



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jéssica Rossana Figueira de Jesus

Multiculturalidade: Sensibilizar para a diversidade cultural, experimentando-a



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Jéssica Rossana Figueira de Jesus

Multiculturalidade: Sensibilizar para a diversidade cultural, experimentando-a

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes
e do
Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha

outubro de 2015

Nome: Jéssica Rossana Figueira de Jesus

Endereço eletrónico: jessicajesus93@live.com.pt

Número do Bilhete de Identidade: 14146570

Título do Relatório: Multiculturalidade: Sensibilizar para a diversidade cultural, experimentando-a

Supervisor(es): Professor Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes e Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha

Ano de conclusão: 2015

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar

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

Universidade do Minho ___/___/___

Assinatura: _____

Agradecimentos

Na fase final de mais uma grande etapa da minha vida, olho para trás e reflito sobre o percurso que fiz, as evoluções, as aprendizagens e os obstáculos que encontrei, no entanto, não caminhei sozinha. Em toda a trajetória contei com o apoio de várias pessoas que nas mais variadas formas acreditaram em mim, ajudaram, aconselharam, ouviram e, acima de tudo, compartilharam desta luta comigo.

Primeiramente quero agradecer a todas os docentes da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho, por toda a sabedoria que compartilharam durante estes anos de estudo.

Ao meu supervisor e orientador Professor Doutor Luís Carlos Oliveira Lopes e coorientador Professor Doutor António Camilo Teles Nascimento Cunha pela cooperação e ajuda.

Agradeço a toda a equipa pedagógica do Instituição Cooperante por me ter acolhido e ajudado durante o estágio nas valências de creche e educação pré-escolar.

Gratifico a Educadora A.C. e a Educadora S.S. pela ajuda na implementação do projeto, pela confiança e apoio que me transmitiram. Além do mais, pelas ideias, pontos de vista, ansiedades, obstáculos e sucessos partilhados. Não esquecendo, as respetivas auxiliares de ação sócio educativa, C.L., C. e A. que também demonstraram o seu apreço pela minha presença e ajudavam no que fosse necessário.

Expresso o meu apreço às crianças de ambas as valências que por sua vez, também compartilharam desta experiência. É nelas que o meu sucesso se baseia, quer pelo envolvimento, pelos sorrisos, boa disposição, abraços como também pelas valiosas aprendizagens recíprocas.

Um muito obrigado à minha família – *Jesus Family* – por todo o apoio que deram e por acreditarem em mim, apesar da distância. Às minhas irmãs Tânia, Carina e Janina e ao meu irmão Leonardo, que são a minha fonte de inspiração.

Agradeço a todos os meus amigos, os de longa data e os que fui conhecendo durante todo este percurso pela amizade e pela motivação.

Ao Daniel, um profundo obrigado pelo apoio e confiança incondicional, pelas palavras animadas, pela ajuda e pelas horas que vimos passar. Agradeço-o pelo entusiasmo, ideias e risos, por me chamar à razão e acreditar, pelas mãos sujas de tinta ou cheias de esferovite. Obrigada!

Agradeço a todos aqueles que não mencionei, mas que também contribuíram para a realização deste projeto.

Para finalizar, utilizo uma citação de Christopher McCandless do filme *Into the Wild* que exprime todos estes agradecimentos numa expressão só: “Happiness is only real when shared”, que significa que a felicidade só é verdadeira quando é partilhada.

Título: Multiculturalidade: Sensibilizar para a diversidade cultural, experimentando-a.

Resumo:

O presente documento constitui o relatório de estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho no ano letivo 2014-2015. Este documento assenta no estágio realizado nas valências de creche e educação pré-escolar, em uma Instituição Particular de Solidariedade Social. O projeto de intervenção foca-se essencialmente na importância da multiculturalidade na educação sendo fundamental para a sociedade de hoje e de amanhã. Neste documento é apresentado os referenciais teóricos que suportaram o projeto, como também o respetivo desenvolvimento.

Esta abordagem surgiu na sequência de observações e interações com o grupo de crianças e com o contexto educativo da instituição. Ambos os processos permitiram identificar os interesses e necessidades das crianças, de ambas as valências, de modo a desenvolver uma intervenção pedagógica intencional e acima de tudo centrada na criança.

Na educação pré-escolar, foram utilizadas estratégias ligadas às artes, à música, à experiência real, à leitura, à abordagem, à escrita e à lógica. Além do mais, as crianças tiveram oportunidade de explorar materiais variados de forma livre que foram incluídos nas várias áreas da sala. A intervenção foi essencial para valorizar as mais diversas culturas e aprender com elas.

Na creche, as intervenções foram adaptadas à faixa etária relacionando-se com os sentidos através da exploração de materiais e objetos, situação que permitiu o contato com novos materiais e texturas, relacionados com os diferentes países (multiculturalidade).

Palavras-chave: Multiculturalidade; Culturas; Conhecimento do Mundo; Exploração livre; Experimentação; Iniciativa.

Title: Multiculturalism: Raising awareness of cultural diversity by experiencing it.

Abstract:

The following document is a report of an internship based on the following unit: Supervised Teaching Practice in Preschool Education Master Level, at the Institute of Education University of Minho, year of 2014-2015. The internship took place at nursery and pre-school classes of a private social solidarity institution. The intervention project is essentially focused on the importance of multiculturalism on education, which is central on today's and tomorrow's society. In this document it is presented the theoretical frame that supports the project as well as the development.

The project's approach was the result of observations as well as with interactions that took place with the group of children within an educational context. Both processes allow the identification of interests and needs of children of both valences in order to develop an intentional pedagogical intervention, and most of all centered on the child.

At pre-school level, strategies were used relating to arts, music, direct experimentation, reading, approach to writing and logic. Moreover, children also had the opportunities to explore varied materials freely that were included in the various areas of the room. Such interventions were essential to the appreciation of many diverse cultures and learn from them.

In nursery, the interventions were tailored to the age group and related to the exploration of materials and objects. This permitted contact with new textures and also new materials consonant to different countries (multiculturalism).

Keywords: Multiculturalism; Cultures; Knowledge of the world; Free exploration; Experimentation; Initiative.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
ÍNDICE DE ANEXOS	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
LISTA DE SIGLAS	XII
INTRODUÇÃO	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. A Educação de Bebés em Creche e a Educação Pré-Escolar	15
2. O Estado da Educação Multicultural em Portugal	16
2.1. Adaptações Curriculares e formação dos educadores para a Educação Multicultural	17
3. Conceção de Cultura	20
4. A importância da abordagem da Multiculturalidade na Educação Pré-Escolar	20
5. A Multiculturalidade através da ação	22
5.1. A importância da exploração na construção de conhecimentos	23
5.2. A importância da experimentação e da exploração na construção de conhecimentos	23
6. O papel do adulto na abordagem à multiculturalidade	24
7. A importância do envolvimento parental	25
PARTE II – CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	26
8. Caraterização da Instituição	26
8.1. O meio envolvente	26
8.2. A instituição	27
PARTE III - METODOLOGIA	27
9. Metodologia de Investigação-Ação	27
10. Modelo Curricular High/Scope	28
11. Metodologia de Trabalho de Projeto	31
PARTE IV – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR	32

12. Caraterização do contexto pré-escolar	32
12.1. Caraterização do grupo de crianças	32
12.2. Caraterização das dimensões curriculares	33
12.2.1. Ambiente Físico	33
12.2.2. Horários e Rotinas	34
12.2.3. Interações Adulto-Criança	35
12.2.4. Interações Criança-Criança	36
13. Intervenção Educativa	36
13.1. Observação do contexto e identificação do interesse/necessidade	36
13.2. Definição de objetivos	38
13.3. Estratégias de intervenção	39
13.4. Atividades	40
Atividade: Dragão	41
Atividade: Construção do painel de escrita	43
Atividade: Jogo de partilha	45
Atividade: Ao diálogo com a mãe do C.	47
13.5. Avaliação do grupo	48
13.6. Reflexão geral da intervenção pedagógica	49
PARTE V – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO CONTEXTO DE CRECHE	50
14. Caraterização do contexto creche	50
14.1. Caraterização do grupo de crianças	50
14.2. Caraterização das dimensões curriculares	51
14.2.1. Ambiente Físico	51
14.2.2. Horários e Rotinas	52
14.2.3. Interações Adulto-Criança	54
14.2.4. Interações Criança-Criança	54
15. Intervenção Educativa	54
15.1. Observação do contexto e identificação do interesse/necessidade	54
15.2. Definição de objetivos	56
15.3. Estratégias de intervenção	56
15.4. Atividades	57

Atividade: Exploração do Chá	57
Atividade: Pirâmide	59
Atividade: Exploração dos Sacos Sensoriais	61
Atividade: Exploração de Pinhatas	62
15.5. Consolidação do Projeto	63
15.6. Reflexão geral da intervenção pedagógica	64
PARTE VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
16. Reflexão Final	66
Referências Bibliográficas	68
Anexos	73

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO A – Planta da Sala de Jardim-de-Infância	74
ANEXO B – Materiais da Sala de Jardim-de-Infância	75
ANEXO C – Rotina Diária de Jardim-de-Infância	76
ANEXO D – Estratégias de Intervenção	77
ANEXO E – Quadro de Atividades Gerais em Jardim-de-Infância	80
ANEXO F – “The Story of Nian – A Chinese New Year Story” de Janice Stayings (tradução)	82
ANEXO G – A Lenda da Matrioska	83
ANEXO H – Planta da Sala de Creche	84
ANEXO I – Materiais da Sala de Creche	85
ANEXO J – Rotina Diária da Sala de Creche	86
ANEXO K – Estratégias de Intervenção	87
ANEXO L – Quadro de Atividades Gerais da Intervenção em Creche	88

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Dragões	43
Figura 2 – Exploração das moedas chinesas	43
Figura 3 – Exploração do dragão	43
Figura 4 – Escrita nos cadernos	44
Figura 5 – Pannel de escrita	44
Figura 6 – Escrita no pannel	44
Figura 7 – Leitura da lenda da Matrioska	46
Figura 8 – Representação da Matrioska	46
Figura 9 – Presença da mãe do C. na sala	47
Figura 10 – Jogo baseado no Pictonary e moldura feita pela criança	48
Figura 11 – Experienciando a mudança de cor na água	59
Figura 12 – Exploração do chá	59
Figura 13 – Exploração da saqueta de chá no papel	59
Figura 14 – Pintura da pirâmide com desodorizantes roll-on	60
Figura 15 – Exploração livre da pirâmide	60
Figura 16 – Exploração dos sacos sensoriais	62
Figura 17 – Exploração da pinhata	63
Figura 18 – Caminhada dos pés descalços	64
Figura 19 – Passaporte	77
Figura 20 – Exemplos da transversalidade das áreas	77
Figura 21 – Bandeira na porta e respetivo nome para os pais	77
Figura 22 – Exemplos de pesquisas das crianças com a ajuda da família	77
Figura 23 – Exemplos de objetos para casa	77
Figura 24 – Exemplos de balões de fala da China	78
Figura 25 – Exemplos de balões de fala do Egito	78
Figura 26 – Exemplos de balões de fala da Rússia	78
Figura 27 – Exemplos de balões de fala do México	79
Figura 28 – Exemplos de objetos para casa	87
Figura 29 – Passaporte das sensações	87

LISTA DE SIGLAS

CAO – Centro de Atividades Ocupacionais

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular, Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado na Universidade do Minho. Este documento refere-se à intervenção pedagógica desenvolvida na valência de jardim-de-infância e de creche em uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS).

O projeto de intervenção pedagógica “Multiculturalidade: Sensibilizar para a diversidade cultural, experimentando-a”, surgiu no contexto de educação pré-escolar, visto que as crianças através da abordagem do planeta Terra mostraram-se curiosas quanto aos países e às pessoas que o habitavam. No entanto, no contexto de creche foram adotadas outras estratégias para adequar o tema à faixa etária das crianças.

O estágio é então apresentado como um processo de aprendizagem, de crescimento pessoal e profissional e de reflexão. Assim, este documento tem como objetivo principal refletir sobre a prática pedagógica, atendendo a vários referenciais teóricos que suportaram o projeto. Nóvoa (1992) explica que a formação inicial não se constrói por acumulação mas sim através da reflexividade sobre as práticas, valorizando também a re(construção) permanente da identidade (p.25).

O relatório está dividido em seis partes. Na parte I será apresentado o enquadramento teórico, uma breve referência à Educação de Bebés em Creche e à Educação Pré-Escolar. Posteriormente é reflectido o desenvolvimento da educação multicultural em Portugal ao longo dos anos. Ainda nesta parte, verificamos a importância da multiculturalidade nas aprendizagens em idade pré-escolar e a divisão da aprendizagem pela ação, na vertente de experimentação e de exploração. De seguida, é feita uma referência ao papel do adulto na abordagem à multiculturalidade e o envolvimento parental. Na parte II é apresentado a caracterização da instituição de intervenção pedagógica, abordando o meio envolvente e a instituição em si. Na parte III é abordado a metodologia, neste sentido com referência à metodologia Investigação-Ação, ao Modelo Curricular High/Scope e à metodologia de Trabalho de Projeto. É dado mais ênfase ao Modelo Curricular, de modo a informar, os princípios gerais utilizados na prática educativa. A parte IV e V são duas partes fundamentais pois assentam no estágio, propriamente dito, em educação pré-escolar e em creche, respetivamente. Ambas as partes estão contextualizadas referindo a caracterização de cada grupo de crianças e das dimensões

curriculares, que se traduzem em: ambiente físico, horários e rotinas diárias, e as interações sociais. É essencial refletir acerca das dimensões curriculares, de modo a conseguir criar ainda maiores oportunidades de aprendizagem. Posteriormente sucede-se a intervenção pedagógica que inclui: observações, registos, identificação de interesses/necessidades, definição de objetivos orientadores da intervenção, estratégias de intervenção, atividades implementadas, avaliação do grupo e reflexão geral da intervenção. Na parte IV, é excluída o item de avaliação e acrescenta-se a consolidação do projeto. Por fim a parte VI, apresenta a reflexão final de todo o projeto de intervenção e prática pedagógica. Refletindo acerca das limitações, dificuldades e pesquisas futuras.

PARTE I – Enquadramento Teórico

1. A Educação de Bebés em Creche e a Educação Pré-Escolar

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world.

(Mandela, 2003)

Ao longo dos anos, a procura de ofertas educativas para crianças dos zero aos três anos foi aumentando significativamente e como tal tornou-se imprescindível refletir sobre a qualidade educativa em creche. Segundo Gabriela Portugal (2000), “qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças” (p.86). Verificamos assim, que o educador tem então que refletir sobre vários princípios educativos. Para a mesma autora, (2000, pp.91-103), existem dez princípios educativos na creche que são importantes na promoção da qualidade do contexto. Estes vão de encontro aos princípios orientadores da abordagem High/Scope que se traduzem em: “aprendizagem ativa para crianças; interações adulto-criança calorosas e facilitadoras; ambiente físico acolhedor e orientado para a criança; horários e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientam as interações dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa” (Post & Hohmann, 2011, p. 10).

Compreende-se desta forma que a experiência da creche deve ser rica, através de atividades interessantes e envolventes que permitam à criança explorar e aprender através dos sentidos e das relações verdadeiras e de confiança.

Em relação à Educação Pré-Escolar, no período compreendido entre 1995 e 2002, esta é assumida como a primeira prioridade política educativa, isto é, tem vindo a ganhar cada vez mais significância, sendo que é definida como “... a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Decreto-lei nº5/97 de 10 de Fevereiro, artigo 2º), e ainda motiva “... as famílias e as crianças para a escolaridade obrigatória, promovendo o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1º ciclo, como meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo” (Ministério da Educação (ME), 2000, p.54). De referir que a educação pré-escolar é

universal a partir do momento que atinjam os cinco anos de idade (Decreto-lei, n.º85/2009, artigo 1º).

As Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) elaborado pelo ME (1997), baseadas na Lei-Quadro referida anteriormente, é um documento orientador de referência para os educadores de infância, na medida em que expõe “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME, 1997, p.13). O Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto define o Perfil Específico para o Desempenho Profissional do Educador afirma que o educador é o elemento responsável pelo desenvolvimento do currículo. Assim, através da observação, planificação, organização e avaliação o educador cria oportunidades de experiências significativas, integradas e transversais. Assumindo a abordagem da aprendizagem pela ação, onde as crianças constroem conhecimento através das suas ações sobre os objetos e das suas interações com o mundo que a rodeia (Hohmann e Weikart, 2011).

2. O Estado da Educação Multicultural em Portugal

A diversidade cultural em Portugal emergiu através do fenómeno da imigração, consequente à independência das ex-colónias, nos anos 70 do século XX. (Leite, 2005, p.1). Perante esta realidade é possível analisar a preocupação do estado através da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE), no artigo 3º que refere na alínea d) “Assegurar o direito às diferenças, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.” Contudo, a LBSE apenas refere no artigo 63º, n.4 que “devem ser criadas condições que facilitem aos jovens regressados a Portugal filhos de emigrantes a sua integração no sistema educativo”. Neste sentido, as crianças e jovens de algumas minorias étnicas continuavam a não usufruir das mesmas oportunidades educativas. No entanto, a questão da multiculturalidade ganhou relevo nos anos 90, altura em que começou a fazer parte dos debates e políticas educativas (Leite, 2005, p.3). Assim através do despacho normativo n.º 63/91 de 13 de Março de 1991 foi criado o “Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural”, que tinha como objetivo promover a educação intercultural, apoiando a integração de descendentes de imigrantes e de projetos como: “Projecto Educação Intercultural”, que decorreu no ano letivo 1993-1994, para combater o etnocentrismo, a xenofobia e o racismo (Souta, 1997, p.42). Em 1997-2000, Portugal participou no “Projecto de Educação para a Cidadania Democrática” e é

“neste contexto que surge a preocupação das aprendizagens ligadas à cidadania associada ao papel formador e reformador da escola” (Martins, 2010, pp.2-3).

Todas estas questões têm levado ao despontar do interesse pela educação multicultural na educação pré-escolar. Assim como foi referido no ponto anterior, o documento de referência para os Educadores – OCEPE, 1997, vem chamar à atenção da importância de uma área outrora subestimada – a educação multicultural. (Souta, 1997).

Na sétima revisão da Constituição da República Portuguesa em 2005, verifica-se que o estado vem tentando aliar a educação com a cultura, neste caso, o Capítulo III, no artigo n.º 73, diz que “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.”

