

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar.

Veronica Wayua Nzive

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção de Grau de mestre em Educação Pré-escolar

Orientado por:

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Professora Doutora Rosa Maria Ramos Novo

Bragança

2018

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar

Veronica Wayua Nzive

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de
Bragança para obtenção de Grau de mestre em Educação Pré-escolar*

Orientado por:

Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira

Professora Doutora Rosa Maria Ramos Novo

Bragança

2018

Agradecimentos

É verdade que ao longo do desenvolvimento do presente trabalho, nem sempre o caminho foi fácil de trilhar, mas sempre encontrei pessoas que simpaticamente me ajudaram, para que, pouco a pouco, pudesse concretizar este grande sonho.

A minha profunda gratidão vai para os meus orientadores: Professor Doutor Manuel Luís Pinto Castanheira e Professora Doutora Rosa Maria Ramos Novo pela constante disponibilidade e partilha de conhecimentos pedagógicos que me ajudaram e me ajudarão ao longo da minha vida.

O meu sincero agradecimento à minha Congregação por confiarem em mim, pelas palavras e gestos de encorajamento. Bem hajam.

Quero agradecer a todas as crianças que me deram a oportunidade de fazer parte das suas experiências de aprendizagens e de me deixarem aprender com elas e elas comigo. Sem elas a minha prática pedagógica não teria sentido.

O meu obrigado às instituições, às equipas pedagógicas e todas as minhas educadoras cooperantes pelo acompanhamento e momentos de partilha de saberes educativos, de incentivos durante as atividades realizadas com as crianças.

Um obrigado especial vai para minha querida mãe e meus irmãos que disseram sempre «husirudi nyuma» (não voltas para trás) e me deram palavras de estímulo.

Aos meus colegas e amigos obrigada por fazerem parte da minha caminhada pedagógica e pelas palavras de estímulo.

Quero também agradecer à minha colega de estágio por aceitar caminhar comigo. Pelo teu apoio durante as intervenções que realizei na sala e pelos momentos de reflexão que passámos juntas.

Quero agradecer também ao corpo docente e não docente da Escola Superior da Educação de Bragança pelo acolhimento cuidadoso para me formar pedagogicamente.

Kwa wote ninasema asanteni sana (À todos digo muito obrigada).

Resumo

O presente relatório tem como objetivo descrever a prática pedagógica que foi desenvolvida no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES) sobre a relevância de trabalhar a prática educativa de inter/multiculturalidade na Educação Pré-escolar (EPE). A primeira parte do presente trabalho foi desenvolvida na Creche numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com um grupo de 18 crianças, com idades de 1 a 3 anos. A segunda parte foi desenvolvida no jardim de infância com um grupo de 25 crianças, com idades de 4 a 6 anos de idade. Na sala de atividades do contexto de Creche havia crianças de nacionalidades diferentes, e experienciando que no jardim da infância existiam crianças com dificuldades de aceitar as pessoas de outras etnias, decidi desenvolver com as crianças a temática da multiculturalidade/interculturalidade formulando a seguinte questão: *Como sensibilizar as crianças de Creche e Jardim de infância para as diferenças etnoculturais?* Na base desta questão, formulei os seguintes objetivos: i) Promover diversas canções de diferentes culturas; ii) Explorar alguns instrumentos musicais de diferentes culturas e países; iii) Conhecer e identificar os continentes; iv) Conhecer, saborear e identificar alguns pratos típicos de diferentes culturas e países; v) Analisar e identificar os vestuários próprios para danças tradicionais em diferentes países. Procurei promover várias atividades baseadas na temática presente neste documento, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças e utilizando uma investigação qualitativa. Saliento que os dados foram obtidos através da observação participativa, registo fotográfico, notas de campo e diário de bordo. Durante toda a prática pedagógica, além de ter uma atitude reflexiva e crítica do trabalho desenvolvido com as crianças, também tentei ser uma observadora ativa, praticando assim um papel de investigadora. Ao longo da ação educativa procurei ter o cuidado de dar às crianças oportunidades para participar nas atividades como ser competente. Através das atividades educativas feitas com as crianças, tanto no contexto da creche como no Jardim de Infância, ajudaram-nas a mudar as suas atitudes perante as pessoas de diferentes culturas e etnias.

Paravras-chave: Criança, educação, multiculturalidade, interculturalidade, Pré-escolar

Abstract

This report aims to describe the practice that was developed within the curricular unit of supervised teaching practice (PES) on the relevance of inter / multiculturalism in pre-school education (PSE). The work was carried out in the nursery of a Private Social Solidarity Institution (NPSSI), entailing a group of 18 children, aged between 1 and 3 years, and in a pre school with a group of 25 children, aged between 4 and 6 years of age. Having in the nursery, children of different nationalities and, having experienced the preschool difficulties of acceptance due to the fact that it is Afrodescendant, I decided to take up the theme of multiculturalism / interculturalism by asking the following question: How to raise children's awareness of preschool and nursery for ethnocultural differences? Once the question of my project had been defined, it was necessary to include the objectives to be achieved with this work. Thus, the objectives are: To promote diverse songs from different cultures; Explore some musical instruments from different cultures and countries; Explore, know and identify different continents; To know, to taste and to identify some typical dishes from different cultures and countries; Identify the costumes of traditional dances and dancers from different countries. Starting from a qualitative methodology, several activities were implemented in which I tried to include the interests of the children, being the data obtained through participatory observation, photographic record, field notes and logbook. Of course, this work, although limited in time, constitutes an important basis for reflection in the context of nursery and preschool. Through the educational activities carried out with the children, both in the context of the nursery and in the Garden of Infancy, children were judged to change their attitudes towards people of different cultures and ethnic groups.

Keywords: Child, multiculturalism, interculturalism, Preschool

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice das figuras.....	xi
Introdução.....	1
Parte 1 - Fundamentação teórica	5
1.1. Educação multicultural e intercultural	5
1.1.2 A Escola multicultural e intercultural	8
1.1.3 Escola e família na educação intercultural e multicultural	9
1.1.4 O papel do educador/a na intercultural e multiculturalidade	10
1.1.5. Breve sinopse sobre a pedagogia transmissiva e participativa.....	11
1.1.6. O modelo curricular de High/Scope: aprendizagem pela ação	13
1.1.7. Movimento da escola moderna (MEM).....	15
1.1. 8. A associação criança: a pedagogia em participação	17
Parte 2 - Caracterização dos contextos pedagógicos	19
2.1. Contexto da Creche.....	19
2.1.1. Grupo de crianças.....	20
2.1.2. A organização do espaço da sala de atividades.....	22
2.1.3. A organização do tempo-rotina diária	26
2.2. Contexto de jardim de infância	29
2.2.1 Caraterização do grupo.....	30
2.2.2 A organização do espaço e materiais na sala de atividades	31
2.2.3. A organização do tempo-rotina diária.....	33
Parte 3 - Opções metodológicas	37
3.1. Instrumentos de recolha de dados	38
3.1.1. A observação participante	38
3.1.2. Imagem: Fotografias	38
3.1.3. Notas de campo	39
3.1.4. Diário de bordo.....	39
Parte 4 - Descrição e análise da prática educativa.....	41

4.1	Experiências de Aprendizagem realizadas no contexto de Creche.....	41
4.1.1	Experiência de Aprendizagem: Aprender, brincando com os animais cantando	41
4.1.2	Experiência de Aprendizagem: Conhecer algumas frutas tropicais	50
4.2	Experiências de Ensino e Aprendizagem realizadas no contexto da Educação Pré-escolar.	54
4.2.1	Experiência de Ensino e Aprendizagem: Viajando pelo mundo fora.....	55
4.2.2	Experiência de Ensino e Aprendizagem: Construindo um novo olhar sobre o Natal no mundo.....	61
4.2.3	Experiência de Ensino e Aprendizagem: Um novo olhar sobre o mundo e as danças	71
	Considerações finais.....	79
	Bibliografia	83

Índice de quadros

Quadro 1 Organização da rotina no contexto da Creche (sala de dois anos de idade).....	27
Quadro 2 Organização da rotina no contexto de Pré-Escolar (sala de cinco anos de idade).....	33
Quadro 3 Componente de apoio a família.....	35

Índice de tabelas

Tabela 1 Números e género das crianças na Creche	21
Tabela 2 Números e género das crianças no Pré-Escolar.....	30
Tabela 3 Números de irmãos das crianças de cinco anos de idade	31
Tabela 4 Animal preferido da criança	50
Tabela 5 Meninos de todas as cores e os seus continentes.....	57
Tabela 6 As personagens do teatro do Natal feitas com as crianças	71

Índice das figuras

Figura 1-"Roda da Aprendizagem" Pré-escolar High/Scope (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6)	13
Figura 2-Planta da sala de atividade da Creche (Crianças de dois anos de idade)	24
Figura 3-Planta da sala de atividades de Jardim de Infância (Crianças de cinco anos de idade)	32
Figura 4-Apintura de animal preferido da criança	43
Figura 5- A manipulação e exploração dos livros pelas crianças	44
Figura 6- Exploração dos fantoches	45
Figura 7- Meninos de todas as cores em cartolina	46
Figura 8- A realização da pintura de meninos de todas as cores pelas crianças	46
Figura 9- As crianças estavam a colocar as bolas no buraco da mesma cor	47
Figura 10- As crianças estavam a tentar imitar a locomoção do macaco	48
Figura 11- Uma criança estava a explorar instrumento musical (<i>batuki</i>)	49
Figura 12- Exploração do instrumento musical da China (Pau de chuva)	49
Figura 13- Instrumento musical Africano <i>Kayamba</i>	50
14- Figura criança a explorar o coco, figuras 15- A criança estava explorar a banana	51
Figura 16- Várias imagens das frutas pintadas pelas crianças	52
Figura 17 - A criança estava a realizar técnica de colagem	53
Figura 18- Exploração da história com as crianças, figura 19- As crianças a explorar o globo	57
Figura 20- A criança a pintar imagem de meninos de todas as cores	58
Figura 21- As crianças estava a pintar o globo	59
Figura 22- Obra completo do globo	59
Figura 23- Manipulação e exploração dos livros pelas crianças	60
Figura 24- As crianças estavam a realizar o jogo de lencinho	61
Figura 25- Realização de jogo de caça ao tesouro	63
Figura 26- As crianças estavam a colar as letras escolhidas e cortadas por elas	65
Figura 27- As crianças estavam a comunicar aquilo que descobriram no computador acerca do prato típico do Natal Indiano	66
Figura 28- A colaboração das crianças na preparação do <i>Chapati</i>	67
Figura 29- A participação das crianças na preparação, figuras 30- Um a cozinhar chapati	68
Figura 31- As crianças estavam a pintar as bolas do Natal	69
Figura 32- A árvore do Natal já enfeitada com as bolas do Natal pintadas pelas crianças	69
Figura 33- A construção de prenda do Natal, figuras 34- As prendas do Natal feitas	70
Figura 35- Explicação de Timor leste e a sua cultura. Figuras 36- Dança tradicional de Timor leste	73
Figura 37- A realização da dança tradicional do Kenya	74
Figura 38- Uma menina angolana a dançar Kizomba com as crianças	75

Índice de siglas e abreviaturas

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

EIE- Educadora de infância Estagiaria

Introdução

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-escolar efetuado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Saliento que tive oportunidade de realizar a minha prática pedagógica em dois contextos distintos: contexto da Creche e o de jardim de infância. Trabalhei com grupo de 18 crianças na Creche, entre elas 8 meninas e 10 meninos e no jardim de infância com grupo de 25 crianças sendo catorze do sexo feminino e onze do sexo masculino.

O presente relatório de estágio tem como propósito refletir sobre o que foi realizado nos diferentes contextos educativos, no âmbito da Prática Pedagógica, desenvolvidas em contexto de Creche e em contexto de jardim de infância.

O trabalho desenvolvido nos contextos supracitados teve como desígnio o desenvolvimento de competências profissionais, não só relacionadas com as especificidades das faixas etárias e contextos educativos, mas também com o itinerário desenvolvido que procura contextualizar reflexões relacionadas com a multiculturalidade e interculturalidade. E referir que antes de começar a implementar as experiências de aprendizagem foi preciso um tempo de observação para conhecer as crianças, bem como os seus interesses e as suas necessidades. Depois deste tempo delinee uma questão de partida “Como sensibilizar as crianças de Creche e Jardim de infância para as diferenças etnoculturais?” Para poder responder a questão presente, delinee vários objectivos e desenvolvi diferentes experiências de aprendizagens que permitiram às crianças perceber que existem no mundo e na sociedade em que vivemos pessoas de cores e etnias diferentes, ganhando assim a capacidade de as aceitar e de saber conviver com elas. De facto se olharmos ao nosso redor verificamos a que nossa sociedade está enfeitada com arco iris de culturas e as nossas escolas devem estar prontas para acolher crianças de culturas diversas, ajudando assim na integração da cultura escolar sem deixar a sua cultura de origem. Portanto a escolha deste tema “inter/multiculturalidade” foi feita logo no princípio do estágio depois de observar as crianças e conhecer os seus interesses, as suas dificuldades e os seus gostos e o facto de chegar a

sala de atividades no contexto da creche e encontrar uma riqueza de culturas, crianças de várias nacionalidades e uma estagiária também de outra nacionalidade. Verifiquei que apesar das canções e instrumentos musicais fazer em parte dos interesses das crianças, eram pouco trabalhados então vi que seria melhor trabalhar varias canções de diversas línguas e culturas ao longo das atividades, acompanhadas de vários instrumentos musicais de vários países proporcionando às crianças uma aprendizagem participativa, oferecendo-lhes oportunidades de manipulação e exploração, procurando assim, então perceber como é tratada esta problemática junto as crianças de Creche e do jardim de infância.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro partes, nas quais a primeira parte fala sobre fundamentação teórica onde foram refletidos alguns pontos que certamente ajudaram e ajudarão as criança bem como os adultos a se tornarem capazes de viver interagindo assim com outras culturas. Os pontos abordados nesta parte são seguintes: Educação multicultural e intercultural, explicando assim a sua finalidade e a importância da mesma; sem deixar de refletir sobre a escola multicultural e intercultural, Escola e família na educação intercultural e multicultural e o papel do/a educador/a na educação intercultural e multicultural ainda nesta parte foi abordado uma breve sinopse sobre a pedagogia transmissiva e participativa bem como sobre modelo curricular de High/Scope: aprendizagem pela ação, Movimento da Escola Moderna (MEM) e associação criança: a pedagogia em participação.

Na segunda parte descrevem-se as características dos contextos pedagógicos, apresentando assim os dois contextos: da creche e do Jardim de infância onde realizei a prática pedagógica bem como o grupo de crianças de cada contexto, o tempo pedagógico e o espaço educativo.

A terceira parte falou-se sobre opção metodológica onde foi apresentado a questão de partida e os objectivos que ajudaram-me na orientação das atividades. Saliento que ainda nesta parte que se encontra as técnicas e instrumentos de recolha de dados: notas de campo, observação participante, imagens: fotografias, diário de bordo.

Na quarta parte é apresentada a descrição de algumas atividades realizadas com as crianças ao longo da prática pedagógica. É de referir que ao longo da PES, foram

trabalhadas, interpretadas, refletidas várias atividades, mas apenas cinco são apresentadas neste documento nas quais: duas foram desenvolvidas no contexto da creche e três executadas no contexto de Jardim de infância.

Por último são expostas as considerações finais, onde reflecti sobre os aspectos que passou a ser importante durante a minha prática pedagógica. Evidencio também as referências bibliográficas que fui consultando ao longo da investigação.

Parte 1 - Fundamentação teórica

Em termos de estrutura, o texto de fundamentação teórica é constituído por dois tópicos. No primeiro centro-me nas questões da multiculturalidade e interculturalidade (Banks, 2002; Cardoso, 1996; Gaudio, 2014) partindo de uma visão macro para a micro. A incidência nesta área está associada à necessidade de um exercício profissional responsável e comprometido com o objetivo de sensibilizar a criança para a identificação de outros lugares e contextos relacionais bem como de outras identidades pessoais e coletivas, como dimensão da educação para a cidadania (Torres et al., 2016). Valorizar a diversidade de culturas e pessoas no sentido da criação de uma sociedade mundial justa e sustentável (Piaget & Kohlberg, cit in Lourenço, 1992) também assume um cariz de índole pessoal uma vez que sou oriunda do país Kenya e que me confrontei com situações de “desconfiança” por parte das crianças devido à “cor da minha pele”.

De facto, diversos autores destacam que as diferenças corporais são utilizadas desde a infância para a construção de estereótipos culturais (Gaudio, 2014; Banks, 2002). Ao observarmos as relações sociais no contexto de educação de infância, as primeiras formas de expressão percebidas foram aquelas ligadas à cor.

Deste recurso teórico inicial avanço para a distinção entre a pedagogia transmissiva e, a pedagogia participativa e depois, apresentarei modelos pedagógicos que defendem e respeitam a voz das crianças: movimento da escola moderna, High/Scope e pedagogia em participação.

Por isso, tendo por base diferentes metodologias, procurei trabalhar conteúdos em torno da música, da alimentação e vestuário que motivassem as crianças sobre a existência de outras culturas e sobre o valor da diversidade das pessoas.

1.1. Educação multicultural e intercultural

A educação multicultural tem como finalidade ajudar as crianças pertencentes a várias culturas a saberem como conviver em conjunto, oferecendo assim oportunidades educativas iguais sem excluir ninguém. A este propósito Bernard Spodek, (2002), refere que a educação multicultural é um processo cujos objetivos principais são ajudar as

crianças de diferentes grupos culturais, étnicos, sexuais e sociais, a ter acesso a oportunidades educativas iguais, e ajudar a desenvolver atitudes, percepções e comportamentos transculturais positivos (p.527). No mesmo sentido, Cardoso (1996) refere que a “educação multicultural significa um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível de sistema, da escola e de sala, cujo objetivo é promover a compreensão e integração de diversas culturas”. (p.9)

Portanto, o sistema educativo deve ser organizado de modo a que possa fornecer oportunidades de aprendizagens multiculturais a todas as crianças por igual. É evidente que não será tarefa fácil adaptar e oferecer aprendizagens para todas as crianças de várias culturas, mas é o compromisso ético e amor ao serviço das crianças existentes na sua sala. A educação multicultural deve ser adequada e equilibrada e capaz de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, considerando o crescimento da sociedade cultural e alargando assim o seu sistema educativo às minorias étnicas existente no jardim de infância. Para que essa educação seja útil para todas as crianças de diferentes culturas, será preciso renovar as estratégias e o modo de preparar as atividades e de colaboração entre várias escolas para que as crianças possam ter oportunidade de interagir com outras oriundas de outras culturas.

Lasker (1926, citado por Spodek, 2002) defende “que todas as crianças, mesmo as mais pequenas, têm consciência das diferenças raciais” (p.128). O mesmo autor “descreveu igualmente algumas das componentes emocionais que acompanham o preconceito racial” (idem). Na mesma linha deste pensamento, um estudo feito por Minard (1931, citado por Spodek, 2002) “indicava que as atitudes raciais das crianças se formam durante os primeiros anos de vida” (p.529). Atendendo ao pensamento destes atores é dever dos educadores procurarem criar estratégias, atividades e livros que demonstrem a diversidade de pessoas.

No entanto, diferenciar educação multicultural e educação intercultural torna-se, por vezes, muito difícil, uma vez que ambas se integram. Se a multiculturalidade é um termo utilizado quando existem, em simultâneo, várias culturas no mesmo local, conforme Hall (2003) a “multiculturalidade é um termo utilizado onde diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo

tempo em que retêm algo de sua identidade original” (p.52). Multiculturalidade implica assim procurar saber conviver com o outro, respeitando a sua cultura, os seus costumes e hábitos e assim enriquecendo o nosso modo de viver. A importância deste termo é que ajuda os indivíduos a aceitar o outro com as suas diferenças, promovendo assim as interações entre grupos de culturas diferentes e fornecendo as oportunidades de igualdade para todos.

