

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Cunha Azevedo

**A relação com os outros e com o
Mundo na infância**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Rita Cunha Azevedo

A relação com os outros e com o Mundo na infância

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Fátima Cerqueira
Martins Vieira**
e da
Professora Doutora Maria Cristina Cristo Parente

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

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

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



**Atribuição
CC BY**

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

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração.”

(Antístenes, 2004, citado em “Frases Geniais”)

Gratidão é a palavra de ordem dos últimos cinco anos da minha vida. Ao longo deste período vivenciei os momentos mais desafiantes, construtores e marcantes de toda a minha vida. Tenho a certeza de que este foi um percurso feito com muita dedicação que marcará e encaminhará a minha vida futura.

Resta-me, assim, agradecer a todos quantos fizeram parte deste percurso, de forma direta ou indireta.

Primeiramente e incontornavelmente, aos meus pais que tudo fizeram para que este percurso académico fosse possível. São o exemplo de esforço e amor dedicado aos filhos. Obrigada, sem vocês este sonho não seria possível!

Ao meu irmão que me manteve sempre com a sobriedade necessária, com a razão sempre acima do coração e com a certeza de que nunca duvidou deste meu percurso.

Ao Nuno, companheiro incontornável, que nunca duvidou das minhas capacidades.

Pela presença constante e pela confiança que sempre depositaste em mim, obrigada!

A todos os meus amigos que me acompanharam ao longo desta caminhada, àqueles que acreditaram sempre em mim e estiveram sempre de braço dado comigo, tal como ao grupo coeso e de entreajuda que foi criado na Universidade.

À Prof. Dra. Maria Fátima Vieira, por sempre me ter guiado pelo caminho certo, pela atenção e disponibilidade dispensada, pela preocupação, correção e exigência demonstrada dia após dia.

Um agradecimento especial à Prof. Dra. Maria Cristina Cristo Parente, nossa Diretora de Mestrado, que perante situações adversas e imprevisíveis, corrigiu o meu relatório final de forma a que o pudesse entregar no devido prazo. Muito obrigada!

Às educadoras que tive o privilégio de me cruzar. Com elas aprendi e experienciei a realidade da Infância e delas levo aprendizagens para toda a minha vida. Obrigada!

A todas as crianças com que me cruzei. Todas elas me acrescentaram algo mais e ensinaram-me o verdadeiro significado do amor, na sua ingenuidade e visão do Mundo.

Grata a todos vós!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

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

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

A relação com os outros e com o Mundo na infância

O presente relatório, intitulado por *A relação com os outros e com o Mundo na infância* resulta da implementação, desenvolvimento e avaliação de dois projetos de intervenção pedagógica no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Educação Pré-Escolar.

Este relatório contém projetos distintos, um que incidiu sobre a Creche e outro sobre a Educação Pré-Escolar. Estes tornaram-se distintos pois o tema utilizado em Creche não fazia sentido perante o contexto de Educação Pré-Escolar em que estive inserida. Assim sendo, os Projetos foram pensados e delineados de formas diferentes.

A investigação destes projetos seguiu algumas características do processo metodológico Investigação-Ação (I-A), caracterizado por uma espiral de ciclos de investigação e de ação, que se reflete criticamente e continuamente sobre a prática com vista a melhorá-la.

As intervenções pedagógicas tiveram como principais objetivos: a) promover as interações positivas entre pares; b) estimular a exploração de materiais naturais; c) promover o conhecimento de si e a construção da identidade; d) estimular o reconhecimento e a valorização de laços de pertença social e cultural; e) consciencializar para o respeito pela diversidade. No que concerne aos objetivos de investigação pedagógica, procurou-se: a) compreender de que forma a exploração de materiais naturais promove o desenvolvimento das crianças; b) analisar o contributo das atividades propostas no conhecimento de si próprio; c) averiguar o impacto das atividades no desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural.

Os dados para análise foram recolhidos, principalmente, através da observação direta e de algumas notas de campo, sendo que se conclui com este trabalho que o conhecimento do Mundo pode ser feito de diversas formas e que este conhecimento tem de iniciar-se em nós mesmos.

Palavras-chave: diversidade cultural; educação intercultural; interações e relações; interculturalidade.

The relationship with others and with the world in childhood

This report, entitled "The relationship with others and with the world in childhood", is the result of the implementation, development, and evaluation of two pedagogical intervention projects in the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-School Education.

This report contains distinct projects, one which focuses on Kindergarten and another on Pre-School Education. These became distinct because the theme used in Kindergarten did not make sense in the context of Preschool Education in which I was inserted. Therefore, the Projects were thought and designed in different ways.

The research of these projects followed some characteristics of the methodological process Research-Action (I-A), characterized by a spiral of cycles of research and action, which critically and continuously reflects on the practice in order to improve it.

The pedagogical interventions had as main objectives: a) to promote positive interactions among peers; b) to stimulate the exploration of natural materials; c) to promote self-knowledge and identity construction; d) to stimulate the recognition and appreciation of social and cultural belonging ties; e) to raise awareness about respect for diversity. Regarding the pedagogical research objectives, we sought to: a) understand how the exploration of natural materials promotes the development of children; b) analyze the contribution of the proposed activities in self-knowledge; c) investigate the impact of activities on the development of attitudes of respect and appreciation of cultural diversity.

The data for analysis was collected mainly through direct observation and some field notes, and it was concluded from this work that knowledge of the World can be done in several ways and that this knowledge has to start within ourselves.

Keywords: cultural diversity; intercultural education; interactions and relationships; interculturality;.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	ix
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	3
CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO.....	3
1.1. CRECHE	3
1.1.1. Caracterização do contexto.....	3
1.1.2. Caracterização do grupo.....	4
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	4
1.2.1. Caracterização do contexto.....	4
1.2.2. Caracterização do grupo.....	5
CAPÍTULO II.....	7
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
2.1. ESPAÇO EXTERIOR E INTERAÇÕES ENTRE PARES.....	7
2.1.1. A importância das interações entre pares.....	7
2.1.2. O espaço exterior vs a relação entre pares	9
2.2. SENSIBILIZAR AS CRIANÇAS PARA A DIVERSIDADE CULTURAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	10
2.2.1. Cultura e interculturalidade	10
2.2.2. A diversidade cultural em Educação Pré-Escolar	12
2.2.3. A educação intercultural e o papel do educador	14
CAPÍTULO III	18
METODOLOGIA	18

3.1. A investigação-ação.....	18
3.2. Questões e objetivos	20
3.3. Procedimentos de recolha de dados.....	21
CAPÍTULO IV	23
DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	23
4.1. Contexto de Creche	23
4.1.1. Apresentação do Projeto	23
4.1.2. Desenvolvimento da intervenção	24
4.1.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica	35
4.2. Contexto de Jardim de Infância	36
4.2.1. Apresentação do Projeto	36
4.2.2. Desenvolvimento da intervenção	37
4.2.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica	55
CAPÍTULO V	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Fonte: Coutinho et al., 2009, p. 366)	19
Figura 2 - Mapa das freguesias de Braga	42
Figura 3 - Registo do J.	43
Figura 4 - Registo da B.	43
Figura 5 - Registo do H.	44
Figura 6 - Registo do D.	44
Figura 7 - A nossa cidade	48
Figura 8 - Trajes do rancho folclórico	52
Figura 9 - Elementos típicos portugueses	52

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Pressupostos do tipo-ideal de professor inter/multicultural (Fonte: Stoer & Cortesão, 1999, p. 46)	17
--	----

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Estágio, do plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar, do Instituto de Educação da Universidade do Minho no ano letivo 2020/2021. Este relatório tem por base o projeto desenvolvido em duas instituições distintas, sendo a primeira em contexto de Creche e a segunda em contexto de Jardim de Infância, ambas situadas no distrito de Braga.

A observação realizada em ambos os contextos permitiu-me delinear um projeto de investigação e intervenção pedagógica que, posteriormente, coloquei em prática.

O projeto de investigação e intervenção foi desenvolvido através de uma aproximação à metodologia de Investigação-Ação (I-A). Segundo Coutinho et al (2009), “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” Este processo cíclico refere-se a um conjunto de fases inerentes à nossa prática, nomeadamente, a planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão. Assim sendo, a escolha desta metodologia prende-se, principalmente, com o facto de pretender que este estágio não fosse apenas transmissão de conteúdo pois acredito que o papel do Educador não é apenas esse, mas, acima de tudo, a reflexão sobre todos os processos inerentes e os valores a eles associados.

Todos sabemos que, atualmente, vivemos num mundo controverso e globalizado, em que as minorias não são ouvidas, a exclusão social está presente no nosso dia a dia e a intolerância é a palavra de ordem. Queremos, pois, que na Infância esta seja uma abordagem a ser considerada, o sermos mediadores de um Mundo mais respeitador, mais empático e menos discriminatório.

Neste sentido, surgiu o interesse em abordar estas temáticas em ambos os projetos de intervenção pedagógica. O primeiro mais centrado nas relações entre pares e nos benefícios que o espaço exterior poderá ter nestas mesmas relações e o segundo mais focalizado na sensibilização para a diversidade cultural. Estes temas centrais distinguem-se entre si pois no segundo contexto em que estive inserida, este não era um tema propício nem fazia concordância com a observação realizada. No entanto, o que interliga ambos os temas é a área do Conhecimento do Mundo, tanto em termos físicos como sociais.

Assim sendo, o presente relatório está dividido em cinco capítulos:

No capítulo I são apresentados os contextos de intervenção e de investigação em que realizei o meu estágio. Todos os dados e informações apresentadas foram fornecidas, principalmente, através da observação participante, efetuada nas primeiras semanas nos contextos, e de documentos oficiais de

cada instituição. Desta forma, o capítulo apresenta alguns aspetos investigados e observados, tal como os interesses e necessidades observadas em cada grupo de crianças. Isto permitir-nos-á uma melhor compreensão acerca dos temas abordados ao longo deste relatório.

No capítulo II será apresentado o enquadramento teórico que sustenta o projeto de investigação e intervenção levado a cabo em ambos os contextos de observação.

No capítulo III será referida e fundamentada a metodologia de investigação utilizada, tal como as questões orientadoras deste relatório, os objetivos estipulados e os procedimentos de recolha de dados utilizados ao longo do projeto de investigação e intervenção.

No capítulo IV será descrito o processo de desenvolvimento da intervenção pedagógica, no qual estará descrita a apresentação de ambos os projetos, tal como o desenvolvimento e a avaliação da intervenção, contendo, assim, informação imprescindível acerca da minha prática.

Por fim, no capítulo V serão apresentadas as considerações finais e identificadas as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

CONTEXTOS DE INTERVENÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo serão caracterizados os contextos em que decorreram os estágios em Creche e em Jardim de Infância e, conseqüentemente, onde foram elaborados cada um dos projetos de intervenção pedagógica mediante a observação de cada um dos contextos.

Esta caracterização é feita através da observação participante, da interação com as crianças e com a educadora cooperante, tal como da possibilidade de analisar documentos oficiais disponibilizados por ambas as instituições e sites oficiais das mesmas. Todos estes instrumentos permitem-me caracterizar as instituições em questão e, nomeadamente, os seus grupos.

1.1.CRECHE

1.1.1. Caracterização do contexto

O contexto de Creche onde estagiei localiza-se numa freguesia do distrito de Braga, sendo esta uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A mesma dispõe de diversas valências, nomeadamente, a de Creche, Jardim-de-infância, Centro Educativo e Clube Sénior.

Em termos de espaço físico, esta é constituída por dois pisos onde no andar inferior se situam as duas salas de Creche, o refeitório e uma casa de banho adequada às crianças (compartilhada pelas salas de Creche) e no andar superior situam-se a sala de berçário, as duas salas de Pré-Escolar, o Centro Educativo, uma casa de banho e uma sala destinada às educadoras. A instituição tem ainda um espaço exterior, maioritariamente descoberto, onde as crianças podem explorar livremente, sendo este uma passagem para outro edifício separado onde se encontra o Clube Sénior e onde são realizadas atividades para toda a Instituição.

Para o ano letivo 2019/2020, a sala de Creche onde estava inserida teve o Projeto Pedagógico da sala intitulado por “Brincar na Natureza”. Projeto este que ia de acordo com o Projeto Educativo da Instituição, intitulado “Juntos por um mundo melhor”.

O tema “Brincar com a natureza” tinha o propósito de proporcionar oportunidades a cada criança de vivenciar a natureza e a descoberta do Mundo em absoluto, tal como este Projeto definia que “brincar dentro e fora de portas é o grande objetivo para o presente ano letivo, proporcionando às

crianças da sala oportunidades para brincar no exterior e ampliar o seu campo de visão em relação ao Mundo que as rodeia”.

É ainda importante referir que a sala estava dividida em cinco áreas, nomeadamente, a área do acolhimento, a área dos blocos, a área dos jogos, a área dos livros e a área da casa. Para além disto, existia também a área dos arrumos e a área da higiene, tal como a casa de banho partilhada com a outra sala da Creche, e um pequeno parque exterior.

A metodologia utilizada nesta sala assentava no Modelo Curricular High/Scope que vigora numa dimensão construtivista/interacionista.

1.1.2. Caracterização do grupo

O grupo era composto por vinte crianças, dez do sexo masculino e dez do sexo feminino), sendo que catorze delas tinham transitado do Berçário para a Creche com a Educadora, enquanto seis crianças eram novas na Instituição.

É ainda de salientar que existiam diferenças de idade bastante acentuadas entre as crianças, sendo que quatro crianças completaram doze meses em setembro enquanto sete crianças completaram vinte e quatro meses entre setembro e dezembro. Isto permite-nos ter a noção de que tem de existir uma resposta diferenciada pedagogicamente por parte da equipa educativa para dar resposta a todas estas fases de desenvolvimento.

Uma das crianças do grupo tinha nacionalidade ucraniana, sendo que todas as outras eram portuguesas.

De um modo geral, é um grupo ativo, dinâmico e participativo, existindo apenas alguns conflitos entre crianças devidos, principalmente, à partilha de materiais, o que é normal pois as crianças estão numa idade onde ainda não sabem muito bem gerir emoções e sentimentos.

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.2.1. Caracterização do contexto

O contexto de estágio em Educação Pré-Escolar situou-se no distrito e concelho de Braga, numa instituição pública que desenvolve a sua ação na área socioeducativa.

Esta IPSS intervém, fundamentalmente, no âmbito da Creche/Berçário, no Pré-escolar e CATL 1º, 2º e 3º ciclo, sendo que acolho cerca de 340 crianças.

Em termos de recursos físicos esta instituição está rodeada por um ótimo espaço ao ar livre, onde se situam: os jardins, os parques das três respostas sociais, um campo de jogos, uma horta pedagógica e uma mata. O edifício central acolhe a Creche e o Pré-escolar e, nele, funcionam também: os serviços administrativos, as salas de trabalho e de descanso para os colaboradores, a cozinha, a copa e os refeitórios. A área da Creche e do Pré-escolar está, também, dotada com as respetivas salas de atividades de cada grupo, os salões de atividades lúdicas e os dormitórios para as crianças dos 4 meses aos 3 anos. O CATL funciona no edifício contíguo e dispõe: de salas de atividades e de apoio ao estudo, sala de informática, sala de música, sala de jogos, sala de inglês, biblioteca e uma sala polivalente.

Em termos de recursos humanos, fazem parte desta equipa a diretora técnica, as educadoras, os professores de apoio ao estudo, os animadores culturais, as ajudantes da ação educativa, a encarregada dos serviços gerais, as rececionistas, a cozinheira, as ajudantes de cozinha, os trabalhadores serviços gerais e o jardineiro. Contam, ainda, com a colaboração de professores para a orientação das atividades de enriquecimento curricular: inglês, música, ginástica e dança.