Ao longo do tempo, a Educação Multicultural tem ganho voz na sociedade portuguesa, maioritariamente nas cidades metropolitanas.

Em suma, num contexto de diversidade, justifica-se a inclusão da *literacia multicultural* na formação básica de qualquer pessoa, de forma a capacitar qualquer cidadão com conhecimentos, atitudes e competências necessários para funcionar eficazmente num mundo de rápidas mudanças [...] em sociedades democráticas e pluralistas (Banks & Banks, 1989, p.8).

2.1. Adaptações Curriculares e formação dos educadores para a Educação Multicultural

Todas as mudanças que foram feitas têm levado a repensar o currículo e a formação de educadores na abordagem da Educação Multicultural. Para Carrington citado por Cardoso (1996) o conceito de educação multicultural: “É um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe...” (p.9) que têm que ser mais democráticas e abrangentes à realidade pluralista. Souta (1997, p.33), ainda defende que o currículo multicultural está na ordem do dia, devido ao imperativo demográfico e a uma sociedade mais multicultural, em termos étnicos, linguísticos, religiosos e culturais. Posto isto, verificamos que o currículo da educação pré-escolar trata o tema da Educação Multicultural, contudo quando é abordado (se abordado) é feito de maneira muito breve e simples, como por exemplo através do Dia Mundial da Diversidade Cultural, o Dia Europeu das Línguas, o Dia da

Luta Contra a Discriminação Racial, entre outros. Segundo MacLaren (1997), o currículo está ajustado à cultura dominante, o que surge desajustes em relação às minorias étnicas. Deste modo, “Os currículos de educação infantil precisam assumir um carácter formativo mais amplo, (...), propondo um projeto de educação que incorpore novos elementos associados a uma formação sociocultural, preparando as crianças para interagirem no contexto social complexo e diversificado” (Mota, Machado e Lima, 2010, p.6)

O currículo deve então estar voltado para as crianças, na medida em que elas próprias querem respostas face às diversidades que observam à sua volta. O gosto das crianças em quererem saber mais é intrínseco ao seu desenvolvimento, assim podemos orientá-las e sensibilizá-las a respeitarem o outro e a não olharem para as outras culturas, de forma pejorativa, mas sim de forma calorosa. Tal como, Hohmann e Weikart (2011), referem que “Quando escolhemos rejeitar ou ignorar essas diferenças, construímos barricadas. Mas se escolhermos valorizá-las, damos a nós próprios autorização para nos aproximarmos dos outros e aprendermos com eles” (p.121). Temos que mostrar às crianças que o mundo não acaba no horizonte.

Para dar respostas a esta necessidade emergente, é então necessário formar profissionais aptos a desenvolver novas abordagens e metodologias perante esta realidade. Cabe aos educadores, professores e instituições, organizar aprendizagens socialmente necessárias. Assim, Pereira (2004, p.12) refere que a “A formação deve centrar-se, não apenas no acesso à informação e ao conhecimento sobre teorias, modelos e estratégias de educação multicultural, mas também no desenvolvimento de atitudes e valores que tornem os professores sensíveis face aos preconceitos, aos estereótipos, às injustiças, ao racismo e à discriminação.”

Ogletree e Larke (2010, p.3) apresentam as cinco dimensões que Banks (2004) desenvolveu para descrever como é que as escolas/programas podem implementar a educação multicultural na educação pré-escolar. A pesquisa do norte-americano apoia que as atitudes raciais da criança podem mudar, através de uma abordagem precoce a esta temática, onde podem desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para agir na sua cultura étnica, na cultura dominante, interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu. As cinco dimensões são construídas umas sobre as outras. Traduz-se em integração do conteúdo; construção de conhecimento; redução de preconceito; pedagogia de equidade; e capacitar a cultura escolar e estrutura social.

- a) Integração do Conteúdo: com foco à maneira como o educador usa exemplos, dados e informações sobre as diversas culturas para abordar conceitos e princípios. O objetivo desta dimensão é consciencializar para diferentes culturas (idem, p.3);
- b) Construção de Conhecimento (quatro níveis):
- *Abordagem de contribuição*: focando-se em heróis, feriados e elementos culturais;
 - *Abordagem aditiva*: quando os conceitos, temas e perspectivas são adicionadas ao currículo sem mudanças na estrutura;
 - *Abordagem transformacional*: quando são feitas mudanças no currículo e as crianças são capazes de ver conceitos, problemas, eventos ou temas de uma perspectiva étnica;
 - *Abordagem da ação social*: este nível requer que as crianças apliquem o que aprenderam posteriormente e tomem decisões sobre questões sociais importantes, arranjando soluções (idem, p.4).
- c) Redução do Preconceito: trabalhar em cooperação com a comunidade escolar para diminuir os estereótipos raciais e aumentar atitudes, valores e comportamentos democráticos (idem, p.5);
- d) Pedagogia de Equidade: resume-se às técnicas e estratégias que os educadores escolhem para melhorar a educação multicultural (ex.: artes, histórias, desenho, canto) (p.6);
- e) Capacitar a Cultura Escolar e a Estrutura Social: através das interações na comunidade educativa e da participação (idem, p.6).

Ball (2006) afirma que “To implement multicultural education effectively teachers and administrators must attend to each of the five dimensions of multicultural education”. Neste sentido, orientei-me por estas cinco dimensões de forma a dar resposta aos interesses das crianças com vista à abordagem da ação-social.

No início do projeto foi possível observar o envolvimento na abordagem da contribuição, que era só focado nos elementos culturais, no entanto, através dos mesmos e de outras estratégias, as crianças foram capazes de ver os eventos, temas, conceitos com uma perspectiva étnica. Isto é, através das atividades criava oportunidades para que as crianças construíssem as suas próprias interpretações de eventos e se colocassem no papel de uma pessoa de outra cultura, e assim, era criada uma abordagem transformacional, mas sempre com vista à abordagem da ação social. Assim, desenvolve o pensamento divergente, isto é, “através do alargamento de perspectivas, permite que cada um de nós se coloque na posição de um outro

diferente” (Duque, 2005, p.12). Posteriormente no relatório serão mencionadas as estratégias utilizadas para este desenvolvimento.

3. Conceção de Cultura

A cultura é tradicionalmente definida “como sendo o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade transmitidos, principalmente, de geração em geração” (Cardoso, 1996, p.15) ou como ainda refere Cunha (2014), é um “conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades.” (p.31) No entanto, estas definições cada vez menos se aplicam nas sociedades de hoje, que se encontram mais pluralistas.

Além do mais a cultura é dinâmica e sofre mudanças ao longo do tempo. Estas mudanças acontecem devido à globalização, à imigração e à emigração. Assim sendo, nenhuma cultura é isolada, pois existem trocas culturais e influências que permitem conhecer outras formas de pensar, de estar e de agir, estimulando para o respeito à diversidade. A cultura então “torna o homem mais leve, mais profundo, liberto e desejavelmente (não necessariamente) melhor; mais humano no seu sentido essencial” (Cunha, 2014, p.12).

Ao abordar a temática cultura, surgem outros termos associados, como o preconceito, que se define em atitudes discriminatórias e etnocentrismo, que resulta de apreciações negativas dos padrões culturais de outra cultura. De modo, a combater as atitudes pejorativas é necessário uma reformulação na educação, de estratégias adequadas para abordar a diversidade cultural.

4. A importância da abordagem da Multiculturalidade na Educação Pré-Escolar

Se és diferente de mim, irmão, em vez de me prejudicares, enriqueces-me.

Antoine de Saint-Exupéry

Na sociedade atual, observamos um tempo de globalização, isto é, um mundo em constante mudança, sendo que a diversidade cultural não pode ser esquecida. Com foco na última parte, compreendemos então que cada vez mais estamos perante uma sociedade pluralista. Estas mudanças, não só são observadas e vivenciadas pelos adultos, como também pelas crianças, refutando a ideia de que as crianças são daltónicas. Assim é importante sensibilizá-las para a diversidade cultural, desenvolvendo atitudes de respeito e como Banks

(1994) refere "citizens who have an understanding of and empathy for the cultures within their own nation are probably more likely to function effectively in cultures outside of their nation (...)" (p.23).

Normalmente, quando se aborda a temática multiculturalidade deparamo-nos com situações de igualdade de oportunidades e minorias-étnicas. Constantes que também merecem reflexão devido ao facto de algumas minorias ainda não usufruírem das mesmas oportunidades educativas e também ao abandono e insucesso escolar. No entanto, mas sem tirar a importância do que foi mencionado, Glazer (1997) citado por Banks (1994), diz que defender que a educação multicultural, é só para os grupos étnicos, é um dos equívocos mais prejudiciais com que o movimento tem que lidar (p.5). Verificando esta situação, não é só em contextos com presença de minorias que se deve abordar esta temática, todas as crianças deveriam ser sensibilizadas para a diversidade, provendo "o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania" (OCEPE, 1997, P.15).

Através de vários autores, compreendemos que a infância é a melhor altura para o desenvolvimento de uma criança cultural. Para Barros (2009), a abordagem para a diversidade cultural nos anos de infância são uma "arena privilegiada para o início de uma convivência positiva e capacitante de várias "diferenças" em presença"(p. 234) e Banks (2002) ainda acrescenta que "...os educadores de infância têm excelentes oportunidades para influenciar positivamente as atitudes raciais e étnicas das crianças (...) mais difícil influenciar as atitudes das crianças à medida que elas crescem e passam a outros graus de ensino" (p.544). Além do mais, a educação multicultural é transversal às diversas áreas de conteúdo, sendo mais uma mais-valia para o seu desenvolvimento.

Uma vez que "a compreensão transcultural tornou-se uma condição indispensável para o estabelecer de um bom clima de aprendizagem nas escolas de todo o mundo." (UNESCO, 1995, p.12), quanto mais cedo as crianças estiverem familiarizadas com a diversidade, mais aptas estão para conhecer-se a si mesmo e aos outros, o que facilitará a integração de pessoas de outras etnias no seu meio e vice-versa e ainda irá ajudar na construção de pontes de compreensão e comunicação.

A temática de intervenção educativa insere-se na área do Conhecimento do Mundo, logo esta abordagem "não visa promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças que podem não estar obrigatoriamente

relacionadas com a experiência imediata. Mesmo que a criança não domine inteiramente os conteúdos, a introdução a diferentes domínios científicos cria uma sensibilização que desperta a curiosidade e o desejo de aprender” (OCEPE, 1997, p.85), sendo um dos objetivos do projeto de intervenção.

Delors, J., et al (1999), referem que a educação deve ser em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (pp.89-90).

- Aprender a conhecer é o adquirir de competências, no domínio dos instrumentos do conhecimento de modo a compreender, a comunicar e a descobrir o mundo que o rodeia (idem, pp.90-93).
- Aprender a fazer é privilegiar as competências pessoais, estimulando a evolução da qualidade do que é feito (idem, pp.93-96).
- Aprender a viver juntos é a descoberta progressiva do outro e a tomada de consciência das semelhanças que existem e a interdependência entre todos os seres humanos (idem, pp.96-99).
- Aprender a ser resume-se ao desenvolvimento global do ser humano (idem, pp.99-101).

Os pilares estão integrados entre si, contudo, considero que os últimos dois são indispensáveis para a criação de sociedades multiculturais. Pois, num primeiro momento, “a educação tem por missão (...) transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana” (idem, p.97), facilitando a descoberta do outro. A criança assim, forma atitudes de cooperação, interajuda, respeito, compreensão mútua e empatia. Num segundo momento, temos que preparar as crianças para a sociedade e estimular a sua imaginação e criatividade para explorar os seus talentos. Para isso, é necessário fornecer-lhes ocasiões de descoberta e de experimentação “estética, artística, desportiva, científica, cultural e social” (idem, p.100). Todos estes meios desenvolvem a sua personalidade com vista à criança cultural.

5. A Multiculturalidade através da ação

A essência do projeto de intervenção incide sobre a aprendizagem da multiculturalidade através da ação, pois é a “aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos conhecimentos. (Hohmann & Weikart, 2011, p.22)”.

Apesar da exploração e da experimentação estarem relacionadas, farei uma abordagem separada para dar ênfase a cada valência. De seguida apresento a importância da exploração na construção de conhecimentos, relativamente à creche e a importância da experimentação na construção de conhecimentos, referente à educação pré-escolar.

5.1. A importância da exploração na construção de conhecimentos

Como, “grande parte das competências sensoriais do ser humano se desenvolve nos primeiros anos de vida” (Carvalho, 2005, p. 131), é importante então dar resposta às intenções das crianças pequenas quando atendem à exploração através de todos os seus sentidos.

As crianças na fase sensório-motora, podem aprender e apropriar-se do mundo, com os seus sentidos, pois como refere Jean Piaget, citado por Hohmann & Weikart (2011), “O conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos (p.19).

É fulcral dar oportunidade à criança de explorar os materiais, com todos os seus sentidos, ajudando-os a desenvolver as suas habilidades cognitivas, sociais, emocionais, físicas, criativas e linguísticas. Possibilitando a resolução de problemas e tomada de decisão, a expressão verbal e não-verbal, a partilha, a observação, a cooperação com os colegas, o manuseamento dos materiais e oportunidades abertas, onde o processo é mais importante que o produto. Contudo, ao longo dessas oportunidades é essencial que o adulto fale com as crianças sobre o que estão a observar e a sentir, de modo a dar-lhes ferramentas linguísticas.

5.2. A importância da experimentação na construção de conhecimentos

A experimentação é definida por Fontanel-Brassart e Rouquet (1997) como uma “sucessão de experiências diversas, de manipulações livres e livremente concebidas, livremente prosseguidas” (p.46). Deste modo, uma das estratégias para a implementação do projeto foi a abordagem transversal às áreas de interesse, isto é, todas as semanas eram inseridos novos materiais para que pudessem usufruir quando estivessem no tempo de planear-fazer-rever ou no tempo de atividades livres. No entanto, partia da iniciativa das crianças envolverem-se com os objetos, ou criarem e recriarem situações. Este método tinha como objetivo apelar ao espírito criativo, à progressão da sua autonomia, à expressão livre e à imaginação, antecipando a ideia de que “a criança é curiosa por natureza, deseja conhecer, gosta de explorar, é naturalmente aventureira, desejando ardentemente ter experiências novas e diferentes. A criança sente

necessidade imperiosa de descobrir, de investigar, de explorar, de realizar, de experimentar” (Sousa, 2003, p.140).

No que toca à diversidade, Banks (2002) refere que podemos “usar uma série de intervenções curriculares para ajudar as crianças a desenvolver atitudes e percepções raciais mais positivas. Estas intervenções incluem materiais multiculturais, experiências diretas, interpretação de papéis e simulações” (p.545). Mais do que as atividades planeadas e orientadas, as crianças aprendem através da ação, para isso é necessário proporcionar um clima de interação social positivo, organizar o ambiente e os materiais e planear com base nos interesses e ações das crianças.

Na idade pré-escolar é então importante que as crianças vivenciem momentos, em que fazem descobertas por si mesmas. Mas para isto, é necessário que tenham uma experimentação ativa, sendo estimulada pelo contexto educativo e familiar.

6. O papel do adulto na abordagem à multiculturalidade

O educador deve organizar aprendizagens socialmente necessárias e escolher “criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança” (OCEPE, 1997, p.83).

“O professor também emerge de um universo cultural. Foi educado segundo determinados padrões culturais, que devem, de certo modo, ser superados para que possa abrir-se para os outros” (Banks, 2002, p.418). Deste modo, na abordagem da multiculturalidade deve ter um espírito aberto e livre de preconceitos, evitando valorizar apenas a cultura dominante, criando pontes de compreensão e comunicação dentro da temática. Deve ainda, desenvolver práticas pedagógicas para sensibilizar as crianças e “avançar para um currículo transformador e orientado para a ação” (Banks, 2002, p.552), onde desenvolvem “o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para se tornarem cidadãos efectivos da sociedade pluralista do próximo século” (idem, p.552).

Além do mais no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, do decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, no anexo n.º1, na alínea a) do ponto 3, refere que no âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância “proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto

de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais”.

O educador deve então aproveitar que as personalidades das crianças ainda estão em formação para fomentar o desenvolvimento da responsabilidade, autonomia, solidariedade, respeito pelos outros, espírito democrático e pluralista.

Em suma, um dos objetivos do educador deveria ser o acabar com o monoculturalismo ainda vigente nos jardins-de-infância e nas escolas.

7. A importância do envolvimento parental

A escola e a família são duas instituições que acompanham e apoiam o desenvolvimento das crianças. Assim, faz sentido que trabalhem em parceria tendo como principal foco a criança. Se este envolvimento é nulo ou escasso, então a escola deve responsabilizar-se por esse processo, pois é essencial criar pontes de comunicação, cooperação e interajuda.

Stevens, Hough & Nurss (2002) referem que “O envolvimento dos pais na educação pré-escolar dos filhos afecta significativamente tanto o comportamento dos pais como o desenvolvimento e a educação dos filhos” (p.785). Posto a sua importância, é então necessário criar meios para desenvolver a relação escola-família. John Dewey (1897) citado por Hohmann & Weikart (2011) diz que “A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar; deve partir das actividades que a criança vivencia em casa e continuá-las... É tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (p.99), no entanto acrescento que a família deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da escola e crescer para dentro da vida escolar; deve partir das actividades que a criança vivencia na escola e continuá-las. É tarefa da família aprofundar os valores da criança previamente desenvolvidos no contexto da escola. Só assim é que teremos uma relação escola-família na sua plenitude.

Na minha opinião, mais que os familiares virem à escola em eventos é necessário que estejam presentes em todo o processo educativo da criança. Deste modo, delineei algumas estratégias para o projeto de intervenção em ambas as valências, para ir de encontro a esta situação. Demonstrando que a escola é aberta, dinâmica e requer participação. As estratégias traduzem-se em, enviar objetos para casa, com uma pequena mensagem do que estava a ser feito e envolver os familiares nas pesquisas das crianças sobre os países e ainda dar o seu contributo de experiências culturais. Assim, podem dar continuidade e criar oportunidades para

a criança experienciar outras culturas através da interação com pessoas que são de outras etnias.

A comunicação é a chave essencial para um relacionamento entre escola e a família. Pode ser a comunicação verbal, escrita ou visual, tendo em conta a disponibilidade das pessoas envolvidas. Deste modo, as estratégias inserem-se essencialmente no campo da comunicação escrita e visual.