O conceito de interculturalidade implica, segundo Santos (2004) citado por Elizabeti Simões (2014), uma “ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais” (p.154). Atendendo a esta definição, interculturalidade é promover diálogo e tentar incentivar as crianças pertencentes a uma cultura a interagir com a outra respeitando assim as diferenças de cada um sabendo que é bom conhecer a cultura de outro sem deixar a sua cultura de origem. A interculturalidade ajuda as crianças a superar os preconceitos culturais. Peres (2000) refere que a “interculturalidade é um processo em (re) construção que exige paz, habitação, alimentação igualdade, justiça, liberdade, responsabilidade... é uma viagem em direcção ao outro que só acontece quando aprendemos a gostar de nós e a superamos as barreiras entre o «nós» e o «outro» ” (p.48), e se eu não for capaz de reconhecer que sou diferente e a minha cultura não é igual à da outra pessoa, então não vou ser capaz de aceitar e valorizar a diferença do outro.

Por isso é necessário repensar as práticas pedagógicas face à diversidade cultural como algo de enriquecedor e construtivo e não como fonte de subvalorização e/ou discriminação, pois, segundo Banks (2002) a finalidade, é proporcionar que todas as crianças desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuarem no seio da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, bem como para interagirem com outras culturas e a aprender a situarem-se em contextos diferentes do seu de origem.

1.1.2 A Escola multicultural e intercultural

A escola tem vindo a sofrer algumas alterações no que respeita aos valores e atitudes substantivos, evidenciando alguma resistência em inovar.

Uma escola intercultural e multicultural deve tentar criar um ambiente que promove o desenvolvimento de diversas culturas, respeitando assim a cultura e identidade de cada criança existente na sala de atividades. É o seu dever dar à criança oportunidade para que ela própria possa ser capaz de se relacionar e interagir com outras crianças e pessoas oriundas de outros países.

A velha escola homogeneizada, que ainda “acredita” na existência de culturas deficitárias e não deficitárias é um entrave sério à aquisição de valores como tolerância e de respeito pela diferença. Por isso, Souta (1997) defende que “o sistema educativo tem que procurar dar resposta adequada à complexidade do mundo atual e aos problemas das escolas em que a crescente cultura da sua população coloca novos desafios à igualdade de oportunidades” (p. 39). Para Vieira, (1999) tal “implica as noções de reciprocidade e troca na aprendizagem, na comunicação e nas relações humanas entre os indivíduos portadores de diferentes culturas” (p. 20).

Ainda segundo Banks (2002), é necessário desmistificar a ideia de que o Ocidente é uma realidade homogénea, sendo por isso, imprescindível o contributo e a colaboração de todos para a participação ativa de forma equitativa, justa e solidária.

Cabe ao jardim de infância e à escola ensinar as crianças a saberem respeitar as diferenças e saberem conviver com elas, criando meios para que a autoestima e autoconfiança das crianças seja efetivamente uma realidade. É, igualmente, fundamental combater os preconceitos e as discriminações, procurando garantir igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo, pois uma instituição educativa deve estar preparada para receber crianças culturalmente diferentes, com ritmos histórias e origens distintas.

1.1.3 Escola e família na educação intercultural e multicultural

É igualmente necessário tirar partido da diversidade existente na relação escola e família e desenvolver nas crianças competências no domínio da comunicação intercultural. Chalita (2001) refere que

“o preconceito também nasce em casa. A criança é como uma esponja que vai sugando o que percebe, ouve e sente. A forma como os pais se tratam e tratam os outros, comentários sobre culturas diferentes, posicionamentos ideológicos contra determinada classe social (...) vai povoando uma mente que ainda não tem poder de separar o joio e o trigo, e tudo despejando numa mente ainda em formação” (p. 20).

De acordo com Luísa Homem (2002)

“a família constitui a primeira instância do indivíduo. É o ambiente onde este desperta para a vida como pessoa, onde interioriza valores, atitudes e papéis diferentes, onde se desenvolve, de forma espontânea, o processo fundamental da transmissão de conhecimento, de costumes e de tradições que constituem o seu património cultural” (p. 36).

Cabe à família desempenhar o seu papel de educar os filhos e não pode relegar a educação intercultural só para as instituições escolares. Assim, a família deve orientar os seus filhos para o valor da diversidade e da colaboração, tendo em conta meio sociocultural em que está inserida e alargar o seu enriquecimento e valorização intercultural. Chalita (2001) menciona que “a família tem como responsabilidade formar o carácter, educar para os desafios da vida, perpetuar valores éticos e morais” (p. 14). Assim, é dever dos pais como primeiros educadores procurar como preparar os seus filhos/filhas para conviver e respeitar o outro como ser diferente, sabendo que, apesar das diferenças da cor ou do cabelo e até da cor dos olhos, ele ou ela é pessoa e que além das diferenças existem semelhanças entre nós.

A escola e a família têm funções idênticas, mas papéis diferenciados e, por isso, devem interagir e complementar-se. Para tal, é necessário que exista um respeito cada vez maior pelos diferentes subsistemas, com flexibilidade para negociar, alterar regras, discutir normas estabelecidas, conduzindo a uma progressiva responsabilização e co-responsabilização necessárias à transformação de uma comunidade justa. Tendo em

conta este pensamento, Marquês (2008) refere que as famílias devem participar na “elaboração do projeto educativo, na organização de festas e atividades quer no interior quer no exterior do jardim de infância” (p. 40). Portanto, cabe à equipa pedagógica incentivar as famílias para que possam valorizar a participação nas atividades que lhes dizem respeito, promovendo assim intercâmbio intercultural com escola/JI e as famílias.

1.1.4 O papel do educador/a na intercultural e multiculturalidade

Para que um educador seja capaz de educar as crianças para aceitar as diferenças de outro, acolher e conviver com crianças de outras etnias ou outras culturas, é preciso que tenha formação no âmbito da mesma. Fontoura (2005) afirma que, “importa reconhecer a diversidade cultural das crianças e das suas famílias, e promover a educação cultural, em ordem à prevenção da exclusão” (p. 14). Assim, um educador, deve procurar criar estratégias de promoção da educação intercultural e multicultural como uma forma de não excluir as várias culturas que existem na sua sala de atividades do JI e de promover a integração cultural, deixando que as minorias culturais existentes na sala tenham a liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural sem entrar em choque com a identidade da cultura dominante. Como refere Oliveira-Formosinho (2013) “hoje sabemos que é desde a primeira infância que as crianças recebem a mensagem acerca do seu próprio valor, acerca de quem tem ou não tem valor, acerca de como os adultos respondem às diferenças” (p. 24). De facto as crianças têm sentimentos como qualquer pessoa, pois elas também sentem quando não as tratam bem e não lhes dão a devida atenção. Também é importante referir que a mesma autora assinala a necessidade de (...) “transformar a escola e as salas de educação de infância em microssistemas sensíveis à diferença, onde as propriedades do contexto permitam às crianças experimentar o desafio de crescer atribuindo o significado a diversidades construtiva das sociedades atuais” (idem p.24). As crianças têm que ser desafiadas a viverem com o outro não como um ser estranho mas como um membro de pleno direito de pertencer ao grupo. Para que isso possa acontecer é preciso que o adulto seja ele o primeiro a incentivar as mesmas, desenvolvendo o respeito e conhecimento intercultural. Mais do que um simples aceitar do outro é urgente desenvolver-se um espírito genuinamente intercultural, através da prática dos direitos de cada um, e buscando, mediante o diálogo e a cooperação, construir uma melhor qualidade de vida para todos.

Implica abandonar o ego/etnocentrismo, e isto não se cinge apenas a “dar voz” a minorias como forma de atenuar possíveis conflitos enquanto “aprendem” a integrar-se. Pelo contrário, exige competências interativas complexas que envolvem aprender e apreender a complexidade dos diferentes pontos de vista em presença, transformar e transformar-se com eles e participar, em plena igualdade de oportunidades e direitos, na construção de uma “comunidade” que assenta na diversidade. E aqui o educador afigura-se como um dos atores principais no palco da educação intercultural, pois não basta conduzir a criança a perceber a existência de “outros”, culturalmente distintos, através de festas, celebrações ou mesmo campanhas de *slogans* sobre os direitos humanos, que reproduzem um conhecimento estereotipado do outro. É necessária uma nova pedagogia e itinerário de experiências transformadoras, gerida de forma democrática e participada.

Como referem Formosinho e Araújo (2013), uma educadora deve ser criativa para a “criação de um contexto material rico: livros, material para o jogo simbólico, coleção de imagens, bonecas que reflitam o respeito pela diversidade e que validem a identidade pessoal e cultural das crianças” (p. 24), pois as crianças precisam de aprender sobre outras culturas, assim como sobre a sua própria cultura (Krogh & Slentz, 2001).

É importante que em seguida se faça a distinção entre a pedagogia transmissiva e a pedagogia de participação, necessariamente redutora, dada, por um lado, a complexidade e densidade que comportam.

1.1.5. Breve sinopse sobre a pedagogia transmissiva e participativa

A pedagogia transmissiva é uma pedagogia que se centra no ato de transmitir o conteúdo e conhecimento pré-académico do/a educador/a/professor/a. Na mesma linha Oliveira-Formosinho (2015) afirma que “o professor/a/educador(a) é visto como o mero transmissor(a) daquilo que ontem lhe foi transmitido” (p. 2) sendo assim, então é bem clara que nesta pedagogia a criança não é valorizada como alguém que traz o seu conhecimento capaz de participar na construção da sua aprendizagem. Ainda no mesmo pensamento Dewey (2002) refere que a ação de transmitir “situa-se no professor, no manual, em qualquer parte e em toda parte, exceto nos instintos e nas atividades das crianças” (p. 40). Portanto, é de salientar que aqui a criança é vista como um ouvinte,

que não é capaz de colaborar no seu processo de aprendizagem. De facto, como refere Bertrand (2001) a pedagogia transmissiva preocupa-se muito “sobretudo com o que deve ser ensinado, de modo a dar ao estudante uma boa formação de base, uma visão dos conhecimentos e uma cultura clássica” (p. 203). Claro que é bom que uma criança tenha uma boa formação de base mas também é melhor dar à criança oportunidade de participar no seu processo de aprendizagem.

Na pedagogia participativa (Oliveira-Formosinho, 2013; Kishimoto, 2007) a imagem da criança é a de um ser em comunidade, capaz de fazer experiências comunitárias e partilhadas. A democracia está no centro desta pedagogia, sendo que a criança é vista como uma pessoa que pertence a uma comunidade educativa, capaz de participar nas atividades pedagógicas, fazendo assim as experiências de aprendizagens e partilhando as suas ideias. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2012) referem que na pedagogia participativa “O papel do educador/a é de organizar o ambiente e o de escutar, observar, documentar para compreender e responder, atendendo o interesse da criança e de grupo em direção à cultura” (p.18). De acordo com este pensamento, o/a educador/a deixa de ser apenas um transmissor/a de informação e passa a ser um organizador/a do espaço educativo e orientador/a, ou seja alguém que acompanha a criança no seu processo de aprendizagem, dando às crianças oportunidade de colaborar nas experiências pedagógicas do seu dia-a-dia dentro e fora da sala de atividades. Neste modo de fazer pedagogia, o papel da do adulto não é só de dirigir ou de controlar o processo de aprendizagem das crianças mas de acompanhá-las durante as suas atividades educativas do dia-a-dia (Brickmam & Taylor, 1991, p.4). Esta pedagogia também oferece as crianças oportunidades de participar nas planificações promovendo assim a interação entre crianças e adulto pois, é através da aprendizagem participativa que as crianças aprendem a construir o conhecimento que as apoia a dar sentido ao mundo (Hohmann & Weikart, 2011).

Para uma mais fácil compreensão, apresenta-se, em seguida, modelos curriculares socioconstrutivistas, High Scope, Movimento da Escola Moderna e a pedagogia em Participação da Associação Criança.

1.1.6. O modelo curricular de High/Scope: aprendizagem pela ação

O impulsionador principal do modelo de *High/Scope* foi David Weikart cujo início remonta à década de 1960, nos Estados Unidos. É um modelo que seguiu inicialmente a linha piagetiana, mas que depois incorporou vários autores da linha socio-histórico e cultural, como Lev Vygotsky.

O modelo de *high scope* promove e oferece à criança uma aprendizagem pela ação, onde a criança é vista como um ser ativo capaz de participar na sua aprendizagem. Tem como principal objetivo oferecer às crianças um ambiente educativo próprio para o desenvolvimento intelectual e autónomo, co-existindo outras dimensões como a organização da rotina, do espaço, a avaliação e as interações. Este modelo curricular dispõe como orientações a Roda da Aprendizagem onde se destaca o ciclo planejar-fazer-rever, conforme a figura 1.

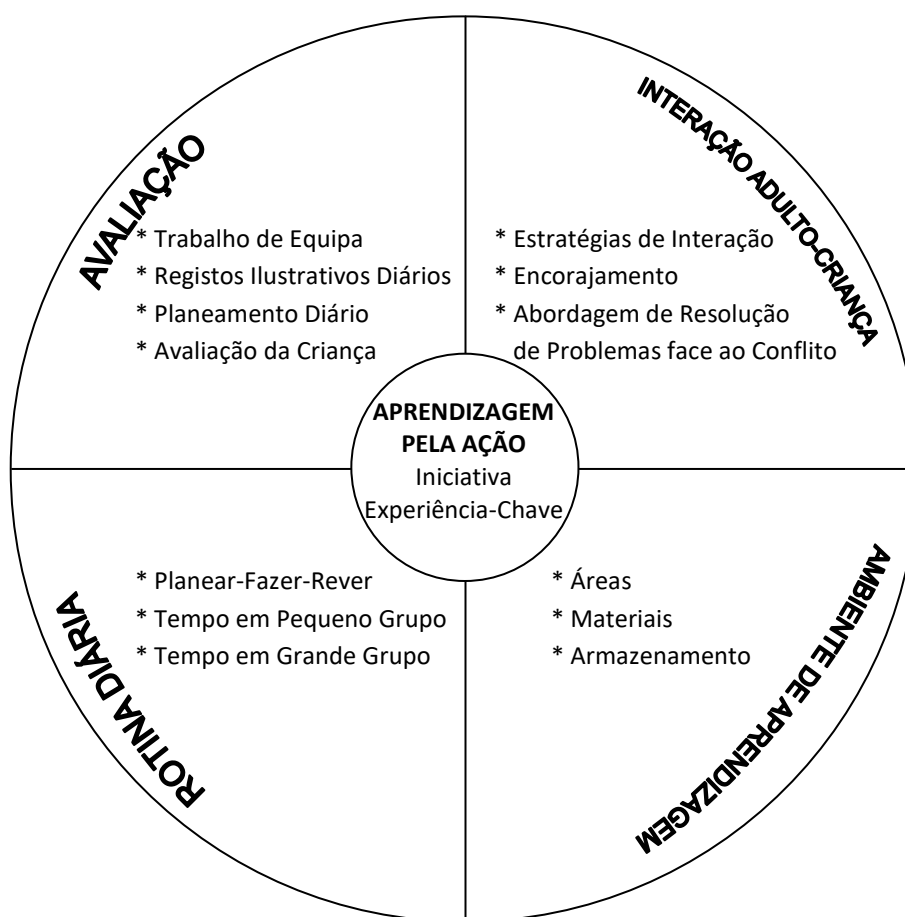


Figura 1-"Roda da Aprendizagem" Pré-escolar High/Scope (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6)

A roda da aprendizagem que está presente na figura 1 tem os princípios primários que devem ser aplicados na prática das atividades diárias com as crianças, sendo a aprendizagem pela ação o pilar deste processo situando-se no centro da Roda da aprendizagem.

De facto, a aprendizagem pela ação é muito importante porque oferece às crianças imensas oportunidades de desenvolver autonomia, dando-lhes a possibilidade de serem elas a planear e a escolher aquilo que vão fazer durante as suas atividades

O ambiente de aprendizagem/ambiente físico é fundamental para criar uma aprendizagem ativa para as crianças, proporcionando-lhes imensas oportunidades de escolha livre para que possam desenvolver as suas competências. Para que essas aconteçam, é preciso que haja variedade de materiais próprios para a faixa etária presentes na sala de atividade. De facto, um ambiente educativo bem pensado, organizado segundo os interesses e necessidades das crianças, ajuda-as a fazer as suas descobertas. Portanto, um espaço educativo deve ser pensado e organizado para aquele grupo de crianças e com elas, para que possam sentir-se seguras ao realizar as suas aprendizagens. Por isso, Post e Hohmann referem que “num programa de High/Scope para bebés e crianças mais novas, 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).

A rotina diária é também um factor fundamental na aprendizagem para que a criança possa antecipar os acontecimentos do dia. Na linha deste propósito, Post e Hohmann (2011) referem que “as mães ou educadores em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de molde a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida” (p.15). Defendem que a rotina da criança deve ser flexível para que possam ter liberdade de escolher os materiais e as atividades conforme as suas necessidades e interesses. Conforme Post e Hohmann, (2011) “durante todo dia, as crianças fazem escolhas acerca dos materiais e das atividades” (p. 15).

A organização de grupos é igualmente um fator essencial, seja em grande ou em pequeno grupo, pois é neste tempo que as crianças interagem mais entre elas e entre criança-adulto. “O tempo em pequeno grupo encoraja as crianças a explorar e experimentar novos materiais ou materiais familiares que os adultos seleccionam com base nos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Contudo, este tempo faz com que as crianças se sintam mais próximas do adulto e se criem um clima de apoio do adulto. No modelo de *high scope* o adulto é visto como alguém que apoia e encoraja as crianças para poderem tomar a iniciativa autonomamente e a criança é conhecida com um ser competente, ativo e autónomo.

A interação adulto criança é outro dos aspetos fundamentais para este modelo pedagógico, pois o adulto é como alguém que acompanha, dialoga, motiva e apoia a criança nas suas atividades e brincadeiras interagindo com elas. Como referem Hohmann e Weikart (2011) “o adulto se relaciona com a criança como se de um companheiro se tratasse” (p. 51).

1.1.7. Movimento da escola moderna (MEM)

O Movimento da Escola Moderna (MEM), que se mistura, e justamente, com a história de vida de Sérgio Niza (Nóvoa, 1998; Marcelino, 2002), iniciou-se com a pedagogia de Freinet mas progressivamente evoluiu para uma perspetiva radicada na linha de Vygotsky e Bruner (Niza, 1998). Este modelo também defende e propõe uma formação de docentes de todos os graus de ensino promovendo assim uma perspectiva de autoformação, referindo Niza (2012) que este modelo é um “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 144).

É através da participação democrática direta na organização e gestão do currículo pelas crianças, com a educadora de infância que se caminha, por negociação progressiva, desde o planeamento à partilha de responsabilidades e da avaliação. A grande finalidade é, pois, implementar uma prática democrática da gestão dos conteúdos, das atividades, dos materiais, do espaço e do tempo, através da cooperação, sendo o grupo o motor de desenvolvimento moral e social.

Portanto, neste modelo tanto os adultos como as crianças trabalham em conjunto, participando e ajudando os outros dentro da sala de atividades. Neste sentido, a rotina é necessária para que haja clareza dos objetivos democráticos a serem alcançados, desenrolando-se em nove momentos distintos, a saber: acolhimento; planificação em conselho; atividades e projetos; pausa; comunicações; almoço; atividades de recreio; atividade cultural coletiva e, por último, o balanço em conselho (Niza, 2008).