A minha sala, em específico, estava dividida em sete áreas, nomeadamente, a área das construções, a área da expressão plástica, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área da cozinha, a área do quarto e a área da descoberta.

Para o ano letivo 2020/2021, a instituição tem como tema do seu novo Projeto Socioeducativo “Missão saudável... para que todos tenham vida!”, que visa promover a saúde e o bem-estar físico e mental.

E, por fim, importa referir que, numa tentativa de uniformização de princípios e práticas pedagógicas, a metodologia adotada por esta Instituição segue, maioritariamente, o modelo curricular High/Scope, em cruzamento com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, bem como uma abordagem de trabalho de projeto sustentada pela Teoria de Envolvimento da Criança e do Empenhamiento do Adulto. Baseia-se também na procura de ensinamentos e linhas orientadoras de diferentes modelos curriculares que fazem sentido na prática pedagógica de cada profissional de educação. É uma metodologia de tipo construtivista, portanto plural (Oliveira-Formosinho, 2004), estabelecendo uma pedagogia de respeito pelas competências e direitos de todas as crianças. A vida e o contexto das crianças são valorizados, envolvendo desse modo os pais, a comunidade e a sociedade.

1.2.2. Caracterização do grupo

O grupo era composto por vinte e sete crianças, quinze do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, sendo assim uma sala de finalistas do

Pré-Escolar, todas elas de nacionalidade portuguesa. É de referir que a maioria destas crianças estavam com a Educadora desde os seus primeiros meses de vida pois, nesta Instituição, as Educadoras fazem a continuidade desde o Berçário até à sala dos 5/6 anos, o que lhes permite um maior conhecimento de todo o desenvolvimento das crianças, tal como do seu meio familiar.

Este era um grupo bastante coeso, com crianças felizes, comunicativas, participativas, interativas, ativas e autónomas em todas as rotinas e atividades diárias. Era fácil desenvolver qualquer tema/atividade com as crianças pois elas demonstravam-se, genuinamente, atentas, curiosas e empenhadas.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo abordam-se os fundamentos teóricos que sustentam a minha investigação e intervenção pedagógica, fundamentos estes que foram analisados aquando a minha prática de estágio e tidos como ponto fulcral da mesma.

Assim sendo, este capítulo incorpora fundamentos referentes a ambos os Projetos de Intervenção Pedagógica que foram elaborados durante os Estágios.

Inicialmente, mencionam-se aspetos referentes às relações entre pares para que depois possa ser esclarecida a ligação entre esta mesma relação e o espaço exterior, de modo a que se perceba de que forma este pode ser facilitador destas mesmas relações.

Posteriormente, analisaremos os termos de cultura e interculturalidade para que possamos basear-nos neles para a continuação da abordagem dos temas seguintes, temas esses que se relacionam com a diversidade cultural em Educação Pré-Escolar, a educação intercultural e o papel do educador na promoção da mesma.

2.1. ESPAÇO EXTERIOR E INTERAÇÕES ENTRE PARES

2.1.1. A importância das interações entre pares

Sabemos, pois, que as primeiras relações/interações das crianças ocorrem no seio familiar, estas dão-lhes a base para, posteriormente, poderem adaptar-se aos diferentes contextos sociais.

No entanto, sabemos também que, atualmente, vivenciamos cada vez mais precocemente a necessidade de as crianças integrarem novos contextos extrafamiliares, contextos estes em que as crianças terão novas relações e onde terão de assimilar e aceitar novas regras que influenciarão as suas relações com os outros. Assim sendo, é importante que o adulto/educador seja uma referência para a criança, de modo a proporcionar-lhe interações entre pares para que estas as possam experienciar de forma apoiada e segura.

De acordo com Vincze (1971, cit. por Ladd, 1999) é na infância que surgem as primeiras formas primitivas de socialização entre pares. Com dois meses os bebés já se fixam nos pares e aos

três/quatro meses, aparecem as primeiras evidências sociais (Hartup, 1970, cit. por Ladd & Coleman, 1999).

Assim sendo, é determinante que seja possibilitado às crianças esta ligação e interligação entre pares pois “através das relações com os pares as relações sociais são um elemento fundamental no desenvolvimento da criança ao facilitar a aquisição de um vasto leque de novas aptidões, como, por exemplo, a empatia, a partilha, a necessidade de ter em conta a perspetiva do outro, a negociação e a cooperação (Brás & Reis, 2012).

Tal como refere Lopes (2001), estando a criança inserida num conjunto de ambientes, é normal, e previsível, que esta acabe por estabelecer uma determinada relação com os seus pares. Todavia, essas relações terão um papel importante para o desenvolvimento da mesma, e a falha ou dificuldades nas interações, acarretará consequências nesse desenvolvimento.

É assim claro que as relações entre pares afetarão o desenvolvimento das crianças. Cabe-nos a nós, educadores, tentarmos apoiar e guiar estas mesmas relações para que cada criança possa desenvolver-se socialmente de forma positiva.

Importa ainda salientar que existirão sempre conflitos entre pares, mas é com estes que as crianças aprenderão a cooperar, a discutir, a trocar ideias/opiniões e a negociar. Tal como é através da participação ativa no grupo, que a criança é capaz de encontrar e desenvolver a autonomia pessoal e a independência, despertando o desejo em ser competente e eficaz.

Em contextos de aprendizagem ativa as situações de conflito entre pares são entendidas como evidências de que as crianças estão a desenvolver um sentido de si e consequentemente a reclamar as coisas como suas. Post & Hohmann (2003) referem que “quer adultos, quer crianças, vêem os problemas, os erros e os conflitos como oportunidades para aprender através da ação.” (p.72)

Baseado neste tipo de perceção, é importante sermos capazes de considerar um conflito como uma oportunidade de aprendizagem que trará novas competências de resolução de problemas. Ainda segundo DeVries e Zan (1997), o conflito ajuda a promover o desenvolvimento moral e intelectual por implicar um descentramento de um único ponto de vista de modo a incluir a perspetiva dos outros, levando à confrontação com as ideias e os desejos dos outros.

É também determinante mencionar o aspeto afetivo que as relações entre pares conferem às crianças. Isto é transversal a crianças e adultos pois todos nos sentimos realizados quando detemos relações afetivas positivas.

Para Bartolomé (1981, cit. por Erra, 2005) o aspeto afetivo é fundamental no desenvolvimento da criança, visto que esta, ao ser capaz de manter uma relação afetiva com os outros, adquire um sentimento de autoconfiança permitindo assim um conhecimento mais fácil do mundo que a rodeia.

Este é um aspeto muito importante pois é a partir dele que a criança se sente com confiança para se tornar independente e autónoma. Ser uma criança com relações positivas permite que esta se sinta auxiliada, acompanhada.

Em síntese, podemos considerar que as crianças são seres sociais, inseridas em contextos sociais cada vez mais precocemente. O que faz com que estas se sintam parte integrante do seu desenvolvimento e que estejam expostas a relações entre pares que serão fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e social.

2.1.2. O espaço exterior vs a relação entre pares

Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente perante tudo aquilo que os rodeia.

Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como hão-de deslocar-se; como segurar e agir sobre objetos e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. Como aprendizes ativos, os bebés e crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção. (...) Através da combinação única de gestos, expressões faciais, barulhos e (casualmente) palavras, comunicam os seus sentimentos e ideias. (Post & Hohmann, 2003, p. 11).

Também de acordo com Post & Hohmann (2003), bebés e crianças precisam todos os dias de brincar no exterior pois é neste espaço que se sentem livres para se expressarem e exercitarem, envolver-se mais facilmente em brincadeiras exploratórias. Estas brincadeiras não estruturadas ao ar livre ajudam a reduzir os níveis de stress, a desenvolver habilidades de comunicação e de interação social positiva. (Bilton, Bento & Dias, 2017)

Assim sendo, percebemos que espaço exterior e interações podem e devem estar diretamente relacionadas. Esta relação permitirá uma liberdade acrescida para cada criança se desenvolver e relacionar com o mundo físico e social que a rodeia.

É inerente a cada Ser Humano este sentimento de descomplicação quando em contacto com o espaço exterior. Este permite-nos dar atenção e ter interesse por outras coisas que o espaço interior não permite.

É ainda de salientar que tudo isto deve ser perspectivado em atividades de brincar livre da criança pois esta deve ser a atividade predominante da criança, sendo também um dos seus direitos.

Através do brincar a criança tem a oportunidade de ter diversas experiências, resolver problemas, pensar criativamente e cooperar com os outros, adquirindo assim um conhecimento aprofundado acerca de si e do mundo. (Bento & Dias, 2017) Isto permite que a criança desenvolva capacidades próprias de autonomia, de autorregulação do seu comportamento, enquanto experimenta habilidades desenvolve competências e aprendizagens integradas em diferentes áreas de conteúdo.

Atualmente, vivenciamos uma infância cada vez mais sedentária e interna pois as crianças passam muito do seu tempo na creche/jardim de infância ou nas suas casas, tal como no mundo tecnológico onde vivem uma realidade inflacionada, algo que se intensificou ainda mais com o contexto pandémico que atravessamos. Cabe também a nós, educadores, tentar reverter esta situação pois promover o brincar ao ar livre em contextos de educação de infância surge também como oportunidade para diminuir tendências de inatividade e contrariar a dependência das tecnologias. (Bento & Portugal, 2019)

Na mesma linha de pensamento, é fulcral para o crescimento e desenvolvimento das crianças ter tempo, todos os dias, para brincar no espaço exterior, levando a cabo as suas iniciativas, decidindo o que fazer, com quem e como (Bento & Portugal, 2016; Hohmann & Weikart, 1997), podendo, assim, aprimorar as suas relações entre pares tal como a capacidade de lidar com as mesmas.

Brincar no espaço exterior promove também a consciência de si e contribui para uma redução de comportamentos agressivos. As crianças serão assim mais capazes de conviver com os outros em diversas situações (Children & Nature Network, 2012). Importa, assim, criar oportunidades para as crianças brincarem no espaço exterior em conjunto com os pares e beneficiarem dessa interação social que pode ter um efeito positivo na saúde e no bem-estar das crianças (Muñoz, 2009).

O espaço exterior afigura-se, assim, a um espaço de encontros entre amigos, onde as crianças podem brincar em conjunto e onde tomam consciência das suas capacidades de interação entre pares. Torna-se um local agradável e apelativo para as crianças poderem brincar e ser ativamente sociais.

2.2. SENSIBILIZAR AS CRIANÇAS PARA A DIVERSIDADE CULTURAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2.2.1. Cultura e interculturalidade

Importa iniciar a abordagem a este tema através da definição de cultura e interculturalidade.

O conceito de cultura pode remeter-nos para diversas definições do mesmo, daí este ser considerado um conceito bastante complexo, tendo sido debatido ao longo dos últimos anos.

De acordo com Cucho (1999), a primeira definição etnológica de Cultura surge em meados do século XIX pelo antropólogo Edward Tylor, afirmando que:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (Edward Tylor, 1871 cit por Cucho, 1999, p.35).

Assim, entendemos que este conceito é mencionado e debatido há longos anos por diversos autores. Uma visão mais recente remete-nos para a opinião de Tavares (2016:16) que afirma que “é a cultura que nos une e que nos separa, é a cultura, enquanto ponto de encontro das relações interpessoais, que nos permite conviver e compartilhar saberes nos diferentes ambientes (entre eles, o educativo)”. Ou ainda é possível mencionar a opinião de Cunha (2014, p.12) que define a cultura como “um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas individuais e sociais, aprendidas geracionalmente.”

A todas estas e muitas outras visões acerca da definição de cultura, assistimos ainda nos últimos anos a uma crescente e significativa mudança no mundo em geral. A globalização, a facilidade de comunicação entre países/povos, a informação cada vez mais completa através dos meios de comunicação, tal como o possível contacto direto com pessoas oriundas de diversos países com diferentes etnias, raças e religiões, veio dar origem a uma nova perspetiva e experiência cultural, bem como a perceber a sua diversidade. De acordo com Ramos (2011) a cultura “implica um processo permanente de construção e reconstrução, o qual, dados os crescentes movimentos migratórios atuais e contactos interculturais, têm tornado este processo extremamente dinâmico e interativo” (p.189).

Surge, então, aqui um termo subjacente à cultura, a interculturalidade. Para Vasconcelos (s.d.) o termo é “usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade”. Neto (2016), refere ainda que o conceito de interculturalidade vai além do conhecimento de culturas, uma vez que existe uma interação entre estas (p.46).

Nesta linha de pensamento, Farinha (2014) define este conceito como uma:

ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural, que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (Santos, 2004, p. 154 citado por Walesko, 2006, p.26.)

A interculturalidade encontra-se, assim, na junção de diversas culturas. Assumindo esta interligação como algo positivo e possível de crescimento perante a diferença do Outro. Esta ligação permite capacitar-nos para a aceitação, respeito e vivência com outras culturas diferentes da nossa. A

interculturalidade pressupõe deste modo “a promoção de encontros interculturais para o benefício de todos os indivíduos e para a valorização da diversidade, o que irá conduzir ao desenvolvimento de atitudes de tolerância, da capacidade de resolução de conflitos e à coesão social” (Bekemans, 2013 cit por Santos, 2015, p.27)

Ramos (2011) refere ainda que o conceito de interculturalidade “envolve uma reflexão sobre a forma de respeitar a diversidade individual, social e cultural, de conciliar o universal e o particular, o global e o local, de adaptação à complexidade estrutural de uma sociedade e à sua conflitualidade” (p.194).

Assim, entendemos a importância desta ligação ao longo de toda a nossa vida e, em concreto, em contextos de infância pois é nesta fase que estamos a construir a nossa própria identidade. Certamente seremos melhores adultos se nos forem incutidos e experienciados valores essenciais para o respeito pelo Outro.

2.2.2. A diversidade cultural em Educação Pré-Escolar

Ao longo dos últimos anos assistimos a uma crescente movimentação de pessoas entre países, resultado das migrações cada vez mais fáceis e, por isso, mais frequentes.

Portugal não é exceção perante esta realidade. Somos constantemente confrontados com a presença de outras culturas no nosso quotidiano e isso traz-nos realidades diferentes da nossa.

Em Educação Pré-Escolar é notória esta mesma realidade pois as crianças ao virem para o nosso país são integradas nas salas de Educação de Infância já existentes. Isto permite que as crianças tenham um maior envolvimento e conhecimento de outras culturas e realidades, tal como consciencializa as crianças para a diferença e respeito pelo Outro.

Dada esta realidade, é emergente que também o currículo para a Educação de Infância seja desenvolvido de acordo com a mesma. É necessário que este procure atender a todos, independentemente da sua cultura, religião ou etnia.

De acordo com esta reflexão, importa referir que a diversidade cultural sempre existiu na nossa sociedade, porém:

nas escolas o que vai mudando ao longo do tempo é a necessidade da abertura das salas de aula para as diferenças entre alunos e famílias, incluindo e valorizando as mesmas no seu processo educativo, promovendo assim a identidade cultural de cada ser humano (Ramalho, 2015, p.30).

Assim sendo, referencia-se a valorização das diferenças em contexto educativo, ponto fulcral para o desenvolvimento de capacidades de inclusão, respeito e identidade de cada um.

Segundo Rodrigues (2013), “a escola deve responder, no contexto do seu tempo, ao desenvolvimento dos seus destinatários que são os alunos, de acordo com o processo de educação ao longo da vida e tendo em conta a sua plena inserção na sociedade” (p.14). Esta é uma visão realista perante a diversidade vivenciada atualmente pois é necessário que, desde cedo, a escola permita e forneça ferramentas necessárias para a inclusão de todos na sociedade.