No que concerne à temática da diversidade cultural, é necessário que os pais colaborem e tenham conhecimento do projeto, pois o que os familiares fazem é tão importante quanto dizem, no ponto de vista das crianças. Se o adulto mostrar atitudes preconceituosas o filho(a) à partida segue o seu exemplo. É em projetos como este, em que se a escola e a família trabalharem em conjunto é muito mais fácil desenvolver atitudes de respeito, valores éticos e morais nas crianças.

Em suma, se a relação escola-família chegar à plenitude, então ambas estão juntas para preparar as crianças para os desafios da vida.

PARTE II – Caraterização da Instituição de Intervenção Pedagógica

8. Caraterização da Instituição

8.1. O meio envolvente

A IPSS está situada no distrito de Braga, situando-se num dos maiores concelhos da província do Minho, com uma área de 228,7 km² distribuída em 58 freguesias.

Detém de um vasto património arqueológico e natural; festas e romarias que espelham a religiosidade; feiras semanais, quinzenais, mensais e anuais; exposições temáticas; e artesanato. Além do mais, a oferta de serviços deste concelho é bastante diversificada, nomeadamente, supermercados, farmácias, floristas, restaurantes, correios, instituições bancárias, centro de saúde, hospital, instituições de educação, entre outros.

De acordo com a base de dados Portugal Contemporâneo, as estimativas de população residente no concelho em questão, aponta para 47.660 habitantes em 2014. É importante ainda referir que, no mesmo ano contava com 254 pessoas com estatuto legal de residente, provenientes de países como Reino Unido, Ucrânia, Roménia, Moldávia, Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Brasil e China.

8.2. A instituição

A instituição onde foi realizada a minha prática, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que foi fundada a 17 de Junho de 1944. Tem atualmente em funcionamento várias valências, como Creche e Jardim-de-Infância; Lares e Centro de Dia; CAO e Lar Residencial; Farmácia e Parafarmácia: Apoio Domiciliário; Empresas de Inserção: Formação; Spa; Hospital; Unidade de Prado; Banco Solidário e Grupo Coral.

Esta instituição iniciou a atividade dirigida à infância, a 14 de Janeiro de 1974¹. As valências de Creche e Jardim-de-Infância surgiram em 1974 e 1979, respetivamente. Inicialmente foi aberto duas salas com capacidade para dezoito crianças dos três aos cinco anos. Hoje em dia, esta instituição possui doze salas na valência de creche: quatro salas de berçário, para crianças com idades compreendidas entre os quatro e os doze meses; quatro salas de um ano, para crianças com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses; e quatro salas de dois anos, para crianças com idades compreendidas entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses. Já na valência de jardim-de-infância, existem seis salas para as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Estas duas valências referidas têm espaços em comum como, três refeitórios, um salão polivalente, um salão de dança, uma piscina, duas salas de inglês/artes, dois espaços de recreio e um campo de futebol com relva sintética. A instituição conta também com a presença de várias atividades extracurriculares como, inglês, música, natação, ginástica, artes e dança e também de vários serviços como, serviço social, departamento de formação e serviço de psicologia.

Para finalizar, o projeto pedagógico adotado pela instituição intitula-se: “Nós e o Mundo”.

PARTE III - Metodologia

9. Metodologia de Investigação-Ação

O projeto de intervenção que foi implementado em ambas as valências aproxima-se de algumas características da metodologia de Investigação-Ação. Grundy e Kemmis (1998) (citado por Máximo-Esteves, 2008) referem que “Investigação-ação educacional é um termo usado para descrever uma família de actividades no desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, programas de aperfeiçoamento da escola, de sistemas de planificação e

¹ Manual de Acolhimento da Instituição

desenvolvimento de políticas. Essas atividades têm em comum a identificação de estratégias de ação planejada, as quais são implementadas e depois sistematicamente submetidas à observação, à reflexão e à mudança. Os participantes na ação a ser considerada são integralmente envolvidos em todas essas actividades” (p.21).

Assim sendo, ao longo do relatório é possível compreender, a tentativa de melhorar uma situação problemática, que surgiu do fato de não haver crianças de outras etnias na instituição, observando-se um contacto escasso com a diversidade cultural. Através deste projeto procurei então dar resposta a esta situação e aos interesses das crianças, solucionando o problema e proporcionando oportunidades de aprendizagens significativas em torno desta temática.

Uma vez que me encontro numa fase de iniciação profissional é então essencial ir “(re)descobrir e (re)definindo quotidianamente formas de acção inovadoras” (Mesquita-Pires, 2007, p.221) com intuito de refletir acerca da prática e da adequação da mesma, em torno do ambiente educativo, das interações, do espaço, dos materiais e do grupo. Compreendendo que a investigação-ação é então “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.” (John Elliot, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

10. Modelo Curricular High/Scope

O modelo High/Scope é o modelo curricular adotado pela Instituição em ambas as valências. Por conseguinte, é o modelo pelo qual me baseei durante a implementação do projeto.

O modelo supracitado foi iniciado por David Weinkart, na década de 60 com o intuito de assistir as crianças “em risco” de bairros pobres em Michigan com baixos rendimentos escolares. Neste sentido, em 1995 foi publicado o livro “Educar a Criança” de Mary Hohmann e de David Weikart e cinco anos mais tarde foi publicado o livro de Jacalyn Post e de Mary Hohmann, intitulado “Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens”, ambos com o intuito de apoiar os profissionais nas suas ações, na organização, e na interpretação, de modo a ir ao encontro dos interesses e/ou necessidades das crianças.

Os dois livros apresentam o modelo de aprendizagem ativa e partilham a “Roda da Aprendizagem”, que expõe os princípios curriculares que orientam os profissionais na abordagem do modelo (a) a aprendizagem ativa; b) a interação adulto-criança; c) o ambiente físico; d) os horários e rotinas; e) a observação e a avaliação da criança.)

a) Aprendizagem Ativa

Este modelo assume a criança como um elemento ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento, isto é, através das experiências diretas, das ações e interações, as crianças constroem conhecimento, que se traduz na aprendizagem pela ação.

A aprendizagem pela ação é um processo dinâmico que depende da iniciativa da criança, pois só ela pode desenvolver conhecimentos, manipular e explorar. Esta aprendizagem implica: a) ação direta sobre os objetos, de modo a formar conceitos abstratos; b) reflexão sobre as ações, para que a criança consiga compreender o mundo imediato, desenvolvendo assim o pensamento; c) motivação intrínseca, invenção e produção, onde as vontades da criança, as questões, os interesses levam à exploração; d) resolução de problemas, de modo a que a criança ultrapasse os seus obstáculos estimulando a aprendizagem e o desenvolvimento. (Hohmann & Weikart, 2011, pp.22-24). Os bebés e as crianças pequenas aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem; e aprendem num contexto de relações de confiança (Post & Hohmann, 2011, pp.22-23).

Posto isto, a metodologia High/Scope procura dar à criança mais oportunidades de ação, iniciativa e decisão. A criança a todo o momento está envolvida em experiências-chave, devido ao seu ímpeto de exploração. Neste sentido, existem linhas orientadoras para ajudar os profissionais a enquadrar as aprendizagens, assim Hohmann e Weikart (2011) referem que as “experiências-chave pré-escolares são uma série de descrições de ações típicas inerentes ao desenvolvimento social, cognitivo e físico das crianças (...)” (p.32), “são essenciais para que as crianças construam conhecimento” e ainda “são participativas, frequentemente auto-iniciadas, e têm lugar de forma repetitiva em muitos e diferentes contextos num período de tempo alargado” (p.454). Do mesmo modo acontece com os bebés e as crianças pequenas, em que as experiências-chave são “um retrato vivo do que as crianças de muita tenra idade fazem” (Post & Hohmann, 2011, p.36)

Os domínios abrangentes de aprendizagem não diferem muito de um contexto para outro (ex.: Representação Criativa), no entanto, as experiências-chave são distintas, sendo adequadas às faixas etárias (ex.: Responder a e identificar figuras e fotografias *vs* Relacionar reproduções, imagens e fotografias com locais e objetos reais.)

b) Interação Adulto-Criança

A aprendizagem ativa depende também da interação adulto-criança. Esta interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, na medida em que o adulto encoraja a aprendizagem e cria um clima de apoio positivo. Ao referir o clima de apoio, compreende-se que o adulto escute com atenção a criança, faça comentários pertinentes, coopere nas suas brincadeiras, intenções e dificuldades. A criança assim sentir-se-á confiante e liberta a partilhar pensamentos, sensações, ideias, entre outros.

Através das interações, os adultos descobrem como as crianças pensam, quais os seus interesses, necessidades e intenções. Com isto, serão criadas relações verdadeiras e autênticas e ainda “relações de cooperação e companheirismo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.51) em que os adultos e as crianças envolvem-se num estilo que implica dar e receber.

c) Ambiente Físico

A organização dos espaços e materiais também consta como princípio curricular, pois o modelo em causa dá grande importância ao seu planeamento, de maneira a que “as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163). A organização do ambiente educativo de forma harmoniosa incentiva à exploração, brincadeiras e jogos.

Neste sentido, tanto em creche como em jardim-de-infância, o espaço tem de ser atraente, confortável, seguro e flexível (de acordo com os interesses das crianças). Além do mais, tem que ser dividido em áreas de interesse e cuidados. Todas as áreas integrantes da sala têm de ser organizadas de maneira a assegurar a locomoção entre elas e a visibilidade de uma área para outra. É importante ainda referir que os materiais que compõem as áreas, têm de estar sempre acessíveis às crianças e etiquetados, para que facilite a arrumação dos mesmos; têm que ser numerosos e variados, para que possam fazer escolhas e seguirem a sua imaginação.

d) Horários e Rotinas

O programa High/Scope tem uma rotina diária com segmentos de temporais específicos, como: planear-fazer-rever; tempo em pequeno grupo; tempo em grande grupo; tempo de recreio; tempo de transição; comer; e descansar. No entanto, os horários e as rotinas são planeados de acordo com os interesses e necessidades da criança. Estes princípios curriculares também

apoiam a sua iniciativa no sentido em que a criança constrói as suas ações sobre os seus planos e as suas escolhas.

A rotina sendo parte integral do dia-a-dia da criança, torna-se então previsível, o que ajuda a antecipar acontecimentos e a transição entre momentos.

Este princípio curricular cria um “sentido de pertença a uma comunidade” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 226), na qual a estrutura é partilhada por todos.

e) Observação/Avaliação

O educador para adequar as suas planificações, materiais e relações tem que observar o grupo e o indivíduo, o modo como se relacionam entre si, com o espaço físico e com a comunidade. Através deste processo, é capaz de conhecer as crianças, centrar-se nos seus talentos, interesses e desejos, motivando-as. É também através da observação que o educador avalia/reflete sobre as ações das crianças e gere estratégias de apoio. Todos os princípios curriculares referidos contribuem para auxiliar e facilitar as interações dentro da sala, entre as crianças, entre as crianças e os adultos, o trabalho da equipa pedagógica, as relações pais-educadores e a planificação.

11. Metodologia de Trabalho de Projeto

Durante a minha prática educativa, deparei-me com vertentes da metodologia de Trabalho de Projeto. Esta metodologia define-se como “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2011b, p.10) ou ainda “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz & Chard, 1989 citado por Vasconcelos, 2011b, p.10). Esta metodologia é desenvolvida em equipa, através de pesquisa, relacionar a teoria e a prática, confronto de ideias e a aquisição de novos conhecimentos. Divide-se em quatro fases distintas, que Vasconcelos (2011b) nomeia como: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução; e avaliação e divulgação. Ao longo do relatório, compreende-se, algumas etapas desta metodologia.

Neste caso prático, resultou de uma situação que desencadeou um interesse das crianças, ao qual procuramos um caminho através da exploração e experimentação, para dar resposta às curiosidades das crianças. No entanto, é importante que o educador através dos projectos, ajude “as crianças a tornarem-se participantes competentes na sociedade democrática” (Katz & Chard, 2009, p.126). Para dar continuidade a este interesse foi necessário ter em atenção as conceções prévias das crianças, isto é, o que sabiam acerca da diversidade cultural. Assim ficou

registado as opiniões das mesmas e questões que sustentam o projeto, e que ajudaram a traçar os objetivos do mesmo.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, as crianças demonstraram grande sentido de investigação e autonomia, através das pesquisas, da ajuda da família e da partilha de experiências. De acordo com Katz e Chard (2009, p.123), “uma das potenciais mais-valias de um bom trabalho de projeto é fortalecer as predisposições das crianças para se interessarem, se ocuparem e se envolverem numa observação aprofundada, numa investigação e na representação de fenómenos do ambiente que as rodeia merecedores de atenção.” Nesta vertente de pensamento, os projetos devem então ser “relevantes ética e culturalmente: os projectos são significativos para as crianças, trabalham na sua “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1978) e provocam pesquisas estimulantes, não apenas para as crianças, mas para os adultos que com elas interagem. Estes projectos têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, educam o sentido de pesquisa e de inovação” (Vasconcelos, 2011a, p.15).

PARTE IV – Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Educação Pré-Escolar

12. Caracterização do contexto pré-escolar

12.1. Caracterização do grupo de crianças

O grupo é composto por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo seis do sexo masculino e dezanove do sexo feminino. Importa referir que duas crianças são de origem espanhola e outra de origem suíça. A equipa educativa é composta pela educadora A.G. e pela auxiliar de ação sócio educativa C.L. e têm como Projeto Curricular de Sala: “À descoberta da lógica e da matemática através das artes.”

A maioria das crianças deste grupo é finalista, à exceção de duas.

Neste grupo heterogéneo, existe uma criança com dificuldades de linguagem, tendo sido encaminhada para a terapia da fala e uma outra criança com problemas comportamentais, não tendo consciência das normas, nem de limites. Demonstra ansiedade e dificuldade em aguardar pela sua vez.

A caracterização do grupo é um dos suportes educativos mais importante do educador porque, “conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p.25). Posto isto, através da observação e interação com as crianças e através do diálogo com a equipa educativa, compreendi que é um grupo que evidencia gosto por momentos lúdicos, orientados e livres e está muito bem integrado nas rotinas e nas áreas da sala, apresentando uma autonomia bastante satisfatória. São crianças muito cooperativas, comunicativas e afáveis. Nas tarefas e atividades, demonstram empenho, dinâmica, criatividade e são bastante expressivos, demonstrando um gosto especial pela expressão plástica e artística.

12.2. Caracterização das dimensões curriculares

12.2.1. Ambiente Físico

A sala 5 encontrava-se organizada, com base nas características arquitetónicas dos centros de aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011, p.166). Este princípio curricular do modelo pressupõe a criação de oportunidades para as crianças explorarem.

A sala estava dividida em seis áreas de interesse: área da biblioteca; área dos jogos; área da expressão plástica; área da escrita; área da casa; e a área das construções/acolhimento.² Estas divisões eram fáceis de identificar, pois existiam fronteiras criadas pelas próprias estruturas (armários) de cada área. Todas as estruturas eram adequadas à altura da criança e eram seguras, valorizando a autonomia das mesmas. A localização das áreas estava cuidadosamente planeada, na medida em que as crianças eram capazes de se mover livremente sem que atravessassem outras áreas, facilitando o acesso entre as mesmas; como também, estava planeada para que as áreas de mais movimento e ação ficassem afastadas das áreas mais silenciosas. No entanto, o espaço em cada área apenas permitia quatro a cinco crianças, de modo a terem mais espaço para explorar, pois a “aprendizagem pela acção requer espaço para as crianças se moverem, experimentarem e trabalharem, quer sozinhas, quer com outras.” (Hohmann & Weikart, 2011, p.166). Ainda é importante salientar que, tanto as crianças, como os adultos tinham visibilidade para toda a sala para que pudessem observar as suas interações, brincadeiras, descobertas, entre outros.

² Ver Anexo A

Os materiais utilizados nas áreas encontravam-se dispostos de maneira a que as crianças pudessem fazer as suas escolhas. Além do mais, correspondiam aos diversos critérios de qualidade, segurança, durabilidade, funcionalidade e arrumação.³ Todas as áreas encontravam-se etiquetadas, através de número, de cores, letras e imagens reais, para que pudesse facilitar o processo de arrumação e desenvolver o processo de associação.

Caracteriza-se por ser um espaço amplo e com bastante luz natural, que neste caso incide maioritariamente sobre a área da expressão plástica e da escrita. A janela permitia observar o espaço exterior, permitindo o acesso direto ao mesmo.

O espaço exterior é comum a algumas salas de creche e de jardim-de-infância. É constituído por várias estruturas sob piso de borracha sintética e tem ainda espaços verdes com relva, flores e árvores. Estes elementos providenciam o contato com a natureza e são fatores promotores de exploração, observação e jogo. O espaço exterior é considerado a continuação da sala.

12.2.2. Horários e Rotinas

Genericamente, um dia na sala 5⁴, iniciava-se com a chegada das crianças ao refeitório para tomar o reforço da manhã (fruta). Posteriormente às 9h45m, as crianças dirigiam-se para sala e começava o acolhimento, que tinha lugar na área das construções. Neste período era escolhido o responsável do dia (por ordem alfabética), que ficava encarregue de apontar as presenças e verificar como estava o tempo, tinha que escolher uma regra que gostaria que fosse cumprida durante o dia e elegia, ainda, a música dos bons dias. Para finalizar o momento do acolhimento, o responsável no início da semana (segunda-feira) recolhia as fotografias dos painéis das áreas e chamava uma criança de cada vez, para realizar o planeamento. O momento de planear dá às crianças o poder de tomada de decisão sobre o que querem fazer, expressar os seus desejos e partilhar ideias. Nos restantes dias da semana, o encarregado tinha que fazer, apenas, a rotação das crianças por todas as áreas no sentido dos ponteiros do relógio.

A educadora, no tempo de grande grupo, tentava conciliar os conhecimentos já adquiridos com os novos, desafiando-os. Eram também momentos em que a educadora planeava em função dos interesses e necessidades das crianças. Normalmente, este tempo era dedicado à leitura de histórias, canções, dramatizações, entre outros. De seguida, era iniciado o tempo de fazer. Em que as crianças deslocavam-se para a área que escolheram e exploravam, cumprindo

³ Ver Anexo B

⁴ Ver Anexo C

o seu planeamento e acrescentando outras situações. Ao se aproximar do tempo de pequeno grupo, neste caso às 11h, as crianças arrumavam os materiais todos e dispunham-se pelas mesas. O tempo de pequeno grupo era usualmente devotado às artes, sempre transversal às outras áreas de conteúdo.