O adulto assume-se, aqui, como o promotor de uma organização participada que acredita que a criança é como um ser competente, é ainda o impulsionador ativo de circuitos de comunicação e também um auditor ativo pois provoca a livre expressão das crianças e dinamizador da cooperação, sustentando-se na ideia de que o sucesso de um depende do sucesso dos outros (Folque, 2012; Niza, 1998; Novo, 2009).

Valoriza ainda uma estreita interligação entre planificação e avaliação, considerando a última como meio de aprendizagem recíproca. É preciso compreender a plasticidade e flexibilidade desta interligação, para que o inesperado, os desafios, descobertas das crianças e o conteúdo das interações possam ganhar vida no interior da planificação previamente construída e ser expandida para além do que os adultos planearam. A avaliação formativa, por outro lado, apoia-se num conjunto de instrumentos, designados por “instrumentos de pilotagem”, e que ajudam o educador e as crianças a orientarem-se.

Neste modelo, diferentes tipos de interação vão-se constituindo, dependendo da organização espacial e temporal que a atividade em andamento exige - interação criança/adulto, criança/criança, pequenos ou grandes grupos de idades diferentes.

Em suma, este modelo é igualmente um importante “andaime” para apoiar o educador na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional.

1.1. 8. A associação criança: a pedagogia em participação

Formosinho e Oliveira-Formosinho (2013) ressaltam que a “pedagogia-em-participação é a perspetiva educativa da Associação Criança que se enraíza na família de pedagogias participativas” (p. 10).

Nesta abordagem reconhece-se que a identidade pessoal da criança se desenvolve através da interação. Os adultos, enquanto organizadores do ambiente educativo e apoiantes das iniciativas das crianças, oferecem situações nas quais as crianças possam desenvolver a confiança recíproca, agir autonomamente, tomar decisões, com respeito e responsabilidade adequada à sua habilidade e desenvolvimento.

De facto, a perspetiva pedagógica da Associação Criança defende que o tempo pedagógico é fundamental para a vida quotidiana da criança dentro duma sala de atividades e que deve oferecer múltiplas experiências de cognição e a emoção, linguagens plurais, diferenças culturais e diversidades (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013).

O espaço pedagógico é percebido como “um lugar de bem-estar, alegria, e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças e das comunidades “ (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 25). Cabe, assim ao educador criar um espaço que possibilite trabalhos cooperativos entre crianças e adultos, e “aberto para a natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, o poder ético de respeito por cada identidade pessoal e social, aberto ao brincar e aprender, garante da aprendizagem cultural” (Formosinho & Oliveira - Formosinho, 2013, p.25).

Trata-se de um trabalho pautado pelo respeito das identidades plurais das crianças (Formosinho & Araújo, 2013) cuja pedagogia se baseia em quatro eixos pedagógicos fundamentais para criação da intencionalidade educacional.

O primeiro eixo “ser/estar” o seu objetivo é o de envolver todas as diversidades que estão presentes, pensando nas identidades individuais e sem esquecer que o ser humano aprende desde o nascimento a envolverem-se com identidades plurais e que são elas que ajudam a serem elas próprias plurais. A diferença do outro não é uma barreira

mas sim uma riqueza porque nos ajudará a aprender a conviver com outro e a desenvolver limites permeáveis.

O segundo eixo “pertencimento e participação” é uma pedagogia de laços onde uma criança é reconhecida como alguém que faz parte de uma família/ uma comunidade. A criança participa nas atividades quando se sente que pertence àquele grupo ou comunidade, quando é valorizada, respeitada e escutada.

Terceiro eixo “da exploração e da comunicação”- é fundamental fornecer à criança a oportunidade de interagir, refletir e comunicar em várias formas e com diferentes intervenientes. O mesmo eixo refere que ao explorar, experienciar, analisar e comunicar, as crianças aprendem a pensar, conhecer, sentir e expressarem-se perante o mundo que as rodeia. O ambiente educativo deve ser organizado de forma que possa desenvolver a sintonia com os modos de exploração e de comunicação de cada criança através das suas estratégias de mediação pedagógica (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011).

O quarto eixo “a narrativa das jornadas de aprendizagem” permite uma outra ordem de intencionalidade e compreensão que se torna base da criação, pois compreende-se melhor quando se vivencia e se narra, indo, assim, na esteira de Bruner.

Parte 2 - Caracterização dos contextos pedagógicos

O presente item está destinado à caracterização das instituições de estágio onde foram desenvolvidas as intervenções no âmbito da educação de infância. Uma vez que a iniciação à profissionalidade docente resulta da interação entre a estagiária e os seus contextos de aprendizagem proximais e distantes (Bronfenbrenner, 1994), este item revela-se fundamental, na medida em que irá permitir uma compreensão dos contextos vivenciados e imediatos do meu estágio. Primeiramente procurei esclarecer sobre a instituição de Creche relativamente ao espaço exterior e interior. Depois abordar o contexto de jardim de infância, seguindo a mesma estrutura.

2.1. Contexto da Creche

A instituição onde realizei o estágio em Creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), e situa-se num bairro movimentado da cidade de Bragança, sendo um local perto de estabelecimentos de apoio social e de fácil acesso aos transportes públicos.

Trata-se de um edifício de apenas rés-do-chão onde funcionava também o Jardim de infância. O facto de ser de apenas um piso- rés-do-chão, facilitava o acesso de contacto com o exterior e proporcionava a segurança, facilitando assim a evacuação rápida das crianças em caso de perigo, respeitando, assim a portaria nº262/2011 de 31 de agosto, artigo 17º que afirma: “os espaços destinados à estada das crianças devem desenvolver-se no rés do chão de forma a conseguir-se o contacto direto com espaço exterior e a permitir a evacuação rápida das crianças no caso de perigo”.

O projeto educativo tinha como finalidades definir as linhas orientadoras dentro da sala de atividades, promover o bem-estar de cada criança, garantindo assim o sucesso educativa das mesmas.

Partindo para caracterização física, era um edifício composto por cinco salas de atividades, sendo duas destinadas ao funcionamento da Creche e três salas destinadas ao funcionamento do Jardim de infância. Tinha também três casas de banho: uma para a

Creche, outra para o jardim de infância e uma para os adultos. Tinha um refeitório comum a todas crianças (exceto o berçário), uma sala de televisão, uma lavanderia e um gabinete onde eram feitas as reuniões. O espaço exterior possuía uma grande área verde com diverso equipamento infantil como baloiços e escorregas, e tinha também e árvores que faziam sombra no tempo do calor. Havia ainda um jardim com flores que dava beleza à instituição.

No que diz respeito aos recursos humanos da instituição, era possível mencionar que comportava cinco educadoras de infância e sete ajudantes da ação educativa.

A resposta social de Creche era constituída por uma sala de berçário com 10 crianças de idade compreendidas entre quatro meses até aquisição de marcha e sala de crianças de dois anos de idade com dezoito crianças com idades de 18 meses a 3 anos. A sala das crianças de dois anos era uma sala com crianças a partir da aquisição da marcha até trinta e seis meses.

2.1.1. Grupo de crianças

O grupo de crianças de Creche onde realizei a PES era constituído por 18 crianças sendo 8 meninas e 10 meninos. Todas as crianças tinham a marcha já adquirida, já comiam sozinhas, embora, por vezes, fosse necessário ajudá-las, pois ainda não conseguiam pegar bem na colher. Acresce referir que apenas uma minoria recorria à chupeta para adormecer na hora de descanso e no momento de choro, traduzindo-se assim, o seu uso descontínuo e por períodos curtos na obtenção de estabilidade e conforto. Tal significava que o grupo apresentava um grau de autonomia funcional que facilitava o trabalho pedagógico do adulto. Significa que elas eram ativa, participava autonomamente e as vezes por sua iniciativa nas atividades que eram propostas pelo adulto. Acresce que se tratava de um grupo ativo porque nenhuma criança brincava isolada e todas as crianças se relacionavam bem entre elas e também com os adultos da sala.

As crianças gostavam de atividades acompanhadas com instrumentos musicais. e apreciavam histórias contadas com fantoches. Era, com efeito, um grupo com grande capacidade de aprendizagem.

Trata-se de um grupo vertical, como se pode apreciar na Tabela1, entre um ano e meio a 3 anos de idade. Aspeto importante se tiver em linha de conta a importância da integração de “várias idades para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural” (Formosinho, 2007, p. 131)

Tabela 1 Números e género das crianças na Creche

Idade	18 Meses	24 Meses	30 Meses
Nº de crianças	4	8	6
Género	2 Masculino	5 Masculino	3 Masculino
	2 Feminino	3 Feminino	3 Feminino

Olhando para tabela atrás, consigo notar que o grupo das crianças era constituído por quatro crianças de 18 meses de idade, 2 de género masculino e 2 de género feminino, oito crianças com 24 meses de idade, cinco de género masculino e três de género feminino, seis crianças com 30 meses em idade, sendo que três crianças são do género masculino e três são de género feminino.

Acresce igualmente referir que a multiculturalidade estava presente pois havia crianças portuguesas e dos países da Guiné, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, sendo esta uma grande vantagem pois como estagiária oriunda do Kenya, penso que esta diversidade potencializava o interesse e motivação para me aventurar na dinamização de tempos de animação intercultural, não perdendo de vista a riqueza que as interações recíprocas representam para o desenvolvimento de todas as crianças.

De facto, para as crianças pequenas o uso de livros com ilustrações atraentes, grandes e coloridas, que estimulem a perceção visual e/ou auditiva, e o uso de canções para repetição de pequenas frases e gestos são um potencial explícito que contribui significativamente para a aquisição de novas competências nas diferentes áreas do conhecimento (Hohmann & Weikart, 2011) Os mesmos autores defendem que “as crianças de dois anos, três anos constroem os seus palrares musicais e, com frequências cantam fragmentos de canções conhecidas ou não, bem como canções de duas ou três notas” (p. 659). Recorrendo a Jean Piaget (1973), é possível dizer que lidei com crianças cuja capacidade de aprendizagem era eminentemente prática, baseada

essencialmente na experiência imediata através dos sentidos e do movimento; e com crianças que já não estão limitadas ao seu meio sensorial pois já são capazes de representar os objetos por palavras e manipular as palavras mentalmente. O facto de as crianças, se encontrarem num processo de descoberta e de diferenciação entre o eu e os outros ou o eu e o mundo, tendem, naturalmente, a comportar-se de modo mais egocêntrico. Por isso, um dos meus primeiros passos foi o de incentivar a partilha, de acordo com as dificuldades, interesses e competências das crianças, pois segundo Post e Hohmann (2011,) “cada bebé ou criança pequena tem uma forma única de agir ou de interagir de acordo com o seu próprio ritmo”(p. 150).

No que diz respeito ao projeto educativo da sala este foi escolhido tendo em conta a faixa etária das crianças, os seus interesses, as suas necessidades e as dificuldades que as crianças apresentavam ao nível da cor da pele deferente a delas. O projeto cujo título era “as cores da vida” tinha como principal finalidade, uma chamada de atenção à importância das cores, demonstrando assim que a cor está presente no quotidiano do ser humano.

2.1.2. A organização do espaço da sala de atividades

No que concerne ao ambiente físico de aprendizagem, a sala de atividades era ampla, pois englobava duas salas com uma grande porta entre elas. Possuía um pavimento lavável e resistente que se encontrava sempre limpo todas as manhãs. Era uma sala bem iluminada devido às suas janelas grandes que permitiam o reflexo da luz natural e possibilitavam às crianças uma ligação entre o espaço exterior e o interior. Conforme afirmam Post e Hohmann (2011) “as crianças precisam de luz para ver, pois sentem-se menos rabugentos e mais confortáveis em espaços iluminados por luz suave e natural” (p.108). A sala tinha também duas portas que facilitavam a passagem do interior para o exterior no tempo do recreio ao ar livre ou no momento das atividades no exterior com as crianças. A sala tinha uma área central polivalente destinada ao desenvolvimento de atividades em grande grupo, e por um conjunto de cinco áreas básicas de interesses:

A área do escorrega caracterizava-se por ser um espaço onde as crianças podiam explorar o deslocamento do corpo e apreciar ou não a sua influência, desenvolvendo

assim, noções intuitivas de espaço, tempo, distância, velocidade, peso, “consciência” corporal, autonomia funcional e confiança face aos desafios.

A área das construções era um espaço que integrava legos de vários tipos e de cores diferentes que ofereciam à criança múltiplas oportunidades de encaixe e desencaixe, de seriação, de classificação e construções várias, de acordo com a imaginação das crianças, quer fossem improvisadas ou concebidas para servir outros projetos.

A área dos jogos/brinquedos proporcionava à criança atividades várias de exploração livre dos brinquedos disponíveis permitindo apropriar-se do mundo, dominar conhecimentos vários, relacionar-se e integrar-se culturalmente. Materiais como: bonecos de várias cores

A área da casa dispunha de uma cozinha e de um quarto adaptado à altura das crianças, que permitia às crianças desenvolverem brincadeiras de faz-de-conta desempenhando vários papéis sociais. Através das suas ações, a criança representava situações nas quais foram de alguma forma vivenciadas por ela no seu meio sócio-cultural (Vygotsky, 1998), e dada a importância que assumem os materiais incluídos nas áreas, enriqueci esta área levando bonecos negros com o objetivo de as sensibilizar as crianças para a diversidade das pessoas de várias culturas.

A área da biblioteca caracterizava-se por ser um pequeno espaço com uma estante com livros que não era de fácil acesso para as crianças e com sofás para a hora do conto. Esta área tinha bastantes livros de histórias, de lengalengas e outros que forneciam às crianças uma exploração de imagens muito rica e uma aprendizagem de linguagem oral bastante significativa para o desenvolvimento da própria criança. Era uma das áreas que as crianças gostavam muito de ir só para folhar os livros e ver as imagens.

Estas áreas físicas da sala (conforme se pode ver na Figura 2), não surgem necessariamente como áreas estanques, mas sim espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações e, que vão sendo identificadas e enriquecidas de acordo com a configuração etária do grupo das crianças presente na sala de atividade.

No que diz respeito ao mobiliário da sala era todo ele específico para as crianças. Como referem Post e Hohmann (2011) “é natural que as crianças fiquem com um sentimento de pertença e de controlo quando o espaço está equipado com mobiliário construído de acordo com o seu tamanho” (p.109). No que diz respeito ao material, era bastante e diversificado, quer os brinquedos quer os jogos de vários tipos e qualidades embora tendo presentes crianças que pertenciam a outras culturas (africanas) não se encontrarem materiais que estimulassem a educação multicultural e que mostrassem que as outras culturas eram bem acolhidas dentro da sala. Neste caso, ao longo de PES tentei levar alguns materiais para sensibilizar as crianças para educação multicultural e intercultural, tais como: bonecos de várias cores, de diferentes culturas e outros materiais como instrumentos musicais de vários países para estimularem uma aprendizagem de educação multicultural e intercultural entre as crianças. A sala de atividades também possuía uma televisão onde as crianças escutavam música durante o tempo do componente de apoio à família e viam programas infantis. Apresento a seguir a planta da sala de Creche:

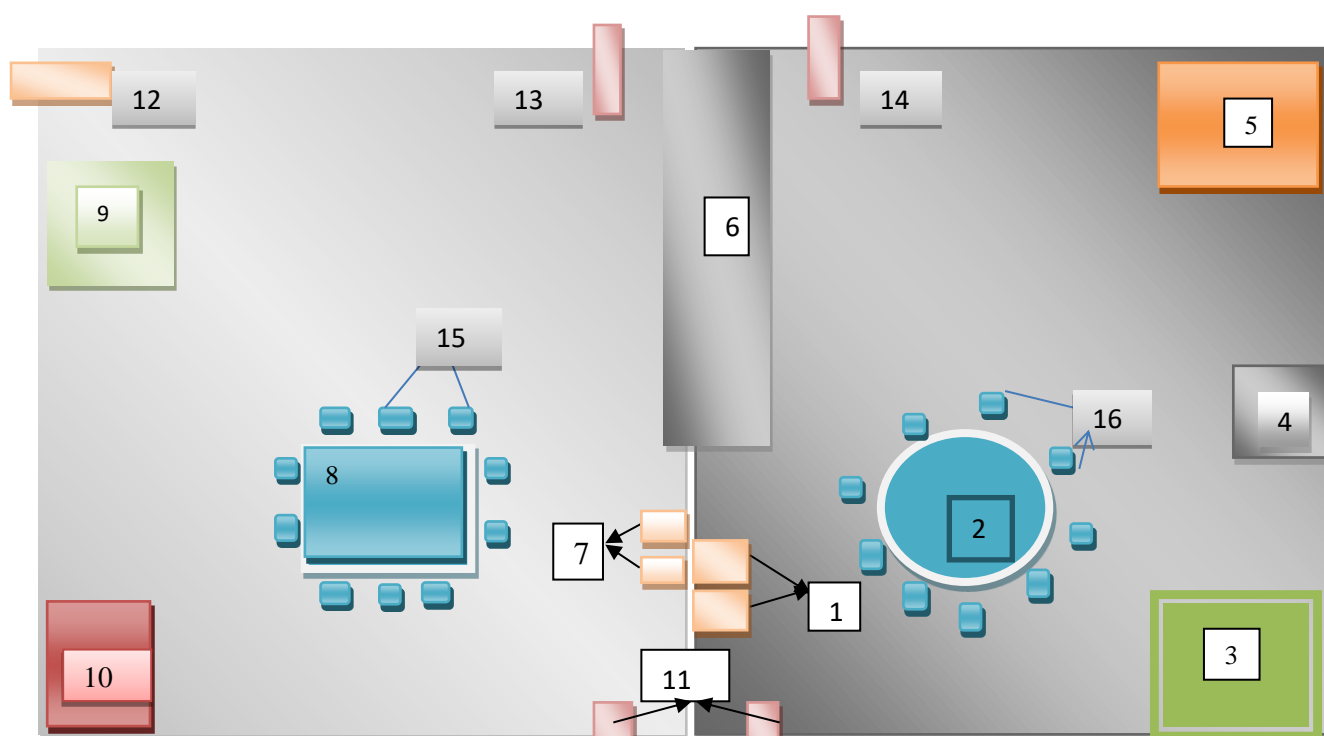


Figura 2-Planta da sala de atividade da Creche (Crianças de dois anos de idade)

Legenda:

1. Dois armários de materiais necessários para as crianças

2. Mesa redonda que apoia a biblioteca
3. Área da biblioteca
4. Espelho
5. Área da casa
6. Porta interior
7. Dois armários para guardar brinquedos
8. Mesa quadrada
9. Área de construção
10. Área de jogo
11. Duas portas exteriores
12. Porta que dá para o fraldário
13. Porta exterior
14. Porta exterior
15. Cadeiras
16. Cadeiras

Na sala, estava ainda contemplada uma área apelidada de “área da moda”, que me levantava muitas reservas porque esta área deveria estar incluída na área da casa, especificamente no quarto pois apenas continha materiais de cosméticos adequados às meninas, conduzindo assim a uma estereotípiia de género.

Havia também uma banca com lavatórios que facilitava a vida das crianças durante a hora do lanche e quando realizavam a atividades da expressão plástica, podendo, deste modo, lavar as mãos sem recurso à casa de banho que ficava um pouco distante da sala. Possuía ainda vários armários que serviam para guardar os trabalhos feitos pelas crianças e os materiais de apoio às atividades desenvolvidas.

No que diz respeito à organização de material, a sala tinha materiais numerosos e variados, e dispostos de forma acessível às crianças. Como afirma Zabalza (1998) “um espaço bem montado no qual esteja organizado com materiais variados e estimulantes, visível e ao alcance da criança dá a ela muito mais possibilidades e independência em relação ao adulto e de controlo do mundo que a cerca. (p. 173). Também Brickman e Taylor (1996) referem que ”quando as crianças estão a manusear materiais, estão a praticar aprendizagem ativa” (p.7).