Ainda nesta linha de pensamento, Rodrigues (2013) afirma que:

As salas de aula precisam estar abertas e dispostas a quebrar os paradigmas de superioridade ou de inferioridade de algum grupo sobre o outro. Ensinando aos alunos a respeitar essas diferenças, mas não somente para o aluno ser tolerante com outra cultura, ele precisa entender que todos têm os mesmos direitos e que são iguais, cada grupo tem sua cultura, e isso não significa que a cultura de um grupo é melhor do que a de outro. (p.14)

Entende-se, assim, que a urgência consiste na compreensão da igualdade de todos, enquanto seres individuais. A nossa cultura define-nos enquanto pessoas, é algo intrínseco em nós, mas isso não significa que exista uma melhor do que a outra. Todas são válidas e precisam de ser validadas, compreendidas e aceites por todos, só assim poderemos crescer enquanto comunidade.

Todos estas capacidades são desenvolvidas precocemente, daí ser necessário que esta seja uma realidade presente, aceite e vivenciada em Educação Pré-Escolar. Acredita-se, pois, que a presença de diferentes culturas num grupo de crianças permite a troca de experiências entre as mesmas e o crescimento de cada uma de forma individual, adquirindo valores e competências no sentido de aceitar e valorizar as diferenças de cada um.

Em suma, podemos afirmar que a Educação Pré-Escolar possui um papel determinante no acolhimento e integração de todos os tipos de culturas, favorecendo, assim, as relações e inter-relações. Só através deste desenvolvimento precoce é possível promover e preparar as crianças para conviver com a multiculturalidade.

Para finalizar, menciono ainda Pereira (citado em Macedo, 2019) que afirma que:

À escola cabe, assim, uma parte importante, mesmo fundamental, em todo o processo de educação. Cabe-lhe, entre outras coisas, saber respeitar a diferença. Saber acolhê-la, saber promover a auto-imagem, a auto-estima e a auto-confiança de cada um dos seus alunos. Cabe-lhe lutar contra o preconceito e a discriminação. Cabe-lhe tornar realidade as tão frequentes referências à igualdade de oportunidades dos discursos e dos documentos oficiais, sem esquecer que essa igualdade não se pode reduzir a uma igualdade no direito de acesso ao sistema educativo (p. 92).

2.2.3. A educação intercultural e o papel do educador

Importa agora esclarecer em que consiste a educação intercultural e de que forma é que o educador poderá e deverá ser promotor da mesma.

Tal como referi anteriormente, a escola deverá ser um local de partilha de saberes e de vivências, local este que nos permite ser confrontados com diversas realidades, cada vez mais notórias devido aos movimentos migratórios constantes. Assim sendo podemos considerar que atualmente a escola é um espaço de interação cultural.

Como todos sabemos, a educação é um direito fundamental no desenvolvimento e crescimento de cada um e compete ao Estado, órgão soberano, a igualdade de condições e acessos garantidos. O Estado tem como obrigação intervir nos casos de desigualdade social, colaborando com as famílias e a sociedade e, assim, define-se a igualdade como o pressuposto fundamental do direito à educação.

Tal como afirma Ribeiro et al (s.d., p.1):

a sociedade delega na escola o papel primordial da educação e que esta reflecte o desenvolvimento da sociedade que apela a uma Educação Intercultural e inclusiva, para que todos os alunos, independentemente das suas necessidades e especificidades, tenham direito a uma educação efectiva e valorativa.

Assim sendo, definimos a escola como ponto primordial da Educação, onde devem ser desenvolvidas estratégias capazes de responder a todo o tipo de diversidade. As crianças devem caracterizar-se como aprendizes de competências culturais para que possam reconhecer e promover atitudes positivas perante si próprias e o Outro, “quer dizer, desenvolver competências e atitudes que lhes permitam interagir e viver em sociedades, marcadamente multiculturais e os capacitem para lidar com a “diferença”.” (Borges e Silva, s.d., p.1).

A Educação intercultural contempla, assim, um encontro e interação entre diferentes culturas, e esta pode ser vista “como um percurso agido em que a criação de igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo.” (Cortesão e Pacheco, 1991, p.34).

Posto isto importa salientar que a promoção da interculturalidade só é possível com a participação de todos os intervenientes do sistema educativo, atribuindo especial destaque aos educadores/professores. A interculturalidade exige uma atitude aberta e disponível para com o “outro” e ao mesmo tempo uma aceitação ativa da diversidade, permitindo uma troca enriquecedora através do diálogo ultrapassando o medo do desconhecido (Brito, 2010). Sendo o professor um dos agentes

que trabalha diretamente com as crianças, é imprescindível que este adote uma postura ativa e que seja um “agente promotor da integração escolar” (Pereira, 2004, p. 103).

Moreira (2001, p. 49) sugere três aspetos importantes do papel do professor para desenvolver uma prática pedagógica adequada à diversidade cultural:

- (a) que nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; (b) questionemos tanto as desigualdades como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; (c) que estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. A ideia é que o professor reflexivo preserve a preocupação com os aspetos políticos, sociais e culturais em que se insere sua prática, leve em conta todos os silêncios e todas as discriminações que se manifestam na sala de aula, bem como amplie o espaço de discussão de sua atuação.

Assim, entendemos que o educador/professor deve ser um mediador das relações e diferenças existentes em contexto educativo. No entanto, este não deve expor as suas ideias, opiniões ou conhecimentos, mas sim ser apenas um mediador neste processo de ensino e aprendizagem.

É importante referir que também perante esta questão da interculturalidade o professor/educador deve manter uma postura reflexiva para que possa avaliar a sua prática e a realidade a que está inserido. Isto permitir-lhe-á ajustar a sua prática perante as atitudes, necessidades e reflexões das crianças. Obviamente que esta reflexão acerca da sua própria prática, dar-lhe-á ferramentas para o avanço para níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades educativas. Tal postura exige que o educador/professor esteja atento e sensível “para observar, para ouvir e para investigar os alunos com que se trabalha” (Vieira, 1999, p. 152).

Podemos ainda referir que o olhar do educador/professor para o grupo-turma deve ser como se fosse “um sistema de elementos diferentes uns dos outros” (Miranda, 2004, p. 27), mas que ao mesmo tempo se inter-relacionam e interagem entre si.

Em suma, percebemos que a educação intercultural vai muito além de diferentes culturas presentes no mesmo contexto educativo, importa sim as relações, competências e ensinamentos que são criados na convivência destas mesmas culturas. Importa que as crianças se relacionem com a diferença, que sejam expostos e confrontados com a mesma e que isto lhes permita crescer individual e coletivamente. Só assim poderemos desenvolver cidadãos que se identificam com a igualdade, a empatia, a solidariedade, a aceitação e o respeito pelo Outro.

Ao professor/educador cabe o papel de investigar para agir, de valorizar as experiências da criança, de tirar partido da diversidade criando contextos interculturais, e ainda deve ser capaz de

construir a ponte entre os saberes quotidianos e o currículo escolar (Brito, 2010). O professor/educador deve ajudar as crianças a encontrar, a organizar e a gerir o pensamento sem nunca as modelar pois não chega transmitir informações ou conceitos, o que é efetivamente importante é expô-las a situações que permitam às crianças pensar, tomar decisões, resolver problemas e enfrentar a diferença.

Uma prática pedagógica adequada por parte do professor/educador é fulcral para uma boa inclusão das diferentes culturas na sua sala, pois segundo Paulo Freire (1992, p. 156):

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenómeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças.

Ainda segundo Peres (2000, p. 275), o professor:

Deve, ainda, aprender a ensinar sobre culturas sob a perspetiva comparativa, por forma a desafiar maneiras diferentes de ver o mundo e a diversidade cultural; desenvolver práticas pedagógicas que possam sensibilizar as crianças para a multiculturalidade e para a reflexão através da observação das diferenças e da interpretação cultural.

Entendemos, assim, o educador/professor como alguém informado acerca de conhecimentos teóricos sobre a diversidade cultural e a sua importância, de forma a que proceda da melhor forma possível perante esta realidade e as suas implicações na prática.

Nesta linha de pensamento, Stoer e Cortesão (1999, p. 46) elaboraram também um quadro síntese (Quadro 1) que identifica os “pressupostos do tipo-ideal de professor inter/multicultural”:

O(A) Professor(a) Inter/Multicultural

1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;
2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;
3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-o condição da confrontação entre culturas;
4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;
5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;
6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social;

Pressupostos estruturantes:

- Cidadania baseada na democracia participativa
- Igualdade de oportunidades – sucesso
- Escola Democrática

Assim, verificam-se, segundo os autores referidos, os seis tópicos fundamentais para a prática de um educador/professor que promove a diversidade cultural perante a realidade em que está inserido.

Em jeito de conclusão, importa salientar que todos estes tópicos devem ser trabalhados por parte do educador/professor, tal como todos os conhecimentos teóricos devem ser atualizados constantemente pois tudo isto requer uma formação periódica e devemos considerar-nos uns constantes insatisfeitos na busca do saber.

Todos os intervenientes educativos devem também estar em perfeita harmonia para que se construa uma verdadeira e plena educação.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada ao longo dos projetos de intervenção pedagógica, ambos aproximados à metodologia de investigação-ação.

No decorrer deste mesmo capítulo serão, de igual modo, identificadas as questões e objetivos que sustentam os projetos elaborados em contexto de Creche e de Jardim de Infância, tal como os procedimentos utilizados para a recolha de dados na elaboração dos mesmos.

3.1. A investigação-ação

A minha intervenção pedagógica teve, necessariamente, uma dimensão investigativa. Assim sendo, esta desenvolveu-se com base na metodologia de Investigação-Ação, sendo uma aproximação à mesma.

A Investigação-Ação tem como autores de referência, entre outros, Kemmis (1988), Whitehead (1989) e Elliot (1991) mas são várias as definições que podemos encontrar acerca do que é a Investigação-Ação segundo os mais diversos autores.

Exemplo disso são, Elliot (1993) que define a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma; Lomax (1990) que refere que a Investigação-Ação como uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria; Bartalomé (1986) que a define como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática; Watts (1985) que define Investigação-Ação como um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação. (Coutinho et al, 2009, p.360)

Percebemos, assim, que a metodologia de Investigação-Ação se apresenta como um processo complexo e que não tem uma definição em específico para a mesma, sendo que todas são válidas e definidas segundo o ponto de vista de cada um.

Segundo Coutinho et al (2009), “a Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.”

Este processo cíclico refere-se a um conjunto de fases inerentes à nossa prática. Nomeadamente, a planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão. Estas são fases constantes que dão início a novos ciclos, desencadeando novas espirais de experiências de ação reflexiva. Assim, verificamos que a conceção principal deste processo assenta na alteração contínua das práticas, pretendendo, acima de tudo, produzir mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados.

A figura seguinte remete-nos precisamente para esta espiral de ciclos da I-A, mencionada anteriormente.

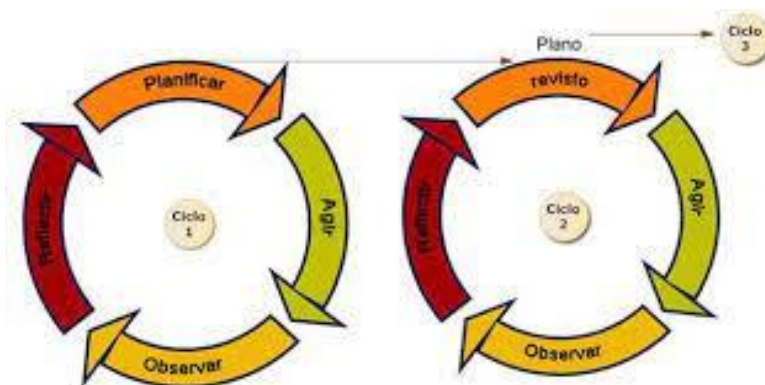


Figura 1-Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Fonte: Coutinho et al., 2009, p. 366)

A I-A, tal como outras metodologias, tem diferentes modalidades, ou seja, diferentes formas de a realizar, dependendo, tal como refere Coutinho et al (2009) das situações, dos contextos, das pessoas e das condições em que se processa, considerando assim três modalidades diferentes, a prática, a técnica e a crítica.

Considera-se também que a I-A é definida por cinco características primordiais. Estas são referenciadas por Coutinho e seus colaboradores (2009), onde destacam, principalmente, as seguintes características:

- ✓ *Participativa e colaborativa*, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo: todos são parte integrante deste processo, de forma ativa. Sendo que o investigador tem como finalidade melhorar a sua prática;
- ✓ *Prática e interventiva*, pois não se limita ao campo teórico ou a descrever uma realidade, a I-A intervém nessa mesma realidade;
- ✓ *Cíclica*, sendo que investigação se processa numa espiral de ciclos, em que, partindo das primeiras descobertas (investigação) que provocam possíveis mudanças (ação), são avaliadas (reflexão) num processo de permanente cruzamento entre teoria e prática, tornando-se assim o ponto de partida para um novo ciclo;

- ✓ *Crítica*, uma vez que a comunidade de participantes não procura somente melhores práticas do seu trabalho, mas acima de tudo atuam como agentes de mudança, reflexivos, críticos e autocríticos;
- ✓ *Auto-avaliativa*, pois as mudanças são constantemente avaliadas numa perspetiva de transformação/mudança e de produção de novos conhecimentos.

Percebemos, assim, que esta é uma metodologia exigente que implica que os processos entre observar, planificar, atuar e refletir se cumpram com determinado rigor e com bastante investigação.

3.2. Questões e objetivos

Este relatório final fundamenta-se em dois projetos de intervenção pedagógica distintos, um em contexto de Creche e outro em Jardim de Infância. Estes tinham, nomeadamente, como questão central “*Que benefícios pode a atividade no espaço exterior trazer às interações entre pares?*” e “*De que forma é possível sensibilizar para a diversidade cultural no jardim de infância?*”

Ambas as questões surgiram aquando da observação participante em contexto de estágio, tal como da reflexão acerca destes assuntos com as educadoras cooperantes.

De forma a responder às questões mencionadas, foram delineados alguns objetivos que norteassem os projetos, estando estes divididos em objetivos de intervenção e objetivos de investigação.

Objetivos de intervenção

- Proporcionar experiências e atividades no espaço exterior;
- Promover as interações positivas entre pares;
- Estimular a exploração de materiais naturais;
- Promover o conhecimento de si e a construção da identidade;
- Estimular o reconhecimento a valorização de laços de pertença social e cultural;
- Consciencializar para o respeito pela diversidade.

Objetivos de investigação

- Compreender de que forma a exploração de materiais naturais promove o desenvolvimento das crianças;

- Analisar o contributo das atividades propostas no conhecimento de si próprio;
- Averiguar o impacto das atividades no desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural.

3.3. Procedimentos de recolha de dados

Para a realização destes projetos foram necessárias diversas componentes que sustentassem a minha prática.

Sendo estes projetos sustentados num processo metodológico de investigação-ação, foi primordial refletir acerca dos métodos de recolha de informação que fundamentariam as minhas ações. Tal como Coutinho (2011) refere “todo e qualquer plano de investigação, seja ele de cariz quantitativo, qualitativo ou multimetodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador.” (p. 99).

Assim sendo, os instrumentos de recolha de dados que utilizei para dar resposta aos meus objetivos de investigação foram as notas de campo, os registos fotográficos e a observação participante.

Tal como refere Máximo-Esteves (2008, p. 87) a observação permite “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto ajudando a “compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações”. Sendo que tudo aquilo que observamos nos dá material prático para a nossa investigação, é o ponto central e é por aqui que se inicia a nossa prática em qualquer que seja o Projeto pois isto permite-nos compreender e conhecer melhor a realidade que nos é apresentada.

As OCEPE, referem ainda que a observação possibilita “recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” e ainda permite “conhecer cada criança e a sua evolução” (p.13).

Relativamente à observação participante importa ainda referir que esta teve como instrumentos de recolha de dados os diários de bordo, sendo este um registo pessoal e um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Bilken, 1994, citados por Matos, 2013, p. s.n) e as reflexões semanais, que contêm as evidências de observação diária e que deram também origem ao portefólio final de cada ciclo.