Após o almoço, as crianças faziam a higiene e de seguida o responsável era encarregado de iniciar e guiar a auto-avaliação. Este processo consiste em avaliar o comportamento de cada criança e a realização de atividades durante a manhã. “A aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (ME, 1997, p.36), deste modo uma criança de cada vez escolhe uma cara feliz, triste ou a chorar, para que os colegas digam se concordam ou não com a decisão, colocando, posteriormente, no quadro respetivo.

No momento de descanso/atividades livres, dependendo das condições climatéricas, as crianças podiam ir ao espaço exterior, fazer pequenos jogos ou ver filmes.

Durante todo o dia, as crianças estavam envolvidas num ambiente previsível mas flexível, sendo que a criança podia expandir os seus interesses através das interações, tendo consciência da sequência dos momentos que constituem a rotina. A existência de um responsável por dia ajudava na compreensão e domínio da rotina. Previam os momentos de higiene que aconteciam antes e depois das refeições e sabiam que momentos seguiam, respondendo adequadamente à questão: “Que vamos fazer agora?”. A rotina “permite à criança apropriar-se desse fluir. Torna-se, portanto, autónoma. Conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias.” (Formosinho, 2007, p.70).

12.2.3. Interações Adulto-Criança

Na sala 5, as interações adulto-criança eram muito positivas. A educadora tentava sempre apoiar as escolhas das crianças, as suas brincadeiras e os seus conflitos. Além do mais: “A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6).

Existia um clima de apoio através de relações autênticas, em que a educadora estimulava a confiança, autonomia e empatia. Só assim, as crianças sentiam-se libertas e com vontade/confiança em explorar o que lhe rodeia.

Durante o meu tempo de estágio, consegui também ser uma pessoa em quem podiam confiar e contar com todo o meu apoio. Todas as interações aconteciam de forma espontânea,

tendo sempre em atenção: estar à altura da criança, ouvi-la atentamente e fazer comentários pertinentes. Fiz questão de me envolver em todas as aprendizagens das crianças, de forma ativa, participando e ajudando.

12.2.4. Interações Criança-Criança

O grupo de crianças do jardim-de-infância tinha uma relação de confiança uns com os outros, visto que também caminhavam juntos há três anos. Era um grupo coeso, gostavam de partilhar as suas vivências, materiais entre si e tentavam sempre ajudar-se.

Estas relações têm benefícios, como: “apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências de liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 602).

13. Intervenção Educativa

13.1. Observação do contexto e identificação do interesse/necessidade

Ao iniciar a PES, integrei-me na rotina, familiarizei-me com os materiais e espaços e criei laços de confiança com as crianças e com a equipa educativa. A situação pedagógica explorada pelo grupo incidia no sistema solar. Neste sentido, tive oportunidade de observar o desenvolvimento da prática educativa da educadora sobre o planeta Mercúrio e do planeta Vénus, antes de chegar ao ponto crucial do início do meu projeto – planeta Terra.

Durante as primeiras semanas observei como as crianças interagiam entre si e com os adultos, como interagiam com o espaço e com os materiais, de forma a conseguir criar um projeto adequado aos interesses e necessidades, tornando-o mais rico.

Na área da biblioteca, as crianças demonstravam interesse na exploração dos dedoches, e normalmente quando “liam” um livro, liam-no para o colega ou então, partilhavam as imagens uns com os outros, tentando sempre variar nos livros que escolhiam. Além do mais, a educadora criou a hora do conto, para a promoção de atividades de leitura, realizadas pela própria ou pela criança. Contudo, uma problemática⁵ que se forma é que por vezes nas horas do conto, as crianças por vezes não conseguiam observar a ilustração com atenção, pois as páginas passavam rápido. Além do mais, nesta área não faziam uso nem do globo, nem do atlas.

⁵ Por problemática entende-se que existe uma necessidade intrínseca de mudança.

Na área dos jogos, verifiquei que as crianças tinham interesse e procuravam bastante os puzzles, tendo já construído um puzzle de 100 peças. No entanto, esta era uma área onde as crianças iniciavam o faz-de-conta, através dos fios e bolas, criavam colares ou decorações de festa. Face a esta problemática a educadora por vezes chamava a atenção pois, divergiam do objetivo principal. Isto acontece, devido ao fato das crianças, em geral, terem como necessidade a lógica e a matemática, daí o projeto curricular ser em torno desses conteúdos.

A área da expressão plástica é do interesse das crianças, faziam frequentemente desenhos, postais, criavam livros, personagens, acessórios, exploravam a plasticina, materiais de diferentes texturas, entre outros. As crianças demonstravam muita iniciativa e autonomia. Não verifiquei nenhuma problemática.

Na área da escrita, a maior parte das crianças tinham interesse em jogar o jogo da memória e a corresponder a letra ao animal. Neste espaço raramente usufruíam do caderno de escrita, a não ser que a educadora planificasse nesse sentido, sendo uma problemática.

A área da casa, a segunda área mais desejada, permitia às crianças assumirem vários papéis sociais e realizarem atividades específicas. As crianças demonstravam muito interesse e criatividade neste tipo de exploração. No entanto verifiquei que a problemática desta área são os conflitos sociais, devido à partilha do material.

Na área das construções foi visível o maior interesse do grupo, os animais, mais propriamente a construção de quintas e zoos. Apesar de haver algumas variâncias, como lojas de gelados, as crianças mantêm-se apenas dentro destas três opções viabilizando uma problemática.

Ao iniciarem o desenvolvimento sobre o terceiro planeta do Sistema Solar, as crianças demonstraram grande interesse pelo planeta Terra, em grande parte o entusiasmo incidiu nos países. Nesta fase, havia crianças que tentavam falar em chinês (C.M.), ou então cantavam em espanhol (B.) por influências da série juvenil – Violetta. Exceto alguns casos, estas crianças estavam desprovidas de informações sobre a diversidade cultural. Posto isto, “Um projeto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p.102). Por este motivo, nasce após atentas observações e profundas reflexões, o projeto de intervenção: “Multiculturalidade: Sensibilizar para a diversidade cultural, experimentando-a”.

Ao presenciar toda a situação que fora descrita, conversei com a educadora cooperante e em conjunto decidimos realizar uma pequena dramatização com o dedoche do planeta Terra,

com o intuito de recolher informações acerca daquilo que as crianças gostariam de saber, quais as suas questões, curiosidades e comentários. Senti esta necessidade de discutir para que pudesse planificar de forma adequada. Neste sentido, obti comentários como: “vivemos em sítios diferentes”; “temos diferentes estilos”; tive conhecimento que também algumas já viajaram para países como França, Suíça, Alemanha, Espanha e Tunísia, ou que também têm pais imigrados em Angola e na Suíça. São realmente informações pertinentes para este projeto, pois, a maior parte das crianças já têm algumas experiências multiculturais, verificando através de comentários como: “a comida lá é estranha”; “as pessoas usavam roupas compridas e estava muito calor, mas deviam estar habituadas”; “na Suíça faz muito frio”.

Com base nos indicadores supracitados, optei por intervir em torno da multiculturalidade para sensibilizar as crianças da diversidade cultural, tentando criar oportunidades para a criança conhecer culturas e formas de vida, através da experimentação de situações específicas do dia-a-dia.

A intervenção pedagógica incidiu então na multiculturalidade sendo transversal à descoberta da lógica e da matemática. É importante também salientar que a abordagem a ser realizada insere-se no Tema do Projeto Pedagógico, “Nós e o Mundo” e envolve-se no trabalho de projeto, sendo assim transversal a todos estes tópicos.

13.2. Definição de objetivos

As observações descritas no ponto anterior ajudam na formação destes objetivos gerais do projeto, que passo a mencionar:

- Responder aos interesses e às intenções das crianças;
- Despertar a curiosidade e o desejo de aprender acerca de outras culturas;
- Desenvolver capacidades de linguagem oral e abordagem à escrita em torno das diferentes culturas/ desenvolver a participação na comunicação dar-e-receber;
- Envolver os cinco sentidos;
- Criar oportunidades de exploração livre;
- Incentivar a envolvimento familiar.
- Sensibilizar para a diversidade, experimentando-a.

13.3. Estratégias de intervenção

O grupo de crianças da sala 5 caracteriza-se por ser muito ativo e com muita vontade em saber mais. Assim, para tornar o projeto interessante, dinâmico, aberto e transversal para o grupo, foram delineadas algumas estratégias.

O projeto teve início com a entrega de um passaporte⁶ pessoal para cada criança. Este passaporte continha alguns dos dados pessoais e a respetiva fotografia e simbolizava as viagens a realizar pelos quatro países a explorar. “... simboliza o encontro com o outro. Esta ideia expressa a necessidade de crescermos, confrontando as nossas maneiras de ser e de estar no mundo. “Sair de nós mesmos” é experimentar outras vivências num processo dinâmico de troca” (Duque, 2005, p.7). Neste passaporte eram colocadas as fotografias das atividades desenvolvidas no âmbito do país e cultura explorados como também a bandeira correspondente. Mediante um exemplo escrito as crianças copiavam o nome do país escrevendo no passaporte. Refletindo sobre a importância da abordagem à escrita e sabendo que o grupo já tinha noção da funcionalidade da escrita, a oferta deste tipo de atividades proporciona progressão de competências. A descoberta de letras e convenções escritas, para além daquelas presentes na rotina, possibilita a diversidade da escrita e posteriormente a relação do código escrito e da mensagem oral (Mata, 2008, p.15). Trabalhar as letras num suporte diferente do habitual é sempre positivo para aumentar a curiosidade sobre o código escrito.

Assumindo a tal posição de aprendizagem ativa, permiti que as crianças escolhessem os países de forma implícita, ou seja, através de comentários e interesses demonstrados. Assim sendo:

- China – devido às tentativas de falarem chinês, de tentarem esticar os olhos; e também porque é uma cultura muito presente na sociedade portuguesa;
- Egito – havia crianças a brincar às múmias ou tentar fazer pirâmides com guardanapos de papel;
- Rússia – as crianças questionaram-me: “Se o rio Nilo é o maior rio do mundo, então qual é o país maior do mundo?”
- México – aproximava-se o aniversário de uma criança e o grupo estava todo convidado. A aniversariante referiu que ia haver uma Pinhata e as crianças adoraram a ideia.

⁶ Ver Anexo D: Figura 21

Uma outra estratégia baseou-se na integração de diversas áreas de interesse de forma transversal ao projeto⁷, pois como é referido no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, do decreto-lei nº241/2011, de 30 de Agosto, no anexo nº1, na alínea a) o educador de infância “organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”. Partindo deste pressuposto aquando da exploração de um país, as crianças exploravam os elementos referentes aos mesmos, tais como, roupas tradicionais, imagens, objetos reais, enciclopédias, lendas, entre outros. De seguida, os mesmos eram distribuídos pelas crianças, nas áreas corretas, possibilitando que todas pudessem explorar estes materiais quando estivessem na exploração livre das áreas da sala.

O envolvimento parental, também foi alvo de reflexão e intervenção, neste sentido, durante o meu projeto, adotei uma série de medidas, como:

- No início de todas as semanas, colocava a bandeira e o nome do país que estivéssemos a desenvolver, na porta da entrada da sala. Assim todos os pais/familiares podiam saber como estava a situação na sala;⁸
- Durante a semana, as crianças levavam questões para casa, para que pudessem ter o apoio dos pais na pesquisa.⁹
- No fim da semana, cada criança levava um objeto para casa, referente ao país. Assim as crianças podiam partilhar com os seus pais/familiares e explorá-lo juntos.¹⁰

Por último, adotei uma estratégia da educadora cooperante, os “Balões de Fala”¹¹ como forma de avaliação. No final de cada semana, ou seja, da exploração de cada país, as crianças em pequenos grupos sob orientação, comunicavam aquilo que tinham gostado/não gostado; o que aprenderam/o que gostavam de aprender, e a pessoa responsável pelo grupo escrevia. Não só era importante para as crianças vivenciarem as suas ideias a serem escritas no papel, como também os colegas eram um apoio. Posteriormente era anexado ao trabalho.

13.4. Atividades

Todas as atividades incluídas no projeto foram planeadas de acordo com a observação dos interesses das crianças e através das experiências-chave do Modelo Curricular High/Scope. Em

⁷ Ver Anexo D: Figura 22

⁸ Ver Anexo D: Figura 23

⁹ Ver Anexo D: Figura 24

¹⁰ Ver Anexo D: Figura 25

¹¹ Ver Anexo D: Figuras 26, 27, 28 e 29

anexo, encontra-se o quadro geral de atividades realizadas em educação pré-escolar.¹² No presente relatório, serão mencionadas apenas quatro atividades, cada uma referente a um país.

Atividade: Dragão

A presente atividade refere-se à **China** resultou do interesse das crianças em animais. No entanto, esta atividade abriu portas para as atividades subsequentes. Assim, o tempo de grande grupo consistiu na exploração da figura mítica deste país.

Iniciei o diálogo, a tentar verificar se as crianças, já tinham conceções prévias acerca do mesmo, perguntando: “Algum de vocês sabe que animal é muito importante na cultura chinesa?” Após a enumeração de vários animais domésticos dei uma pista: “cospe fogo”. Como o dragão, é uma figura presente nos desenhos animados, as crianças identificaram logo e mostraram-se interessadas em ver as imagens. As imagens desencadearam comentários como: “o dragão é forte”, “Oh Jéssica, porquê que tem pessoas por baixo do dragão?” e “Eu vi que eles agarravam em paus, mas não sei para que era.”. Uma das crianças conseguiu até identificar que utilizavam o dragão para realizarem uma dança e ainda referiu que era uma tradição, ao que eu completei informando que era utilizado no Ano Novo Chinês. Altura do ano, onde as pessoas criavam fantoches de dragão enormes, manipulados por uma equipa, que realizava movimentos acompanhados com música. O tempo de grande grupo, afinal de contas é um momento de partilha. Neste seguimento, as crianças mostraram-se interessadas em realizar o próprio dragão e tiveram logo a ideia de explorá-lo no espaço exterior. Para isso, conversamos acerca de algumas características, fazendo as crianças observarem novamente as imagens com mais atenção e, de seguida, mostrei os materiais disponíveis para a construção de dragões (copos de plástico, pratos de papel e paus de madeira). Em grande grupo decidimos pintar os copos com a cor vermelha e amarela. No entanto, surgiram ideias como: “podíamos pintar de várias cores para ficar menos assustador” que foi aceite por todas as crianças; ou ainda, deram a ideia de colar os copos uns aos outros ou utilizar um fio para juntá-los. Nesta última, foi necessário votar, fazendo uma escolha democrática.

Com as ideias já estabelecidas, transitaram do tempo de grande grupo para o tempo de pequeno grupo de forma organizada. As crianças iniciaram a pintura dos copos e foram deixados a secar.

¹² Ver Anexo E

Na continuação da atividade anterior, sucedeu-se a leitura de uma lenda, intitulada “The Story of Nian – a Chinese New Year Story¹³” de Janice Stayings. Esta atividade pretendeu aliar o interesse das crianças em livros, histórias, contos, lengalengas e rimas, com o animal mítico que tinha sido abordado. A leitura é importante pois “Through listening to storybook, children begin to develop an understanding about the shape and structure of stories” (Ranweiler, 2004, p.61). Assim, o momento de pré-leitura dedicou-se à apresentação do livro, nesta fase expliquei-lhes que eu própria criei o livro, tendo em conta uma necessidade deles, isto é, às vezes não tinham tempo suficiente para observar e interpretar a imagem. Assim, decidi basear-me na técnica de leitura Kamishibai, mas sem o suporte, assim ao mostrar as imagens às crianças, conseguia ler o texto que estava escrito atrás. As crianças gostaram muito desta ideia e ficaram muito interessadas na lenda. Durante a leitura procurei promover uma pedagogia do deslumbramento, como refere Luísa Dacosta (Gomes, 2007, p. 3), tendo uma postura entusiasta. Na fase pós-leitura as crianças demonstraram compreender a dinâmica do dragão “Jéssica, já percebi porque usam muito a cor vermelha”; e “é para afastar o mal”. A estratégia de promoção de leitura, isto é, pré-leitura, leitura e pós-leitura (Ramos e Silva, 2014, pp. 152-153) foi essencial para o envolvimento das crianças. A lenda foi colocada posteriormente na área da biblioteca para que as crianças pudessem usufruir.

Com a ajuda de algumas crianças, o dragão foi sendo construído, no entanto, surgiu a ideia de realizarmos dois, tendo em conta que observamos que iria ficar grande. Assim, antes da exploração livre dos dragões mostrei-lhes em grande grupo, algumas moedas chinesas, surgindo comentários como: “são diferentes”; “tem buracos no meio”; “aqui aparece uma casa chinesa”; “são mesmo verdadeiras, são de prata”. Foi interessante verificar, que as crianças não necessitaram da nossa moeda para comparar.

Na manipulação dos dragões as crianças tiveram a possibilidade de utilizar utensílios das áreas para acompanhar a atividade no espaço exterior.

No âmbito deste país estava planificado a exploração de uma música com o elemento dragão, mas o material audiovisual não funcionou. Ao que as crianças pediram para ler uma história. Foi o momento perfeito para ler-lhes o livro: “Somos todos diferentes” de Emma Damon. Este livro consta no Plano Nacional de Leitura. Procura mostrar que somos todos diferentes, quer a nível físico, social e emocional, mostrando crianças de diversas partes do mundo. No fim, há um espelho para a autodescoberta. Posto isto, prossegui a leitura, ao que as

¹³ Ver Anexo F

crianças se mantiveram atentas e participativas, com expressões como: “a Jéssica é pequena;” “eu também uso óculos”; “a Francisca também tem o cabelo aos caracóis”, entre outros. Ao longo da leitura, as crianças iam equiparando-se. No fim, a autora refere que somos todos especiais. Nesta fase, procurei que todas as crianças se olhassem ao pequeno espelho que o livro oferece para que se pudessem observar e dizia: “O/A (nome) também é especial”. As crianças mostraram-se radiantes e compreendi que algumas delas estavam ansiosas pela sua vez.

Posteriormente, as crianças decidiram resolver o problema da música e começaram a cantar e a explorar os dragões.