Afigura-se, por isso, fundamental que o educador/a renove os materiais pedagógicos das áreas de interesse como referem Oliveira-Formosinho, (2007) para que as crianças possam “experienciar o Mundo de diversos ângulos” (p. 68). Tendo em consideração a afirmação de Piaget (1970), pois segundo este autor, “as operações "não

são derivadas dos objetos manipulados, mas das ações mentais e da coordenação dessas ações" (p. 68) Assim, um espaço bem organizado e equipado com material de qualidade e rico torna-se um pilar incontornável para aprendizagem das crianças.

2.1.3. A organização do tempo-rotina diária

A relação intrincada entre crianças, rotina e bem-estar deve ser considerada no quotidiano do ambiente educativo como um dos aspetos mais importantes a ter em conta pelos profissionais da infância (Portugal, (1998, 2010); Coelho, (2004); Marchão, (2012); Oliveira-Formosinho & Araújo (2013).

Sendo que a Creche é vista como apenas um espaço de cuidar as crianças, ela é mais do que um contexto de cuidados ou de atendimento custodial é fundamental, Portugal (1998) na sua reflexão sobre este subsistema, afirma que o mais importante não são as atividades planeadas, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. Neste contexto, devem organizar-se em torno de rotinas diárias (mudar a fralda, alimentação, vestir, dormir) interações de qualidade para aprender em termos comunicacionais, sensoriais e atitudinais, sendo necessário proporcionar oportunidades para explorar em termos sensoriais, motores, linguísticos, mostrando-lhe que o adulto está presente e que a criança pode confiar nele.

Para Post e Hohmann (2011) a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza. O dia-a-dia de um bebé desenvolve-se através de uma sequência de acontecimentos que se intercalam e que podem ser tantas atividades pedagógicas desenvolvidas em pequeno ou grande grupo ou como uma só e/ou par de crianças como situações ligadas à hora das refeições, hora da sesta, hora da higiene.

Durante o tempo do grande grupo, tentei promover o diálogo entre criança-criança e criança-adulto, dando-lhes oportunidade para comunicar à vontade para que essas possam ter o sentido de pertencer o grupo. No momento de atividade dentro da sala de atividade, as crianças. Zabalza (1998) refere que as crianças “podem trabalhar sozinhas, com colega ou com ajuda do adulto” (p. 189).

Este momento é muito importante para a criança porque lhe dá a oportunidade de interação ao partilhar os materiais do trabalho, promovendo assim o desenvolvimento de comunicação e de boa relação entre elas, favorecendo “imensas oportunidades para interagir e comunicar umas com as outras” (Hohmann & Weikart, 2011,p.376).

A rotina estava distribuída da seguinte forma (ver quadro1)

Quadro 1 Organização da rotina no contexto da Creche (sala de dois anos de idade)

Período	Tempo	Descrição
Manhã	09:00h às 9:30h	Entrada das crianças: as crianças eram recebidas por dois adultos. De seguida, todas elas iam para a refeição para que as que ainda não tinham tomado o pequeno-almoço em casa o pudessem fazer. As que tinham realizado o pequeno em casas aguardavam a chegada dos restantes elementos do grupo.
	9:30h às 10:00h	Acolhimento: realização de tempo de grande grupo. Iniciávamos com uma canção de bons dias, de seguida era estabelecido um diálogo sobre aquilo que se ia fazer. Podia ser uma história ou um poema ou até teatro. Neste período temporal também se procedia à higiene para quem necessitasse.
	10:00h às 10:30h	Tempo de pequeno grupo: realizações de atividades planeadas e distribuídas em dois grupos de 4 elementos enquanto as restantes exploravam livremente as áreas de interesse.
	10:30h às 10:45h	Momento livre das crianças: este tempo era para as crianças brincarem nas áreas de interesse.
	10:45h às 11:00h	Momento de higiene: era momento de mudar falda e de ajudar as crianças a fazer higiene às mãos para depois poderem ir almoçar.

	11:00h às 12:00h	Almoço: as crianças saíam da sala, de forma organizada (em fila) dirigiam-se diretamente para o refeitório para almoçar. Entretanto, as auxiliares levam colchões de uma despensa para a sala.
Tarde	12:00h às 14:30h	Higiene/descanso: aqui os adultos faziam higiene às crianças e antes do descanso, cada uma descalçava os seus sapatos e depois dirigia-se para sua cama.
	14:30h às 15:00h	Despertar/higiene: neste momento conforme cada criança acordava, era solicitada para identificar os seus sapatos e com ajuda do adulto calçava-os e era-lhes feita higiene.
	15:00h às 15:30h	Realização de atividades que ficaram por fazer durante a manhã. E se o tempo estiver bom, por vezes, as crianças iam para o recreio no exterior.
	15:30h às 16:00h	Higiene/lanche: neste momento as crianças saíam de forma organizada para o refeitório onde comiam as suas merendas juntamente com as do Jardim de infância.

Todas estas tarefas faziam parte do dia da criança, ajudando-a no seu desenvolvimento de forma organizada. Estas rotinas apresentavam benefícios tanto para os adultos como para as crianças: ajudavam os educadores a organizar-se, e apoiavam as crianças a prever acontecimentos, a confiar nos que lhes prestavam cuidados, ajudando-as a lidar com as transições e conquistando progressivamente um comportamento mais responsável.

Baseando-me em Post e Homann (2011), é possível constatar que a rotina engloba os cuidados corporais, de comer e dormir; os momentos de chegada e partida; tempo de exterior; tempo de grande e pequeno grupo; e tempo de escolha livre. Nesta rotina sempre procurei proporcionar às crianças experiências para a aprendizagem ativa, encorajando relações de confiança e estratégias de apoio.

2.2. Contexto de jardim de infância

O jardim de infância onde realizei a PES faz parte de um dos agrupamentos escolas públicas do ensino básico e secundário da cidade de Bragança. A instituição estava localizada numa zona habitacional muito calma, sem barulho e com pouco movimento proporcionando às crianças um ambiente favorável para desenvolverem as suas aprendizagens educativas.

A instituição era composta por apenas um piso, ao nível do rés-do-chão, Disponibilizava três salas de atividades para as crianças, quatro casas de banho: uma para as meninas, outra para os meninos e duas para os adultos; um salão polivalente de apoio às atividades letivas, onde decorriam as atividades de Animação e Apoio à Família. Possuía ainda uma cozinha que, apesar de servir como refeitório, também era utilizada para desenvolver atividades de culinária com as crianças.

O seu espaço exterior englobava um espaço verde amplo, confortável e bem vedado onde as crianças podiam brincar. Tinha um campo com balizas para jogar futebol, e andebol, tinha um parque infantil com escorrega e dois baloiços. Nesta perspetiva salienta Silva (2016) que “o espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais” (p. 79). Também Oliveira Formosinho (2013) refere que “um espaço pedagógico aberto à natureza que se caracteriza pelo poder comunicativo do estético e aberto ao brincar e aprender, garante a aprendizagem cultural” (p.25). Quero salientar que ao brincar as crianças aprende mais porque está no mesmo tempo está a manipular e manusear os materiais educativos.

O ambiente educativo exterior presente no jardim de infância oferecia às crianças várias potencialidades e oportunidades para desenvolver múltiplas experiências estimulantes e envolventes, proporcionando o conhecimento, a prática criativa e a descoberta das crianças

O horário de funcionamento desta instituição era das 8:00h às 19:00h. O acolhimento das crianças era feito por duas assistentes operacionais que orientavam as crianças para as salas respetivas às 9:00h que era o horário de entrada das educadoras de

infância. A componente letiva era das 9:00h às 12:00h e das 14:00 h às 16:00h, com atividades orientadas e planeadas pelas educadoras de infância. No horário das 8:00 e as 9:00h, das 12:00 às 14:00h e das 16:00 às 19:00 era o tempo da componente social ou de apoio à família. Durante este período, as crianças estavam ao cuidado das assistentes operacionais ou ajudantes de ação educativa. Neste período as crianças podiam brincar livremente ou realizar algumas atividades organizadas pelos adultos responsáveis.

2.2.1 Caracterização do grupo

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, das quais catorze eram do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades de 4 e 6 anos (ver tabela nº 2), sendo que existiam dois meninos de quatro anos, vinte e duas crianças de cinco anos e um menino de seis anos de idade.

Tabela 2 Números e género das crianças no Pré-Escolar

Idade	4	5	6
Nº das crianças	2	22	1
	2 Masculino	10 Masculino	1 Masculino
Género		12 Feminino	

Na generalidade, as crianças eram assíduas e pontuais, eram muito dinâmicas e participativas, apresentando um grau de autonomia funcional que facilitava o trabalho pedagógico do adulto. Observei que nenhuma criança brincava isolada e todas as crianças se davam bem entre elas e também com a educadora, sendo habitual as crianças mais velhas ajudarem as mais novas durante as atividades.

Durante o tempo de acolhimento em grande grupo uma criança contou-nos que o seu irmão que naquele dia fazia anos. Posteriormente considerei importante conhecer quantas crianças dentro de grupo tinham irmãos e quantas não tinham, como se pode apreciar na Tabela 3.

De facto, é importante para cada educadora da instituição conhecer as estruturas familiares das crianças para que a partir daí se torne possível compreender as suas vivências e processos socioculturais, contribuindo assim para a construção da ordem social e do respeito pela pluralidade de culturas.

Tabela 3 Números de irmãos das crianças de cinco anos de idade

Irmãos	Crianças
Um irmão	9
Dois irmãos	2
Três irmãos	1
Sem irmãos	13

Tendo em conta os dados da tabela, confirmei que o número de filhos únicos é maior do que o das crianças que têm dois ou mais irmãos.

Relativamente aos interesses das crianças, era um grupo que gostava de trabalhar, de realizar várias atividades e de brincar ao ar livre e fazer passeios exteriores. Gostava também dos contos e dramatização, da música, das canções, dos jogos e das colagens coletivas. Apreciavam também as visitas de estudo para o exterior e de participar em projetos com outros jardins-de-infância que pertenciam ao mesmo agrupamento.

2.2.2 A organização do espaço e materiais na sala de atividades

A organização do espaço físico na sala de atividades deve surgir como forma de fomentar a segurança, o conforto, a organização, o estímulo e a autonomia da criança. (Post & Homann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira Formosinho & Andrade, 2013). A sala tinha boa iluminação natural devido às suas janelas grandes que permitia o reflexo da luz natural e que fazia com que as crianças possam fazer a ligação do espaço exterior com interior. Esta estava dividida em várias áreas, a saber: área de expressão plástica, das construções; dos jogos; da garagem; das novas tecnologias, da casa e a área da biblioteca (ver Figura 3). Havia também uma banca com lavatórios que facilitava a vida das crianças durante a hora do lanche e quando realizavam a atividades da expressão plástica, podendo-se, deste modo, lavar as mãos sem recurso à casa de banho. Possuía ainda vários armários que serviam para guardar os trabalhos feitos pelas crianças e os materiais de apoio às atividades desenvolvidas.

No que diz respeito à organização de material, a sala tinha diverso material, e disposto de forma acessível às crianças. De acordo com Krogh e Slentz (2001), além da aprendizagem, também os materiais renovados em cada dia, atraentes, estimulantes e de boas qualidades nas quais fazem com que as crianças sejam interessadas com o ambiente escolar. Cabe ao educador/a tentar trazer materiais pedagógicos que motivem a criança, promovendo assim novas aprendizagens que suscitem na criança a curiosidade para a descoberta do mundo que a rodeia.

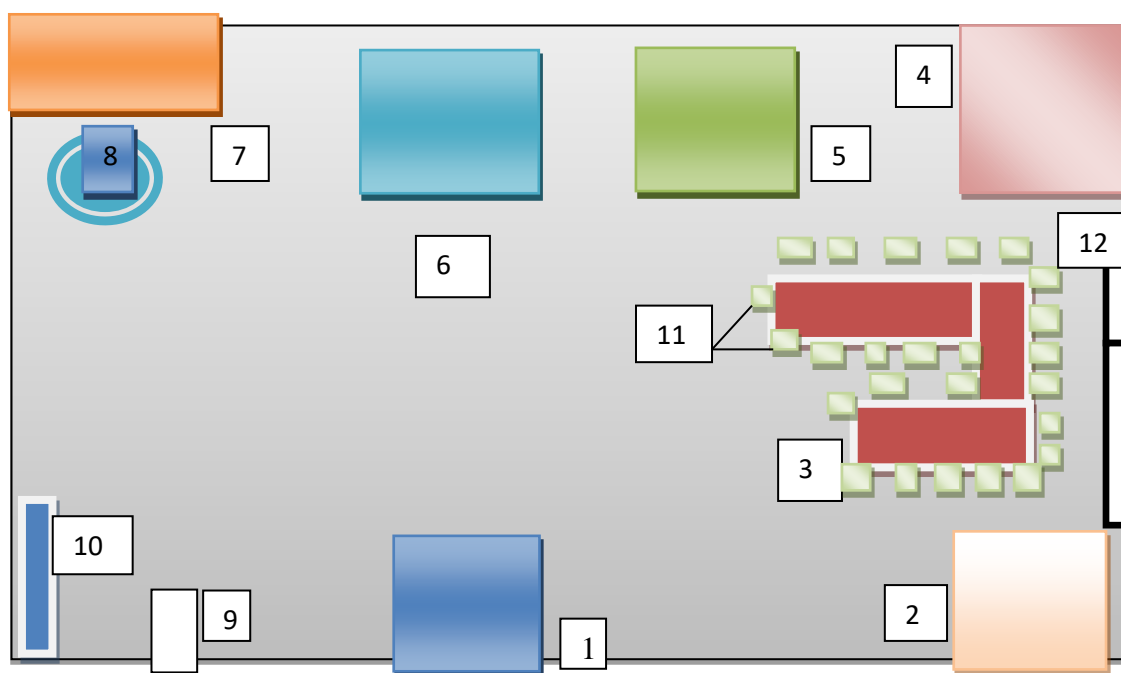


Figura 3-Planta da sala de atividades de Jardim de Infância (Crianças de cinco anos de idade)

Legenda

1. Área de jogo
2. Área de garagem
3. Mesas que as crianças usufruíam no tempo do trabalho.
4. Área da casa
5. Área da moda
6. Área da expressão plástica
7. Área de biblioteca
8. Mesa redonda
9. Porta da entrada da sala de atividade
10. Cabides

11. Cadeiras

12. Janelas

2.2.3. A organização do tempo-rotina diária

A organização e funcionamento da sala favorecem a organização do dia de trabalho através de uma rotina diária cujas linhas orientadoras são: a) organizar o dia em torno de acontecimentos previsíveis, mas com flexibilidade, pois os adultos “nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão” (Hohmann & Weikart, 2011,) b) seguir de uma forma consistente o horário diário, uma vez que “quando as crianças reconhecem a consistência da rotina diária, podem antecipar os acontecimentos que se irão seguir e movimentar-se no sentido de concretizar esses acontecimentos” (ibidem, p. 227); c) proporcionar transições suaves entre os momentos na sala de atividades e contextos de vida das crianças; d) criar condições estruturais e temporais para a criança ser independente, ativa, autónoma. No mesmo pensamento afirma (Oliveira-Formosinho, 2007 “facilitando, assim, ao educador uma utilização cooperativa do poder” (p. 70). A rotina é necessária para que haja uma sistematização do trabalho pedagógico, e o seguinte quadro evidencia os seus momentos.

Quadro 2 Organização da rotina no contexto de Pré-Escolar (sala de cinco anos de idade)

Período	Tempo	Descrição
	9:00h-9:30h	Tempo de receção das crianças no salão polivalente – As crianças das diferentes salas eram recebidas neste espaço por duas assistentes operacionais que promoviam o acolhimento e a interação entre todas, realizando atividades diversificadas de carácter lúdico e recreativo.
Manhã	9:30h-10:00h	Acolhimento na sala – Saudação, com canção de dia e partilha de notícias relacionodas com as vivências trazidas pelas crianças e apresentadas em grande grupo
	10:00h-10:30h	Conversa/diálogo, orientada pela educadora e direcionada para os conteúdos propostos no plano de atividades, ou apresentados por sugestão das

		crianças.
	10:30h-10:45h	Lanche da manhã- As crianças comiam aquilo que traziam da casa e em simultâneo, através do quadro interactivo, viam a seu pedido, alguns vídeos adequados à sua idade. De seguida e regularmente, aproveitava-se algum tempo para fazerem recreio, acontecendo normalmente fora do espaço da sala de atividade.
	10:45h-11:15h	Atividades livres: As crianças escolhiam na sala, os espaços e os materiais aí existentes e realizavam atividades individualmente ou em grupo, apoiadas pelos adultos presentes.
	11:15h-11:45h	Tempo de arrumar a sala -As crianças arrumam todos os materiais que utilizaram e trabalhos que produziram, dirigindo-se de seguida para a casa de banho.
	11:45h-12:00h	Preparação para o almoço: lavar as mãos
	12:00h-13:00h	Tempo de almoço- No refeitório era servido o almoço às crianças de acordo com a ementa diária, sendo prestado o apoio necessário aquelas que apresentam menos autonomia e mais dificuldades.
Tarde	14:00h-14:30h	Lavagem dos dentes e conversa sobre o período de almoço.
	14:30h-15:00h	Tempo de pequenos grupos: Oportunidade de concluir as atividades iniciadas no período da manhã.
	15:00h-16:00h	Tempo de reflexão e planificação: Em grande grupo as crianças reflectiam e dialogavam sobre o trabalho realizado ao longo do dia, responsabilizando-se pelos resultados e dando opinião do que gostaram mais ou menos. Apresentavam ainda sugestões para o trabalho do dia seguinte.
	16:00h	Lanche

Olhando para o quadro atrás é possível verificar que o tempo das crianças dentro da sala de atividades estava bem organizado, tendo em conta as suas necessidades e possibilidades e dando-lhe oportunidade de explorar e realizar várias experiências promotoras de aprendizagens significativas. Foram valorizados os momentos de

trabalho individual e de trabalho em grande e pequeno grupo, bem como o tempo de reflexão e planificação conjunta, direcionada para os interesses do grupo e de cada criança particularmente.

No que diz respeito à componente de apoio à família, o seguinte quadro é ilustrativo da mesma.

Quadro 3 Componente de apoio a família

Período	Tempo	Descrição de atividades
Manhã	8:00h-9:00h	Neste momento as crianças eram entregues aos dois ajudantes de ação educativa pelos pais. Aqui elas desenvolviam várias atividades tais como brincadeiras livres e ou cantavam uma canção proposta pelos adultos ou pelas crianças.
Almoço	12:00h-14:00h	Era momento do almoço, repouso e de jogos tradicionais para as crianças de cinco anos.
Atarde	16:00-19:00h	As crianças ficavam no salão polivalente à espera dos pais para ir para casa. Neste momento também sob orientação do adulto realizavam jogos lúdicos ou viam um vídeo proposto pelo adulto ou as crianças.

Pela observação do quadro é visível que a componente não letiva acontecia entre as oito horas e as nove horas, as doze horas e as treze horas e as dezasseis e as dezanove horas. Através da observação feita ao longo da PES constatei que a maioria das crianças chegava no Jardim-de Infância por volta das nove horas e saíam por volta das dezoito horas, justificando-se assim o prolongamento do horário por razões familiares.

Parte 3 - Opções metodológicas

A abordagem metodológica desenvolvida na minha aprendizagem profissional insere-se no paradigma qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa tem 5 características, das quais destaco, com recurso aos autores, a seguinte:“(...) a fonte direta de dados é o ambiente, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47).