Também é importante referir que os registos fotográficos realizados permitiram retirar outras informações que a olho nu não são retiradas. A análise e interpretação dos mesmos foi muito importante para retirar conclusões da investigação. Tal como referem Bogdan & Biklen (citados em

Matos, 2013) “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, sendo muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo”.

Em suma, todos os dados recolhidos mediante as diversas técnicas, foram analisados e alvos de reflexão que permitiu retirar conclusões significativas acerca dos mesmos e, deste modo, dar continuidade e resposta à minha investigação.

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1. Contexto de Creche

4.1.1. Apresentação do Projeto

O tema deste Projeto intitula-se por “Espaço exterior e interações entre pares” e surge interligado com o Projeto Pedagógico da sala que se intitula por “Brincar com a Natureza”.

Este Projeto foca-se na exploração dos espaços exteriores e os seus benefícios para as crianças. E relativamente a este tema, a Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP) (2015) afirma que “as brincadeiras em espaços exteriores desenvolvem crianças mais felizes, criativas e saudáveis permitindo-lhes ganhar competências para a vida adulta.”

O tema do projeto emerge também como resultado da observação em torno das interações entre as crianças do grupo e da frequência regular de conflitos interpessoais pela posse de objetos. Nestas idades as crianças centram-se sobretudo nos seus próprios interesses - “é meu” - e têm dificuldade em resolver de forma positiva estas situações, sendo que os adultos necessitam de estar atentos às interações entre as crianças e intervir de forma imediata quando observam comportamentos impulsivos envolvendo a agressão física.

Estes dados suscitaram a formulação de uma questão de partida: “Que benefícios pode a atividade no espaço exterior trazer às interações entre pares?”.

Alguns estudos têm apontado benefícios do brincar no espaço ao ar livre no desenvolvimento de interações positivas entre pares. O espaço exterior é libertador e oferece às crianças maneiras de gastar energia e ganhar um crescente sentido de autonomia. Elas podem tomar decisões e mover-se de várias formas o que pode ajudar a reduzir os conflitos. Por sua vez, crianças que raramente brincam juntas dentro da sala podem encontrar interesses comuns no espaço exterior (Bilton, Bento & Dias, 2017)

O espaço exterior favorece também a abordagem sensoriomotora à aprendizagem, comum nas crianças em idade de creche, envolvendo oportunidades de interação com materiais que apelam aos sentidos, favorecem os movimentos e o brincar mais ativo ou mais tranquilo. No exterior as crianças adoram as oportunidades de explorar diferentes espaços e objetos naturais. (Post & Hohmann, 2003)

Posto isto, os objetivos do projeto de intervenção pedagógica em Creche foram os seguintes:

- Proporcionar experiências e atividades no espaço exterior;

- Estimular a exploração de materiais naturais;
- Promover as interações positivas entre pares;
- Averiguar o impacto das atividades no espaço exterior nas interações entre as crianças.

4.1.2. Desenvolvimento da intervenção

Iniciei este estágio em fevereiro, no decorrer do ano letivo 2019/2020.

Devo desde já referir que este Estágio traz com ele um dos maiores desafios alguma vez sentidos em todo o meu percurso escolar. Traz o início de uma pandemia que nos afeta a todos sem distinção. Algo que nunca pensamos que pudesse acontecer, algo que nos paralisa e nos confunde, precisamente pelas incertezas que traz.

Assim sendo, e após poucas semanas de Estágio onde estávamos prestes a iniciar o Projeto de Intervenção Pedagógica, foi necessário redefinir tudo o que tinha idealizado para o mesmo pois já não estaria presencialmente com as crianças e já não poderia refletir acerca dos seus comportamentos entre pares no espaço exterior. De um dia para o outro, estávamos todos impedidos de sair para o exterior das nossas casas.

Importa referir que a instituição fechou portas dia 13 de março de 2020, perante a pandemia que estávamos a atravessar. Após este fecho, toda a equipa precisou de parar para refletir acerca do seu papel nesta fase peculiar e para repensarem a sua ação educativa. Era certo que a Instituição não podia parar e ficar de braços cruzados perante esta situação, tinha de ser encontrada uma forma de corresponder às necessidades e expectativas das famílias. Assim, todas as educadoras reuniram, por videoconferência, no dia 20 de março onde, após cada uma ter pensado e refletido acerca do seu papel, puderam dialogar e, em conjunto, encontrar uma solução exequível e adaptada à nova realidade. Após esta reflexão, a solução encontrada foi contactar as famílias todas as segundas por e-mail, iniciando dia 23 de março, de modo a que a Instituição tivesse notícias das famílias e também para as famílias receberem notícias da Instituição, sabendo que esta estava de braço com elas e disponível para qualquer necessidade que tivessem.

Após este primeiro contacto, as educadoras continuam a enviar e-mails todas as segundas com propostas, atividades, vídeos, etc, consoante as necessidades demonstradas pelas famílias e os interesses das crianças. Ou seja, esta estratégia não implicava uma regulação a partir da visão da Educadora, mas sim um trabalho feito em conjunto com as famílias, onde elas demonstram as suas dificuldades e necessidades e a Educadora tenta corresponder em função desse conhecimento.

Posto isto, e após o desafio por parte da nossa orientadora (professora Fátima Vieira) de também nós, estagiárias, podermos ajudar nesta fase mais sensível, surge, primeiramente, uma reunião virtual em conjunto com as educadoras cooperantes de cada uma das estagiárias desta Instituição, tal como com a diretora da Instituição. Esta foi a reunião onde nos colocaram a par de tudo o que estava a ser feito perante este desafio e onde nos permitiram colaborar nesta nova dinâmica, mantendo-nos em contacto com as nossas Educadoras cooperantes e auxiliando-as no que fosse necessário.

Este foi, para mim, o momento em que surgiu o avançar perante toda a incerteza instalada anteriormente. Foi este o momento de refletir a minha prática, de deixar as incertezas e os anseios para trás, de percecionarmos o futuro, o que poderia ser feito, de que forma e readaptar-nos perante tudo o que está a acontecer à nossa volta. A vida, por vezes, mostra-nos das mais diversas formas, o quão ainda temos para aprender e para oferecer ao Mundo.

“O recuo muitas vezes pode ser a única forma de avançar.”

Elizeu Martins

Posto isto, em conjunto com a Educadora cooperante, demos início a algumas partilhas com os pais. Partilhas estas que foram tanto de músicas, como de livros, como dos animais, todas elas pensadas com o objetivo de atendermos aos interesses das crianças.

Posteriormente a estas partilhas, a minha Educadora cooperante desafiou-me a voltar a reajustar o caminho do meu PIP.

Sendo que as observações das interações entre pares estavam interrompidas naquela fase, decidi focar-me no espaço exterior, na natureza, de forma a dar algum tipo de resposta ao Projeto.

Inicialmente, refleti sobre este assunto e na forma como poderia reajustar-me. A única coisa que eu tinha a certeza era que eu queria que as atividades tivessem uma continuidade, não sendo propostas de atividades “soltas”. Foi assim que surgiu, inicialmente, a ideia de fazer uma plantação. Esta ideia surge por ser algo ligado à natureza.

Após ter refletido sobre a sua conceção e como poderia dar seguimento à mesma na prática, decidi avançar com esta ideia. Este avançar acontece pois consegui delinear propostas de atividades que dessem seguimento à mesma. Inicialmente pensei “o que precisamos para fazer uma plantação e, posteriormente, para que esta vingue?” e percebi que precisamos de terra, sol/luz, água e sementes. São estas as componentes essenciais para que uma plantação dê resultados.

Assim sendo, determinei que primeiramente iria fazer uma plantação (da alface) e, nas semanas seguintes, iria propor atividades relacionadas com as quatro componentes identificadas anteriormente.

No final das quatro semanas (relativas às quatro componentes), esperava já ter resultados visíveis da plantação feita inicialmente para que possa mostrar às crianças/famílias esses resultados determinados pelas componentes que vamos explorar semanalmente.

Esta foi a ideia inicial onde defini as estratégias e propostas a seguir, tendo por base a seguinte planificação geral.

Dia 25/5 – plantação

Dia 1/6 – exploração da água

Dia 8/6 – cesto de tesouros com frutas e legumes da época

Dia 15/6 – exploração da terra

Dia 22/6 - exploração da luz (sol) através da sombra

Dia 29/6 – conjugar todas as fases do crescimento da nossa alface ou a petúnia (plano B) e fazer um vídeo com o progresso da mesma.

*Todas as semanas faria um vídeo ou fotografias a mostrar a evolução da alface.

Após este planeamento, começaram a ser idealizadas e planificadas as atividades que podiam ser propostas em cada semana, de acordo com a componente a explorar.

Antes de avançar para a apresentação das atividades propostas, importa ainda que referir que a Creche reabriu no início de junho, no entanto nós, estagiárias, não estávamos autorizadas a voltar presencialmente à Instituição.

1ª atividade

Nesta proposta, inicialmente, começo por deixar uma mensagem aos pais relativa ao Projeto que eu tinha delineado e às alterações que têm sido feitas. Acho importante deixar esta mensagem para que eles se sintam parte integrante de todo o processo e se sintam familiarizados com a minha presença.

Posteriormente a esta pequena mensagem partilhada com as famílias, apresento então, através de vídeo, a minha própria plantação da alface.

Primeiramente e segundo a minha visão, é importante salientar que esta proposta vai de encontro a alguns Indicadores Chave de Desenvolvimento (KDIs) do modelo High Scope. Nomeadamente ao que

diz respeito à iniciativa, a autoajuda, a empatia, a fala, a exploração, a observação através de perspetivas diferentes e os intervalos de tempo. Estes são alguns dos KDIs que podem ser desenvolvidos através desta proposta, tornando-a enriquecedora do ponto de vista do desenvolvimento da criança.

Outro ponto chave prende-se com o conhecimento do meio físico e natural na educação de infância que está integrado na área do Conhecimento do Mundo, uma das três áreas de conteúdo das orientações curriculares para a educação pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). E o conhecimento do mundo físico e natural é todo o conhecimento que engloba o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza, a observação e reflexão sobre os fenómenos físicos e naturais que despertam a curiosidade das crianças. (Palma, 2018, p.5) Assim sendo, faz todo o sentido envolver este tipo de propostas no desenvolvimento da criança para que esta possa experienciar, tomar consciência e compreender o mundo que a rodeia e o desenvolvimento natural das coisas.

Nesta proposta está implícita a observação atenta que as crianças terão no decorrer das semanas seguintes pois é esperado que esta lhes suscite interesse para acompanhar o seu desenvolvimento. E esta observação fará com que as crianças se tornem potenciadoras do seu próprio conhecimento, no sentido de aprender segundo as suas próprias observações.

Toda esta proposta é pensada e delineada para ser elaborada no espaço exterior, espaço este que segundo as orientações curriculares para a educação pré-escolar “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Silva et al., 2016, p.30).

Por fim, é importante referir que todo o processo de desenvolvimento da alface (neste caso) poderá contribuir para ajudar as crianças a ter uma visão das diferentes fases de crescimento da mesma. Esta visão poderá ser readaptada e reajustada pelas crianças ao longo da sua vida. Inicialmente esta pode parecer uma experiência simples, mas trará, certamente, aprendizagens imprescindíveis para as crianças, para o seu entendimento do mundo e para o seu desenvolvimento.

2ª atividade

A atividade apresentada consiste na exploração da água através de diversos materiais de medida, transporte, enchimento e esvaziamento.

Esta atividade é enviada às famílias numa semana em que algumas crianças já regressaram à Creche (8 crianças). No entanto, é particularmente difícil conseguir fazer esta exploração em contexto educativo pois a Instituição tem normas a serem cumpridas perante a pandemia que atravessamos.

Normas essas que valorizam a higiene de espaços e materiais e que não permitem a elevada troca de materiais a serem explorados entre crianças. Tudo isto faz com que esta atividade seja idealizada para a sua concretização em família e não na Creche.

Assim sendo, as experiências-chave presentes nesta atividade são o comunicar verbalmente, ou seja, a possibilidade de as crianças dialogarem com as famílias aquando da sua exploração, podendo questionar ou referir as suas conclusões, e aqui importa o adulto poder auxiliar as dúvidas e inquietações das crianças; a exploração de objetos com as mãos, boca, olhos e nariz; o encher e esvaziar; o pôr dentro e tirar para fora.

Inicialmente, é importante referir que as crianças para compreenderem o seu mundo imediato necessitam de interagir de forma consciente e refletida sobre ele. Neste sentido, as crianças devem questionar-se acerca de objetos ou ações e encontrar respostas para as suas dúvidas de uma forma ativa e consciente. Sendo que isto só lhe é permitido aquando da exploração do mundo e dos seus elementos, através da sua participação ativa. Deste modo “a aprendizagem ativa envolve, quer a atividade física de interação com os objetos para produzir efeitos, quer a atividade mental de interpretar esses efeitos e de “encaixar” as interpretações numa compreensão mais completa do mundo.” (Hohmann & Weikart, 1997, p.19)

Na atividade apresentada, é precisamente esta a minha intenção. Permitir que as crianças explorem ativamente, de forma a interpretarem o processo e os resultados e organizarem a sua própria compreensão do mundo.

E nesta exploração importa também a escolha de materiais, escolha esta que permite a maior e mais diversificada exploração do elemento em questão, neste caso da água. Acredita-se, pois, que “os materiais pedagógicos são um sustentáculo central para a mediação pedagógica do educador junto da criança, visando experiências plurais.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, citados em Oliveira, 2014, p.17)

E ainda segundo Hohmann e Weikart (1997) “os ambientes que promovem a aprendizagem ativa incluem objetos e materiais que estimulam a capacidade de exploração e criatividade das crianças.” (p.20). Só com esta visão e pensamento se poderão criar ambientes propícios para as crianças crescerem e se desenvolverem, com possibilidades múltiplas de conhecer e de aprender de uma forma autónoma e feliz.

Após refletir acerca da importância da diversidade de materiais a serem auxílios na exploração, é essencial compreender agora o porquê da exploração da água. Primeiramente, é importante esclarecer que “a exploração sensório-motora conduz ao crescimento e desenvolvimento da criança pequena” (Post & Hohmann, 2003, p.10)

“Através da actividade sensório-motora com o mundo físico e social, cada criança, aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a debilidade, o peso, a ligeireza dos corpos, a considerar o seu tamanho, a sua figura e todas as suas qualidades sensíveis, olhando, apalpando, ouvindo, sobretudo comparando a vista com o tacto, estimulando com o olho a sensação que provocariam os dedos.” (Emílio citado em Oliveira, 2014, p.52).

Sendo esta uma exploração sensoriomotora, é importante valorizarmos o seu poder educacional, pois a criança não está apenas a brincar com a água, está sim a aprender e a desenvolver-se através dela.

Posto isto, importa referir que acredito que esta atividade possibilita que as crianças façam diferentes explorações com diferentes partes do corpo, utilizando os seus cinco sentidos pois “é essencialmente através de interações sensoriais e motoras que a criança descobre, sente, experimenta e conhece o mundo que a rodeia.” (Carvalho, citado em Oliveira, 2014, p.53). E isto define a minha principal intencionalidade educativa aquando da proposta e reflexão acerca desta atividade.

3ª atividade

A atividade apresentada consiste na livre exploração da terra podendo acrescentar diversos materiais para complementar a exploração. Estes materiais podem ser, por exemplo, colheres, copos, frascos ou painéis. É também proposto que esta exploração seja complementada com a água para que as crianças possam também explorar a terra dessa forma (em lama), podendo moldá-la e sentir a sua diferente textura após a sua ligação com a água.