Figura 1 - Dragões



Figura 2 - Exploração das moedas chinesas



Figura 3 – Exploração do dragão

Atividade: Construção do painel de escrita

Na semana referente ao **Egito**, com o decorrer das atividades planeadas, observei que as crianças utilizavam com mais frequência os cadernos de escrita e o auxiliar para escreverem o seu nome ou dos colegas utilizando os hieróglifos. Mas este interesse levantou uma questão:

Será adequado abordar outros abecedários? Visto que as crianças estão no processo de aquisição e desenvolvimento das competências da fala, da leitura e da escrita, fiquei com receio. No entanto, em diálogo com a educadora, percebi que era uma boa maneira de desenvolver uma atividade para sensibilizar a diversidade, isto é, criar outros pontos de vista, onde até podem encontrar semelhanças. Seria então uma atividade lúdica que permitia a criança conhecer diversos suportes de escrita.

Assim, visto que tínhamos identificado um interesse, expus em tempo de grande grupo a ideia de criarmos um painel de escrita dos países. As crianças mostraram-se logo participativas e cheias de ideias. O V. disse que podíamos colocar bandeiras no painel para conseguirmos identificar e para os pais saberem, a C.A. perguntou: “podemos usar várias cores?”.

A educadora proporcionava bastantes atividades ligadas à escrita, para além das crianças se mostrarem interessadas acerca do que estava escrito, gostavam também de observar os adultos a escrever. Neste sentido, a maior parte das crianças escrevia o seu primeiro e último nome e de modo geral, através do ditado conseguiam escrever a maior parte das letras do alfabeto. Devido a atividades como: a leitura muito frequente e os balões de fala compreendem que existe uma relação entre os sons falados e a escrita das letras.

Eu e a educadora construímos o painel de escrita, assim todas as semanas era acrescentado a bandeira do país e a coluna para escreverem. As crianças na fase de escrita eram dispostas pelas mesas e era-lhes dado a base de escrita, em que cada letra do alfabeto correspondia a outra do país respetivo. A maior parte das crianças, faziam as correspondências sozinhas e os adultos apenas verificavam se estava correto.

Esta atividade foi muito interessante, na medida em que as crianças comparavam os outros abecedários, identificando letras semelhantes. Através desta implementação, sensibilizei a consciencialização das crianças para várias maneiras de escrita de outros países.



Figura 4 - Escrita nos cadernos



Figura 5 - Painel de Escrita



Figura 6 - Escrita no painel

Atividade: Jogo de partilha

Esta atividade foi realizada na exploração da Rússia mas nasceu de uma necessidade do grande grupo permitindo então criar uma ligação. Frequentemente as crianças desenhavam e pintavam em folhas oferecendo posteriormente aos colegas mas nem todos os colegas recebiam estes mimos surgindo abertura para situações de baixa auto estima e falta de confiança. Como tal, num primeiro momento de grande grupo, as crianças sentaram-se no tapete e em diálogo relembramos o que já tinha sido realizado em relação à Rússia e como motivação mostrei uma Matrioska e através das interações com as crianças tentei compreender que conceções prévias tinham acerca deste objeto ou que especulações fazem acerca do mesmo. Surgiram vários comentários como: “é uma boneca russa” e “Eu sei! É *Matrioska*, a minha avó tem uma em casa”. Partindo do conhecimento que uma criança tinha sobre o objeto realizei uma leitura sobre uma lenda acompanhando a mesma com a Matrioska. Durante a leitura tentei incorporar a história para que fosse cativante. A lenda¹⁴ é sobre um carpinteiro que cria uma boneca (Matrioska) que fica com vida e quer ter um filha a que chamará de *trioska*, posteriormente nasce a *oska* e por fim o *ka*. O objeto real nesta história tem muito poder, porque durante a leitura, as crianças puderam ter um fio condutor. Além do mais, puderam vivenciar a ação da lenda. Esta fase foi essencial, uma vez que as histórias “(...) stimulates their imagination, (...), stretches their attention span, improves their listening comprehension, nurtures their emotional development” (Ranweiler, 2004, p.62). No fim da leitura, as crianças aplaudiram e pediram para repetir. De seguida, dialogamos acerca da utilidade da Matrioska, expliquei-lhes que

¹⁴ Ver Anexo G

normalmente as pessoas ofereciam uma às mulheres grávidas, mas também podiam ser oferecidas como símbolo da amizade. Uma criança referiu que a sua mãe estava grávida e que queria presentear-lá e, aproveitando este momento, expliquei a atividade a realizar e a importância de oferecer o trabalho a um colega como forma de demonstrar carinho. No entanto disse-lhes que era um jogo da partilha, em que iríamos colocar números nos trabalhos e sortear. De seguida escreviam uma mensagem de amizade e levavam para casa o desenho de algum colega. Acrescentei ainda, que todos iam realizar um desenho de uma Matrioska mas com uma técnica de pintura diferente, desta vez seria com os lábios. Nesta fase os rapazes recusaram-se a fazer, então utilizaram o seu dedo.

No tempo de pequeno grupo, foi entregue uma folha A5 a cada criança, um lápis e cores de pau. Ao longo das representações, as crianças tiveram oportunidade para observar as diferentes *matrioskas* de modo a compreenderem as suas formas. Nesta fase, tinham tendência de representar a mãe e filhos respeitando a escala de tamanho reais. Posteriormente pintamos os lábios das crianças com o intuito de beijar a folha e deixar a respetiva marca. Os desenhos foram numerados para sorteio e em grande grupo entregues mediante a identificação dos números. Nesta fase, estavam inquietas pois também queriam receber o seu desenho. Antes da entrega, as crianças verbalizaram a sua mensagem e eu escrevia antes de entregar à criança a quem tinha saído o desenho. A conotação da *Matrioska* estava envolvida, pois as crianças trocaram de *matrioskas* com mensagens de amizade. Havia mensagens como: “És uma boa amiga. Gosto muito de brincar contigo.” e “O V. é o meu melhor amigo. Ele é fixe.” Este género de atividade faz com que as crianças se sintam inseridas no grupo e felizes com as mensagens que ouvem. É importante a criança expressar os seus sentimentos.

Para finalizar a atividade, dirigimo-nos para os cacifos e os adultos liam as mensagens que estavam escritas e a criança respetiva colocava no seu cacifo.



Figura 7 - Leitura da lenda da Matrioska



Figura 8 - Representação da Matrioska

Atividade: Ao diálogo com a mãe do C.

No início de cada semana, como já foi referido, é abordado um país, neste sentido, eu e a educadora decidimos que seria interessante começar a semana sem mencionar o país que íamos abordar, neste sentido através de pistas, as crianças tinham que adivinhar o país com a ajuda da família. Esta reviravolta fomenta a curiosidade da criança e a procura de respostas. Assim sendo, convidamos uma mãe à sala para falar um pouco de espanhol com as crianças possibilitando assim a abordagem ao **México**. Como as crianças gostavam da série juvenil Violetta e apreciam a língua espanhola, achamos que iria seguir um bom caminho. A mãe foi informada do contexto e do que iria se passar, para se adequasse facilmente.

Durante a atividade as crianças ouviram e repetiram os seus nomes em espanhol. E posteriormente gerou-se um diálogo aberto, sendo que as crianças perguntavam como se dizia palavras como: olá, adeus, bom dia, és bonita, vestido, calças, entre outros. Foi uma atividade muito espontânea mas muito rica para as vivências e experiências das crianças. As crianças não demonstraram timidez, estavam muito curiosas e interessadas em saber palavras do dia-a-dia. É importante ainda verificar que nesta atividade surgiu comentários como: “mas isso diz-se igual”. Dentro da sala, existia duas crianças que também falam um pouco espanhol. No entanto, apesar de serem um pouco tímidas, estiveram o resto do dia a ajudar os outros a descobrir palavras novas.

No final refletimos acerca da presença da mãe na sala e as crianças demonstraram grande satisfação, “Gostei porque a mãe do C. veio nos ajudar”, “Gostei que a mãe do C. dissesse o meu nome em espanhol” e “Gostei que nos ensinasse a falar uma língua diferente e gostei que tivesse dito o nosso nome em língua diferente. Gostei que respondesse às nossas perguntas numa língua diferente.”



Figura 9 - Presença da mãe do C. na sala

13.5. Avaliação do grupo

A avaliação “é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento” (ME, 1997, p.27). Este processo permite melhorar a prática pedagógica, no sentido de procurar responder às intenções das crianças, os seus interesses e necessidades.

Em seguimento, durante a minha prática e no sentido de aproximar o estágio á realidade educativa, tive a possibilidade de realizar uma avaliação. Esta foi realizada com a educadora cooperante baseando no registo fotográfico, trabalhos realizados e observação. Como foi referido nas estratégias, um outro método para avaliar o grupo semanalmente, foi através dos balões de fala. Este método é essencial para as crianças, pois podem reler aquilo que disseram e os familiares podiam estar a par daquilo que as crianças descobrem/aprendem/gostam/não gostam; de modo ao adulto dar continuidade à prática.

Para a consolidação do projeto, foi realizado um pequeno jogo com as crianças, adaptado do jogo - Pictonary. No tempo de grande grupo, uma criança de cada vez dirigia-se a um quadro branco e com um marcador preto, escolhia um elemento ou uma ação predileta de algum país e desenhava-o. Os colegas posteriormente tentavam adivinhar o que era e de que país pertencia. Quem adivinhasse recebia um ponto na tabela de pontuações orientada pelos nomes. Durante o jogo, foi tirada uma fotografia a cada criança com a sua representação de maneira a construir uma moldura numa fase seguinte.



Figura 10 - Jogo baseado no Pictonary e moldura feita pela criança

13.6. Reflexão geral da intervenção pedagógica

A minha integração na sala 5 foi feita de maneira gradual, assim nas primeiras semanas decidi dar espaço e tempo ao grupo, apoiando-o de maneira não intrusiva na sua rotina diária. A minha interação com o grupo foi evoluindo genuinamente e preconizei sempre estabelecer relações autênticas. Outro aspeto a salientar foi a necessidade de estar envolvida nas aprendizagens das crianças, de forma ativa, participando nos bons dias e nas novidades, trazendo materiais relacionados com a temática, nas brincadeiras e na resolução de situações de conflito. Salienta-se ainda que tentava estar sempre ao nível das crianças e disponível para as ouvir. Compreendi que é de elevada importância conhecer cada criança, a sua personalidade, os seus interesses, as suas necessidades, a maneira de se envolver e interagir com o grupo e com os adultos, para assim desenvolver uma interação adequada.

Os fatores como a motivação intrínseca, as relações de confiança e de cooperação, o modelo curricular utilizado e a reflexão com a educadora facilitaram o processo de intervenção. Os pais foram bastante recetivos à minha presença e tratavam-me como um elemento responsável.

Uma das minhas dificuldades perante a temática da multiculturalidade foi a escolha, a adequação e a pertinência dos materiais a serem utilizados com as crianças. Assim, a idealização das atividades integradoras do projeto teve por base as minhas observações e registos, os interesses e as necessidades das crianças, e a rotina. Além do mais, é importante reconhecer aquilo que as crianças já sabem ou conhecem, para que tenham um papel ativo na construção e desenvolvimento de aprendizagens. Só assim consegui dar resposta à minha dificuldade e levar o projeto a avante.

Durante o presente relatório, são mencionadas apenas quatro atividades, cada uma referente a um país. Em todas as atividades dei primazia aos momentos de interação e partilha de descobertas originando uma ligação com a atividade a realizar. Esta situação fomenta sempre a curiosidade e a necessidade de saber mais. As intervenções foram muito significativas para o grupo e foram de encontro a várias experiências-chave, proporcionando oportunidades de exploração, experimentação e descoberta (pensadas nas crianças e para as crianças). Foi notável a participação ativa do grupo, o prazer nas atividades, a previsão de momentos, o questionamento, as partilhas e as interações.

Os objetivos do projeto de intervenção foram todos alcançados, na medida em que durante a minha prática, consegui que as crianças interagissem com diversas culturas, tradições,

costumes e modos de vida através das suas ações, reproduções e exploração livre. Durante o dia, com mais ênfase no tempo de planejar-fazer-rever, observei várias interações, experimentações e explorações, que como já foi verificado, são uma mais-valia para a aprendizagem ativa. Importa ainda salientar que durante o tópico das observações, referi, algumas problemáticas/necessidades nas áreas de interesse. Foi então, observado que estas situações foram superadas, através da inclusão de materiais diversos com o apoio das crianças, nas diversas áreas. Expresso assim exemplos como, a partilha de materiais (livros e revistas associadas à temática), experiências ativas, diminuição do conflito social, construção de elementos característicos dos países, faz de conta (identidades culturais), entre outros.

Com este projeto, sensibilizei as crianças para a diversidade cultural, no sentido em que as mesmas, ao longo do tempo se consciencializaram da existência de outras culturas, construindo aprendizagens.

Com foco ao envolvimento parental, compreendi que as estratégias ajudaram as crianças no seu processo de aprendizagem, pois através do diálogo verifiquei que muitas delas abordavam os pais com a temática, recebendo apoio e encorajamento.

Para finalizar, após ter acabado a minha prática, o R., logo que me viu pela primeira vez disse com grande entusiasmo: “Jéssica, fui a um país novo!!!!”, ao que perguntei qual era e ele: “Tenerife!”. Isto reflete com clareza o despertar a curiosidade e o desejo de aprender acerca de outras culturas. As crianças criaram a sua pequena bagagem cultural e levam-na consigo para as mudanças que decorrem ao longo da vida.

PARTE V – Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Creche

14. Caraterização do contexto creche

14.1. Caraterização do grupo de crianças

O grupo de crianças é composto por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses, sendo doze do sexo masculino e oito do sexo feminino. Importa ainda referir que uma criança é de nacionalidade brasileira. A equipa educativa é composta pela educadora S.S. e por duas auxiliares de ação sócio educativa A. e C. e tinham como Projeto Curricular de Sala: “A brincar vou aprender.”

De modo a adequar o processo educativo às necessidades das crianças é necessário conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (ME, 1997, p.25), assim sendo, através da observação e interação com as crianças, como também, do diálogo com a equipa educativa, compreendi que é um grupo que gosta explorar com todos os seus sentidos e são muito curiosos. Nas atividades mostram bastante entusiasmo e expressam muita iniciativa. São crianças, muito comunicativas, isto é, participam na comunicação dar-e-receber e muito observadoras. Contudo, era um grupo onde verificava-se muitos conflitos sociais. Relativamente à satisfação das necessidades básicas, como a alimentação e higiene, este era um grupo ainda dependente do adulto. No entanto na hora da refeição já demonstravam autonomia gradual.

14.2. Caraterização das dimensões curriculares

14.2.1. Ambiente Físico

O ambiente físico da Sala D¹⁵, é baseado no modelo curricular High/Scope, onde o “(...) o espaço físico é seguro, flexível, e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann, 2011, p. 14), proporcionando às crianças momentos espontâneos e autónomos.

A organização do espaço foi planeada de modo a que houvesse bastante área de movimento. O espaço difere do jardim-de-infância, no sentido em que na valência de creche é necessário haver muito mais espaço livre para que os bebés e as crianças pequenas possam gatinhar, rebolar, correr, andar, entre outros. Posto isto, as áreas de interesse desta sala encontravam-se maioritariamente nos cantos, constituídos por cinco áreas de interesse: a área de acolhimento, a área dos jogos/construções, a área da casa; a área da biblioteca e a área da expressão plástica e artística.

Todo o espaço era composto por estruturas baixas, isto é, estantes, móveis, cadeiras e mesas feitas à medida da criança, para que pudessem se tornar autónomas e independentes nas suas decisões e intenções e ainda formar nas crianças um sentimento de pertença e de controlo (Post & Hohmann, 2011, p.109). Neste seguimento existiam estantes baixas e seguras, para fácil acesso e apoio. Todo este mobiliário tinha superfícies lisas e cantos arredondados, evitando eventuais perigos. As tomadas e a medicação ficam em locais fora do alcance das

¹⁵ Ver Anexo H

crianças. No entanto, nem todas as áreas tinham visibilidade para as outras, devido ao pilar a meio da sala, o que dificulta a observação das crianças, das suas descobertas e no apoio aos conflitos. A sala, no meu ver, não tinha amplitude suficiente para o número de crianças do grupo, pressupondo que os bebés e as crianças pequenas necessitam de espaço para se isolarem, para interagir com os materiais, com os adultos e com as outras crianças, e essencialmente para se moverem.

Os materiais presentes na sala¹⁶ eram versáteis e flexíveis, apoiam a abordagem sensório-motor e estavam sempre disponíveis para as crianças. Além do mais existiam materiais que permitam as crianças lembrarem-se da sua casa, como sofá, almofadas, cama, sentindo-se felizes e confiantes (Post & Hohmann, 2011, p.107.) Na vertente de arrumação, as áreas estavam todas etiquetadas, com o intuito de haver participação das crianças neste processo, sendo sempre encorajadas a fazê-lo. Além disso, as caixas de arrumações transparentes facilitavam o processo de identificação do material. O acesso seguro e conveniente dos educadores a objetos e utensílios do dia-a-dia, tais como fraldas e pomadas, facilitava o apoio imediato à criança.

A sala em geral caracterizava-se por ser um espaço simples, amplo e com bastante luz natural, que neste caso incidia maioritariamente sobre a área da biblioteca, a expressão plástica e artística, e a área da casa. A janela permitia observar o espaço exterior e possibilitava o acesso direto ao mesmo.

O espaço exterior é comum a algumas salas de creche e de jardim-de-infância. É constituído por várias estruturas sob piso de borracha sintética e tem ainda espaços verdes com relva, flores e árvores. Este espaço é promotor do movimento e apoia a abordagem sensoriomotora.

14.2.2. Horários e Rotinas

Genericamente, no início de um dia¹⁷, a educadora e as auxiliares esperavam as crianças, recebiam informações dos pais e por vezes podiam transmitir algum pedido ou informação. As crianças que chegavam podiam brincar livremente pela sala. Conforme se aproximava a hora do lanche da manhã, as crianças, que já estavam presentes, dirigiam-se ao refeitório. Uma vez no refeitório, eram ajudadas a se sentarem e a colocar os bibeiros. De seguida, a educadora e uma

¹⁶ Ver Anexo I

¹⁷ Ver Anexo J

das auxiliares apoiavam o momento da refeição, dando oportunidade para participar na comunicação dar-e-receber.