Aprender a ser educadora de infância e simultaneamente a ser investigadora não é tarefa fácil, e por isso, este processo combina a autossupervisão, a autoreflexão e mesmo uma autoavaliação tendo em vista uma análise das situações quotidianas, vivenciadas.

Recordo que os autores acima referidos fazem uma abordagem à investigação qualitativa como instrumento de desenvolvimento profissional na medida em que potencia a reflexão e a ação com o objetivo das pessoas modificarem e transformarem o meio onde trabalham, tornando-se assim observadores mais atentos. Como referem Bogdan e Biklen (1994) “Adotar esta perspetiva quer dizer que começará a ter menos certeza sobre si próprio e a ver-se mais como um objeto de estudo. Tornar-se-á mais reflexivo” (p. 285).

Este estudo aproxima-se desta perspetiva uma vez que se trata de uma investigação no contexto profissional, logo de todo o interesse para o investigador e através da qual se pretende recolher dados que fundamentem orientações para a mudança, neste caso sobre as questões da multiculturalidade e interculturalidade, em contexto de Creche e jardim de infância.

Nesta sequência, parti da seguinte questão: Como sensibilizar as crianças de Creche e Jardim de infância para as diferenças etnoculturais?

Procurei então responder aos seguintes objetivos:

- Promover a aprendizagem de canções de diversas culturas;
- Explorar alguns instrumentos musicais de diferentes culturas e países;
- Conhecer e identificar os continentes
- Conhecer, saborear e identificar alguns pratos típicos de diferentes culturas e países;
- Identificar os vestuários próprios para dança tradicional de diferentes países;

- Analisar as práticas educativas enquanto meio de construção de ideias e práticas de respeito e aceitação de diferenças etnoculturais.

3.1. Instrumentos de recolha de dados

A escolha e utilização de diferentes instrumentos de recolha de dados é muito importante para uma boa investigação. “O termo dado refere-se aos materiais que os investigadores recolhem do mundo que se encontra a estudar” (Bogdan & Biklen, 1994, p.141). Assim, neste relatório utilizei a observação participante, notas de campo, fotografias e registos de vídeo e ainda o diário de bordo.

3.1.1. A observação participante

A presença do elemento observação costuma ser indissociável da investigação, no entanto o tipo de observação difere bastante mediante o tipo de investigação ou os objetivos do estudo. Neste estudo, a observação é naturalista porque decorre do próprio contexto de estágio e também participante, pois como afirma Estrela (2015) “quando, de algum modo o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p.31).

Através da observação participante, direta, descritiva e sistematizada, o observador não se limita a obter uma descrição dos acontecimentos ou das interações, mas é também capaz de compreender todo o contexto por trás desses acontecimentos.

Porém, relembro alguns obstáculos relacionados com a equação do observador, nomeadamente os ligados à perceção como operação humana, tal como a fadiga, ao quadro de referência teórico e às expectativas do observador, que podem levar-me a conduzir o resultado em função dessas leituras ou dessas expectativas.

3.1.2. Imagem: Fotografias

A fotografia foi um recurso muito importante porque me ajudou a recordar o passado e a clarificar as ideias. Segundo Bordan e Biklen (1994) as fotografias permitem-nos obter “informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e

a sua forma de apresentação em determinadas situações” (p. 141). Muitas vezes necessitamos dos registos fotográficos para retirar as conclusões sobre a ação desenvolvida, para obter informações mais claras e tecer reflexões mais compreensíveis e enriquecedoras.

3.1.3. Notas de campo

Ao longo da PES recorri também às notas de campo como um instrumento de recolha de dados.

Durante o nosso processo de investigação, recolhi informações em vários momentos e quando considerei oportuno, nomeadamente no tempo das atividades em grande e pequeno grupo, quer dentro da sala de atividades quer no exterior, e inclusive durante o recreio. Isto significa que seperseguiu a rotina diária e que o seu registo foi variável, pois registaram-se evidências do tipo descritivo e reflexivo. De facto, como referem Bogdan e Biklen (1994) as notas do campo constituem “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

Pode então dizer-se que as notas de campo permitem à investigadora obter material preciso e relevante para poder construir as suas interpretações e permitir a triangulação com os dados.

3.1.4. Diário de bordo

A opção pelo método dos diários de bordo também foi tida em consideração. Naturalmente pode refletir de uma forma espontânea, mas o próprio processo de escrita reestrutura o pensamento (Vygostky,1996), pois escrever ajuda a desencadear um processo de conscientização (Freire,) sobre o meu conhecimento a partir do campo de ação pedagógica. De facto, o diário de bordo foi uma mais-valia ao longo da PES porque me ajudou a visitar os vários momentos e acontecimentos durante o meu trabalho pedagógico.

Como refere Zabalza (2004), “os diários se tornam recursos de reflexão sobre a própria prática profissional e portanto, instrumento de desenvolvimento e melhoria da

própria pessoa e da prática profissional que exerce” (p. 10). Segundo este autor a elaboração dos diários passa por diversas fases, sendo a primeira o desenvolvimento da consciência, que se segue à obtenção de informação analítica. Estes dois primeiros passos dão origem às seguintes fases, que passam pela previsão da necessidade de mudanças, a experimentação de mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. Naturalmente, como estagiária creio ter apenas ficado na obtenção da informação descritiva por diversos motivos, a saber: a inexperiência, a dificuldade na escrita reflexiva e o fator tempo.

Independentemente destes condicionalismos, o diário de bordo foi para mim um instrumento útil uma vez que permitiu recordar aspetos específicos do que se vivenciou e também me permitiu o caráter avaliativo dado que a realidade é descrita de um modo em que o observador lhe atribui um valor.

Parte 4 - Descrição e análise da prática educativa

Nesta parte do relatório pretendo apresentar as experiências de ensino-aprendizagem mais significativas que realizei no âmbito de contexto da Creche e de Jardim de Infância, destacando aquelas relacionadas com a investigação sobre a inter e multiculturalidade. referem que um dos objetivos da educação é “organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais” (p.37). Neste sentido, quero referir que ao longo da PES tive a preocupação de valorizar a voz das crianças procurando dar-lhes oportunidades de colaborar na planificação das atividades e de respeitar os seus interesses. Tive, igualmente, a preocupação de prestar atenção a cada criança como um ser único, com as suas diferenças, dificuldades, necessidades e interesses dentro de um grupo, no sentido de promover uma participação e uma educação que favorecesse a igualdade de oportunidades para todos.

4.1 Experiências de Aprendizagem realizadas no contexto de Creche

Neste espaço vou relatar experiências de aprendizagem realizadas no contexto da Creche. Saliento que ao desenvolver as atividades feitas com as crianças, tive em conta os interesses, necessidades e desejos do grupo. Tive autorização dos pais das crianças para tirar fotografias ao longo do PES.

4.1.1 Experiência de Aprendizagem: Aprender, brincando com os animais cantando

Em todas as notas de campo apresentadas, os nomes das crianças são fictícios.

Esta atividade surgiu através do diálogo crianças e o adulto explicando que no fim de semana prolongado tinham ido ao sítio dos animais e que viu o macaco:

EIE - Olá Filipe. Bem disposto?

Filipe - Sim.

EIE - Passaste bem o fim de semana?

Filipe - Sim. Sabes uma coisa?

Fomos passear no sítio das animais. E vi o macaco a comer banana.

EIE - Que bom! Foram ao Jardim zoológico? Tu gostas de macaco?

Filipe - Sim gosto.

EIE - Porquê?

Filipe - porque o macaco estava a brincar comigo.

Nota de campo nº 1 de 25 de Janeiro de 2017

Olhando para nota do campo nº 1 podemos verificar que a criança gosta de partilhar as novidades com os outros e a atitude de partilha é uma forma de socialização que significa que a criança se sente bem no meio do grupo. Dá para perceber que as crianças como qualquer pessoa aprendem vendo as coisas. Assim a criança disse ter visto o macaco e gostar dele porque o macaco brincou com ela. É de relevar que através do brincar as crianças desenvolvem a sua aprendizagem.

Antes de começar a descrição das atividades desenvolvidas com as crianças, quero referir que no início da PES constatei que, na sala de Creche, as canções e instrumentos musicais eram pouco trabalhados, apesar dos interesses visíveis das crianças.

Iniciei, então com a exploração de várias canções e instrumentos musicais de diferentes culturas, língua e países. Em relação a esta exploração, recorri à organização em grande grupo, e recorri ao tempo da rotina do “bons-dias”. Surpreendi as crianças com uma canção de origem Kenyana, em língua *kiswahili*. Esta foi acompanhada com instrumento musical cujo nome é *ngoma* que quer dizer *batuki* e com ritmo africano. No decurso da canção algumas crianças começaram a bater palmas espontaneamente, e outras abanavam a cabeça manifestando alegria e prazer com a audição. Perante a reação das crianças, solicitei depois que se levantassem e, em círculo, conforme o ritmo induzi-as, por momentos a bater as palmas, noutros momentos a bater o pé no chão e ainda noutros a acenar. De seguida propus-lhes sentarem-se nas cadeiras que estavam postas já em círculo, e em grande grupo iniciou-se a exploração dos vários *batukis* que estavam presentes, oriundos de dois países: Kenya e Brasil.

Após a observação dos mesmos, analisaram-se as suas diferenças: o do Kenya era maior com uma imagem da cara de ser humano e o do Brasil era pequeno com duas fitas traçadas segundo as cores da bandeira do país. Recordo que antigamente, no Kenya, os instrumentos musicais, nomeadamente o *batuki*, eram utilizados como uma forma de comunicação para comunicar algo ou para chamar as pessoas para o trabalho

principalmente numa tribo apelidada de *kamba*. Especificamente, era também tocada durante as atividades para animar os que estavam a trabalhar. As diferentes músicas eram acompanhadas pelos vários instrumentos musicais como: *kayamba*, *ngoma* em *kiswahili*, *kithembe* em *kamba* e *drum* em inglês. As músicas eram usadas igualmente para louvor, para transmitir vitória.

Atualmente estes instrumentos musicais aparecem misturados com as novas tecnologias, mas continuam a serem usados para acompanhar música nas igrejas e em outros contextos.

Posteriormente, com as crianças já sentadas na manta, contei-lhes uma história, intitulada (os animais selvagens) sobre os seguintes animais selvagens: macaco, elefante e girafa. Explorei a capa do livro e os animais presentes na história, analisando as preferências das crianças face a estes animais.

Em seguida, com as crianças divididas em três grupos de seis elementos cada, desenvolvemos três atividades distintas. No primeiro grupo cada criança escolheria um animal que ele/ela gostasse de entre os três apresentados na história e pintava-o.



Figura 4-Apintura de animal preferido da criança

Enquanto pintavam anotei a seguinte nota de campo:

Filipe - Eu gosto do macaco

Eva – Eu também gosto do macaco,

EIE - Porquê é que gostam do macaco?

Filipe - Porque come banana como pessoa

Eva – Porque brinca com as pessoas

EIE - Onde é que viram o macaco?

Eva - Na televisão

Filipe - Na casa deles.

EIE - Onde é que fica a casa deles?

Filipe - Fica longe

Nota de campo nº2 de 26 de maio de 2016

Esta nota de campo demonstra que as crianças tinham algum conhecimento sobre alguns animais e que também tinham animal preferido. Logo gostavam de animais.

O segundo grupo tinha que explorar os livros com várias imagens dos animais. Distribuí, portanto, um livro para cada criança para que pudesse explorar livremente e, depois, com ajuda do adulto as crianças deviam descobrir e identificar os nomes dos animais cujas imagens estavam presentes nos livros e procurarem descobrir os animais que vivem no continente africano.



Figura 5- A manipulação e exploração dos livros pelas crianças

Como podemos verificar na figura 5, as crianças gostaram da actividade, manifestando-se concentradas durante a exploração dos livros.

O terceiro grupo fez um jogo de tampas, que consistia em descobrir o animal cuja imagem estava colada na superfície interior de cada tampa. Sentadas na manta, em círculo e com as tampas colocados no meio, escolhia uma criança para levantar uma tampa para ver qual o animal que lhe saía e mostrando aos colegas dizia o nome do animal, sendo ajudada pelo adulto quando necessário.

No tempo de brincadeira livre, deixei que as crianças pudessem explorar e manipular os fantoches como podemos ver adiante na figura 6. Durante a manipulação e interação, algumas crianças tentavam imitar os sons dos animais cujos fantoches tinham

presentes. Enquanto um grupo estava a explorar os fantoches, o outro estava a brincar nas áreas de aprendizagem. Assim, três crianças estavam na área da casa e uma criança estava a cantar a canção que tínhamos cantado anteriormente. Ainda no mesmo momento da exploração, estava eu a interagir com as crianças e propus a uma que tinha um fantoche de macaco na mão que me dissesse de que cor era o macaco. Ela disse-me que o macaco era preto como eu. Entretanto outra criança acrescentou: - *não ela é chocolate, não é preta*. E eu perguntei: - *de que cor é o chocolate?* Uma criança disse: - *é castanho*. Outra respondeu: - *eu já vi chocolate branco*. Outra criança disse: - *há também chocolate preto*. De seguida as crianças tiveram oportunidade de interagir com os fantoches de forma livre (ver figura5).



Figura 6- Exploração dos fantoches

Olhando para figura 6 constatamos que as crianças estavam interessadas pela atividade porque estavam a brincar com os fantoches entre elas.

Constatando as dificuldades das crianças na identificação das cores, e observando que as crianças africanas brincavam só entre elas, em grupo fechado, propus às crianças que se sentassem depois na manta e em círculo, e disse-lhes que ia contar o conto de *meninos de todas as cores*. Partindo da exploração da capa e contra capa do conto realizei a leitura pausada e acompanhada pela demonstração das imagens de meninos de todas cores em cartolina (vide figura 7), dando depois às crianças oportunidades para expressar as suas opiniões sobre o conto que foi lido.



Figura 7- Meninos de todas as cores em cartolina

Depois desta exploração, as crianças reagiram às diferenças raciais existentes na sala, como mostra a seguinte nota de campo:

Diogo - A Ana e a Maria são pretas como tu?

EIE - Pois são.

Eva - Não são pretas, estão queimadas.

Diogo - Porque são pretas?

EIE - Porque somos do continente africano e lá faz muito calor, por isso a cor preta nos protege dos raios do sol porque temos uma substância química que é melanina.

Filipe - Eu não tenho-

EIE - Tens, mas é pouco. porque em Portugal não faz tanto calor como em África.

Nota de campo nº3 de 25 de maio de 2016

Posteriormente, propus-lhes que, com ajuda do adulto, pudessem dividir-se em três pequenos grupos de seis elementos, e que cada criança, pintasse um desenho do menino consoante a sua cor preferida entre vermelho, preto e amarelo.



Figura 8- A realização da pintura de meninos de todas as cores pelas crianças.

Na figuras 8 podemos ver as crianças a realizar uma pintura de meninos de todas as cores. Usando as três cores: vermelho, amarelo e preto mas apenas uma criança que

estava a pintar um menino castanho porque ele disse que estava a pintar a EIE oriunda de um país africano porque era da cor do chocolate.

Ao segundo grupo foi solicitado que fosse brincar nas áreas de interesse. O terceiro grupo realizou um jogo com as cores. As crianças tinham um cesto cheio de bolas de diferentes cores e uma caixa com buracos cortados em três diferentes formas geométricas (triângulo, quadrado e rectângulo) onde uma criança, de sua vez, tinha que tirar uma e colocar no buraco com cor igual à da bola, nomeando a cor respetiva, com a ajuda do adulto.

De seguida, as crianças tiveram que trocar atividades de modo que possam oferecer todo o grupo oportunidade de se envolver em todas as atividades.



Figura 9- As crianças estavam a colocar as bolas no buraco da mesma cor

Na figura presente pode verificar-se que as crianças estavam concentradas naquilo que estavam a fazer, sendo que algumas já conseguem distinguir as cores.

Num outro momento expliquei às crianças que iríamos cantar uma canção e depois os grupos iriam trocar a atividade realizada no período anterior. De seguida, como havia crianças que tinham manifestado o interesse em cantar, propus que essas se pusessem de pé e, em círculo, cantassem comigo a canção “*a girafa é amiga do macaco*”, com o apoio do instrumento musical chamado «*pau de chuva*» e acompanhado pelos gestos: bater palmas, bater os pés no chão e mexer o corpo, ou seja, dançar. Nesta canção também se pôde convidar as crianças a cantarem “*a Joana (p. e.) é amiga do Rafael (p. e.)*”. Depois da canção, as crianças sentaram-se na manta e solicitei que pudessem escutar a onomatopeia que trazia gravada no computador. Como foi

referido, ao longo das atividades houve algumas crianças que tentavam imitar os sons dos animais. Então, achei bem orientar uma atividade de onomatopeias, por isso solicitei às crianças individualmente e livremente que cada uma imitasse o som do macaco, do elefante e da girafa. No decorrer da atividade das onomatopeias, uma criança disse que na casa dela tinha um cão. Então pegando nesta questão do interesse dela dei oportunidade a cada criança para dizer o seu animal preferido como está na tabela 1. De seguida e tendo em conta a manifestação das crianças, solicitei, que se dividissem em três grupos e sob a orientação de adulto desenhassem o animal preferido. Já com folhas A3 e lápis de cera em cima da mesa, cada criança pôde apresentar o desenho do animal preferido. De seguida trabalhamos a locomoção dos animais proporcionando às crianças que cada uma escolhesse um animal e demonstrasse a sua locomoção como podemos ver na figura 10.



Figura 10- As crianças estavam a tentar imitar a locomoção do macaco.

Como se pode visualizar na figura 10 as crianças tentavam imaginar e descobrir tentando imitar como anda o macaco.

Possibilitei, ainda, às crianças a exploração e manipulação dos instrumentos musicais de forma livre. Durante a exploração dos instrumentos musicais, uma criança pegou num instrumento e perguntou à educadora estagiária o seguinte:

Maria - O que é isto?

EIE - -É um instrumento musical. Veio da China. Sabe como se chama?

Maria - Não.

EIE - Chama-se pau de chuva.

Maria - O que tem dentro?

EIE - Tem sementes.

Nota de campo nº4 de 24 de Maio de 2016

Através do diálogo entre as crianças constatei que elas descobriram novos instrumentos musicais, tendo havido uma aprendizagem pela descoberta. O objetivo de aprendizagem foi atingido.



Figura 11- Uma criança estava a explorar instrumento musical (*batuki*).

Na figura 11 pode observar-se uma criança a manipular um instrumento musical brasileiro, cujo nome é *Batuki* e que há outra criança que está a tentar chegar com a mão para tocar o instrumento musical, mas a outra não a deixa.



Figura 12- Exploração do instrumento musical da China (Pau de chuva).

Nesta figura podemos observar que uma criança está a explorar um instrumento musical chinês, cujo nome é «pau de chuva». Ainda na mesma figura há outra criança a observar e escutar o toque do instrumento.

Analisando a tabela seguinte (tabela 4) podemos verificar que de facto cada criança tinha o seu animal preferido. Podemos ver que o cão era o animal que muitas crianças gostavam, visto que ganhou muitos votos. Os animais mais destacados foram cão e o gato. Estes são animais vistos pelas crianças com maior frequência.

Tabela 4 Animal preferido da criança

Animal preferido	Número de crianças
Elefante	1
Patinho	1
Girafa	1
Peixe	1
Galinha	1
Macaco	2
Gato	3
Cão	5

4.1.2 Experiência de Aprendizagem: Conhecer algumas frutas tropicais

Durante o tempo da observação nunca vi as crianças a comer frutas tropicais. Assim, achei que era importante desenvolver uma atividade sobre as frutas tropicais trazendo para dentro da sala algumas delas.