Esta atividade integra diversas áreas de desenvolvimento, principalmente, a Comunicação e Linguagem, o Conhecimento do mundo, a Motricidade fina e o Raciocínio lógico – Matemática. Identificamos aqui a riqueza desta atividade, precisamente por englobar diversas áreas de desenvolvimento a serem trabalhadas através da mesma. Áreas estas que são indispensáveis para a compreensão do mundo e para a sua composição.

Toda esta atividade é ainda pensada de forma a estimular os sentidos, principalmente, o tato, pois é permitido às crianças a exploração livre da terra, de forma a que estas sintam a sua textura e a caracterizem de acordo com os elementos que já conseguem identificar ou que perante os que possam descobrir através desta exploração.

Nesta atividade a minha intencionalidade principal é a de permitir que as crianças explorem ativamente, de forma a poderem interpretar o processo e os resultados e organizarem a sua própria compreensão do mundo. Acredito que só assim as crianças conseguirão assimilar os seus próprios conhecimentos e as suas conceções do mundo, de forma a criarem as suas visões e interpretações.

É ainda de salientar que os materiais utilizados são apenas suportes para a exploração, de forma a torná-la mais rica. Através destes materiais, as crianças podem fazer a sua própria exploração de diversas formas, tomando as suas próprias decisões e percebendo o processo perante aquilo que estão a fazer. A relação de causa e efeito está também aqui presente através desta variedade de elementos incorporados na atividade e da própria junção da terra com a água. Ao visualizarem isto, as crianças vão retirar as suas próprias conclusões perante aquilo que observaram e sentiram, e aqui estão a ter oportunidades para compreender o mundo que as rodeia.

De acordo com isto, verificamos que “quanto mais as crianças brincarem e explorarem os objetos, materiais mais vão conhecer as suas funcionalidades, aprendendo pela ação da causa/efeito, pois “através da sua interação com os objetos, a criança aprende que “se fizer isto acontece aquilo” e, portanto, “para acontecer aquilo tem de fazer assim”” (Martins et al., citado em Palma, 2018, p.3). Podemos ainda acrescentar que as atividades práticas, tal como esta atividade o é, “permitem que a criança explore, descubra, fabrique e adquira os conhecimentos que estão ao seu alcance” (Chauvel & Michel, citados em Palma, 2018, p.3).

Esta é ainda uma atividade que aborda, ainda que indiretamente, as ciências. E esta área é muito importante para a tal compreensão do mundo que as crianças necessitam de desenvolver. De acordo com Fialho (citado em Palma, 2018), “as atividades de ciências servem para ajudar as crianças a desenvolverem capacidades, a adquirirem procedimentos que lhe permitam explorar o meio participando ativamente na construção do seu próprio conhecimento” (p. 4). Logo, a importância de abordar as ciências com as crianças não está diretamente relacionada com os conteúdos, mas sim, com o processo que conduz ao conhecimento (Harlen, citado em Palma, 2018, p.4). O mais importante das atividades em ciência é o levantamento de questões e problemas, pois “mais importante que os resultados são os processos que a criança utiliza para chegar ao conhecimento e as atitudes que desenvolve” (Fialho, citado em Palma, 2018, p.4). Assim sendo, este tipo de abordagens permite às crianças entenderem os processos e não apenas o resultado final, o que beneficia os seus conhecimentos.

Acredita-se ainda que “a educação em ciências desenvolve capacidades de pensamento que irão ser fundamentais para outras áreas do saber e em diferentes contextos como, por exemplo, na tomada de decisões e na resolução de problemas. (Martins, citado em Palma, 2018, p.5) Como, também, “as atividades científicas proporcionam oportunidades infinitas para desenvolver a capacidade de observação” (Williams, Rockwell & Sherwood, citados em Palma, 2018, p.5).

Assim sendo, concluímos que, este tipo de atividades, estão interligadas com outras áreas do saber pois as crianças não aprendem aos blocos, mas sim holisticamente.

“O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística” (Silva et al., 2016, p.13), sendo que “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p.11). Deste modo, as diversas áreas devem ser abordadas de forma integrada e articulada.

É importante referir que para que os momentos de abordagem às ciências sejam significativos para as crianças e lhe despertem a curiosidade e o interesse, estes podem partir de contextos próximos das crianças pois quando estas são “(...) desafiadas a procurar a resposta a uma situação que lhe é familiar implicam-se de forma mais profunda na atividade.” (Martins et al., citado em Palma, 2018, p.6)

Por fim, importa salientar que após esta partilha, foi-nos enviado um testemunho dos pais em que nos dizem que descobriram o interesse da criança pela exploração da terra após uma ida ao quintal dos avós. Isto dá-nos a certeza de que estamos no caminho certo e de que as crianças têm tanto para explorar no seu quotidiano e que, muitas vezes, nós, pais e educadores, não permitimos que estas o explorem por falta de atenção aos interesses que as crianças demonstram.

Principalmente nestas idades, é importante estarmos atentos às diversas formas de comunicação das crianças pequenas, aos seus sinais e aos interesses que estas demonstram através, maioritariamente, de gestos para que, assim, possamos proporcionar-lhes o maior número de experiências possíveis.

4ª atividade

A atividade apresentada consiste num cesto de tesouros que contém frutas e legumes da época, nomeadamente, morango, pêssago, ameixa, limão, alho francês, alface, tomate, pepino, couve-flor e feijão verde. No vídeo faço a apresentação do cesto e a sua exploração, mas a ideia é que esta seja recriada pelas famílias.

Esta proposta surge na ligação existente entre a natureza e o que ela nos dá neste momento do ano, especificamente. Sendo, tal como em todas as explorações anteriores, explorados elementos naturais que carecem de exploração sensoriomotora por parte da criança. Deste modo, é permitido à criança a livre exploração, reconhecendo os seus diversos sentidos e aprofundando as suas conceções perante o mundo.

É importante clarificar que a idade em que as crianças da sala da Creche se encontram (19-28 meses) é propícia a que estes aprendam através da observação, do toque, da experiência, através do que ouvem, das suas próprias perguntas pois assim elas estão a construir ações e sentidos sobre a

natureza e a sociedade. Daí eles precisarem, nestas idades especialmente, das mais variadas experimentações.

Esta é uma proposta simples e muito rica do ponto de vista educacional. Os cestos de tesouros, por norma, são recriados com materiais naturais, reutilizáveis e do quotidiano. Quero com isto dizer que não é, nem tem como objetivo ser, algo dispendioso. O importante é que possamos dar proporcionar experiências e aprendizagens diversas às crianças perante aquilo que estamos a apresentar-lhes no cesto de tesouros.

Hohmann & Weikart (2011) referem ainda que “materiais naturais como conchas, bolotas ou pinhas, e materiais de desperdício como caixas de cartão ou tubos de papel-higiénico são apelativos para as crianças porque podem ser usados de diversíssimas formas para atingir inúmeros objetivos. São igualmente atraentes para os adultos dado que são facilmente acessíveis, existem em quantidade e, frequentemente, são gratuitos.” (p.42)

Assim sendo, é importante clarificar agora em que consiste o cesto de tesouros na educação infantil.

O cesto de tesouros é um “jogo” que, embora tenha sido adotado pela pedagogia Montessori, pelo seu valor como elemento de exploração sensorial e autónoma, é uma invenção original proposta por Elinor Glodshmied e Sonia Jackson. Trata-se de uma atividade sensorial manipulativa, onde o bebé explora o mundo através dos sentidos, em especial pelo tato.

Segundo Glodshmied e Jackson (2006), observar a criança a explorar o cesto de tesouros permite-nos, a nós adultos, “perceber quantas coisas diferentes ele faz com eles, olhando, tocando, apanhando-os, colocando-os na boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, juntando-os, deixando-os cair, selecionando e descartando o que o atrai ou não.” (p.115) E aqui podemos observar todo o envolvimento da criança perante a descoberta ou redescoberta de novos materiais, texturas, cores, formatos e tantas outras coisas.

É ainda importante afirmar que “por meio das atividades de sugar, pôr na boca e manusear, os bebés estão descobrindo coisas a respeito de peso, tamanho, formatos, texturas, sons e cheiros, e, quando escolhem um objeto, podemos imaginar que estejam dizendo: “O que é isso?”. Mais tarde, quando eles são capazes de se movimentar pelo ambiente, parecem dizer: “O que posso fazer com isto?” (Hutt, citado em Glodshmied e Jackson, 2006, p.115-116)

Nesta proposta do cesto de tesouros é também importante clarificar o papel do adulto.

Este tem o desafio de não intervir, e sim permanecer calmo e atento. As crianças apenas precisam de algum tipo de presença do lado delas para se sentirem amparadas, apoiadas e confiantes, no

entanto não precisam de ser interrompidas com sugestões ou conselhos pois o seu nível de empenhamento e concentração deverá ser elevado.

Cabe também ao adulto a escolha de materiais diversificados, de forma a proporcionar à criança as mais diversas experiências e aprendizagens, mantendo sempre presentes novos estímulos para que se possa manter um elevado grau de estímulos sensoriais. Assim sendo, o adulto deve retirar elementos que possam não estar a atrair a atenção da criança ou que já tenham sido explorados por ela e acrescentar outros.

A escolha deve ainda, tal como referido anteriormente, incluir objetos naturais, no sentido de ultrapassar a uniformidade e limitação ao nível da estimulação sensorial dos objetos plásticos. Deste conjunto de materiais fazem parte, então, materiais recolhidos da natureza, objetos manufaturados a partir de materiais naturais, objetos de madeira, metálicos, de borracha, tecido, cabedal, papel, cartão, etc. (Goldschmied & Jackson, 2006). Paralelamente, é importante considerar outros critérios nesta escolha, nomeadamente, a segurança, a conservação e a higiene.

Quando o Cesto de Tesouros é feito em sala, o adulto deve também atender à gestão do momento de exploração, organizando apenas um pequeno grupo de crianças para cada exploração e zelando para que estes estejam protegidos de interferências externas, tal como de possíveis disputas que crianças mais velhas poderão criar.

Sintetizando, o Cesto de Tesouros torna-se uma mais valia para a compreensão do mundo, traz inúmeros benefícios à criança e, acima de tudo, permite a sua livre exploração.

5ª atividade

Primeiramente importa referir que esta atividade foi alterada, não sendo esta a atividade exploração da luz através das sombras, tal como tinha sido planeado inicialmente. Esta alteração ocorreu em reflexão com a Educadora cooperante pois concluímos que seria mais vantajoso e proveitoso para as crianças dar continuidade à atividade anterior.

Assim sendo, decidimos nesta proposta fazer igualmente um Cesto de Tesouros, desta vez colocando elementos naturais, tais como, pedras, paus, folhas, conchas, pinhas e flores. Dando, desta forma, continuidade à proposta de exploração do Cesto de Tesouros anterior.

Este Cesto de Tesouros foi concebido através de um passeio pelo jardim, onde mostrava às crianças, através do vídeo, os elementos naturais existentes e arrecadando alguns desses elementos para o nosso Cesto. Desta forma, as crianças visualizavam a origem dos elementos e as suas

características. Posto isto, foi então apresentado o Cesto de Tesouros, cantando uma canção antes do aparecimento do próximo elemento apresentado.

Se pensarmos na nossa infância, talvez a maioria de nós defina as brincadeiras ao ar livre como a melhor memória que temos dela. Quer isto dizer que o ar livre, a Natureza, marca, de alguma forma, a nossa vida. E quando a experienciamos é algo que não esquecemos.

A natureza pode ser caracterizada com o “princípio ativo que anima e movimenta os seres, força espontânea capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados e movidos, substância (matéria e forma) dos seres”. (Chauí, 2001:203)

Assim sendo, torna-se inerente o papel que esta pode ter na vida do Ser Humano. A definição da Natureza como algo capaz de gerar e de cuidar de todos os seres por ela criados detém, por si só, o poder de a vermos como algo incomensurável. Esta oferece-nos experiências incalculáveis e valiosas para o nosso desenvolvimento, daí a importância da sua exploração em idade muito precoce.

Ana Carol Thomé, pedagoga e criadora da plataforma Ser Criança é Natural, (<https://www.sercriancaenatural.com/>) afirma que brincar com a natureza é nutrir o interesse pelo mundo. Declarando ainda que o mundo natural é o mundo que rege todas as forças que nos permitem viver e transformar. Por mais que a nossa cultura urbana e industrial tenha transformado a natureza, a dinâmica natural que rege todo o Universo segue o seu curso, e nós inexoravelmente fazemos parte deste fluxo. Não o contrário.

Sabemos ainda que, atualmente, vivemos numa Era onde a restrição dos pais pela relação de criança e natureza é inerente, pois estes muitas vezes impedem que exista esta relação por simples factos como, as crianças se sujarem ou por medo de que elas caiam a subir uma árvore. Recorrendo, assim, a meios tecnológicos para que estas possam ser mais controladas. Desta forma, compreendemos que, atualmente, alguns pais dificultam esta relação entre criança e natureza.

É fundamental e urgente que possamos dar essa oportunidade às crianças. O contacto com a natureza irá trazer-lhes aprendizagens riquíssimas para toda a sua vida. Neste contacto, ninguém precisa de lhes ensinar, nem dizer nada. Elas têm toda a condição de apreender a naturalidade do mundo quando brincam na Natureza. Aqui as crianças interagem estimulando a imaginação e mostrando, a cada instante, a beleza dos seres e elementos que formam o nosso mundo. Brincar com materiais naturais convoca-nos, a todos nós, a ter interesse pelo mundo. E isto é imprescindível para a nossa própria construção do conhecimento do Mundo.

Goulart (citado em Felisberto, 2019) afirma que “as crianças pequenas têm o desejo, a curiosidade, a necessidade de compreenderem o mundo em que vivem.” (p.16) Assim, cabe também à Educação Infantil permitir que exista este contacto entre criança e natureza, de forma a proporcionar-

lhes o conhecimento do mundo natural e social, através das suas vivências e dos recursos oferecidos pela natureza. É nesta experimentação que as crianças vão ter dúvidas, fazer perguntas e, assim, “nasce” o conhecimento, através da busca de respostas.

Ainda relativamente a esta questão, Rnei (citado em Felisberto, 2019) afirma que “[...] O contacto com o mundo permite à criança construir conhecimentos práticos sobre o entorno, relacionados com a sua capacidade de perceber a existência de objetos, seres, formas, cores, sons, odores, de movimentar-se nos espaços e de manipular objetos.” (p. 18-19)

Posto isto, é determinante que escola e famílias conversem acerca desta ligação e dos benefícios da mesma que só a natureza pode oferecer. É necessário que exista esta ligação de diálogo para que crianças, escola e família tenham a harmonia desejável para permitirem, em conjunto, esta busca de experimentação por parte da criança.

6ª atividade

Por fim, de forma a finalizar as atividades propostas, elaborei um vídeo onde expus as plantações que fizemos. Neste caso, expus a minha plantação, a da Educadora cooperante, as plantações das duas auxiliares da sala da Creche e ainda a plantação de uma criança da sala, sendo que esta foi a única família que partilhou connosco a sua plantação.

Neste vídeo era apresentado o progresso de cada planta, de modo a permitir que as crianças visualisassem o crescimento de cada uma e percebessem, assim, o desenvolvimento da Natureza num curto espaço de tempo.

Com este vídeo dei ainda por finalizado o meu Estágio em Creche pois coincidiu com a data do fim do mesmo.

4.1.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica

Importa agora fazer uma breve avaliação da Intervenção Pedagógica desenvolvida em contexto de Creche.

Após o enquadramento apresentado anteriormente, é claro que o desenvolvimento da intervenção foi sofrendo várias alterações e caminhos diferentes daqueles que estavam pensados inicialmente. No entanto, isto fez com que eu, enquanto estagiária, crescesse profissionalmente.