Após o lanche da manhã as crianças faziam a higiene com auxílio. De seguida dirigiam-se novamente à sala e sucedia-se o acolhimento, que consistia na canção dos bons dias. Neste seguimento, a educadora S. e as auxiliares, procediam às presenças, através de uma caixa com fotografias. A educadora questionava-as: “Quem é este menino(a)?” possibilitando a dinâmica de identificação do “eu” e “outro”. De seguida, o grande grupo era dinamizado através da leitura de histórias, lengalengas, observação de caracóis, exploração de plástico-bolha, exploração do pau de chuva, canções, entre outros, tendo por base os interesses e necessidades do grupo. Durante o tempo de atividades livres o grupo brincava livremente, interagindo com os materiais, colegas e adultos, fazendo as suas próprias escolhas, ou ainda podiam ir ao espaço exterior. Durante este momento, a criança expressava iniciativa.

Depois desta fase eram preparados para o almoço, isto é, a higiene pessoal. A higiene é também um momento, de construção de *relações de confiança* e de ganhar um *sentido de segurança*. (Post & Hohmann, 2011, p.229).

No almoço cumpre-se a mesma rotina que referi acima no lanche da manhã e *à posteriori* a higiene. Entretanto uma das auxiliares colocava os catres na sala e conforme as crianças iam entrando, tiravam a roupa desnecessária para dormir e era-lhes dado o objeto de conforto ou ainda aconchego do adulto.

Ao acordar, as crianças, com a ajuda da educadora e das auxiliares, vestem-se e fazem novamente a higiene antes do lanche da tarde. Deslocam-se para o refeitório e cumpre-se a mesma rotina das outras refeições, com a diferença de poderem ver televisão junto das crianças das outras salas, enquanto a sua sala é limpa e fica a arejar. Depois, voltavam para a sala até os responsáveis chegarem.

A rotina da valência de creche foi idealizada de acordo com os ritmos da criança, tentando criar um horário global. Foi possível observar a existência de uma rotina previsível, em que as crianças antecipavam um acontecimento, como por exemplo: após o lanche da manhã e a higiene da manhã, as crianças sentavam-se sem orientação da educadora ou auxiliares na área de acolhimento, prevendo o momento dos bons dias. Além do mais é também uma rotina flexível, pois ia ao encontro das necessidades das crianças.

14.2.3. Interações Adulto-Criança

Na sala de bebês e crianças pequenas, a educadora relaciona-se positivamente com as crianças para que desenvolvam confiança. Neste caso, a interação é muito física, isto é, tocar, abraçar, cantar, falar suavemente, entre outros. Todas estas experiências para as crianças são facilitadoras da aprendizagem ativa, pois sabem que podem contar com o apoio do adulto. Além do mais, a educadora dá tempo às crianças para interagirem e responderem ao seu ritmo e à sua maneira.

Quando iniciei o meu estágio nesta valência, tentei sempre respeitar os temperamentos das crianças, colocar-me ao nível físico das mesmas e participar na comunicação dar-e-receber. Criei relações muito intensas e significativas, em que as crianças procuravam-me com o seu olhar, os seus gestos e guiavam-me para as suas brincadeiras. Nesta faixa etária as crianças necessitam bastante do apoio do adulto, tanto nas suas necessidades fisiológicas, como no apoio às suas intenções, interesses e necessidades, pois “para aprenderem e crescerem, as crianças precisam de um ambiente emocionalmente rico” (Post & Hohmann, 2011, p.31).

14.2.4. Interações Criança-Criança

Na sala D, as crianças eram muito afáveis, “Apesar de os bebês e as crianças muitas vezes escolherem envolver-se em atividades mais solitárias, também aproveitam a oportunidade para observarem, brincarem ao lado de outras crianças ou imitarem os pares” (Post & Hohmann, 2011, p.258). As relações estabelecidas são muito importantes para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Contudo, este grupo envolve-se em bastantes conflitos sociais, devido aos materiais, ao lugar onde se senta e na hora da refeição. A educadora ajudava a formar relações positivas, através de pequenas estratégias como sentar duas crianças que não andam, uma ao lado da outra; proporcionava-lhes materiais que permitissem a exploração de várias crianças ao mesmo tempo; e interpretava as comunicações das crianças para ajudar na compreensão.

15. Intervenção Educativa

15.1. Observação do contexto e identificação do interesse/necessidade

A situação pedagógica quando iniciei a PES girara em torno do trabalho de projeto sobre o caracol. Neste sentido, tive oportunidade de observar várias atividades e explorações referentes à

temática, às suas relações com os outros, com os materiais e com o espaço. Torna-se essencial observar e escutar a criança para conhecê-la, para adequar as propostas, tanto ao nível dos cuidados, quer da educação (Parente, p.5). A observação permitiu-me criar um projeto adequado aos interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, apresento através das áreas, quais são os interesses das crianças.

Na sala D, as crianças movimentam-se livremente pela sala e pelas várias áreas de interesse, deslocando objetos de um lado para o outro. No entanto observei que as crianças quando passam na área da biblioteca demonstravam interesse na exploração dos livros de capa rija. Quando a educadora proporciona momentos de leitura, as crianças apressam-se a sentar e tinham grande interesse nos livros pop-up.

Na área dos jogos/construções, verifiquei que as crianças tinham interesse e procuravam bastante os jogos de encaixe, peças de encaixe e os cones. Por vezes existiam alguns conflitos sociais nesta área.

A área da expressão plástica só é utilizada em atividades orientadas, contudo verifiquei que as crianças exploram os materiais de expressão plástica e artística com todos os seus sentidos com muito prazer e entusiasmo.

A área da casa é bastante escolhida pelas crianças, onde foram observadas várias imitações de papéis sociais e interação entre elas. Nesta área é também observado alguns conflitos sociais.

Na área de higiene as crianças demonstravam um interesse enorme pela água e pelos guardanapos.

No espaço exterior interessavam-se não só pelas infraestruturas, como também pelos materiais naturais presentes no mesmo, como terra, água, relva, folhas, flores e árvores.

Através destes envolvimento, refleti acerca dos seus interesses e da essência da temática da multiculturalidade, e compreendi que poderia desenvolver o projeto em torno das diversas sensações dos países, apelando à abordagem sensorio-motor. Ao presenciar toda a situação que fora descrita, conversei com a educadora cooperante e em conjunto decidimos planificar de acordo com os cinco sentidos, dando oportunidade à criança de estar em contato com diferentes texturas, cheiros, sons, paladares e participar na comunicação dar-e-receber.

O Projeto de Intervenção em Creche foi transversal ao Projeto Curricular da Sala: “A brincar vou aprender” e com o Projeto Pedagógico: “Nós e o Mundo.”

15.2. Definição de objetivos

Os objetivos gerais do projeto são:

- Responder aos interesses e às intenções das crianças;
- Despertar a curiosidade e o desejo de aprender acerca de outras culturas;
- Desenvolver capacidades de linguagem oral e abordagem à escrita em torno das diferentes culturas/desenvolver a participação na comunicação dar-e-receber;
- Envolver os cinco sentidos;
- Criar oportunidades de exploração livre;
- Incentivar a envolvimento familiar;
- Sensibilizar para a diversidade, experimentando-a.

15.3. Estratégias de intervenção

Para conseguir dar continuidade ao projeto baseei-me nos países (China, o Egito, a Rússia e o México) que foram escolhidos na valência de jardim-de-infância para planear as atividades desta valência. Durante a minha prática, sempre que possível colocava no cacifo, materiais para as crianças explorarem em casa com a família contribuindo para a ligação família-escola, materiais como: garrafas com areia; saquetas de chá; um copo de plástico com indicações da atividade do gelo.¹⁸

No decorrer das atividades ou mesmo em tempo de exploração livre, por vezes colocava música referente ao país, eram músicas calmas, com volume baixo para não interromper as interações das crianças, mas sim mantê-las envolvidas nas suas ações. Além do mais “A música está entre as primeiras experiências sociais da criança” (Perry, 2002, p.461), assim é importante desenvolver este estímulo.

Para acompanhar as crianças durante toda a intervenção, foi realizado um passaporte para cada uma, denominado: “Passaporte das Sensações.”¹⁹ Este continha as fotografias das crianças durante as atividades, com a respetiva legenda. As fotografias estavam colocadas com velcro, para que a criança pudesse manusear de forma dinâmica, partilhar com os colegas e ainda trocar as ordens. As fotografias desencadearam atenção e motivação, que originou proximidade. O passaporte foi feito de maneira gradual e dava oportunidades às crianças de se identificarem a fazerem a ação. Esta estratégia tinha como objetivo estabelecer uma ligação

¹⁸ Ver Anexo K: Figura 28

¹⁹ Ver Anexo K: Figura 29

entre sala e família, sendo que assim estavam a par das explorações das suas crianças. No entanto, o passaporte só foi entregue no final do estágio.

15.4. Atividades

Todas as atividades incluídas no projeto foram planeadas de acordo com a observação dos interesses das crianças e através das experiências-chave do Modelo Curricular High/Scope. Em anexo, encontra-se o quadro geral de atividades realizadas em creche.²⁰ Contudo, serão apresentadas quatro atividades, cada uma referente a um país.

Atividade: Exploração do Chá

A presente atividade foi planificada de acordo com os interesses das crianças, mais propriamente no gosto em mexer, sentir e explorar a água. Deste modo, ocorreu-me a ideia da exploração do chá, não só porque estava relacionado com a **China**, mas também pelo fato que seria uma exploração sensorial interessante para as crianças, tanto a nível do tato como do paladar. Além do mais, como referi nas observações, as crianças mostram muito interesse pelo espaço exterior e de tal modo conjuguei os dois interesses.

Para iniciar a atividade dirigimo-nos para o exterior e coloquei uma música clássica chinesa, ao que as crianças tentaram encontrar de imediato a fonte sonora, por isso olharam logo para dentro da sala pois sabem que tem um rádio, no entanto havia crianças a olhar para o céu, outras para o jardim, algumas ainda palreavam: “ohh” espantadas e a I. e a M. balanceavam o corpo de forma calma acompanhando o ritmo da música, exteriorizando de forma espontânea os sentimentos provocados.

De seguida, mostrei os três copos com água e o grupo demonstrou logo emoção, como o T.G. disse entusiasmado: “aua” referindo-se à água e eu repeti: “É água T.” participando na comunicação dar-e-receber e a criança riu-se e disse novamente: “aua”. Deste modo como uma planificação deve ser flexível surgiu-me a ideia de deixá-los colocar a mão dentro do copo, ao que algumas crianças se riam, outras receavam um pouco mas depois ponham, e ainda aquelas que decidiram não colocar. Respeitando as suas ações passei à contagem dos copos de água, ao que muitas crianças levantaram os braços para apontar, pois todos os dias no momento de bons dias a Educadora procede à contagem das crianças que vieram à escola e executa esse movimento que as crianças posteriormente imitam. Apresentei-lhes a saqueta de chá e

²⁰ Ver Anexo L

mencionei o que ia fazer (colocar a saqueta de chá na água). É importante explicar às crianças pequenas, o que se está a passar, pois estimula o seu pensamento e linguagem. No momento seguinte, para que fosse mais rápido o tingimento da água agitei o saquinho de chá. Para que tivesse mais diferença a nível visual, preferi iniciar com o chá de frutos vermelhos.

Na fase seguinte as crianças sentaram-se perto das bacias e começaram a mexer na água, algumas riam-se de entusiasmo, outras olhavam-nos com um olhar satisfeito. Após este momento de exploração, cada responsável pelo pequeno grupo, deu às crianças uma saqueta de chá. No meu pequeno grupo chamei pelas crianças e deixei-as observar o movimento que tinha realizado para atirar a saqueta de chá para a bacia, entreguei-lhes uma e pedi que fizessem o mesmo. Decidi fazer duas vezes a mudança de cor, nos copos de plástico e posteriormente nas bacias pois só assim todas as crianças tiveram oportunidade de observar a mudança, para laranja, amarelo e vermelho. Uma criança atirou a saqueta, outra explorou primeiro, outros esperaram e outros após colocarem na água decidiram provar. Para também conseguir observar a reação das outras crianças, aproximei-me de outro pequeno grupo e continuei a incentivar a exploração do chá, colocando as minhas mãos à boca e dizendo: “Sabe a laranja!” pois é um fruto que lhes é familiar. Para que todas as crianças tivessem oportunidade de explorar os diferentes sabores, trocamos as bacias. No pequeno grupo que observei essa mudança, as crianças inicialmente ficaram apreensivas, mas de seguida salpicaram a água.

Acabada a primeira fase da exploração do chá, as crianças mudaram de espaço físico. Deslocaram-se do espaço exterior para a sala. Cada criança escolheu onde se queria sentar e foi-lhes dado uma folha branca com a forma de um retângulo que exploraram livremente. De seguida, passei por cada criança e dei-lhes uma saqueta de chá molhada sem ordem de cores e as crianças prosseguiram a sua exploração. Desta forma, podiam explorar a saqueta do chá por si só e as cores que manchavam o papel. Algumas crianças nesta fase ficaram espantadas ao ver as cores no papel e muitas delas continuavam a imitar o movimento que realizei no tingimento da água

Durante a atividade as crianças mostraram-se envolvidas numa série de experiências-chave como: explorar materiais de construção de expressão artística; ouvir música; responder à música; explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos ouvidos e nariz; e encher e esvaziar, por dentro e tirar fora.



Figura 11 - Experienciando a mudança de cor na água



Figura 12 - Exploração do chá

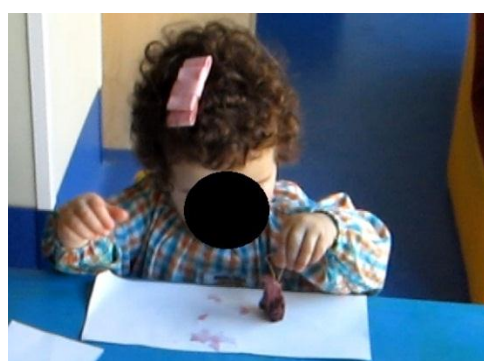


Figura 13 - Exploração da saqueta de chá no papel

Atividade: Pirâmide

Este é mais um exemplo de uma atividade realizada com as crianças da sala D, em que foi possível conjugar o interesse pela expressão plástica e artística e a necessidade de um espaço isolado. Como infelizmente na sala, não existe cantos calmos, construí então uma pirâmide de cartão desdobrável, facilitando a arrumação para que fosse integrada na sala.

A presente atividade faz referência ao **Egito**. A atividade em pequeno grupo consistia na pintura da pirâmide com desodorizantes roll-on no espaço exterior, pois só assim as crianças tinham mais espaço para se mover à volta da pirâmide e poder se expressar livremente. Antes das crianças se dirigirem para o espaço exterior, onde iria ter início a atividade, montei o material todo para que fosse surpresa.

Após a preparação, as crianças mudaram de espaço físico e sentaram-se no tapete. Para iniciar a atividade de forma calma coloquei uma música egípcia para iniciar a atividade. O D. quando viu a pirâmide correu logo para perto dela para pode tocar e ver, enquanto a R.F. deu

palmas de alegria e contagiou as outras crianças, mas no entanto a M.A. inicialmente teve receio.

Como só tinha conseguido recolher seis roll-on, só seis crianças de cada vez é que podia explorar os materiais. No entanto, as outras crianças ficaram a observar e podiam estar perto dos colegas enquanto pintavam, vendo-os de outras perspetiva. Foi interessante verificar a posição e a forma como pintavam, uns sentados outros de pé, uns rindo e outros concentrados e admirados. Durante toda a atividade as crianças tiveram o apoio dos adultos.

Nesta atividade apercebi-me que as crianças envolveram-se nas experiências-chave que foram estipuladas como objetivos, mas também em outras três: explorar e reparar na localização dos objetos, quando algumas crianças deslocavam-se à volta da pirâmide para encontrarem um lugar para pintar que leva a uma outra experiência-chave: resolver problemas com que se deparam ao explorar e brincar; e por último tive oportunidade de observar ao longo da atividade as crianças a imitarem-se umas às outras, a mudarem de sítio à procura de outro par para pintar, desenvolvendo o jogo social. Através desta atividade foi também possível observar a sua motricidade fina, isto é, a capacidade de manipular o objeto. Algumas crianças tiveram inicialmente algumas dificuldades no manuseamento, no entanto arranjaram estratégias próprias para resolver o problema. Após esta atividade, a pirâmide foi utilizada durante as atividades livres na sala e no parque. As crianças entravam e saíam da pirâmide, brincavam ao esconde-esconde, calcavam-na e passavam por cima. Observou-se variadas maneiras de exploração.



Figura 14 - Pintura da pirâmide com desodorizantes roll-on



Figura 15 - Exploração livre da pirâmide

Atividade: Exploração dos Sacos Sensoriais

Apresento outra atividade realizada, que se tratou da exploração de sacos sensoriais que continha água e esferovite, relativamente à Rússia.

Inicialmente, em tempo de pequeno grupo, as crianças foram divididas pelas três mesas. De seguida, mostrei-lhes um saco sensorial e perguntei o que tinha dentro. O T. disse logo: “aua” e eu reforcei: “Pois é T., é água.”. Posteriormente à identificação do conteúdo distribuí os sacos pelas crianças e fiz referência às bolas de esferovite como elemento representante da neve. Neste momento, as que ainda não tinham recebido esperavam ansiosas pela vez delas, apontando para o saco ou ainda para a caixa. A partir dos momentos que tivessem o saco, as crianças exploravam o material de forma livre e através de todos os sentidos que passo a ilustrar através de algumas vivências. A M. quando recebeu o seu saco, pressionou-o e decidiu pegar no saco por uma das partes, espantou-se ao aperceber-se que tinha água por dentro. Por conseguinte começou a tentar mover a água de um lado para o outro. A M.A. descobriu um buraco, onde conseguiu colocar o dedo, então repetiu esta ação algumas vezes, com satisfação. O E. tentava juntar as bolas todas do saco sensorial para conseguir espremer tudo junto. O P. começou por passar a mão devagar por cima do saco e depois ficou a olhar para ele. Posto isto, desafiei-o a amassar o saco, ele olhou para o objeto, amassou-o e olhou para mim a sorrir e partir daí fez uma exploração mais ativa. O D. chorou porque não conseguia rasgar o saco para tocar no conteúdo enquanto o Z. conseguiu fazê-lo com o objetivo de salpicar a água e observar com mais atenção as bolas de esferovite e disse: “mais”. Perante esta situação, verifiquei que estava mesmo envolvido na atividade, e dei-lhe outro saco. A criança fez o mesmo e riu-se de agrado. Ao verificar esta envolvimento, compreendi que as experiências sensoriais podem ser bagunçadas, mas são extremamente importantes para o desenvolvimento cognitivo.