A atividade iniciou-se com as crianças sentadas em círculo em grande grupo onde para desenvolver o ritmo e coordenação vocal, perguntei-lhes se gostariam de cantar comigo uma canção de bom dia em língua portuguesa intitulada *Ola dormiste bem*. Visto que as crianças tinham o interesse de cantar a canção, iniciou-se então a entoação da melodia, acompanhada com um instrumento musical africano que é usado em Moçambique e no Kenya. Em Moçambique chama-se *chiquisi* e no Kenya é designado por *kayamba* (vide figura 13).

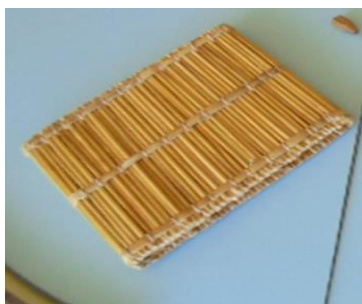


Figura 13- Instrumento musical Africano *Kayamba*.

Nesta figura podemos visualizar um instrumento musical utilizado no Kenya e em vários países africanos. Ele é feito de palhas secas, linhas e o fio de folha de bananeira e contém sementes dentro. Isto foi explicado às crianças.

Em seguida dialoguei com as crianças sobre as frutas tropicais e a sua importância na alimentação. Dialogamos porque razões são chamadas assim. Posteriormente, solicitei às crianças que se deslocassem para uma outra sala com pouca claridade para ver uma apresentação de *powerpoint* com imagens de várias frutas tropicais. Em voz alta todas repetiram comigo o nome de cada fruta em várias línguas, à medida que iam aparecendo e explicando-lhes que são frutas que normalmente nascem em climas mais quentes. Essas frutas eram: coco, manga e banana.

De seguida solicitei-lhes que se sentassem nas cadeiras em redor de uma mesa redonda e disse-lhes que iriam ter uma surpresa. Entretanto propus-lhes que cantassem comigo uma canção sobre as frutas do país de São Tomé e Príncipe, acompanhada com um instrumento musical do Brasil chamado *matraquilho*. Seguiu-se a exploração do instrumento musical onde cada criança, livremente, tinha que tocá-lo. Depois de ver que as crianças já eram capazes de cantar a música, apresentei uma caixa na qual tiveram que adivinhar o que estava dentro dela, solicitando assim que uma criança livremente pudesse vir ao pé da caixa e à medida que ia circulando por todas as crianças, cada uma ia tirando uma fruta ao calha. As restantes crianças, com ajuda do adulto diziam o nome da fruta, a forma e a cor da mesma. Depois deste momento seguiu-se uma acção sensorial, exercitando os órgãos dos sentidos, tendo as crianças oportunidade de tocar as frutas, cheirar e ouvir - no caso do coco, tiveram que agitar para ver se tinha água ou não e saboreá-las. Ao desenvolver o sentido da textura das frutas elas tiveram que apalpá-las e com ajuda da EIE iam dizendo se era dura, fofa ou áspera (vide Figuras 14 e 15).



14- Figura criança a explorar o coco.



A Figuras 15- A criança estava explorar a banana.

Figuras 15 e 16 - Exploração das frutas pelas crianças

Podemos ver as imagens de duas crianças a explorar sensorialmente as frutas. Ambas estão a tentar ver se são moles ou não.

Enquanto decorria essa atividade, notei que as crianças tinham medo de tocar no coco por isso tentei motivá-las para tentar ver se perdiam o receio e tocar nele. De seguida descasquei as frutas para que as crianças pudessem provar, estabelecendo assim o diálogo com elas sobre o sabor das mesmas. Visto que as crianças tinham medo do coco achei que era melhor deixar que pudessem explorar mais tempo até se familiarizarem com ele. Depois parti-o e solicitei que elas pudessem provar, mas só poucas crianças provaram, algumas não quiseram.

Solicitei às crianças que, com orientação do adulto, pudessem organizar-se em três pequenos grupos de seis elementos, explicando-lhes que o primeiro grupo ia encontrar em cima da mesa várias folhas A4 com imagens de um tipo de fruta. Cada folha tinha uma só imagem de fruta para pintar com lápis de cera à sua escolha. Livremente, cada uma das crianças, escolheu uma folha com a imagem da fruta preferida para pintar.



Figura 16- Várias imagens das frutas pintadas pelas crianças.

Nesta figura podemos ver que algumas crianças não atenderam à delimitação do espaço do desenho da fruta.

Ao segundo grupo de crianças foi-lhes pedido que explorassem as revista e jornais com imagens de várias frutas, e com ajuda da EIE descobrir e rasgar as imagens das frutas colocando assim numa caixa para depois realizar a técnica de colagem. Depois das crianças terminarem a rasgagem, propus-lhe que se sentassem nas cadeiras que estavam ao redor duma mesa já com um papel kraft de tamanho A4, pincelado em toda área com cola feita com farinha. Entretanto deixei à disposição das crianças as várias

imagens das frutas dentro de uma caixa já recortadas, para que elas pudessem colar no papel kraft.



Figura 17 - A criança estava a realizar técnica de colagem.

Podemos ver as crianças a colar as imagens das frutas no papel kraft cortado em tamanho A4.

Ao terceiro grupo de crianças foi explicado que tinham que escolher, individualmente e livremente, uma área de interesse onde gostariam de brincar. Enquanto brincavam na área da casa, uma criança disse à outra:

Susana - Vamos fazer salada de fruta.

Maria - Eu gosto de pera e banana.

Susana - Eu gosto de manga e banana.

Nota de campo nº5 de 26 de Abril de 2016

Analisando esta nota de campo verificamos que ao brincar de faz de conta, as crianças conseguem ligar a realidade com a imaginação, mostrando os seus gostos de algumas coisas, neste caso, das frutas de que elas gostam.

Segundo a conversa das crianças e visto que cada criança tinha a sua fruta preferida, achei que era melhor desenvolver uma atividade sobre as frutas preferidas, oferecendo assim, a cada uma delas oportunidade para dizer qual era fruta de que mais gostava. Para poder saber a fruta preferida de cada criança presente na sala, solicitei-lhes para se sentarem na manta e, em círculo, juntamente com elas foi elaborada uma tabela numa cartolina onde tinha os nomes das crianças e a fruta da sua preferência. De

seguida já com uma caixa com imagens de fruta em cima da mesa, expliquei-lhes que cada uma tinha que pegar na imagem da fruta que gostava mais e colá-la na imagem que lhe correspondia na cartolina, com a ajuda do adulto caso necessário.

Ao longo das atividades realizadas as crianças tiveram várias oportunidades de explorar e manipular os recursos pedagógicos. Durante a EIE algumas crianças demonstravam-se muito colaborativas e interessadas visto que estavam concentradas nas atividades que realizavam. Quero referir que os objetivos foram atingidos porque ao longo das experiências educativas, verificou-se que as crianças eram capazes de dizer os nomes dos vários instrumentos musicais oriundos de diferentes países, cantando assim também as várias músicas. Constatei também que evoluíram bastante na leitura de imagens e na linguagem. Verificou-se por isso que as crianças eram capaz de perguntar ou de pedir um instrumento musical dizendo o nome por sua iniciativa.

Reflexão do contexto da creche

Foi concluído que, segundo análise das notas de campos e das imagens que estão presentes nesta experiência de aprendizagem, as crianças já tinham algum conhecimento sobre alguns animais tanto selvagens como domésticos. Em relação dos instrumentos musicais as crianças demonstravam interesses em explorá-los e podermos verificar isso através das figuras das imagens tiradas durante as atividades dentro da sala das atividades. No que diz respeito às canções que foram apresentadas no decorrer das atividades, saliento que no fim das atividades continuavam a cantar batendo as palmas ou os instrumentos.

4.2 Experiências de Ensino e Aprendizagem realizadas no contexto da Educação Pré-escolar.

Segundo o referido nas OCEPE, na Educação Pré-escolar, devem ser proporcionadas às crianças várias experiências educativas que lhes ofereçam oportunidades para desenvolver competências em todas as áreas de conteúdo de forma integrada. Neste sentido, devido às atitudes negativas verificadas pelas crianças perante as pessoas de cor diferente, e tendo em conta o projeto curricular da sala de atividades intitulado “*As cores da vida*”, viu-se que era uma mais valia desenvolver várias

experiências de ensino e aprendizagem sobre multiculturalidade/ interculturalidade, tentando ajudar a criança a entrar em contacto com a realidade, interagindo com pessoas de cor e culturas diferentes e conhecendo o mundo em que vive. Saliento que no início da prática pedagógica com as crianças, notei que olhavam para mim como uma pessoa estranha devido à minha cor da pele, sendo esta a razão da escolha das atividades aqui apresentadas.

No presente documento serão apresentadas três experiências de aprendizagem: *viajando pelo mundo fora, construindo um novo olhar sobre o Natal de vários países e um novo olhar sobre o mundo e as danças*. É de referir *que* estas atividades foram escolhidas tendo em conta as OCEPE, o projeto curricular da sala de jardim da infância e também as necessidades e os interesses das crianças.

4.2.1 Experiência de Ensino e Aprendizagem: Viajando pelo mundo fora

Devido às dúvidas que as crianças tinham sobre a minha cor preta e muito mais as pessoas de cor diferente, achou-se que seria uma mais-valia trabalhar com as mesmas sobre o livro de “*Meninos de todas as cores*”. O objetivo principal desta experiência educativa era levar as crianças a construir uma nova visão do mundo, sabendo que existem pessoas com cores diferentes, com características físicas e culturas diferentes, mas que todas pertencem à humanidade - o ser humano.

A seguinte nota de campo regista alguns dos momentos da minha interação com as crianças:

Rita - Que língua se fala no teu país?

EIE - No meu país existem duas línguas nacionais: o inglês e o kiswahili.

Rita - Duas?! Perguntou com admiração.

EIE - Sim. E cada tribo tem o seu dialeto. A minha tribo é kamba, portanto falo kikamba. Por isso no meu país falam-se três línguas.

Rita - E tu sabes falar inglês?

EIE - Sim sei. E tu?

Rita - Não sei. Mas gostaria.

Nota de campo nº6 de 9 de novembro de 2016

Nesta nota de campo podemos ver que as crianças têm a noção da existência de outras línguas além da língua portuguesa e que têm gosto de aprender outras línguas.

Antes de começar a leitura da história, cujo livro foi mencionado atrás, e vendo que as crianças tinham interesse em conhecer outras línguas além do português, houve necessidade de ensaiar com elas uma canção de bons dias em inglês sendo: *good morning, good morning to you* explicando que *good morning* é bom dia.

Iniciou-se a abordagem da leitura da história *Meninos de todas cores*, que foi lida pausadamente e claramente, para que as crianças pudessem compreendê-la. Esta foi acompanhada com a apresentação das imagens presentes na história, dando às crianças oportunidade de expressar as suas opiniões sobre o conto. Depois da leitura foi estabelecida uma conversa entre crianças e a EIE. O resultado foi o seguinte:

EIE - Quantos meninos estavam na história?

Eva - Cinco meninos.

EIE - Eram todos brancos?

Alexandre - Não. Só um menino era branco.

Filipe - O menino branco era como nós.

Clara - Menino preto.

Evandro - O menino preto era como a noite.

David - Não era como noite. Era como a Verónica.

EIE - Será que já falamos de todos?

Rabeca - Não. Falta o menino castanho.

David - Ele é castanho como terra?

Tiago - Não. É como chocolate.

Leonor - Eu gosto de chocolate.

Diogo - O menino era amarelo como o sol.

Rafael - O menino vermelho como as cerejas.

EIE - Será que o menino branco viajou sempre?

António - Voltou para casa.

Nota de campo nº7 de 25 de novembro de 2016

Esta nota de campo demonstra que as crianças estavam com atenção no momento da leitura e que compreenderam sem problema o conteúdo da história.

Para dar continuidade à atividade, e para que as crianças pudessem ter a noção da localização dos continentes de origem dos cinco meninos presentes na história, foi preciso a apresentação do globo esférico. Como podemos ver nas figuras a seguir.



Figura 18- Exploração da história com as crianças.



Figura 19- As crianças a explorar o globo.

Nestas duas imagens as crianças estão a participar na leitura sobre meninos de todas as cores, uma delas com a presença do globo para indicar a localização dos cinco continentes que foram visitados pelo menino branco e, por conseguinte, favorecer a construção do conceito de representação dos espaços geográficos através dos mapas.

De seguida as crianças participaram na contagem dos continentes que o menino branco visitou com ajuda da EIE, dizendo assim os nomes dos mesmos, como podemos verificar na nota de campo a seguir:

Tabela 5 Meninos de todas as cores e os seus continentes

Menino	Continente
Branco	Europa
Preto	África
Vermelho	América
Castanho	Ásia
Amarelo	Oceania

Podemos verificar na tabela, que as crianças foram capazes de fazer ligação de cada menino com o seu continente. Depois expliquei às crianças que, nos países desses

continentes, também há crianças de diferentes cores, como por exemplo em Portugal, que fica na Europa. Depois coloquei-lhe a seguinte questão: - Por que é que acham que há pessoas de cores diferentes em Portugal?

Paula - Porque nasceram em Portugal

Eva- Porque vieram

Nota de campo nº8 de 26 de novembro de 2016

Posteriormente e com ajuda do adulto, foi-lhes solicitada a divisão em quatro grupos, nos quais foram explicados com clareza sobre o que cada um dos grupos iria fazer.

No primeiro grupo, cada uma das crianças em particular e livremente, tinha de dizer a cor de que gostava, consoante as cores dos meninos da história. Depois de ter dito foram oferecidas folhas de papel A4 com uma imagem de um menino. No mesmo tempo notei que havia uma criança que necessitava de afiar o lápis de cor para pintar, e aproximando da crianças perguntei se ela queria que eu ajudasse mas a criança disse que não queria a minha ajuda porque eu era preta e estava suja, portanto precisava de tomar banho. Cada criança devia pintar a respetiva imagem conforme a sua cor preferida (ver figuras abaixo).



Figura 20- A criança a pintar imagem de meninos de todas as cores.

Nestas figuras podemos visualizar as crianças a pintar a figura do menino vermelho e castanho.

O segundo grupo foi construir o globo esférico terrestre, pintando assim os cinco continentes. Esta tarefa foi realizada individualmente. Antes de escolher o continente que gostava de pintar, era pedido para dizer o nome do continente e a cor do menino que pertencia ao mesmo.



Figura 21- As crianças estava a pintar o globo



Figura 22- Obra completo do globo.

Nessas três imagens as crianças estão a construir um Globo pintando os continentes, peixes e o barco que o menino branco usava para viajar pelos cinco continentes.

Podemos dizer que as crianças gostaram do trabalho, vendo como estavam tão concentradas a realizar a pintura. Elas colaboraram bem na atividade. Saliento que as crianças foram construindo o globo esférico pouco a pouco até a figura ficar completa. (Ver figura 21e 22 acima)

No terceiro grupo foram distribuídos vários livros, sobre cada um dos Continentes (África, Europa, América, Ásia e Oceânia), pedindo às crianças para folhearem cada um dos livros, explorando e manipulando e observando as diferenças. Nisto houve uma das crianças que disse:

Lara-olha! Estes são pretos como a Verónica!

EIE-pois são

Eva-só que o vestido não é igual a dela

EIE-são de que continente?

Pedro-África

EIE-muito bem



Figura 23- Manipulação e exploração dos livros pelas crianças.

Nestas imagens as crianças estavam a explorar os livros na área da biblioteca.

Em seguida, já com as crianças sentadas nas cadeiras ao redor duma mesa rectangular, com as folhas A4, bem como com os materiais de pintura em cima das mesas, expliquei-lhes que iam recontar a história através de desenho, tendo para isso de desenhar as personagens da história de meninos de todas cores. Enquanto desenhavam, as crianças iam dialogando entre si. Eu prestava ajuda às crianças que tinham dificuldades.

Num outro momento, solicitei às crianças que, com a ajuda do adulto, se dividissem em dois pequenos grupos. Expliquei que o primeiro grupo tinha que ir fazer um jogo de lenço, onde tive que formar duas equipas: equipa A e equipa B. De cada uma das equipas, tinha de sair um elemento após o sinal de partida. Dirigiam-se para o adulto que tinha o lenço. O primeiro a chegar apanhava o lenço e ganhava um ponto para a sua equipa. Este processo repetia-se até que todos os elementos da equipa participassem. Esta atividade está relacionada com o tema da multiculturalidade, uma vez que é um jogo tradicional.



Figura 24- As crianças estavam a realizar o jogo de lencinho.

Nesta figura podemos contemplar as crianças a correr para apanhar o lencinho tentando assim cada uma a salvar a sua equipa de jogo. Com esta corrida, como mostra a figura, as crianças estavam interessadas, visto como se dedicaram à realização da atividade.

Ao segundo grupo foi explicado que cada criança, por sua iniciativa, tinha que escolher uma área de interesse para explorar. No fim de cada atividade trocaram de atividade, para que todas pudessem ter oportunidade de colaborar em todas as atividades.

4.2.2 Experiência de Ensino e Aprendizagem: Construindo um novo olhar sobre o Natal no mundo

Esta atividade surgiu numa conversa entre crianças no tempo de brincadeira livre, na área de casa. Elas estavam a dialogar sobre o Natal dizendo:

Lara - Vou fazer compras do Natal.

Maria - Quero ir contigo

Lara - Vamos já porque tenho que tirar dinheiro no multibanco.

EIE - O que é que vão comprar?

Eva - Vamos comprar bacalhau e batatas

Nota de campo nº 10 de 13 de dezembro de 2016

Com as crianças reunidas em grande grupo e como era habitual cantar uma canção de bom dia comecei por lhes dar a oportunidade de escolher a canção de bons dias que elas gostariam de cantar. Visto que as crianças tinham aprendido várias canções, umas queriam cantar a canção da Zézé e outras da Verónica, sugeri que pudessem votasse para ver qual é que ia ser cantada naquele dia, dizendo-lhes que nos outros dias cantava-se aquela que tinha ganho a seguir, até cantarmos todas as canções. Posteriormente, como as crianças tinham sempre novidades para contar, dei-lhes tempo para narrar as novidades e uma criança contou que durante o fim de semana tinha ido a França e outra disse que tinha parentes em Angola.

Então como estava a aproximar-se o tempo do Natal, e, tendo em conta os interesses das crianças, solicitei que estas se sentassem na manta e, em grande grupo, expliquei que ia contar-lhes como foi o meu primeiro Natal em Portugal. Antes de lhes narrar tal acontecimento, dei às crianças oportunidade para darem as suas opiniões sobre o que é o Natal para elas. Então, as crianças deram várias respostas como podemos ver a seguir.

EIE - O que é o Natal?

André - É comer doces.

Lara - É bolo-rei.

Leonor - É enfeitar a casa.

Gabriela - É neve.

Filipe - É dar prenda.

Maria - É pai Natal.

Joana - É árvore do Natal.

Rui - É menino quando Jesus nasce.

Tago - É quando está a nevar.

Nota de camponº11 de 13 de janeiro de 2017

Através deste diálogo, podemos ver que as crianças tinham uma ideia do que é o Natal, porque associam o Natal sempre com acontecimentos, ou seja, com aquilo que viam acontecer no momento em que escutavam as pessoas a falar sobre o Natal.

Posteriormente, pedi-lhes que, com ajuda e sob a orientação do adulto, se deslocassem da sala de atividades para a biblioteca do jardim de infância com o objetivo

de ouvir o relato sobre como foi *o meu primeiro Natal em Portugal*. Contei-lhes, então, como passei a comer arroz de polvo, batata cozida e bacalhau cozido. Expliquei-lhes que era uma refeição tão diferente da que fazia na minha terra e que me custou muito a diferença. Expliquei às crianças que era para mostrar um filme antes de contar história mas como havia muita claridade não foi possível. As crianças ficaram admiradas e outras ficaram com pena. Então algumas crianças diziam:

Lara - Ficou sem comer nada?