Com tantas adversidades foi difícil, ao início, conseguir encontrar um caminho que fosse de acordo com aquilo que eu tinha perspectivado. E neste processo é de salientar o apoio dado pela Instituição em que decorreu o meu Estágio. A equipa pedagógica não me desamparou, mas sim fez com que encontrássemos um caminho a seguir, de modo a que eu também fosse parte integrante desse mesmo caminho.

Posto isto, importa realçar o papel do trabalho em equipa e o quanto isso foi determinante neste processo. Fez-se uma análise acerca de tudo o que estava a acontecer e, de seguida, foi feita uma reflexão com toda a equipa acerca da forma como poderíamos ajudar as famílias nesta fase difícil e de inquietude que estávamos a atravessar.

Um dos principais pontos deste Estágio foi, precisamente, a forma como me era incutido que refletisse acerca de tudo o que decorria e a forma como me apoiaram nessa mesma reflexão. Permitiram-me ir mais longe, pensar mais acerca das observações realizadas, procurar cada vez mais e melhor informação (fontes bibliográficas) que me ajudasse a ter uma reflexão ainda mais clara. Este foi um ponto determinante e aquele que avalio da forma mais positiva possível.

Embora fosse difícil contactar com as crianças e obter uma resposta das mesmas, esse não era o ponto principal da nossa prática. Apenas quisemos dar opções e apoio aos pais para o momento que estávamos a atravessar, mas nada era exigido aos mesmos. O mais importante, para mim, era refletir acerca daquilo que estava a propor, apenas a teoria me podia ajudar e apoiar pois não tinha a parte prática presente.

Posto isto, é fulcral para mim salientar esta parte teórica e de pesquisa na minha intervenção em Creche, foi a parte determinante para que este Estágio fosse concluído com novas aprendizagens imprescindíveis para o meu futuro profissional.

4.2. Contexto de Jardim de Infância

4.2.1. Apresentação do Projeto

O Projeto de Intervenção Pedagógica em contexto de Jardim de Infância tem como título “Sensibilizar as crianças para a diversidade cultural em Educação Pré-Escolar”. Este pretende dar resposta à questão *“De que forma é possível sensibilizar para a diversidade cultural no jardim de infância?”*

O tema do Projeto surgiu após o desafio lançado pela Educadora cooperante, no sentido de promover o sentido de pertença das crianças à comunidade onde vivem e de alargar as referências culturais das mesmas através do contacto com diferentes recursos e formas de cultura. Sendo este um assunto que a Educadora pretendia abordar neste ano letivo, desafiou-me a que fosse eu a desenvolvê-lo com as crianças.

Embora este tema não correspondesse diretamente ao tema que abordei no Projeto anterior, em Creche, aceitei o desafio da Educadora.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) é importante que as crianças em idade pré-escolar tenham oportunidade de conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico. Estas aprendizagens são favoráveis ao desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade.

Importa também referir que este Projeto de Intervenção Pedagógica embora se focalize na área do Conhecimento do Mundo pretende favorecer aprendizagens noutras áreas de aprendizagem nomeadamente na Área de Formação Pessoal e Social que “tendo conteúdos próprios, está intimamente relacionada com todas as outras áreas de conteúdo, que contribuem ou são uma ocasião para o seu desenvolvimento. Assim, os saberes, a curiosidade e o desejo de aprender das crianças são alargados através do contacto com as diversas manifestações de cultura a que essas áreas correspondem, permitindo, simultaneamente, desenvolver projetos que as mobilizam, de modo articulado e globalizante.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.33)

Assim sendo, os objetivos gerais deste projeto de intervenção pedagógica foram os seguintes:

- Promover o conhecimento de si e a construção da identidade;
- Estimular o reconhecimento e a valorização de laços de pertença social e cultural;
- Favorecer o conhecimento e valorização de traços de outras culturas;
- Consciencializar para o respeito pela diversidade;
- Averiguar o impacto das atividades no desenvolvimento de atitudes de respeito e valorização da diversidade cultural.

4.2.2. Desenvolvimento da intervenção

Este iniciou-se em outubro, no decorrer do ano letivo 2020/2021.

Iniciei este estágio na certeza de que tudo o que iria vivenciar com as crianças seria diferente de tudo o que, até aqui, experienciei. No entanto, um pouco apreensiva pela situação em que o país se encontrava e com receio das diferenças que poderia encontrar perante esta realidade e todas as (re)adaptações que teria de encontrar.

No início deste percurso, foi desafiada pela Educadora cooperante a enquadrar a minha prática na Área do Conhecimento do Mundo, embora pudesse salientar outras áreas de conteúdo, esta seria a de principal enfoque. Sugerindo, assim, que pensasse a minha prática perante umas das aprendizagens mencionadas para este ano letivo, nomeadamente, o conhecimento do nosso país, da nossa morada, da nossa cultura, de outros países e continentes. Claro está que esta temática está intrinsecamente interligada com a diversidade cultural e daí surge o tema do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Importa também referir que neste Estágio não me era permitido recolher registos fotográficos onde aparecessem as crianças, esses registos apenas a Educadora poderia fazer, unicamente para mostrar aos pais. Assim sendo, os registos feitos são apenas dos produtos finais das atividades ou dos materiais utilizados.

No decorrer deste Estágio, ainda com a pandemia a fazer-se sentir e a ficar, novamente, mais intensificada, foi-me permitido fazer cinco atividades que serão descritas a seguir.

Após estas atividades, a minha intervenção pedagógica foi suspensa. Isto aconteceu devido ao aumento da pandemia, o isolamento profilático da nossa sala, os casos positivos da mesma, incluindo também o meu.

Tudo isto não permitiu que este Estágio terminasse e que fossem feitas as restantes propostas de atividades.

Sem dúvida, que ficou o sentimento de que muito ficou por fazer. No entanto, ficou também a aceitação de que foi o possível e o melhor perante as dificuldades que todos vivenciamos.

1ª atividade

Esta foi a atividade com que iniciei a minha prática mais focalizada no tema do Projeto de Intervenção Pedagógica. Neste início quis ouvir as crianças, reconhecer os seus conhecimentos prévios e os seus interesses.

Assim sendo, num primeiro momento apresentei um vídeo com imagens da cidade de Braga e, de seguida, iniciei uma conversa acerca do vídeo para que pudesse reconhecer os conhecimentos prévios das crianças, tal como os seus interesses e opiniões.

Após este enquadramento prévio, apresentei diversas imagens, nomeadamente, de ruas, cidades, sítios emblemáticos da nossa cidade/país, países e continentes, perguntando-lhes também se sabiam onde moravam, a sua rua ou localidade.

Neste momento da atividade, pretendi perceber se as crianças reconheciam e distinguiam as imagens.

Deste enquadramento inicial surgiram várias exclamações como, por exemplo:

- “É o centro da cidade”;
- “Que pôr do sol lindo” (referindo-se ao pôr do sol visualizado do Sameiro);
- “As mulheres grávidas têm de ir andar para aquelas escadas” (Bom Jesus);
- “É o Vasco do Oceanário”;
- “Isso é na Madeira. Eu nunca fui lá, mas já vi essas casinhas e reconheci”;
- “Para a Madeira e para os Açores temos de ir de avião porque para irmos de carro tinha de haver uma ponte”;
- “É a Torre Eiffel”;
- “Isso é na savana, em África. Lá há zebras, elefantes, girafas, avestruzes”;
- “O que são avestruzes?”;
- “Este é o nosso mundo e os continentes (enumerando os continentes)”.

Foi determinante, para mim, perceber o que as crianças reconheciam e o conhecimento que estas detinham. Embora inicialmente, quando questionados acerca da sua rua, nenhum sabia o nome da mesma, demonstraram que reconheciam outros locais e sentiram-se entusiasmados para perceber, junto da família, qual seria o nome da sua rua. Já no dia seguinte a esta atividade, algumas crianças trouxeram o nome da sua rua escrito num papel, sendo que isto demonstra que se sentiram inquietos, curiosos e entusiasmados para recolherem esta informação, o que se torna determinante para o decorrer das atividades.

É ainda de salientar que no dia em que foi explorada esta atividade, da parte da tarde, após as crianças terem brincado no exterior depois do almoço, uma criança veio repentinamente à minha beira dizer-me “Rita, eu vi durante o recreio o Bom Jesus que tu nos mostraste de manhã.” Isto demonstra que, realmente, reconheceu o que lhes mostrei e conseguiu mesmo encontrá-lo no cimo do monte enquanto estava no recreio.

Também outra criança, neste mesmo dia, quando estava na área da descoberta da parte da tarde, construiu uma torre com pequenos blocos de madeira. Após esta construção foi chamar-me e exclamou “Construi a Torre Eiffel.”

É importante referir que devemos sempre considerar que a educação e aprendizagem das crianças iniciam-se na mais tenra idade, assim, e torna-se importante escutar, dar voz à criança e considerá-la como “ativa, competente e, como tal, protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2004). Foi isto que tentei fazer, dar voz às crianças. Escutá-las desde cedo é determinante para sabermos qual o rumo a seguir, qual a sua vontade e qual a sua opinião. A criança é competente e sabe (e precisa) de dar-nos o seu ponto de vista, que é tão ou mais importante do que o nosso.

Como refere Oliveira-Formosinho (citado em Gonçalves, 2015) cabe ao educador organizar e gerir o processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de, não só oferecer oportunidades de participação, mas também desenvolver competências em matéria de participação, envolvendo as crianças na construção das suas aprendizagens. Disto pressupomos que o educador é o principal agente de gestão e organização, e isto depende da sua escuta ativa perante as crianças. Só assim ele pode oferecer e proporcionar momentos de desenvolvimento, aquando da participação de todas as crianças.

2ª atividade

De acordo com a atividade iniciada na semana anterior, onde foram recolhidos os conhecimentos prévios das crianças, também foi pedido que cada criança tentasse saber o nome da sua rua e trouxesse, por escrito, a sua morada. Daqui surgiu a atividade proposta para esta semana.

Esta atividade consistiu, inicialmente, na apresentação do mapa de freguesias da cidade de Braga, onde cada criança colocou a sua marca na sua freguesia e, posteriormente, no desenho da sua rua, desenho este elaborado no caderno de cada criança.

O momento em que cada criança colocou a sua própria marca na freguesia onde vive foi alvo de muito entusiasmo por parte das crianças. Estas mostravam-se atentas e comprometidas na atividade, sendo que a maioria repetiu o nome da sua freguesia após colocarem a sua marca.

No final, quando todos já tinham colocado a sua marca no mapa de freguesias da cidade de Braga, foi unânime o pedido para que também eu, a Educadora e a auxiliar colocássemos a nossa marca na freguesia onde vivemos.

Por fim, pudemos analisar o nosso mapa. As crianças verificaram que algumas crianças vivem na mesma freguesia, tal como a proximidade em que a grande maioria habita. Estas puderam ainda

observar que apenas uma criança não mora na cidade de Braga, mas sim em Guimarães, tendo sido explicado que Guimarães é uma cidade muito próxima de Braga, sendo que a maioria a identificou imediatamente.



Figura 2 - Mapa das freguesias de Braga

Após esta atividade inicial, foi então perguntado às crianças, em grande grupo, o que existia na sua rua. Inicialmente, eu falei sobre a minha rua e, de seguida, as crianças puderam identificar o que existia na sua rua. Deste diálogo surgiram diversas afirmações como, por exemplo, quando verificaram a existência de pizzarias na rua de duas crianças, a B. disse *“Se calhar, a pizzaria que vais na tua rua é a mesma que existe na minha.”* Ou quando outra criança afirmou que *“na minha rua existe um arco-íris, aquele que se vê só à noite”* referindo-se ao arco-íris colocado no Monte Picoto que consegue ver da sua casa.

É determinante, nas atividades desenvolvidas, reconhecermos a criança como sujeito e agente do processo educativo, pois só assim estamos a capacitá-los a reconhecer as suas capacidades, acreditando neles, deixando-os fazer-se ouvir, escutar atentamente a sua opinião e respeitá-la, tal como proporcionar-lhes oportunidades que permitam estes momentos de diálogo.

Silva et al., (2016), é referem que,

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (p.9)

Acrescentando ainda que,

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (p.9)

Esta atividade teve como principal intencionalidade, esta partilha/diálogo entre as crianças e entre criança e estagiária, a fim de identificarem características do mundo físico próximo, descrevendo o que conhecem e o meio a que pertencem.

Posteriormente a esta atividade, foi pedido às crianças que elaborassem um desenho da sua rua.



J. (6 anos): Existem casas muito grandes na minha rua mas esqueci-me o nome delas.
Estagiária: São prédios?
J.: Sim, isso mesmo.
Muitos prédios e eu moro num deles.

Figura 3 - Registo do J.



B. (5anos): Eu agora já sei o nome da minha rua.
Desenhei aqui a minha casa onde moro eu, o meu irmão e os meus pais.
E ao lado desenhei a pizzeria do senhor José que também é na minha rua.
Se calhar, a pizzeria que o L. tem na rua dele é a mesma que existe na minha.

Figura 4 - Registo da B.



H. (5 anos): Na minha rua existe um parque onde podemos ir brincar mas agora está fechado por causa do bichinho.

Figura 5 - Registo do H.



D. (5 anos): Na minha rua há um parque onde podemos passear. Existem lá muitas árvores e flores. Eu gosto de ir lá passear nos dias da família.

Figura 6 - Registo do D.

Nesta atividade, a maioria das crianças desenhou a sua casa, outras casas, prédios, a estrada, o parque infantil (existente em algumas ruas das crianças), os carros. Algumas crianças pediram ainda que lhes escrevesse a sua morada num papel para que estas pudessem transcrevê-la para o seu desenho.

É ainda importante referir que a maioria das crianças cumpriu o nosso pedido de trazerem a sua morada escrita num papel. No entanto, seis crianças não o fizeram. Após esta atividade, foi reiterado o pedido de a trazerem pois, sem ela, não poderiam colocar a sua marca no mapa de freguesias que

seria exposto na sala. No dia seguinte, quatro das seis crianças trouxeram a sua morada. O sentido de responsabilidade alterou-se pois perceberam que, sem essa informação, não poderiam fazer a sua marca. Então, no dia seguinte, pediram se podiam fazer a sua marca pois já tinham trazido a sua morada escrita e, desta forma, já sabiam identificar a sua freguesia.

Ainda nas OCEPE (2016) é defendido, na Área de Formação Pessoal e Social, que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. E, assim sendo, a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.

Sendo que uma das componentes existente nesta Área de Conteúdo é, precisamente, a Independência e Autonomia e esta refere que,

Adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição. A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia. A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável. (Silva et al., 2016, p.36)

Desta forma, acredito que é necessário dar este tipo de responsabilidades às crianças, sendo este apenas um pequeno exemplo. No entanto, na minha opinião, é indispensável para que as crianças possam assumir-se responsáveis, autónomas e independentes.

3ª atividade

A atividade iniciada consiste na elaboração de uma maquete da cidade de Braga, permitindo, assim, a apropriação e (re)conhecimento da sua cidade e dos elementos existentes nela.

Primeiramente, importa referir que esta ideia surgiu do interesse e motivação demonstrada pelas crianças aquando da elaboração de um cubo com a história de São Martinho, sendo esta uma atividade proposta pela Educadora. Após a demonstração deste interesse, surgiu, então, a ideia de fazer uma maquete da nossa cidade. Sendo que esta partiu das ideias das crianças acerca do que existe na cidade de Braga. Quando confrontadas com o que existia na cidade, estas mencionaram: casas, prédios, McDonalds, carros, igrejas, Bom Jesus, Sameiro, montes, Burguerking, restaurantes, cafés, lojas, estradas e autocarros.

Após este levantamento das ideias prévias das crianças sobre o que queriam representar, foi-lhes dado moldes de diversas coisas por eles mencionadas. Cada um escolheu o molde que pretendia e pintou-o.