Apesar de ter sido novamente uma atividade mais ligada ao tato foi interessante verificar as explorações das crianças e a sua resolução de problemas. Além do mais, estava atividade tinha como intuito realizar uma exploração mais individualizada, para que pudesse compreender a relação das criança com o objeto. Na planificação tinha como objetivos as experiências-chave: explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz; e desmontar coisas e juntá-las de novo; no entanto surgiu, resolver problemas com que se depara ao explorar e brincar, experimentar “mais”.



Figura 16 - Exploração dos sacos sensoriais

Atividade: Exploração de Pinhatas

Por último apresento uma atividade relativa ao **México**. Neste sentido, planeei a atividade em torno de duas pinhatas, elemento comum em festejos mexicanos. Estas pinhatas tinham nove fios cada, para que as crianças pudessem puxar com intuito de rebentar. Como cada criança ficava com um fio, envolviam-se na correspondência de “um para um”. Quando as crianças conseguissem rebentar, poderiam desfrutar das bolachas que continha.

As crianças demonstravam-se ansiosas por poder explorar as pinhatas, pois tinham-nas visto quando entrei na sala de manhã. Para iniciar a atividade coloquei as pinhatas sobre a mesa. Assim, em grande grupo iniciaram a exploração destes objetos sentados na cadeira e outros de pé. Empurravam para um lado e para o outro, puxavam pelos fios e expressavam as suas emoções positivamente. A primeira vez que abanaram a pinhata e se aperceberam que tinha algo dentro foi muito agradável. Esta brincadeira saiu da área da expressão plástica e foi para a área de movimento, onde havia crianças a correr atrás do “balão”, participando numa brincadeira de apanhada, desenvolvendo o jogo social nas crianças. Outras agarravam e atiravam ao chão durante algumas vezes ou simplesmente agarravam nos fios e arrastavam pelo chão. Até que houve um momento em que uma criança ao abanar a pinhata apercebeu-se que caiu uma bolacha, então começou a fazer essa ação várias vezes de maneira a que caísse mais. Outra criança apercebeu-se que tinha um buraco no balão e que conseguia colocar um dedo, mas não tentou colocar mais fundo. No entanto também houve momentos de conflitos sociais relativos à partilha. Ao verificar esta problemática e para que todos pudessem usufruir deste material, incentivei à partilha e ao esperar pela vez, através de uma abordagem calma, dizendo:

“Agora dá a pinhata/balão à C.L. Ela também quer brincar”. Esta estratégia por vezes não resultava, então utilizei a estratégia lúdica de em vez de dar, atirar como se fosse uma bola.

As pinhatas foram adicionadas aos materiais da sala para que pudessem brincar nas atividades livres, pois em diálogo com educadora, partilhamos da opinião de que as crianças realmente gostavam de explorar aquele objeto, com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz e era essencialmente promotor do jogo social.



Figura 17 - Exploração da pinhata

15.5. Consolidação do Projeto

Para finalizar a minha prática pedagógica e tendo em conta o interesse que as crianças demonstraram nos materiais que exploraram, decidi em conjunto com a educadora realizar uma atividade que consolidasse as explorações. Como durante as atividades foi notável a envolvimento do tato com mais frequência, surgiu então a “Caminhada dos Pés Descalços.” Os pés sendo uma zona muito sensível faz com que seja uma atividade desafiadora para muitas crianças.

Assim, o percurso era o seguinte: bacia com chá, outra com areia, bacia com esferovite, bacia com água e bases de cartão com diversas texturas.

Foi interessante verificar que algumas crianças que tinham explorado com muito entusiasmo a areia com as mãos, quando se deparou com esta atividade, sentiu-se receosa. O apoio do adulto nesta atividade foi fundamental, tomando uma postura calma e serena, onde deixava que explorassem primeiro com as mãos, para que lhes desse confiança para iniciarem ou então realizava a ação junto com a criança para poder tranquiliza-la.



Figura 18 - Caminhada dos pés descalços

15.6. Reflexão geral da intervenção pedagógica

A minha integração na sala D foi muito suave e calma, pois durante o estágio na valência de jardim-de-infância, nas horas vagas, passava pela sala D, o que facilitou muito o processo de integração na mesma. Durante as minhas interações com as crianças, evitava ser intrusiva e tentava sempre estar à altura das mesmas para que pudéssemos participar na comunicação dar-e-receber ou nas brincadeiras.

O projeto de intervenção em creche foi bastante desafiador mas no entanto espontâneo e genuíno. Através da motivação intrínseca, das relações de confiança, e do modelo curricular, o processo de intervenção foi facilitado.

Para este resultado, foi necessário criar laços de confiança com as crianças, apoiando-as. Assim viam-se capazes e confiantes. Foi ainda necessário observá-las atentamente, para compreender as suas preferências e poder satisfazê-las, tanto nas suas curiosidades como na sua exploração. Foi também importante estar atenta “à linguagem de ação e gestos” (Hohmann & Post, 2011, p.29) para perceber as suas intenções.

Com todos estes ingredientes e com o apoio da educadora foi possível pensar na adaptabilidade do projeto para as crianças destas idades (12-24 meses).

Como nestas idades, o tempo de concentração é mais reduzido, foram planeadas várias atividades para que fosse ao encontro dos interesses das crianças, envolvendo-se em aprendizagens ricas sobre o mundo.

No presente relatório, são apenas mencionadas quatro atividades das que foram desenvolvidas com o grupo de crianças. No entanto, ainda foram implementadas atividades como: a exploração da areia; exploração do guardanapo com tinta; exploração de tinta congelada em papel de cenário; exploração de bases com diferentes texturas; visualização de um vídeo; visualização de um teatro de sombras e a leitura de um livro. Compreende-se que todas estas

atividades se inserem numa abordagem sensoriomotor e de aprendizagem ativa, “as crianças aprendem fazendo” (Williams, Rockwell & Sherwood, 1995, p.32).

Durante todas as atividades, tiveram oportunidade de contactar com novos objetos (os quais foram seleccionados criteriosamente), com novas perspectivas e com novas sensações. Contudo, tive receio que as crianças tivessem medo em explorar alguns dos materiais, pois eram estímulos novos. No entanto as crianças mostraram-se ser exploradoras e curiosas, neste seguimento os bebés e as crianças “aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos; “aprendem porque querem”; “comunicam aquilo que sabem”; e “aprendem num contexto de relações de confiança” (Post & Hohmann, 2011, pp.22-23)

Na minha prática foi possível verificar que as propostas pedagógicas foram importantes para o desenvolvimento das crianças. A nível cognitivo, através da resolução de problemas com que se deparavam, a nível social e emocional, pois as crianças envolveram-se com mais intensidade no jogo social, a nível linguístico, pois através da exploração sensorial as crianças tinham necessidade de se expressarem verbal e não-verbalmente como também, a nível físico, no sentido de que movimentavam todo o seu corpo nas explorações, com ênfase à motricidade fina.

Nas atividades e nas interações diárias com as crianças, tentei sempre ser entusiasta, nas minhas ações e na minha comunicação, o que também influenciou a motivação das crianças. Durante todo o dia, comentava as suas ações, imitava-as, ajudava-as a comunicar entre si, descrevia acontecimentos de forma breve, o que as ajudou a pensar sobre o momento.

Além do mais, tomei uma posição atenta e observadora para que pudesse levar a cabo as intenções das crianças, como quererem repetir a história, ou iniciar um momento de movimento livre através da música. Realmente as crianças expressaram as suas iniciativas, sendo sempre apoiadas e encorajadas.

Todas as planificações foram pensadas nas crianças e para as crianças, assim foi notável a sua participação ativa, o prazer nas atividades, os sorrisos de satisfação e os olhares de felicidade, sendo muito gratificante para mim como futura educadora.

PARTE VI – Considerações Finais

16. Reflexão Final

Para apoiar a minha reflexão, Katz (1993) citado por Oliveira-Formosinho (2000) aponta o conceito de profissionalidade docente como sendo o “crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância.” (p.153). Durante o estágio compreendi que os educadores de infância têm que ser muito flexíveis e ter uma boa capacidade de adaptação. É importante salientar que o educador, quanto profissional, tem a responsabilidade de respeitar os direitos das crianças e das famílias, possuir conhecimentos em todas as áreas, disposição para aprender mais e estar envolvido de forma contínua na reflexão diária da sua prática.

Posto isto, a PES contribuiu para a minha prática enquanto futura profissional. Foi uma grande oportunidade para aplicar/adequar a teoria à prática e arranjar as minhas próprias estratégias de acordo com as situações. Na minha formação foi importante compreender os princípios como a observação, a planificação e a avaliação com vista ao melhoramento e adequação do projeto para a criança, com vista às suas necessidades e interesses, tornando-me mais flexível.

Com a realização do projeto de intervenção em ambas as valências, verifiquei que foram feitas algumas mudanças ao longo do tempo, o que é algo positivo, pois o projeto não é estático, mas sim dinâmico, aberto e gradualmente construído com as crianças.

Assim, através do projeto de intervenção, ao proporcionar à criança oportunidades de contactar com diversas culturas dentro do seu próprio espaço de aprendizagem desenvolveu a curiosidade das crianças e o respeito por maneiras diversas de agir e de pensar de outras culturas. Encontrando semelhanças através das suas explorações e experimentações auto-iniciadas.

A PES deu-me oportunidade de desenvolver o meu conhecimento e reflexão acerca das dimensões curriculares. Em que por exemplo o espaço físico, materiais e as rotinas têm um grande peso no desenvolvimento das crianças, envolvendo-os num aprendizagem pela ação, onde expressam os seus objetivos, interesses, intenções. Assim, as principais dificuldades no jardim-de-infância incidiram sobre o tratamento de informação, no sentido de que tinha que ter uma seleção criteriosa da informação e dos materiais que iria apresentar ao grupo, evitando

estereótipos; e em relação a creche, a seleção adequada de materiais apropriados à faixa etária do grupo.

Aprendi que sem comunicação não há cooperação. Neste sentido, a comunicação entre adultos e crianças tem de estar sempre presente. Entre adultos para conseguir criar situações de aprendizagens significativas e com as crianças para criar relações de confiança.

Uma outra aprendizagem foi o fato de cada vez mais ganhar sensibilidade para escutar, compreender e observar as crianças. Permitindo que a criança se sinta motivada e interessada envolvendo-se e integrando-se no projeto de forma transversal fazendo frente às suas intenções, interesses e necessidades.

Para finalizar, existem muitas aprendizagens a fazer, pois todos os dias nesta profissão são imprevisíveis, tendo em conta a perspicácia, a criatividade e a espontaneidade, das crianças. Torna-se assim interessante dar resposta às crianças e apoiá-las, aprendendo com elas. Assim “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Antoine de Saint-Exupéry).

Referências Bibliográficas

- Ball, A. F. (2006). *Multicultural Strategies for Education and Social Change: Carriers of the Torch in the United States and South Africa*. New York: Teachers College Press
- Banks, J. A.; Banks, C. A. (1989). *Teaching for Multicultural Literacy*. Louisiana Social Studies Journal, vol. 16, n.º1, Fall, pp.5-9. Disponível na base de dados ERIC – Institute of Education Sciences.
- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. (2ªed). Boston: Allyn & Bacon
- Banks, J. A. (2002). A Educação Multicultural das Crianças em Idade Pré-Escolar: Atitudes Raciais e Étnicas e sua Alteração. In B. Spodek (Ed.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.527-559). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barros, S.A. (2009). Avaliação da qualidade no âmbito do DQP: um contributo para uma pedagogia da diversidade?. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudos de Caso* (Cap.11, pp.233-250). Lisboa: Ministério da Educação.
- Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural*. Lisboa: Texto Editora.
- Carvalho, M. L. D. (2005). *Efeitos de Estimulação Multi-Sensorial no Desempenho de Crianças de Creche. (Tese de doutoramento)*. Universidade do Minho, Portugal.
- Chalita, G. (2001). *Educação: A solução está no afeto*. São Paulo: Gente.
- Cunha, A. C. (2014). *Multiculturalismo e Educação - Da Diversidade*. (1ªed). Santo Tirso: Whitebooks.
- Cordeiro, I. (2011, Junho 9). *A Lenda da Matrioska – A boneca russa*. Consultado em Abril 10, 2015 em: <https://isadoracln.wordpress.com/2011/06/09/a-lenda-da-matrioska-a-boneca-russa/>
- Delors, J., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M. & Nanzhao, Z. (1999). *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: UNESCO.
- Duque, B. (2005). *Um livro... Uma história... Interculturais*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas
- Fontanel-Brassart, S.; Rouquet, A. (1997). *A Educação Artística na Ação Educativa*. Coimbra: Livraria Almedina

- Formosinho, J. (2007). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- FunwithMandarim. (2011, Dezembro 30). *The Story of Nian – a Chinese New Year Story*. [Video]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=guwPTBmuiN8>
- Gomes, J. A. (2007). *Perfil de uma Educadora de Infância*. Lisboa: Editora Casa da Leitura
- Hohmann, M.; Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2005). El curriculum escolar y el ejercicio docente ante los desafios de la multiculturalidade en Portugal. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*. 9, (2), 1-18. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92COL1.pdf>
- Mandela, N. (2003). *Lighting your way to a better future*. In Planetarium. University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa, 16 July 2003.
- Martins, E.C. (2010, Dezembro). A escola como espaço multicultural “de” e “para” a cidadania. *Revista CFCH*. Nª2, pp. 1-20. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/712/4/Binder3.pdf>
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. Cortez & Moraes. São Paulo, Brasil.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância –teoria e práticas*. Porto: Profedições
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Mota, C.; Machado, D.; Lima, E. (2010). *Currículo e Diversidades Culturais na Educação Infantil*. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.8/GT_08_05_2010.pdf

- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. pp.13-33. Lisboa: Dom Quixote. Disponível no Repositório da Universidade de Lisboa.
- Ogletree, Q.; Larke, P. J. (2010, June). Implementing multicultural practice in early childhood education. *National Forum of Multicultural Issues Journal*. Vol. 7, (N.º 1), pp. 1-9. Disponível em:<http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Ogletree,%20Quinita%20Implementing%20Multicultural%20Practices%20in%20Early%20Childhood%20Education.pdf>
- Oliveria –Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/Criança. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 1, 153-169.
- Parente, C. (s.d.). *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS. Disponível em: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf
- Peery, J. C. (2002). A música na educação de infância. In B. Spodek (Ed.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: ASA Editores
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação – Investigação e Práticas – Revista do GEDEI*. N.º. 1, pp. 85-106.
- Post, J.; Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. (4.º ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, A. M., Silva, S. R. (2014). *Leitura do Berço ao Recreio. Estratégias de Promoção da Leitura com Bebés*. In F.L. Viana; I. S. Ribeiro; A. Baptista. *Ler para Ser*. (pp.149-174). Coimbra: Almedina.
- Ranweiler, L. W. (2004). *Preschool Readers and Writers*. Michigan: HighScope Press
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. (1.º volume). Lisboa: Instituto Piaget
- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Stevens, J. H.; Hough, R. A.; Nurss, J.R. (2002). A influência dos pais no desenvolvimento e educação das crianças. In B. Spodek (Ed.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (pp.761-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2011a). *Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”*. Da *Investigação às Práticas*. Disponível em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Ramos, M. & Rodrigues, P. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- UNESCO. (1995). *Tolerância: limiar da paz – Manual Educativo para utilização das comunidades e das escolas*. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Lisboa.
- Williams, R., Rockwell, R., & Sherwood, E. (1995). *Ciência para crianças*. Lisboa: Instituto Piaget

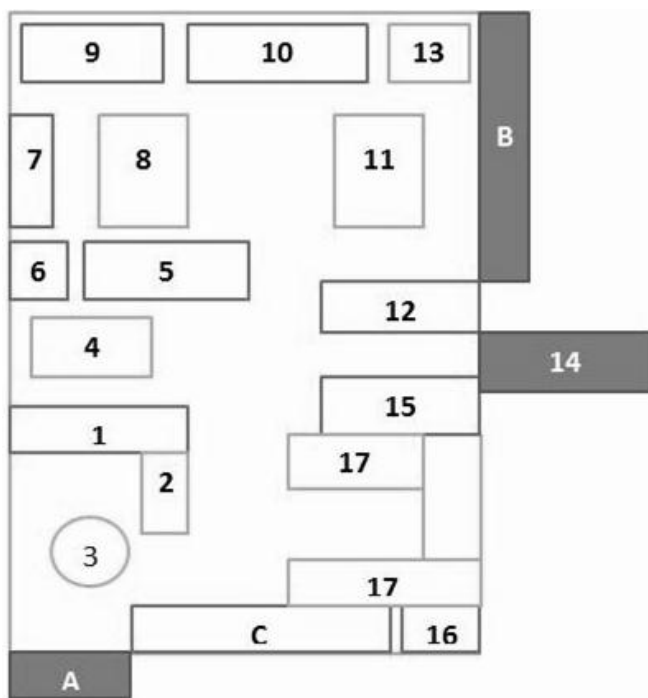
Legislação

- Decreto de lei n.º241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º201 - I Série A. Ministério da Educação. Acedido a 18 oct 2015. Disponível em <http://infancia.no.sapo.pt/docs/241-2001.pdf>
- Despacho normativo n.º 63/91 de 13 de Março. Diário da República n.º60 - I Série B. Ministério da Educação. Acedido a 11 oct 1015. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/475414>
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º237 - I Série. Ministério da Educação. Acedido a 11 oct 2015. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Diário da República n.º34 - I Série A. Ministério da Educação. Acedido a 10 oct. 2015. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>
- Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República n.º166 - I Série A. Ministério da Educação. Acedido a 11 oct 2015. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2005/08/166A00/51225138.pdf>

- Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto. Diário da República n.º166 - I Série. Ministério da Educação. Acedido a 11 oct 2015. Disponível em <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>
- Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de Agosto. Acedido a 11 oct 2015. Disponível em: http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/crp_2005.pdf

Anexos

ANEXO A - Planta da Sala de Jardim-de-Infância



Legenda:

Área da Biblioteca

- 1) Estante com livros e acessórios
- 2) Cadeiras esponjosas
- 3) Três bancos redondos

Área dos Jogos

- 4) Mesa e cadeiras de plástico
- 5) Armário com vários tipos de jogos

Área da Expressão Plástica

- 6) Armário com tintas
- 7) Mesa com materiais de expressão plástica
- 8) Mesa e cadeiras de plástico
- 9) Armário com materiais de expressão plástica
- 10) Lavatório/ Armário com materiais de expressão plástica
- 11) Mesa e cadeiras de plástico
- 12) Suporte para as capas individuais

Área da Escrita

- 13) Mesa e cadeiras com jogos de escrita

Área da Casa

- 14) Materiais indutores do faz-de-conta

Área das Construções/Acolhimento

- 15) Armário com materiais de construção
- 16) Caixa com blocos
- 17) Tapetes esponjosos

A) Porta

B) Porta/Janelas amplas (acesso ao exterior)

C) Armário com materiais/arrumação

ANEXO B - Materiais da Sala de Jardim-de-Infância

✓ *Área das Construções*

- Blocos de construções; escavadora; betoneira; camiões de carga; camiões de transporte de água; blocos de madeira; animais; peças para construção de pistas; cones; peças de encaixe; tapete; ...