EIE - Embora custasse, comi arroz e couves cozidas

Leonor - Podia vir na minha casa para comer peru

EIE - Eu não conhecia praticamente ninguém.

Daniel - Na minha casa tínhamos bolo-rei

Nota de campo nº12 de 14 de janeiro de 2017

De seguida, as crianças deslocaram-se de novo para a sala de atividades e ali foram distribuídas em três grupos.

Ao primeiro grupo foi dito que ia fazer um jogo que se joga no Kenya e que também se costuma jogar em Portugal e se chama “*caça ao tesouro*” e em kiswahili é “*kutafuta kitu cha dhamana*”. Este jogo foi acompanhado pela música Kenyana em língua kiswahili com o título: “*fungua zawadi fungua*”. À medida que a música ia sendo ouvida, cada criança abria a caixa uma vez e passava ao colega, como se pode ver a seguir.



Figura 25- Realização de jogo de caça ao tesouro.

Nestas figuras as crianças estão a realizar um jogo de casa ao tesouro.

Este jogo fez-me lembrar o tempo do Natal na minha caça no meu país, porque jogávamos este jogo enquanto a minha mãe preparava *chapati*. Podemos dizer que este jogo teve sucesso visto que as crianças estavam muito concentradas.

O segundo grupo ia pesquisar sobre a comida típica do Natal Kenyano e como é que se confecciona o prato típico do Natal no Kenya. Depois iam apresentar as suas respostas aos colegas com a ajuda do adulto.

Ao terceiro grupo foi explicado que ia escolher livremente a área onde gostaria de ir brincar, sendo que a maioria das crianças quiseram ir para a área da garagem. No fim das atividades trocaram, mas um grupo foi pesquisar a comida típica do Natal de Angola, porque existia na sala de atividade uma criança com parentes em Angola.

Num outro momento e com as crianças reunidas em grande grupo, retomei a história que tinha contado e interroguei-os se se lembravam da mesma. Visto que eram capazes de responder, solicitei-lhes que dissessem com que letra começava o título do conto sobre o Natal. Foi interessante, porque a maioria delas ainda se lembrava, embora fosse com ajuda do adulto. Enquanto desenvolvia a atividade uma criança levantou a mão e disse que o nome dela começava com a letra “P”: Pedro. Sendo assim, pensei desenvolver uma atividade com elas onde cada criança livremente tinha de dizer várias palavras começadas pela primeira letra do seu nome, conforme a sua capacidade e com a finalidade de construir a caixa de palavras que iria ficar à disposição das crianças, para utilizarem no momento que queriam praticar a escrita.



Figura 26- As crianças estavam a colar as letras escolhidas e cortadas por elas.

Nesta figura podemos ver as crianças a colar as letras que com ajuda do adulto recortaram

Para dar continuidade à atividade sobre o Natal, e sempre atendendo aos interesses das crianças, realizamos uma atividade sobre os pratos típicos do Natal de vários países, com objetivo de levar as crianças a conhecer e saborear os mesmos. Portanto, comecei por questioná-las sobre o que é a noite de consoada. Foi um pouco de exploração do que se come no Natal em Portugal. Antes disso questionei as crianças sobre o lugar onde estávamos. Algumas crianças disseram que estávamos na escolinha, outros em Bragança, outras no Porto e algumas disseram que estávamos em Portugal. Então perguntei como se chamava o nosso país. A maioria disse que é Portugal. Entretanto solicitei que essas crianças dissessem o continente a que pertencia Portugal? E como nas atividades anteriores foram desenvolvidos os vários continentes, a maioria das crianças disseram Europa. Como a resposta estava certa, pedi que essas me dissessem o que é «prato típico do Natal»:

EIE - O que é o prato típico do Natal?

Isabel - É doces.

Maria João - É bacalhau.

Fidalgo - É bolo-rei.

Filipe - É batata cozida.

Diogo - É quando Jesus nasce

Pedro - É peru.

Nota de campo nº13 de 13 de dezembro de 2016

Esta nota de campo mostra que as crianças tinham algum conhecimento sobre o Natal e sobre o que se come em Portugal. Também demonstra que as famílias, ou seja, cada família tem o seu prato típico do Natal consoante a zona em vive.

Algumas disseram sim, outras não e ainda outras ficaram na dúvida. Então, dei às crianças oportunidade para dizer como é que íamos saber se os pratos são diferentes. Com ajuda do adulto decidimos investigar sobre o tema na internet, em livros e revistas e perguntar aos familiares sobre o que era o Natal. Sendo assim, pedi às crianças com ajuda do adulto, que se dividissem em três pequenos grupos: ao primeiro foi explicado que ia fazer pesquisa no computador sobre o prato típico do Natal indiano. Na figura a seguir podemos ver as crianças a apresentar e contar aos colegas sobre aquilo que pesquisaram acerca da comida típica do Natal na Índia.



Figura 27- As crianças estavam a comunicar aquilo que descobriram no computador acerca do prato típico do Natal Indiano.

Nesta figura podemos observar as crianças a partilhar aquilo que consultaram e descobriram a cerca do prato típico do Natal indiano com os colegas.

O segundo grupo foi explorar as revistas e livros do Natal com objetivo de conhecer o prato típico que o povo americano comia na época do Natal. Depois apresentaram às outras crianças o resultado daquilo que descobriram.

Ao terceiro grupo foi pedido para me perguntarem porque sou do Kenya, para lhes explicar o prato típico do Natal do Kenya. Mas antes disso questionei as crianças, em que continente pertencia o kenya. Quase todas as crianças responderam que o kenya pertence ao continente africano.

Em seguida expliquei às crianças que a comida típica do Natal no Kenya é *chapati*. Então, perguntei-lhes se gostavam de saber como é que se faz a consoada do Natal do Kenya. Depois delas aceitarem colaborar comigo para preparar este prato, solicitei que se deslocassem para a cozinha, de forma autónoma. Na elaboração do *chapati*, as crianças ajudaram a colocar os ingredientes no tacho. (Vide figura 28) na medida que as crianças foram colocando os ingredientes fui explicando o que é *chapati*, como é que se faz o que é que leva e assim foi feita a receita de *chapati* que no fim de atividade cada crianças teve direito a uma receita de *chapati* que depois levou para casa para experimentar fazer *chapati* em casa com os pais.



Figura 28- A colaboração das crianças na preparação do *Chapati*

Nesta figura as crianças estão a ajudar a colocar os ingredientes para fazer *chapati* com ajuda da minha colega de estágio. A sua atenção demonstrava o gosto e o interesse pela atividade.

Relativamente ao azeite, coloquei-lhe uma questão às crianças: “A receita diz que é uma colher de azeite por cada copo de farinha. Neste caso, nós pusemos quatro copos de farinha. Quantas colheres de azeite são?” Algumas crianças responderam duas colheres, outras três e uma criança respondeu quatro. Eu perguntei-lhe “porque é que são quatro colheres?” Ela respondeu-me, por que pusemos quatro copos da farinha. As crianças participaram bem na elaboração de massa do *chapati*. De seguida, chamei uma a uma para tentar ajudar a amassar a massa do *chapati*. As crianças apenas viram como ficou a elaboração do primeiro *chapati*, pois não tivemos tempo para o resto porque era necessário preparar as mesas para o almoço das crianças da instituição. As crianças tiveram que ir de novo para a sala de atividades. No fim e depois do *chapati* estar

pronto para comer, levei para sala de atividade onde as crianças tiveram oportunidade de provar o *chapati*, isso foi para quem quis provar. É certo que quase todas quiseram provar e gostaram porque depois houve alguns pais que fizeram em casa.



Figura 29- A participação das crianças na preparação de prato típico do Natal do Kenya (*chapati*).



Figuras 30- Um a cozinhar chapati.

À medida que se ia preparando a massa do *chapati* íamos dialogando com as crianças.

Atendendo aos seus interesses, como pudemos ver na atividade anterior sobre o que é o Natal, algumas crianças disseram que o Natal é receber prendas e além disso faz parte da tradição dar prendas no Natal e decorar a casa. Solicitei então às crianças que se sentassem nas almofadas, e em grande grupo dialoguei com elas fazendo-lhes as perguntas:

EIE- O que é que costumámos fazer quando esperamos uma visita ou uma festa?

Filipa- Varrer o chão.

Bianca - Limpar a casa

Pedro- Enfeitar a casa.

Nota de campo nº14 de 9 de janeiro de 2017

Depois expliquei-lhes que como estávamos aproximar o Natal era melhor começar a fazer os enfeites de Natal para a nossa sala. De seguida disse às crianças que se podiam dividir em três grupos, sob a orientação da EIE.

Decidimos em conjunto o que íamos fazer. Foi explicado que o primeiro grupo ia pintar as bolas do Natal para decorar a árvore do Natal.

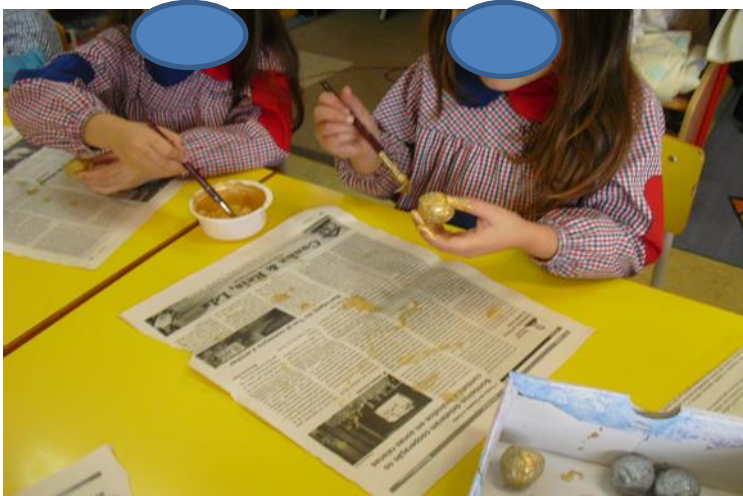


Figura 31- As crianças estavam a pintar as bolas do Natal.

Nesta figura podemos ver as crianças a pintar as bolas do Natal feitas com pasta de papel. Vê-se que as crianças estavam concentradas no trabalho.

O segundo grupo ia explorar as áreas de interesse.

O terceiro grupo ia construir a árvore do Natal com material de reciclagem. As crianças pegaram no rolo de papel higiénico e com a cola tentaram colar de modo a obter a forma do pinheiro (Vide figura 32).



Figura 32- A árvore do Natal já enfeitada com as bolas do Natal pintadas pelas crianças.

Nesta figura podemos ver a árvore de Natal construída pelas crianças e já enfeitada com as bolas que elas pintaram.

Entretanto expliquei às crianças que enquanto decorriam as outras atividades, ia chamando uma crianças de cada vez para construir um postal de Natal como prenda.



Figura33-A construção de prenda do Natal.



Figuras 34- As prendas do Natal feitas.

Nesta primeira figura, podemos ver a criança que está a realizar um desenho para depois, através da técnica da impressão, construir um postal como prenda do Natal. Na segunda figura podemos verificar o postal já construído.

Ao preparar a época de Natal com as crianças e segundo a tradição portuguesa, achei relevante preparar também um teatro sobre o nascimento de Jesus. A atividade iniciou-se, em grande grupo, com as crianças sentadas em almofadas em círculo onde lhes foi explicado que, como já tínhamos visto, estava a aproximar-se o Natal e foi-lhes perguntado se gostariam de fazer um teatro, ou seja, uma encenação sobre o nascimento de Jesus. Todas as crianças sem exceção responderam que sim. Uma vez que não havia na sala de atividade diversidade religiosa, apresentei-lhes as personagens, dando explicação sobre cada uma, solicitando assim que essas pudessem dizer livremente e individualmente a personagem que gostariam de representar nessa encenação (Vide tabela 5).

Tabela 6 As personagens do teatro do Natal feitas com as crianças

Crianças	Personagens
Pedro	José
Leonor	Maria
Tiago	Menino Jesus
Eva, Gabriela, Leandro, Rafael e Diogo	Pastores
Filipe	Burro
Maria	Vaca
Eva, Sofia, Daniela, Diana, Salvador, Daniel e Bruno	Anjos

A tabela apresenta as personagens do teatro escolhidas pelas crianças.

Como a instituição ia promover um Natal familiar, as crianças sob a orientação do adulto, viram que seria interessante promover uma representação do Natal. Então, sendo que o tema do Natal do jardim da infância era sobre “*O Natal no mundo*” decidiu-se fazer um teatro com música instrumental do Natal de vários países.

4.2.3 Experiência de Ensino e Aprendizagem: Um novo olhar sobre o mundo e as danças

Atendendo aos interesses das crianças e tendo crianças na sala de atividades que sempre partilham as novidades dos seus parentes que vivem em Angola, achei melhor convidar uma colega minha angolana para falar com as crianças sobre a cultura angolana: comida típica, roupas, canções, dança tradicional e mostrar a bandeira angolana.

Ao iniciar a atividade solicitei às crianças que se sentassem na manta e em grande grupo começamos a cantar a canção de bons dias em língua portuguesa. De seguida pedi-lhes que se deslocassem da manta para se sentarem nas cadeiras. Depois seguiu-se a introdução da minha colega convidada para contar às crianças um pouco da cultura angolana.

Começou por apresentar a forma da bandeira de Angola explicando assim o significado das cores e os símbolos presentes na mesma dizendo que, é horizontal e existe uma linha no centro que a divide em duas parte: uma parte preta que simboliza o

continente africano e outra parte vermelho que simboliza sangue. Existe também um símbolo no centro em forma de meia-lua que representa industria existindo assim uma catana que significa o campo e uma estrela que representa os trabalhadores. Enquanto a minha colega angolana estava a explicar sobre a bandeira, uma criança disse espontaneamente “ nós também temos bandeira com cores bonitas”. Minha colega convidada respondeu-lhe que sim, que a bandeira de Portugal é muito bonita. Vendo que algumas crianças estavam interessadas em saber mais sobre a bandeira de Portugal, mostramos-lhes a mesma no quadro interativo e solicitei-lhes que me dissessem o que sabiam sobre a mesma. As crianças deram as seguintes respostas:

Gabriela - A nossa bandeira é bonita.

Evandro - Está dividida ao meio.

Pedro - Tem cor vermelha.

Daniel - Tem uma cor verde.

Lara - Tem um círculo no centro.

Rabeca - Tem uma cor azul e branco.

Leonor - Tem uma cor amarela.

Nota de campo nº15 de dia 10 de janeiro de 2017

Esta nota de campo mostra que as crianças têm noção de que existiam cores diferentes e que foram capazes de distinguir as cores das bandeiras.

Visto que as crianças tinham algum conhecimento sobre a bandeira portuguesa, perguntei-lhe se sabiam o significado das cores e os símbolos. Responderam que não sabiam. Sendo assim, pedi à minha colega de estágio que era portuguesa para explicar as crianças sobre as cores e símbolos da bandeira portuguesa bem como o significado dos mesmos. No mesmo tempo da explicação da bandeira de Portugal, houve crianças que fizeram perguntas sobre a bandeira do Kenya. Estabeleceu-se um diálogo sobre a bandeira do Kenya e que todos os países têm a sua bandeira e todas eram diferentes, embora algumas com semelhanças entre elas. Tendo as imagens das bandeiras de Angola, Portugal, Kenya e Timor-leste, iniciamos a comparação e solicitei às crianças para me dizerem as semelhanças entre as bandeiras presentes. A resposta foi as seguintes:

Filipe - Todas tem a cor vermelha

Daniel - A bandeira de Portugal e do kenya têm cor verde

Pedro - A bandeira de Angola, Kenya e de Timor-Leste têm cor preta

Leonor - A bandeira de Portugal, Kenya e Timor-Leste têm cor branca

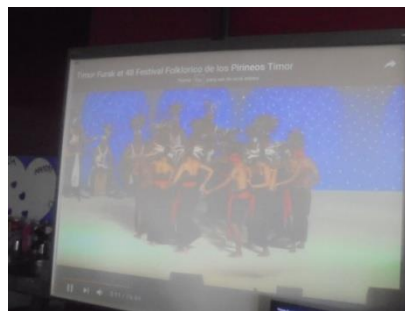
Nota de campo nº16 de dia 11 de janeiro de 2017

De seguida lembrei as cores da bandeira Kenyana, os seus símbolos e mostrando a própria bandeira que tinha trazido do Kenya, lembrei-lhe o significado das cores e os símbolos da mesma.

Depois interroguei as crianças se gostariam de saber mais coisas sobre a bandeira de Timor-Leste já que tínhamos falado nela. Elas disseram sim. Então, como já tinha convidado uma colega de Timor-Leste, perguntei às crianças se gostariam de conhecê-la e ouvi-la. Antes de lhe dar oportunidade de falar, perguntei o que as crianças queriam saber sobre ela e sobre o seu país. Algumas disseram que queriam saber sobre a bandeira e outras mostraram o interesse na dança de Timor-Leste. A minha colega apresentou-se e falou sobre si, sobre o seu país e a sua bandeira, explicando também o significado das cores e os símbolos da mesma. De seguida falou sobre a comida típica, as danças tradicionais, e o vestuário do próprio país, dizendo que as dançarinas têm que ter roupas próprias para a dança (vede figura 35 e 36).



Figura35-Explicação de Timor leste e a sua cultura.



Figuras 36-Dança tradicional de Timor leste

Nesta figura apresenta as danças tradicionais de Timor-Leste

Enquanto esta apresentação estava a decorrer houve duas crianças que estavam a comentar sobre a dança:

Lara - wow! Que giro.

Gabriela - Estão todos vestidos da mesma maneira

Clara - Olha! Amararam um pano vermelho.

EIE - Tu gostas de dançar.

Gabriela - *Sim gosto.*

Lara - *Eu também gosto.*

Nota de campo nº17 de 9 de janeiro de 2017

Nisto uma criança virou-se para mim e perguntou-me se no meu país também dançávamos. Eu respondi que sim.

De seguida visto que algumas crianças estavam interessadas na dança e gostavam de dançar, expliquei-lhes que iriam aprender uma música do Kenya com a EIE. Depois de ver que as crianças tinham aprendido a canção, pedi que se deslocassem para o salão polivalente com a finalidade de aprender uma dança do kenya. Saliento que para realizar esta atividade consegui arranjar a roupa, os panos que se utilizam no Kenya para as danças. Quero salientar que os panos que se podem visualizar nas figuras seguintes são usados com várias utilidades e em vários momentos.



Figura 37- A realização da dança tradicional do Kenya

Nestas figuras as crianças estão a realizar a uma dança do Kenya acompanhada com um instrumento musical designado por *batuki*.

Para dar continuidade à atividade anterior falei sobre a dança popular de Angola propondo as crianças para dançar Kizomba.



Figura 38- Uma menina angolana a dançar Kizomba com as crianças.

Nesta figura podemos ver um adulto a dançar Kizomba com uma criança que tinha mostrado tanto o interesse de querer dançar a própria música. Kizomba é uma dança angolana muito famosa. As crianças pediram para dançarem esta música.

A seguir, uma criança que perguntou-lhe:

Clara - Porque o teu cabelo está assim?

Menina Angolana - Porque acabei de o lavar agora

Lara - Não tem o secador do cabelo?

Menina angolana - Não. Quer me oferecer um?

Lara - Não. Porque eu não tenho. A minha mãe é que costuma secar o meu cabelo com o seu

Menina angolana - Não faz mal Lara e obrigada pela sua preocupação.

Nota de campo nº18 de 11 de janeiro de 2017

Nesta nota de campo podemos verificar que as crianças já são capazes de interagir com uma pessoa de cor diferente ao contrário daquilo que experienciei no início do estágio.