Posteriormente, os moldes foram todos montados, sendo notável a alegria e o fascínio das crianças pela construção feita. Ouvem-se muitos “uau” e conseguimos visualizar a excitação das crianças por poderem mostrar aos outros a sua construção finalizada.

Depois disto, e sendo que esta foi uma atividade demorada para um só dia, tivemos de dar continuidade à mesma na semana seguinte. Assim sendo, a segunda e a terça-feira seguintes foram de conclusão desta maquete.

Na segunda-feira iniciamos a colagem das construções na nossa maquete e, também, a pintura da maquete para que esta não ficasse com o fundo “em branco”. Dividiu-se, assim, o grupo de crianças em dois grupos para que fosse possível proporcionar a cada criança a oportunidade de aprender ativamente, manipulando os materiais, fazendo escolhas e tomando decisões.

Assim sendo, enquanto um grupo trabalhava na maquete, o outro fazia o desenho ilustrativo do fim de semana, sendo esta uma atividade que faz parte da rotina existente à segunda-feira.

No dia seguinte (terça-feira) iniciamos a atividade com a leitura da obra “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares. Esta obra surge de acordo com o tema da diversidade, tema este que é um ponto fulcral do Projeto de Intervenção Pedagógica. Na sinopse desta obra podemos verificar que “esta coletânea de contos vive da variedade. Inclui histórias de índole tradicional, outras dos tempos modernos, mas, entre todas, sobressai a que lhe dá o título: Meninos de Todas as Cores, que a OIKOS e a UNICEF adotaram como base de uma campanha conjunta contra o racismo e a segregação. Foi ponto de partida para uma maleta pedagógica, diversas exposições e tem percorrido o país em teatro de marionetas.” Assim sendo, pretendo com esta atividade que as crianças identifiquem as diferenças existentes entre cada um de nós, inculcando um sentido de respeito pela diversidade existente.

Após a leitura da mesma, as crianças puderam expressar-se acerca do que ouviram e dar as suas opiniões. Exemplo disso foram as afirmações das crianças:

- *“Somos todos diferentes uns dos outros.”* (M. 5 anos)
- *“Podemos ter uma camisola igual à do outro, mas isso não quer dizer que sejamos iguais ou que deixemos de ser amigas por termos coisas iguais.”* (B. 6 anos)
- *“Existem pessoas brancas, amarelas, vermelhas, pretas e castanhas, mas somos todos iguais.”* (C. 6 anos)
- *“Pois é, existe uma menina castanha na sala 9.”* (L. 5 anos)

Após algumas afirmações, as crianças começaram a nomear as diferenças existente entre elas, por exemplo:

- *“A L. tem cabelo ruivo e, na nossa sala, mais ninguém tem o cabelo igual a ela.”*
- *“A M., a L. e a J. têm o cabelo loiro.”*
- *“A B. tem o cabelo mais escuro.”*
- *“As outras meninas têm o cabelo castanho e os rapazes também.”*
- *“Algumas meninas têm o cabelo mais curto do que outras.”*
- *“Só a L. é que tem os olhos azuis na nossa sala.”*

Após estas afirmações, surgiu ainda uma outra afirmação que necessitamos de intervir para esclarecer, pois referia-se a uma criança com pele morena, onde as crianças assumiam como sendo de outra nacionalidade.

- *“A B. também tem a pele castanha.”* (M. 5 anos)
- *“Pois é, a B. tem a pele mais escura do que a nossa.”* (L. 5 anos)

Estas afirmações foram esclarecidas pela Educadora que, rapidamente, esclareceu que a B. apenas tem a pele mais morena, enquanto a M., por exemplo, tem a pele mais branca. Explicando, ainda, que isto não quer dizer que elas não são do nosso país, mas sim que tem a ver com o seu tom de pele próprio ou da sua família.

Tal como referem Silva et al., (2016), “a construção da autoestima depende da forma como os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo e não como fonte de discriminação ou exclusão.” (p.38) Assim sendo, foi determinante este esclarecimento por parte da Educadora para que, além de todas as crianças ficarem esclarecidas, também a criança em causa se sentisse valorizada, respeitada e aceite mediante as suas diferenças.

Posteriormente, avançamos então para a construção de pessoas para colocar na nossa maquete. Assim sendo, cada criança teve liberdade para desenhar e pintar uma pessoa que, de seguida, seria inserida na maquete da cidade de Braga.

- *“Na nossa cidade também existem pessoas de muitas cores e são todas diferentes.”* (M. 5 anos)
- *“Existem pessoas brancas, pretas, castanhas.”* (B. 6 anos)
- *“Eu vou desenhar um menino castanho.”* (L. 5 anos)

Estas foram algumas afirmações que deram início ao desenho e pintura das pessoas. Foi interessante ver que as crianças assumiram as diferenças existentes na nossa cidade e, até mesmo, na nossa sala. Sendo que é nesta “inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva et al., 2016, p.37)

Verificamos, assim, que é determinante este contacto/debate entre crianças, onde cada um pode e deve dar a sua opinião, o seu parecer, e onde podem ser esclarecidos. Esta inter-relação permite, precisamente, o respeito pelo outro, pelas suas diferenças e valores. A meu ver, a diversidade e a diferença não representam um problema para a escola, para os educadores e para o sistema escolar. Ao invés, estas devem ser vistas como oportunidades e fontes de enriquecimento dos contextos educativos (Carvalho, citado em Leonor, 2015). Deste modo, a diversidade não pode ser vista como um problema, mas sim como um desafio que poderá criar múltiplas oportunidades. (Fernandes, citado em Leonor, 2015). Sendo esta diversidade, que pode ser de diversos fatores, necessária para o desenvolvimento e crescimento da criança pois esta deve ser encarada como um momento de oportunidade.



Figura 7 - A nossa cidade

4ª atividade

A atividade proposta esta semana consistiu no desafio de (re)conhecermos o nosso património nacional, ou seja, a nossa cultura portuguesa. Importa referir, primeiramente, que todas as crianças têm nacionalidade portuguesa.

Esta atividade teve diversas variantes acerca da diversidade, nomeadamente, a gastronomia, a música e o artesanato. Ligado a cada uma destas componentes pudemos, ainda, conhecer, ver ou ouvir outras histórias relacionadas com as mesmas. Teve ainda como principal intenção, dar a conhecer a diversidade cultural existente em Portugal, fomentando, assim, um sentimento de pertença cultural.

Inicialmente, comecei por mostrar às crianças um pequeno vídeo acerca da gastronomia portuguesa. Aqui eles puderam identificar diversos elementos característicos da nossa gastronomia, como, por exemplo, o bacalhau e o seu método de conservação, a alheira de Mirandela, a bola de Berlim e o pastel de nata.

A J. que tem os avós em Mirandela disse, imediatamente, *“ah, a alheira de Mirandela, esqueço-me sempre deste nome. Lá em Mirandela há muitas e nós trazemos.”*

A partir desta interpelação prévia surgiu também a sardinha que é bastante consumida nos nossos Santos Populares, tal como o vinho do Porto que é tão característico da zona do Douro.

Nesta fase da atividade, mostrei às crianças uma miniatura de uma garrafa do vinho do Porto, onde todas elas quiseram vê-la de perto e, assim sendo, a garrafa foi passando de mão em mão com bastante entusiasmo demonstrado pelas crianças.

De seguida, mostrei às crianças alguns elementos que levei para elas explorarem. Nomeadamente, o galo de Barcelos, um lenço dos namorados, um cesto e um mosaico.

Assim sendo, começamos pelo galo de Barcelos. Algumas crianças disseram que os pais ou avós tinham um igual em suas casas, mas não sabiam o que significava. Posto isto, mostrei-lhes a lenda do Galo de Barcelos, sendo que primeiramente expliquei o que era uma lenda e a sua veracidade ou não. Escutaram-na com muita atenção e, no final, estivemos a conversar sobre a mesma. Todos a perceberam e concordaram que isto não seria algo que realmente aconteceu pois *“é impossível um galo levantar-se da travessa depois de estar assado”*, disse a B.

De seguida, mostrei-lhes então o lenço dos namorados. O H. disse que a mãe também tinha um em casa, em cima da mesa. Aqui todas as crianças mostraram um enorme interesse por este objeto, quiseram saber o que estava escrito no lenço e mostraram-se interessados pela sua utilidade. Contei-lhes, então, a história do lenço dos namorados, a utilidade destes antigamente perante os namorados.

Estiveram atentos à história, o seu empenhamento era notório no olhar e interpelações que iam fazendo. Expliquei, ainda, que atualmente estes são elementos utilizados, maioritariamente, como decoração, mas bastante característicos da nossa cultura.

Posteriormente, mostrei-lhes o mosaico português ou mais designada por calçada portuguesa. Com o auxílio do computador, mostrei-lhes outras formas e feitios destes objetos. Sendo que numa das imagens apareceu uma estrela e a L. disse *“No chão do Sameiro existe uma estrela parecida com aquela.”* Algumas crianças concordaram com a L. dizendo que também já a tinham visto.

Depois deste elemento surgiu o cesto, algo também tipicamente português, com uma técnica portuguesa, a cestaria. Inicialmente, as crianças não estavam a perceber o porquê de o cesto ser um elemento característico de Portugal pois eles não sabiam que havia pessoas que faziam os cestos – a arte da cestaria. Assim sendo, mostrei-lhes diversos vídeos de pessoas a fazerem cestos. As crianças mostravam-se atentas, comparavam o cesto que viam no vídeo com o cesto que levei para lhes mostrar, tal como as suas fases de construção. Posto isto, questionei, “Será que qualquer pessoa sabe fazer um cesto?”

- “Não, eu não sei.” (M. 5 anos)

- “Tínhamos de aprender muito para saber fazer.” (J. 6 anos)

- “É uma arte.” (B. 5 anos)

Expliquei que, de facto, esta é uma arte que vai passando de geração em geração, mas que cada vez há menos pessoas a fazê-lo.

Por fim, falamos acerca dos estilos de música portuguesa. Sendo esta caracterizada por dois estilos de música distintos, o fado e a música folclórica portuguesa, os estilos mais característicos de Portugal.

Deixei que as crianças ouvissem cada um destes para que percebessem as diferenças. Foi interessante perceber que, no geral, as crianças diziam que os pais gostavam de fado e os avós da música folclórica portuguesa.

Depois desta introdução dos estilos musicais, mostrei fisicamente às crianças os trajes tanto de mulher como de homem, do rancho folclórico de Amares. Mencionei que os trajes não são todos iguais e podem diferir de rancho para rancho, identificando, por exemplo a diferença deste traje com o da Madeira. As crianças quiseram tocar-lhes e perceber como eram usados, ficando fascinados com o uso do lenço dos namorados neste traje em específico.

A B. disse que os avós dançavam no rancho e que, também ela, sabia dançar rancho porque já os tinha visto. Incentivei-a a demonstrar, coloquei-lhe o lenço na cabeça, mas a vergonha não permitiu

que ela o demonstrasse. No entanto, já no final da pausa do almoço, vi-a no recreio a dançar e a mostrar a um pequeno grupo que estava junto dela.

Foi gratificante poder visualizar o entusiasmo das crianças, a sua participação ativa, a sua curiosidade e interesse. Todos estes podem ser considerados indicadores do envolvimento da criança.

Segundo Bertram. & Pascal. (2009), a importância que a atividade tem para as crianças pode ser observada através dos comentários que fazem. Por exemplo, poderão, repetidamente, pedir para fazer uma determinada atividade e dizerem que gostam de a fazer. Também a energia da criança é um indicador do seu envolvimento. Quando esta investe muito esforço na atividade, está muito interessada e estimulada. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo alargar da voz ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer. (p. 129)

Tal como pude observar nesta atividade as crianças estavam envolvidas, pedindo várias vezes para tocar e ver os objetos que lhes apresentei. Também estas se mostravam com muita energia, com questões, afirmações e demonstrando a vontade de se exprimirem.

Esta atividade surge ainda como uma alusão necessária, no meu ponto de vista, acerca daquilo que é nosso, do que nos pertence enquanto país. Para Tavares (citado em Ferreira, 2019) “é a cultura que nos une e que nos separa, é a cultura, enquanto ponto de encontro das relações interpessoais, que nos permite conviver e partilhar saberes nos diferentes ambientes (entre eles, o educativo)”. (p.18) Assim sendo, acredito que esta ênfase na nossa própria cultura possibilita a apropriação do nosso património naturalmente intrínseco a cada um de nós, unindo a nossa comunidade através do seu conhecimento.

A nossa cultura pode ser ainda entendida como “um conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas individuais e sociais, aprendidas geracionalmente.” (Cunha, citado em Ferreira, 2019, p.18). Sendo este o propósito desta atividade e das aprendizagens inerentes à mesma. Demonstrar às crianças, em idade pré-escolar, aquilo que nos pertence e nos define culturalmente, é dar-lhes o conhecimento necessário para a sua apropriação e defesa.

Por fim, podemos ainda verificar que “reconhecer e valorizar laços de pertença social e cultural” e “conhecer e aceitar as suas características pessoais e a sua identidade social e cultural, situando-as em relação às de outros.” (Silva et al., 2016, p.42) são também aprendizagens que devem desenvolver-se na Educação Pré-Escolar.



Figura 8 - Trajes do rancho folclórico



Figura 9 - Elementos típicos portugueses

5ª atividade

Esta atividade proposta decorreu na semana da celebração do Dia de Reis. Este é celebrado dia 6 de janeiro, sendo que toda esta semana foi dedicada a esta temática.

A atividade consistiu, inicialmente, na apresentação da história do dia de Reis, tal como a lenda do Bolo-rei e as posteriores tradições da troca de presentes e do Bolo-rei. Por fim, apresentei às crianças, diferentes tradições existentes no Dia de Reis, noutros países.

Esta atividade teve como principal intenção o (re)conhecimento de outras tradições, diferentes da nossa, e também a aprendizagem de lendas que dão sentido àquilo que se define como a nossa realidade atual.

Tal como defendido por Silva et al., (2016),

Existe um conjunto de conhecimentos relativos ao meio social e cultural que a criança vai adquirindo nos seus contextos sociais imediatos (família e jardim de infância) e no ambiente da sua comunidade. Estes saberes facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados. (p.88)

Nesta atividade, a minha intencionalidade foi estabelecer relações entre o presente e o passado, associando isto a práticas culturais, tal como o reconhecimento e respeito pela diversidade existente noutros países.

Isto permitiu que as crianças pudessem compreender de onde surgiram elementos/tradições presentes, de acordo com o nosso passado. E, na minha opinião, é determinante haver esta interligação entre o que nós fomos e em como isso transformou ou modelou o nosso presente para que nos vinculemos ao nosso passado, à nossa história.

Sintetizando, a minha intencionalidade educativa nesta atividade teve como base a aprendizagem imprescindível a desenvolver na Educação Pré-Escolar, definida por Silva et al., (2016) como “estabelecer relações entre o presente e o passado da sua família e comunidade, associando-as a objetos, situações de vida e práticas culturais.” (p.95)

Na prática, as crianças estiveram bastante interessadas por esta atividade. Inicialmente, questioneei acerca do conhecimento da história dos Reis Magos, ao que as crianças responderam:

“Eu sei que isso aconteceu em Belém.” (M. 5 anos)

“E que eram três Reis Magos.” (L. 5 anos)

“O meu pai já me contou essa história e que eles levavam prendas para o menino que tinha nascido.” (L. 6 anos)

“E que menino era esse?” - perguntei

“Era o menino Jesus!” (respondendo em coro)

De seguida, com o auxílio do PowerPoint, mostrei-lhes a história dos Reis Magos. A L. (5 anos) assumiu, imediatamente:

“Eu tenho esta história no meu livro das histórias e lá diz que a estrela os iluminou até encontrarem o menino Jesus e que era uma estrela muito grande.”