✓ *Área da Biblioteca*

- Dois sofás; caixa com fantoches; caixa com dedoches; suportes para livros/jornais/revistas; caixa com separadores de livros; lupas; estante com livros; globo; ...

✓ *Área da Casinha*

- Fogão; forno; armários; frigorífico; vestuário; cómoda; perfume; caixa de joias; mesa-de-cabeceira; telefone; mesa e cadeiras; planta; regador; escorredor de loiça; pratos, talheres e copos; espelho; roupas; sapatos; bolsas; cama; bebés; penico; cadeira para bebés; vassoura; pá; carne/peixe; vegetais; fruta; relógio; viola; ...

✓ *Área dos jogos*

- Mesa; cadeiras; dominós; puzzles; formas geométricas; jogo para descobrir o intruso; jogos de lógica; ...

✓ *Área da expressão plástica*

- Folhas com variadas texturas; tintas; revistas; aparas de lápis; confettis; papéis cortados em diversos formatos; seringas; algodão; esponjas; aspersores; canetas de filtro; marcadores; lápis de cor; molas; café; massa; cola; tesouras; pedras; conhas; fitas; pedras; giz; tampas; cotonetes; lã; palha; escovas de dentes; bijutarias; paus de canela; botões; palha-de-aço; flores secas; areia fina; areia grossa; chocolate em pó; ...

✓ *Área da escrita*

- Números em cartão; letras de cartão; jogos de rimas; nomes das crianças em cartão; jogos de memória; lápis; borrachas; canetas; calendário; abecedário dos animais; cadernos de escrita; ...

ANEXO C - Rotina Diária da Sala de Jardim-de-Infância

Horário:	Rotina:
7h.30 – 9h.45	Receção das Crianças
9h.40	Reforço da Manhã
9h.45	Acolhimento
10h.10	Tempo de Grande Grupo
10h.20	Tempo de Planear-Fazer-Rever
11h.10	Tempo de Pequeno Grupo
	Momento de Higiene
11h.35	Almoço
	Momento de Higiene
13h.00 – 15h.00	Descanso/Atividades Livres
15h.20	Lanche
	Atividades Livres/Atividades Extracurriculares

Atividades Extracurriculares

Segunda-feira: 15h.45m – Educação Física.

Terça-feira: 14h-16h.30m – Artes; 16h.30m – Inglês

Quarta-feira: Piscina (manhã)

Quinta-feira: 15h.45m – Dança; 16h.30m – Música; 17h.15m – Música.

Sexta-feira: 16h.30 – Educação Física

ANEXO D – Estratégias de Intervenção



Figura 19 - Passaporte



Figura 20 - Exemplos da transversalidade das áreas



Figura 21 - Bandeira na porta e respetivo nome para os pais



Figura 22 - Exemplos de pesquisas das crianças com a ajuda da família



Figura 23 - Exemplos de objetos para casa

CHINA		
Aprendi...	Gostei...	Balão de fala
<p>D: "que o dragão da China significa que quando mudam de ano, eles fazem uma festa e dançam com o dragão";</p> <p>B: "que a muralha tem muitas caminhos e escadas a subir e a descer. Tem paredes que parecem castelos".</p>	<p>F: "de comer com pauzinhos";</p> <p>L: "de escrever com o abecedário chinês";</p> <p>C.M.: "de saber que lá há pandas mas estão em perigo".</p>	

Figura 24 – Exemplos de balões de fala da China

EGITO		
Aprendi...	Gostei...	Balão de fala
<p>E.: "sobre as pirâmides terem um bico virado para as estrelas e se andarmos à volta da pirâmide vemos só triângulos";</p> <p>L.A: "que existem animais no Egito que não há aqui, o crocodilo e o camelo."</p>	<p>C.: "que o Rio Nilo que há lá é o maior do mundo";</p> <p>D.: "de aprender o abecedário antigo do Egito porque era diferente, por exemplo a letra A é um passarinho";</p>	

Figura 25 – Exemplos de balões de fala do Egito

RÚSSIA		
Aprendi...	Gostei...	Balão de fala
<p>A.: "que quando se entra na casa das pessoas temos que tirar os sapatos";</p> <p>D.: "que quando as mamãs estão grávidas damos a boneca Matrioska";</p>	<p>E.E.: "muito de fazer as Matrioskas da mais grande para a mais pequena";</p> <p>S.: "de saber que lá é muito frio, aqui também é, só às vezes."</p>	

Figura 26 – Exemplos de balões de fala da Rússia


MÉXICO		
Aprendi...	Gostei...	Balão de fala
<p>L.E.: "que os mariachis são uns senhores músicos, tem música divertida";</p> <p>E.: "as cores da bandeira, é verde, branca e vermelha e tem uma águia no meio";</p> <p>B.: "que no dia dos mortos fazem uma grande festa com caveiras, metem flores e velas para os mortos. Porque eles pensam que os mortos voltam à terra nesse dia. Ninguém os vê mas eles sentem as pessoas que já partiram."</p>	<p>C.M.: "de saber que no México, fala-se espanhol.";</p> <p>C.: "da maneira que eles faziam a festa do dia das bruxas.";</p> <p>C.A.: "de escrever o meu nome nessa língua"</p>	

Figura 27 – Exemplos de balões de fala do México

ANEXO E - Quadro de Atividades Gerais da Intervenção em Jardim-de Infância

	1	Exploração do Passaporte e escrita do nome e da nacionalidade.		4	Pintura de copos de plástico para fazer um dragão chinês.
	2	Apresentação de vários elementos da CHINA.		5	Leitura da lenda: "The Story of Nian" de Janice adaptando a técnica Kamishibai
		Exploração dos pauzinhos chineses na hora do almoço.		6	Pintura em pratos de cartão daquilo que mais gostaram.
	7	Exploração livre no exterior com os materiais novos.		10	Preenchimento de um tapete com a forma do Egito com diversos materiais.
	8	Escrita do nome do País que acabaram de conhecer no passaporte.		11	Escrita dos seus nomes em Chinês e Egípcio, com auxiliares.
	9	Apresentação de vários elementos do EGITO através da dramatização da Cleópatra.		12	Construção de uma pirâmide em 3D com palitos e plasticina.
	13	Audição de uma música egípcia e explorá-la de maneira livre.		16	Leitura de uma lenda sobre as Matrioskas com um objeto a auxiliar.
	14	Escrita do nome do País que acabaram de conhecer no passaporte.		17	Realização de um jogo de partilha.
	15	Apresentação da RÚSSIA através de um indutor surpresa – Matrioska.		18	Pintura da bandeira sobre o azulejo.



Construção de Matryoshkas com plastilina.

19



Pintura das Matryoshkas com cotonetes ao som de música russa.

20



Escrita no quadro dos nomes em russo com auxiliar.

21



Apresentação de vários elementos da dramatização do Mariachi.

25



Jogo dos sons.

26



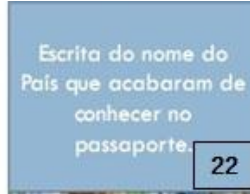
Pintura de caretas com cotonetes e figuras geométricas.

27



Decoração das suas fotografias.

31



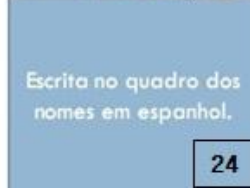
Escrita do nome do País que acabaram de conhecer no passaporte.

22



Vamos falar Espanhol. Apresentação do MÉXICO sob adivinha.

23



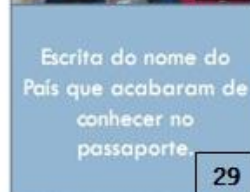
Escrita no quadro dos nomes em espanhol.

24



Acompanhar a música dos mariachis com maracas.

28



Escrita do nome do País que acabaram de conhecer no passaporte.

29



Jogo adaptado do Pictionary.

30

ANEXO F - “The Story of Nian – A Chinese New Year Story” de Janice Stayings (tradução)

Era uma vez, há muito, muito tempo atrás, um monstro que se alimentava de pessoas, chamado “Nian”. Este monstro vivia nas profundezas do oceano. Dormia todos os dias do ano, com exceção ao último dia do ano lunar, quando os meses frios de inverno se tornam em Primavera.

O Nian viria a terra para atacar e comer qualquer coisa que encontrasse no seu caminho. Esta foi a noite em que toda a gente vivia em terror.

Ano, após ano, o Nian voltava. Era um monstro que era muito poderoso para que alguém pudesse enfrentá-lo ou derrotá-lo. Muitas pessoas tentaram mas desapareceram. Todas as noites de ano novo, os aldeões levavam as pessoas amadas, novos e idosos, até ao fundo das montanhas para arranjam abrigos do dragão.

Num dos anos, numa noite, uma viajante foi à cidade, à procura de comida e abrigo. Toda as pessoas estavam ocupadas a fazer as malas e não prestavam atenção ao viajante nem lhe ofereciam comida ou sítio para dormir, com exceção a uma senhora idosa. Depois da sua refeição, o viajante sentiu-se comovido com a generosidade da senhora e decidiu partilhar um segredo escondido de como podiam se ver livres do monstro do ano novo.

Nessa noite, quando Nian chegou à vila, todas as casas estavam vazias e escuras, com a exceção à casa da senhora idosa. Quando o Nian viu a luz, lambeu os lábios e chegou-se mais perto da casa. De repente, foi saudado com sons ensurdecadores de fogo-de-artifício. O monstro estava cheio de medo.

Depois, o dragão viu que a casa estava coberta de papel vermelho. Isso assustou Nian ainda mais, e começou a correr de volta para o oceano.

Quando os aldeões voltaram, viram que a senhora idosa não estava magoada. Toda a gente ficou com vontade de aprender o que ela tinha feito para sobreviver.

A senhora disse aos aldeões que o Nian tinha medo de sons altos e da cor vermelha.

No ano seguinte, os aldeões festejaram a noite toda, com fogo-de-artifício, com lanternas vermelhas à volta da casa, papel vermelho nas paredes e portas, roupas vermelhas, dançaram ao som de música alta e tocaram gongos e tambores.

Nesse ano e nos anos seguintes, o Nian nunca mais voltou. Isto eventualmente tornou-se tradição e uma forma de celebrar o Ano Novo Chinês.

ANEXO G - A Lenda da Matrioska

Era uma vez um carpinteiro russo chamado Seguei, que ganhava a vida talhando belos objetos de madeira: instrumentos musicais, brinquedos... Todas as semanas, ele enfrentava o frio do bosque para buscar madeira e assim construir novos objetos. Uma certa manhã, ao sair para recolher a madeira, ele encontrou o campo todo coberto de uma grossa capa de neve. A noite tinha sido difícil. Toda a madeira que ele encontrava no caminho estava húmida e só lhe servia para fazer fogo. Abatido pelo cansaço, ele decidiu retornar à sua casa e tentar a sorte no dia seguinte. Quando ele deu meia volta, chamou-lhe a atenção um tronco de madeira esplêndido, o mais belo que alguma vez visto em sua vida. Rápido como um raio ele retornou ao seu estúdio, porém vários dias se passaram até ele decidir o que fazer. Finalmente decidiu fazer uma preciosa boneca.

Era tão bonita, que decidiu ficar com ela para lhe fazer companhia. “Vai chamar-se *Matrioska*” disse ele à boneca, Cada manhã, ao levantar-se ele falava com a sua companheira. “Bom dia *Matrioska*”. Um dia, ela respondeu-lhe: “Bom dia Serguei”. O carpinteiro ficou surpreendido, porém ao invés de sentir medo, ele sentiu-se feliz por ter alguém com quem conversar. Com o tempo, o carpinteiro percebeu que *Matrioska* estava triste e perguntou-lhe o que se passava.

Ela respondeu: “Todas as pessoas têm um filho e eu também quero!”

O Serguei disse: “Então, terei que te abrir a meio e isso será doloroso.”

E a *Matrioska* respondeu: “Na vida, as coisas importantes também merecem esforço”.

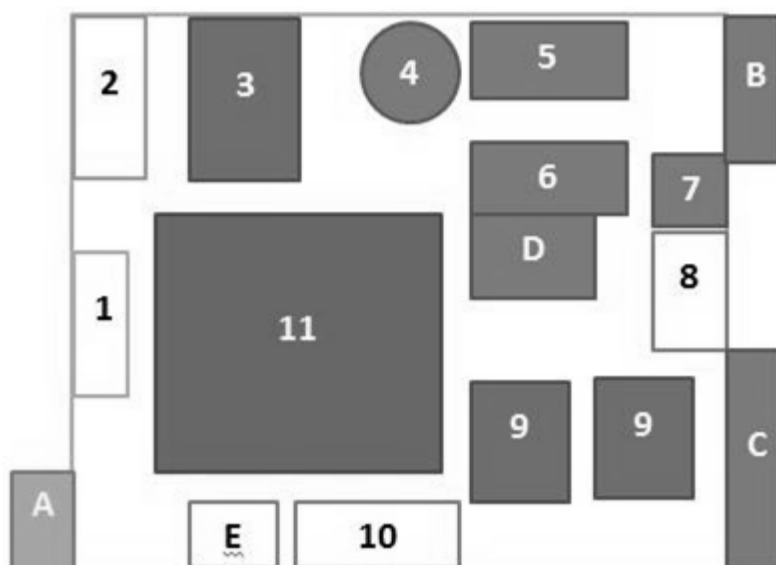
Sem pensar duas vezes, o carpinteiro fez uma réplica, mais pequena e chamou-lhe de *Trioska*. Assim já não se sentia mais sozinha.

A *Trioska* também queria ser mãe e Serguei concordou e fez outra réplica, ainda mais pequena, que se chamava *Oska*. Mas *Oska* também queria um filho.

O Serguei ficou a pensar, desta vez ia fazer um boneco, bem pequeno e com bigode. Batizou-lhe de *Ka*. Colocou-o à frente do espelho e disse: “Agora és um homem, não podes ter filhos”.

Então colocou *Ka* dentro da *Oska*. A *Oska* dentro da *Trioska* e a *Trioska* dentro da *Matrioska*. Um dia misteriosamente, a *Matrioska* desapareceu com toda a sua família dentro de si.

ANEXO H - Planta da Sala de Creche



Legenda:

Área de Acolhimento

- 1) Tapete esponjoso e almofadas

Área dos Jogos/Construções

- 2) Armário com jogos
- 3) Mesa e cadeiras de plástico

Área da Casa

- 4) Mesa e cadeiras de madeira
- 5) Cama com almofadas e bonecas
- 6) Fogão e lava-loiças

Área dos Livros

- 7) Sofá esponjoso
- 8) Armário com livros

Área da Expressão Plástica e Artística

- 9) Mesas e cadeiras
- 10) Armário com materiais de expressão plástica

Área de Movimento/Dormir

- 11) Área ampla

A) Porta

B) Porta/Janelas amplas (acesso ao exterior)

C) Janela ampla

D) Pilar

E) Armário da Educadora

ANEXO I - Materiais da Sala de Creche

- ✓ *Área de acolhimento*
 - Tapete; almofadas; quadro de presenças; fotografias.
- ✓ *Área da casa*
 - Fogão; lava-loiças; pratos; copos; talheres; telefone; cama; bonecas; bebés.
- ✓ *Área da biblioteca*
 - Estante; livros de plástico; livros de capa dura; livros de pano; sofá.
- ✓ *Área da expressão plástica e artística*
 - Rolos; tintas; pincéis; esponjas; fitas; lápis de cor; cores de filtro; confettis; folhas; folhas de árvore; ...
- ✓ *Área dos jogos/construções*
 - Jogos de encaixe; bolas; carrinhos; cones; peças de encaixe; animais de peluche; animais de plástico.

ANEXO J - Rotina Diária da Sala de Creche

Horário:	Rotina:
9h.15	Acolhimento
9h.30	Lanche da Manhã
10h.00	Momento de Higiene
10h.15	Tempo de Grande Grupo
10h.30	Tempo de Atividades Livres
11h.00	Tempo de Pequeno Grupo
11h.20	Momento de Higiene
11h.40	Almoço
12h.15	Momento de Higiene
12h.30 – 15h.00	Descanso
15h.00	Momento de Higiene
15h.30	Lanche da Tarde
16h.00	Atividades Livres

ANEXO K – Estratégias de Intervenção



Figura 28 – Exemplos de objetos para casa



Figura 29 – Passaporte das Sensações

ANEXO L - Quadro de Atividades Gerais da Intervenção em Creche



CHINA:
Exploração de três tipos de chá.

1



Carimbar uma folha branca com saquetas de chá molhadas.

2



Visualização de um teatro de sombras sobre o caracol.

3



Pintura com guardanapos para fazer lanternas chinesas.

4



EGITO:
Exploração de areia.

5



Leitura do livro "Vamos brincar Senhor Croc?" de Jo Lodge

6



Pintura de uma pirâmide de cartão com roll-on.

7



MÉXICO:
Visualização de um episódio de Speedy Gonzalez.

10



RÚSSIA:
Pintura do papel de cenário com gelo.

8



Exploração de bases de cartão com várias texturas.

11



Exploração de sacos sensoriais com água e esferovite.

9



Exploração de pinhatas em forma de balão.

12



Caminhada dos pés descalços.

13



Exploração do passaporte das sensações.

14