Depois da apresentação das bandeiras dos países referidos, as crianças tiveram oportunidade de escolher cada uma a bandeira de que gostavam mais, e conforme os seus gostos pedi-lhes que formassem 4 grupos de cinco elementos. Foi explicado que a cada grupo iria ser dada uma imagem original da bandeira, segundo a escolha dos

elementos do próprio grupo e, através dessa imagem, tentar desenhar a bandeira escolhida.

No decorrer da atividade realizada em grupo, uma criança olhou para mim e perguntou-me porque é que tenho cor diferente da dela. Para responder esta questão e para ir ao encontro de um conto intitulado “Porque é que somos de cores diferentes?” apresentado pelo Ministério da Educação. A atividade iniciou-se com as crianças sentadas em círculo e foi explicado que eu iria ler uma história sobre porque é que somos de diferentes cores. Antes de começar a leitura do conto, falámos sobre os elementos paratextuais do livro: autor, capa e contra capa. Depois solicitei às crianças para manifestarem a sua opinião sobre o que pensavam sobre o título do livro da história. Então perguntei: porque somos de cores diferentes?

Daniel - Porque nascemos assim.

Evandro - Porque outras pessoas nascem queimadas.

Eva -.Porque bebemos muito leite quando eramos pequenos.

Lara -.Porque a minha mãe bebeu muito leite.

Filipe - Porque muitas pessoas comem muitos chocolates.

Pedro - Porque as pessoas pretas ficaram muito tempo ao sol.

Nota de campo nº19 de 26 de janeiro de 2017

De seguida expliquei às crianças que o facto de ser preta ou branca depende da quantidade de uma substância química que nasce com cada ser humano e que se desenvolve conforme for preciso. Revelei também o seu nome: melanina. Uma pessoa que vem dum país quente ou com muito calor tem muita melanina que a protege dos raios do sol. Essa substância é-lhe também transmitida, geneticamente, pelos pais.

Como ainda a época do Natal de decorrer, e estavam presente o presépio no corredor que estava ao pé da sala, e sendo que as crianças tinham recebidas a explicação sobre os reis magos que também faziam parte do presépio e entre eles estava presente um rei mago preto, uma criança tomou a palavra e disse que aquele rei mago tem melanina porque é preto. Ao longo do diálogo com as crianças, notei que elas tinham desejo de cantar os reis. Portanto, segundo a tradição e cultura portuguesa, solicitei às crianças para sentar na manta onde se realizava o diálogo em grande grupo, e

comecei por explicar que era o tempo dos reis. O que eram os reis, perguntei. Antes de dizer mais nada, uma criança levantou a mão perguntou:

Maria - Vamos cantar os reis?

EIE - Sim. Onde gostariam de cantar os reis? Na sala ou no bairro?

Todas - No bairro.

EIE - (Mostrando as imagens dos reis magos perguntei às crianças) Quantos reis magos eram?

Daniel - São três (contando 1, 2, 3).

EIE - Muito bem Daniel. Eeram três reis magos

Nota de campo nº20 de 4 de janeiro de 2017

Continuei a explicar que íamos sair para cantar os reis num dos lares que estavam perto do JI a fim de dar-lhes oportunidade de conviver com as pessoas de mais idade. As crianças precisam de aprender sobre outras culturas, assim como sobre a sua própria cultura (Krogh & Slentz, 2001) no fim das atividades realizadas durante PES principalmente na realização dos pratos típicos do Natal português conforme as crianças estavam reagir positivamente sobre essas actividades. E depois de acabar cantar os reis num lar da terceira idade quando chegamos ao Jardim de Infância houve algumas crianças que perguntaram se voltávamos a cantar os reis.

Reflexão/avaliação sobre a Experiências de Ensino Aprendizagem

Considerando na generalidade as experiências de aprendizagem realizadas no contexto de Jardim de Infância, e refletindo assim sobre as mesmas, saliento que os dados que foram recolhidos ao longo da prática pedagógica, neste contexto, levaram-me a perceber que as crianças através das notas de campos e as imagens retiradas durante as atividades e também através do diálogo entre elas, mostravam que tinham ganho algum conhecimento ao longo da ação educativa realizada com elas.

Em relação à abordagem sobre os continentes, no fim da atividade as crianças eram capazes de dizer os nomes dos continentes, pois porque estava presente uma estagiária pertencente ao continente africano. Isso contribuiu para que elas se manifestassem motivadas e capazes de recolher dados sobre os continentes. Na atividade da elaboração de comida típica do natal do Kenya (*chapati*) através das figuras 35, 36 e 37 podemos verificar que as crianças estavam intressadas na atividade,

dado que se mostravam atentas e participativas. Notei que houve resultados positivos, porque alguns pais vinham dizer-me que os filhos não se calavam todos dias, pedindo para preparar *chapati*.

Depois da realização destas atividades e da minha interação com as crianças, verifiquei que a atitude negativa racial das crianças passou para positiva, começando assim a ganhar confiança com a estagiária oriunda do Kenya.

Portanto significa que os objectivos foram atingidos e consegui responder ao problema.

Considerações finais

A prática e a teoria juntas são a forma mais eficaz para obter conhecimento. Com a realização deste relatório consolidei conhecimentos sobre a Educação de Infância e sobre as exigências profissionais fundamentais para o seu exercício. Foi um processo de crescimento em autonomia e maturidade a todos os níveis. Sendo oriunda de um país africano, Kenya, e com cultura, costumes e língua diferente, foi um desafio constante e diário em termos de adaptação à cultura, principalmente ao modo de viver, de agir e de ver as coisas, durante o tempo de duração do estágio com as crianças, quer também na capacidade de escrita, principalmente na escrita deste relatório, numa língua completamente nova para mim. Foi também um desafio em termos metodológicos, os instrumentos de recolha de dados e os recursos e técnicas mais adequadas às dificuldades das crianças, às necessidades sentidas nas instituições, em conformidade com os materiais disponíveis.

Esta experiência foi muito enriquecedora para mim, visto que foi de todo muito positiva. A partir dos vários dias de observação e de cooperação, pude constatar a evolução da motivação por parte dos grupos de crianças da Creche e Jardim de infância, objeto deste relatório na observação, cooperação e intervenção. Visto que as crianças apresentavam algumas dificuldades em aceitar e relacionar-se com pessoas de cores diferentes e de culturas diferentes, considerei relevante trabalhar o tema em questão, que é da multiculturalidade e a interculturalidade, sendo que o tema é de extrema actualidade. Tendo como base o desenvolvimento da multiculturalidade e da interculturalidade na primeira infância, as experiências de aprendizagem foram organizadas de acordo com o tema, tendo em conta as orientações curriculares na Educação Pré-Escolar. Este trabalho revelou-se gratificante porque contribuiu para o desenvolvimento diário de várias competências.

As educadoras de infância cooperantes dos dois contextos mostraram-se, desde o início, sempre muito recetivas e prontas para ajudar. Nas observações realizadas pude constatar que, quer uma quer a outra, não se confinaram à transmissão de conhecimentos por si sós, mas relacionavam as atividades programáticas sempre com o mundo exterior, o que era muito estimulante, visto que motivavam mais as crianças. Tomei consciência de que o educador deve variar as atividades conforme os interesses

das crianças e a intencionalidade educativa do educador, proporcionando às crianças a oportunidade de viverem novas experiências e deste modo motivá-las para novas experiências de aprendizagem. Saliento que a reação das crianças perante diversas culturas e pessoas de cores diferentes era diferente entre crianças do contexto da creche e do Jardim de Infância uma vez que existiam na creche crianças de nacionalidades diferentes, mas mesmo assim notava a divisão entre crianças conforme a cor da pele. Por isso procurei criar uma estratégia que pudesse mostrar-lhes que é importante viver juntos, interagindo entre elas, criando assim uma sociedade sem conflitos, apesar de serem crianças com culturas e costumes variados. Procurei sempre propor trabalhos em pequenos grupos, especialmente em pares, misturando as crianças de modo que pudessem habituar-se a um relacionamento sem se isolarem. Como foi mencionado, ao longo do trabalho, durante o tempo da observação dei às crianças várias oportunidades para poderem explorar os instrumentos musicais. Como as canções eram poucas trabalhadas, vi que era importante oferecer-lhes várias oportunidades para poderem manipular e explorar instrumentos musicais de vários países. Cabe ao educador/a procurar trazer à sala de atividades canções de línguas e de culturas variadas, até porque cantar é uma forma de comunicação. Por isso, cantar e ensinar músicas em outras línguas reflete vários estilos culturais (Tarman & Tarman, 2011). As crianças gostavam muito de cantar porque bastava começar e elas ficavam atentas e colaboravam no canto, batendo as palmas ou mexendo o corpo.

Relativamente ao contexto de JI este tema foi trabalhado de maneira um pouco diferente, sendo que a faixa etária era também diferente ao contexto da creche, e também não tendo crianças de nacionalidade diferente, a reação das crianças perante as pessoas com cor da pele diferente e cultura diferente. Porque nas primeiras semanas as crianças tinham medo de mim por ter cor de pele mais escura, algumas crianças chegaram a dizer que não gostavam de mim por ser preta, outras ainda passavam a mão na minha pele e olhava para ver se era a cor da minha pele mesmo ou se era sujidade e outras, quando lhes dava beijinho, limpavam a cara para não deixar o lixo no seu corpo ou na sua cara. Optei como estratégia por tentar aproximar-me mais, interagindo e criando assim um clima de confiança entre as crianças e o adulto e assim as crianças foram-se aproximando de mim e pude mostrar-lhes que, apesar de ter cor da pele diferente, também sou igual a elas. Pois um profissional, seleciona as estratégias que

acha mais adequadas para o grupo de crianças, confirmando assim o que Oliveira-Formosinho (2010) diz: “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação de prática profissional” (p. 27). Procurei também oferecer-lhes oportunidades para que elas possam ir ao encontro das realidades de culturas diferentes, trazendo assim pessoas de cores diferentes e de países e continentes distintos.

Saliento que ganhei conhecimento de que a rotina não é igual em todas as idades visto que a rotina da Creche era diferente da do Jardim de Infância, sendo que estas foram organizadas conforme a faixa etária e segundo os interesses e as necessidades das crianças. Ao longo da minha prática pedagógica, aprendi que a rotina dentro da sala de atividades era muito importante, porque ajudava as crianças a ter noção da ação seguinte, ou seja faz com que a criança seja capaz de antecipar o acontecimento que vem a seguir, dando assim o sentido de controlar aquilo que vai fazendo no dia a dia da pré- Escolar (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo as OCEPE, a educação pré-escolar é reconhecida como a primeira etapa de aprendizagem, como a futura educadora. Quanto a mim, tendo na sala de atividades crianças pertencentes a várias etnias e de várias nacionalidades, procurei promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todas crianças cujas culturas familiares eram diferentes da cultura escolar.

De facto, ao longo de estágio, concretamente nas atividades realizadas com as crianças, foi utilizado os três tipos de avaliação: avaliação inicial, formativa e sumativa.

A avaliação inicial era feita antes de começar a atividade organizada para ver o conhecimento e a capacidade das crianças em relação à ação preparada previamente. Nisto afirmam Bassedas, Huguet e Solé (2008) que a avaliação inicial “informa ainda sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação aos conteúdos e às atividades que queremos propor a seguir” (p.175). Sempre tive o cuidado de procurar saber o que as crianças sabiam ou não sabiam sobre a atividade que ia realizar com elas. Portanto, a partir daquilo que já sabiam ou não, tornava-se mais fácil conhecer os seus interesses e assim as crianças ficavam envolvidas e ganhavam motivação para colaborar ativamente nas atividades que lhes eram proporcionadas. O segundo momento de avaliação era

estabelecido durante as atividades: a avaliação formativa que nos ajudava a acompanhar as necessidades e dificuldades das crianças a fim de poder ajudá-las a ultrapassá-las.

Segundo os dados recolhidos, através das técnicas da recolha de dados presentes neste relatório, e ao longo do trabalho realizado, deu para perceber que através das atividades feitas com as crianças e a sua colaboração e verificando a sua reação positiva na elaboração das experiências de aprendizagem. Constatou-se que elas conseguiram mudar de atitude e começaram a crescer no respeito mútuo, a acolher com outra abertura uma pessoa com a cor da pele diferente. Este facto mostra que, ao longo do trabalho, foi possível responder ao problema que me propus mitigar, atingindo assim os objetivos a que através das experiências de aprendizagem procurava alcançar neste relatório.

A teoria e a prática em conjunto são o melhor caminho a seguir para atingirmos o objetivo máximo de sermos educadores reflexivos, capazes de ponderar antes de decidir, corrigir se errados e, particularmente, sermos capazes de, caso seja essa a realidade, reformular todas as nossas planificações se, com isso, contribuirmos para o sucesso das nossas crianças, já que esse deve ser o nosso principal objetivo: estimular, incentivar e encaminhar as crianças para o desenvolvimento de competências necessárias para serem bons cidadãos. Só assim conseguiremos ser bons educadores/ras e alcançar a realização pessoal.

Bibliografia

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo- E Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Américo, p. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Edição: profedições, Lda.

Bassedas, Huguet & Solé (2008). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*-Porto Alegre.

Banks, J. (2002) *A educação multicultural das crianças em idade Pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração*. In Bernard Spodek (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Calouste Gulbenkian (pp.527-653).

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. (2ª Edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Bronfenbrenner, U. (1994). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Brasil: Artmed Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bohman, Philip V. (2002): *World Music: a very short introduction*. New York: Oxford University Press.

Brickman, N.A & Taylor, L. S. (1996) *Aprendizagem Ativa: ideias para apoio às primeiras aprendizagens*, Fundação Calouste Gulbenkian-Lisboa

Camões et al. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cardoso, N. (1996) *Uma Escola, uma Sala de Aula Interculturais*. Lisboa: Secretariado Interculturais.

Carlos, C: (1996) *Educação Multicultural- Percursos Para Praticas Reflexivas*. Texto editora Lisboa.

Taylor, C: (1994) *Multiculturalismo*: Lisboa.

Chalita, G. (2001) *Educação: A Solução está no afeto*, São Paulo. Gente.

Cadernos de infância publicação quadrimestral nº83 janeiro/Abril 2008, Edição da APEI Associação de Profissional de Educação de Infância.

Coelho, A. M. (2004). *Educação e Cuidados em Creche Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Doutoramento).

Dewey, J. (2002), *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa.

Elizabeti, S. (2014). *Música e linguagem intercultural*. Univercidade de línguas coimbra

Estrela, A. (2015) *Teoria e Pratica de observação de classes* 4ª editora: Porto Editora

Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 15ª Edição.

Formosinho (1998) in Formosinho-Oliveira e Kishimoto, (org.) (2002), *Formação em contexto: uma estratégia de intervenção*. Thompson, São Paulo

Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora

Formosinho& Araújo (2013).*Educação em Creche: participação e Diversidades* Porto editora.

Folque, M. (2012). A influência de Vigostky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, 5, 5-12.

Fontoura, M. (2005) *Uns e Outros: Uns e Outros: Da Educação Multicultural á Construção da Cidadania*. (EDUCA.Organizações:7)

Freire, P. (1980) *Conscientização: teoria e prática da libertação*: São Paulo

Gaudio, S. (2014) *Infância e relações étnicoraciais: o caso de uma instituição de educação infantil*. In. X ANPEd sul.

Hohmann, & Weikart,D.P. (2011). *Educar a criança* (6ª.ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M.,& Post,,J.(2011). *Educação de Bebés em Infantários*.Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Homem,L. (2002) *O Jardim de Infância e Família: As fronteiras da cooperação: instituição de inovação educacional*. Lisboa.
- Horn.M. (2004). *Sabores. Cores, Sons, aromas A organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Hall, S. (2003). *A questão multicultural*. In: Da diáspora. Belo Horizonte: Editora
- Kishimoto, T. M. (2007). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação* (10.º ed). São Paulo: Cortez Editora.
- Krogh & Slentz (2001) *Early Childhood Education: yesterday, today, and tomorrow-united estate*.
- Lourenço, O. (1992), *Psicologia do desenvolvimento moral teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina. 2ª Edição.
- 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.
- Marcelino, F. (2002). *Das Técnicas Freinet à Autoformação Cooperada: Para uma pedagogia da Cooperação Educativa*. *Escola Moderna*, 16 (5), 49-59.
- Marchão, A. J. (2012). “*No Jardim-de-Infância e na Escola do 1ºCiclo do Ensino Básico – Gerir o Currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico.*” Lisboa: Edições Colibri.
- Marques, R. (2008). *Cidadania na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Niza, S. (1998). *O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J.O. Formosinho et al. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*
- Niza, S. (2012). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). *Nos 30 Anos do Movimento da Escola Moderna*. *Escola Moderna*, 3 (5), 13-18

Novo, R. M. (2009). *A Aprendizagem Profissional da Interação Adulto - Criança: Um estudo de caso multicontexto*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança.

Oliveira-Formosinho, F., Andrade, & J. Formosinho, *o espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 9-70). Porto: Porto Editora.

Oliveira. F. & Formosinho (2011), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Coleção: Minho universitária. Editora livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. e Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância - construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação*. . Porto Alegre: Artmed.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). *A perspectiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 25-50). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho & Formosinho, (2013) *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*, porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-formosinho, J. (Org.). (2013) *Modelos curriculares para a educação de infância - Construindo uma praxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Peres, A. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou realidade?* – Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola. Porto: Profedições.

Piaget, J. (1973) *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Forense.

Piaget, J. (1970). *Psicologia e pedagogia*, Editora Forence, Rio de Janeiro.

Post & Hohmann. (2011), *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª.ed) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkin.

Portugal, G (2010), *Avaliação em educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)* Porto: Porto Editora

Portugal, G. e Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento de Crianças*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G (2005). *Educar em Creche- O primado das Relações* *Perspetivar Educação* n°10/11, 17-24

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebe à Creche*. Porto: Porto Editora.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

RAMOS, N. (2001). *Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural*. Revista Portuguesa de Pedagogia.

Raposo, N. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora

Reis, L. (2005). *Expressão corporal e Dramática*. Lisboa: Produções Editoriais, Lda.

Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa

Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança-uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (OCEPE). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE)

. Souta, L. (1997), *multiculturalidade & educação: profedições*

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Tarman, I, & Tarman, B. (2011). *Developing effective multicultural practices. Jouynal of international social research*.

Torres, L. (2004), *Cultura organizacional em contexto educativo*. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga.

Vieira, R. (1997) *Mentalidades, escola e pedagogia intercultural*. Educação, Sociedade & Culturas,

Vieira, R. (1997) *Mentalidades, escola e pedagogia intercultural*. Educação, Sociedade & Culturas, 4ª Editora.

Vygotsky, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (2004) *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre.

Zabalza, M. A. (1998) *Qualidade Em Educação Infantil*. Porto Alegre

Legislação

Decreto de lei n.º542/79, de 31 de dezembro de 1979. *Estatuto dos Jardins de Infância de sistema público de educação pré-escolar*. DGIDC.

Decreto de lei n.º 262/2011 de 31 de agosto. *Diário da República, 1.ª série –N.º167- 31 de agosto de 2011* Ministério da Educação. Lisboa

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto de 1997. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. DGIDC

Anexos



As canções que cantamos com as crianças

1 Wera wera watoto wetu

werawera watoto wetu wera wera

2 jambo jambo bwana habari gani mzuri sana

Watoto mwakaribishwa shule yetu hakuna matata.

3 Good morning good morning

Goodmorning to you

Good morning good morning how how do you do.

4 Obrigada a minha amiga, a minha mãe... obrigada no fundo do coração

A minha gratidão.