E a isto respondeu a M. (5 anos),

“Devia ser uma estrela cadente.”

Posteriormente, as crianças demonstraram saber que um dos Reis Magos era de cor de pele castanha. Muitos referiram que nos seus presépios de casa, tinham as figuras dos três reis magos e já tinham identificado a sua cor de pele diferente dos outros. Sendo que aqui expliquei, tal como refere na história, que cada Rei Mago representava um povo. Ou seja, que Belchior seria o representante dos povos de pele branca (europeus), o Baltazar representaria os povos de pele negra (africanos) e, por fim, Gaspar seria o representante dos povos de pele amarela (asiáticos). Todos concordaram com esta descrição referida na história e assumiram o seu significado.

De forma a finalizar esta atividade, mencionei algumas tradições referentes a outros países. Nesta apresentação tive o cuidado de mostrar sempre o mapa mundo, identificado com o país em que estava a falar. Isto permitiu que as crianças identificassem a disposição dos países no Mundo e a diversidade existente em países tão longínquos do nosso.

O nível de atenção desta atividade por parte das crianças foi notório. A maior parte destas estava em silêncio para que pudesse escutar a explicação e trocavam ideias sobre o que era referido, nomeando aspetos que já sabiam e assimilando novas aprendizagens.

“Que engraçada a forma como eles vivem o Dia de Reis na Irlanda” (G. 5 anos)

“Pois é, e nos Países Baixos também. Fazem no Dia de Reis o que nós costumamos fazer no Halloween.” (M. 5 anos)

“A forma que eu gostei mais de conhecer de como se celebra o Dia de Reis foi a Finlândia.” (M. 5 anos)

A energia e a expressão facial e postura das crianças, foram os indicadores mais observados durante esta atividade. Tal como referido no Manual DQP, em específico na Escala de Envolvimento da Criança (2009), concebida pelo Professor Ferre Laevers para o Projecto EXE, Leuven, Bélgica, o envolvimento da criança é notório quando esta “investe muito esforço na atividade. Está muito interessada e estimulada. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo alargar da voz ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões

faciais as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer.” (p.131), referindo-se à energia revelada pela criança. Ou então quando observamos os indicadores não verbais, sendo estes “de extrema importância para apreciar o envolvimento da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes. A postura pode revelar alta concentração ou tédio.” (p.131)

Estes foram os indicadores de envolvimento da criança mais observados, no entanto, estiveram presentes outros, como a concentração, a persistência e a satisfação.

De forma a dar continuidade a esta temática, foi proposto às crianças que elaborassem a sua própria coroa de reis, sendo esta uma atividade já planeada anteriormente pela Educadora. Cada uma pôde construir a sua e era completamente perceptível o entusiasmo das crianças para que estas estivessem prontas e pudessem utilizá-las, sentindo-se reis e rainhas.

4.2.3. Avaliação da Intervenção Pedagógica

A avaliação a fazer deste Estágio é, para mim, bastante positiva.

Foi neste contexto que lidei com a realidade, que tive oportunidade de, na prática, desenvolver um Projeto pensado por mim e apoiado pela Educadora.

Em todos os momentos deste Estágio tentei ir de encontro com os interesses e necessidades das crianças, sendo este um ponto determinante para a minha prática.

Em perspetiva, sei que dei o melhor que sabia e sempre fui bastante apoiada pela Educadora que me dava liberdade para pensar e conversarmos acerca do que poderia alterar para melhorar.

Uma das maiores aprendizagens deste Estágio foi, precisamente, a prática pois embora já tivesse feito Estágio em Creche anteriormente, esse não nos tinha permitido que chegássemos a este ponto.

Na prática as coisas funcionam de forma diferente. Temos de agir e decidir no momento, analisar o rumo a tomar perante aquilo que estamos efetivamente a observar, o que não acontece quando apenas nos podemos focar na teoria e num trabalho meramente teórico. Isto fez com que também as atividades fossem ligeiramente alteradas perante a realidade vivenciada, pois o tempo ia sendo adaptado perante isso mesmo.

Para mim, este foi um confronto com a realidade positivo, que me trouxe várias aprendizagens e ferramentas para a minha prática futura.

Um dos pontos que considero menos positivo neste Estágio foi o facto de apenas conseguir ter uma manhã por semana para implementar o meu Projeto de Intervenção. Isto acontece porque estávamos a viver diversas celebrações, tanto da Instituição como do nosso calendário, o que fazia com

que as crianças tivessem de fazer atividades alusivas aos mesmos e mediante a planificação da Educadora. Claro está que isto fez com que o tema fosse mais disperso mesmo com as atividades propostas a serem pensadas de acordo com a atividade anterior. Sendo que em algumas atividades tentei mesmo planificar abordando o tema do Projeto, mas também interligando com a celebração que decorreria nessa semana, exemplo disso é a atividade do Dia de Reis.

Outro ponto impossibilitado foi a interação presencial com as famílias. O que se traduz, para mim, num ponto negativo pois acho crucial essa interligação. Embora pudéssemos fazê-lo à distância era completamente diferente pois não podíamos ter a presença.

Tal como refere Silva et al. (2016) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

[o]s pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa. (p.16)

Sendo isto uma mais valia para o percurso pedagógico das crianças e um enriquecimento tanto para crianças como para as famílias e a comunidade educativa.

No que diz respeito às crianças, estas demonstraram-se sempre bastante empenhadas, ativas e interessadas pelas atividades realizadas. Tal como demonstraram empatia por mim o que facilitou a interação entre todos.

De forma generalizada, a minha avaliação a este percurso de Estágio é bastante positiva, sendo que este foi o meu primeiro contacto com a realidade e que, certamente, me deu bases para o futuro.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre este percurso de estágio, remete-me para diversos pensamentos, uns mais positivos do que outros. É certo que ambos os estágios foram uma mais valia no meu percurso académico, foi aqui que entendi, na prática, o que é ser educadora.

No entanto, ambos os estágios foram realizados em contexto pandémico e, como todos sabemos, a pandemia veio privar-nos de muita coisa, revolucionou a nossa vida e tornou-a num esboço daquilo que realmente esperávamos que ela fosse. Neste percurso de estágio não foi diferente, também esta veio alterar, em grande escala, os nossos planos, as nossas projeções e expectativas.

Senti-me, muitas vezes, sem mecanismos para poder dar resposta a tudo o que estava a acontecer à minha volta. Ou porque as atividades tinham de ser repensadas devido ao vírus, ou porque não era permitido fazer determinada atividade por causa do vírus, ou até porque tínhamos de ir para casa por causa do vírus. Este é um ponto crucial, pois embora a nossa presença, enquanto estagiárias, fosse aceite, senti que estava a lutar contra um vírus que nos proíbe de muita coisa.

Ter estágio nesta condição atual foi a coisa mais desafiante que aconteceu no meu percurso académico. A incerteza que esta realidade nos traz é avassaladora, pois sabemos que hoje estamos presentes, mas amanhã já não sabemos se estaremos. A qualquer momento, sem darmos conta, pode aparecer o vírus e somos todos mandados para casa. No meu caso concreto, isto aconteceu-me duas vezes durante o período de estágio, o que me trouxe uma instabilidade e indecisão acrescida.

Quando paro para refletir percebo que, de facto, este foi um ano atípico. Um ano em que nunca perspetivei que este estágio ocorresse desta forma. No fim de um percurso académico, sinto que merecíamos mais, embora a culpa não recaia em absolutamente ninguém. Sinto que este estágio não nos preencheu o suficiente. Se, por um lado, nos deu capacidades e aprendizagens riquíssimas para o nosso futuro profissional, por outro, não nos permitiu fazer e exercer tudo o que realmente queríamos e sabemos que conseguíamos fazer.

No estágio em Creche o meu estágio foi interrompido semanas após o seu início. Com o fecho das escolas a acontecer, todo o projeto teve de ser repensado e reajustado para que este pudesse ser feito à distância. Da mesma forma, o meu estágio em Educação Pré-Escolar foi novamente interrompido, e desta vez de forma decisiva, semanas antes deste ser terminado.

O sentimento que fica é o de que ainda havia tanto para fazer e aprender... mas com a certeza de que fiz o meu melhor perante todas as circunstâncias adversas.

Importa também referir que, em contexto de Educação Pré-Escolar, foi um desafio compatibilizar semana após semana o tema do Projeto de Intervenção Pedagógica. Tentei sempre criar um fio condutor, tirando partido dos interesses demonstrados pelas crianças, o que nem sempre foi fácil. Foi um desafio que teve grandes aprendizagens para a minha prática e para o meu futuro.

Importa também referir que o apoio e colaboração das Educadoras, tanto em Creche como em Educação Pré-Escolar, foi crucial para que ambos os Estágios decorressem da melhor forma possível. Ambas demonstraram um forte espírito de entreajuda que facilitou o diálogo entre nós, tal como o trabalho desenvolvido. Apenas tenho a agradecer-lhes por me terem ensinado tanto e por me ajudarem a manter-me no melhor caminho a seguir durante o meu percurso de Estágio.

Para concluir o percurso formativo no âmbito do estágio, é essencial também realizar uma retrospeção crítica e reflexiva da investigação realizada. Os temas abordados requerem cada vez mais uma maior atenção nos dias de hoje. Se, por um lado, o espaço exterior é cada vez mais negado às crianças por diversos fatores, também a diversidade cultural é uma realidade cada vez mais vivenciada pelas nossas crianças.

É importante que ambos os temas sejam falados, desmistificados e abordados nas nossas salas. Isto fará com que também as relações entre pares sejam favorecidas. São temas que estão interligados entre si e embora tenham sido temas distintos em ambos os projetos, sabemos que estes têm pontos em comum que necessitam de ser favorecidos.

É absolutamente necessário que as escolas estejam preparadas para acolher a diversidade, para que se faça desta realidade uma educação para o bem comum, para a igualdade e para o respeito. Tal como é necessário que nós, enquanto educadores, não estejamos presos a estereótipos nem preconceitos. A igualdade tem de começar em nós próprios.

Importa que as crianças brinquem, explorem, descubram por elas próprias o Mundo e tudo o que as rodeia, quer no exterior como no interior de uma sala, na sociedade ou no seio familiar. Há tanto por descobrir e tanto para desenvolver. Não nos esqueçamos que todas as experiências contarão para o desenvolvimento e construção da identidade de cada criança.

De forma generalizada, e embora ache que ficou muito por fazer por falta de tempo e por todas as condicionantes implicadas nestes estágios, apenas tenho a agradecer pelas aprendizagens que me foram transmitidas, tal como pela possibilidade de estes estágios acontecerem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bento, G. & Dias, G. (2017). *The Importance of Outdoor Play for Young Children's Healthy Development*. Porto Biomed Journal 2(5), 157-160.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). *Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância*. Revista Iberoamericana de Educación, 72, 85-104.
- Bento, G. & Portugal, G. (2019). *Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância*. Revista Portuguesa de Educação, 32(2), 91-106. doi: 10.21814/rpe.17657
- Bertram T. & Pascal C. (2009), *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: ME.
- Borges, M e Silva, M (s.d). *Educação Intercultural no Pré-escolar: dos factos às representações*. IV Congresso Português de Sociologia.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto: Porto Editora.
- Brás, T., & Reis, C. (2012). *As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, 3, 135–147.
- Brito, E. C. (2010). *As Diferentes Faces da Interculturalidade no Contexto Escolar- Um estudo de caso*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Children & Nature Network and the IUCN's Commission on Education and Communication. (2012). *Children & Nature Worldwide: An Exploration of Children's Experiences of the Outdoors and Nature with Associated Risks and Benefits*. Disponível em: <https://www.childrenandnature.org/>
- Cortesão, L., & Pacheco, N. A. (1991). O Conceito de Educação Intercultural. Interculturalismo e Realidade Portuguesa. *Revista Inovação*,4 (2-3), p. 33-34.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas- Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, 13 (2), 455-479.
- Cuche, D. (1999), *A noção de cultura nas ciências sociais*. Editora da Universidade do Sagrado Coração. Disponível em: [https://www.academia.edu/4727173/A Noção de Cultura nas Ciências Sociais CUCHE](https://www.academia.edu/4727173/A_Noção_de_Cultura_nas_Ciências_Sociais_CUCHE)
- Cunha, A. (2014). *Multiculturalismo e Educação da Diversidade*. (1ª edição). Santo Tirso: WHITEBOOKS.
- DeVries, R. & Zan, B. (1997). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora

ERRA, M. (2005). *Introdução de um Programa e Orientação Sócio-Afetiva em Crianças de Idade Pré-Escolar: Modificações das Relações Interpessoais* (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Lisboa – ISPA)

Farinha, J. (2014). *Promover a cidadania vivenciando a interculturalidade num centro de atividades de tempos livres*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Felisberto, K. M. (2019). *Criança da natureza – uma experiência de estágio em educação infantil*. (Monografia, Universidade Federal de Alagoas)

Ferreira, B. (2019). *A interculturalidade na infância*. (Relatório de Estágio, Universidade do Minho). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt>

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia de Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche*. Porto Alegre: artemed.

Gonçalves, T. V. C. (2015). *A Participação Ativa das Crianças* (Relatório final, Instituto Politécnico de Coimbra). Disponível em <https://comum.rcaap.pt>

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Ladd, G.W. (1999). *Peer Relationships and Social Competence During Early and Middle Childhood*. Annual Review of Psychology.

Leonor, A. F. (2015). *Brincar na diversidade: uma experiência de cultura na educação pré-escolar*. (Relatório de Estágio, Universidade de Aveiro). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt>

Lopes, Carlos Alberto (2001). *Auto-conceito e Estatuto Social da Criança*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional, Lisboa – ISPA)

Matos, A. R. (2013). *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar*.

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

Miranda, S. F. (2001). *Educação Multicultural e Formação de Professores*. Porto: Universidade Aberta.

Macedo, F. (2019). *Interculturalidade vivenciada: itinerários para a construção de valores e de cidadania na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Moreira, A. F. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em Revista*(17), pp. 39-52.

Muñoz, S. (2009). *Children in the Outdoors-A literature review*. Scotland: Sustainable Development Research Centre. Disponível em http://www.auscamps.asn.au/wpcontent/uploads/2016/03/Children_Outdoors_Lit_Review_U_K.pdf

Neto, A (2016). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica: a educação intercultural – experiências de aprendizagem realizadas com alunos do 2.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

Oliveira, A. R. F. (2014). *A Aprendizagem Ativa no Jardim de Infância e na Creche: explorando e descobrindo através da água e dos materiais* (Relatório de estágio, Universidade do Minho). Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt>

Palma, D. F. (2018). *Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar: a exploração integrada do mundo físico e natural em creche e jardim de infância* (Relatório de estágio, Universidade de Évora). Disponível em <http://dspace.uevora.pt>

Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural- Teorias e Práticas*. Porto: ASA Editores.

Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.

Place, M. H. (2019). *60 atividades Montessori para o meu bebé*. Lisboa: Jacarandá Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários - cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Ramalho, L. (2015). Diversidade em Debate. Diversidade Cultural na Escola. *Revista Diversidade e Educação*, v.3, n.6, p. 29-36.

Ramos, N. (2011). *Educar para a Interculturalidade e Cidadania: Princípios e Desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ribeiro, A; Cavalcanti, J; & Cruz, M. (s.d.). *Perspectivas actuais da Educação Intercultural na promoção de uma escola Inclusiva*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

Santos, M. (2015). *Educação intercultural no 1º Ciclo do Ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia.

Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P. & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/ME. Disponível em <http://www.dge.mec.pt>

Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). *"Levantando a Pedra". Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas num Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontament.

Tavares, P. (2016). *A gestão da escola na promoção da Interculturalidade no agrupamento*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Vasconcelos, L (s.d.). *Interculturalidade*. Brasil: Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura.

Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.