



Escola Superior de Educação

A SOCIALIZAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE DA REFEIÇÃO EM CRECHE E EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Fernanda Augusta Marques Ferreira Cordeiro

Número 110139015

Setúbal

Julho 2014

Júri composto por:

Presidente: Professora Doutora Ana Francisca da Silva Moura

Arguente: Professora Doutora Maria Isabel de Chagas Henriques de Jesus

Orientador: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

Resumo:

A socialização é uma condição bastante importante do processo de desenvolvimento das crianças. Esta socialização dá-se em todos os momentos da rotina das crianças, nos contextos de creche e de jardim-de-infância, sendo que lhe tem sido conferida importância também no momento da comensalidade. O tema deste relatório final de mestrado incide neste importante momento da rotina diária, tendo em especial atenção o modo como as crianças se relacionam e convivem durante a refeição. Assim, este trabalho foi realizado com base na investigação-ação, utilizando uma metodologia qualitativa. Todo o trabalho envolvido neste relatório teve por base os estágios efetuados durante os dois semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo que se pretende descrever a *convivencialidade* durante hora da refeição de forma a que as crianças apreciem este momento.

Abstract:

Socialization is a very important condition on children's development. It is present in every moments of children's routine, in the educational contexts of nursery school and kindergarten and its importance in the moment of commensality has been also highlighted. This master degree final report pretends to show and discuss how important is socialization between children at this essential moment of the daily routine. This work is based in action research, using a qualitative methodology. All the work involved in this report was based on the traineeships performed during the two school semesters of the Master Degree in Pre-School Education. This work aims to describe socialization between children at mealtime, making it an appreciated moment since nursery.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	2
PARTE I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	5
1. A <i>convivencialidade</i> de Ivan Illich e os não-lugares de Marc Augé.....	5
2. A importância de uma rotina diária estruturada e organizada	6
3. A socialização como parte integrante da refeição.....	8
4. Os adultos apoiam as crianças durante as refeições	10
PARTE II – METODOLOGIA.....	12
1. Da investigação qualitativa à investigação-ação	12
2. Contextualização.....	15
2.1. Contexto da creche.....	15
2.2. Contexto do jardim-de-infância	17
2.3. Modelos curriculares utilizados pelas educadoras.....	20
3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, de registo e de análise da informação	22
4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção.....	24
PARTE III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO	27
CONSIDERAÇÕES GLOBAIS	32
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	35
ANEXOS	37

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como base uma Investigação-Ação sobre uma temática que surgiu no decorrer do estágio em contexto creche, mas que se caracteriza por ser transversal aos dois contextos em que se realizam os estágios de mestrado, Creche e Jardim-de-infância.

O tema escolhido refere-se ao momento da refeição das crianças, centrando-se nas interações que se geram durante este importante momento da sua rotina, fora do contexto sala. Esta temática foi escolhida por duas razões, aquando o meu estágio no primeiro contexto, o de creche.

A primeira razão prende-se com o facto de haver um menino (“Tiago” – nome fictício), na constituição do grupo de trabalho da sala onde estagiei, que durante o almoço começava a chorar de cada vez que ingeria alguma comida, com a angústia do choro, acabava sempre por vomitar.

Cada vez que presenciava esta situação sentia-me bastante angustiada pois conseguia ver o sofrimento da criança e o quanto lhe custava estar a passar pelos mesmos episódios todos os dias.

A segunda e última razão que me levou à escolha deste tema foi o facto de nos meus anos de infância, durante os momentos de refeição, ter sido obrigada a comer o que não gostava, pelo que as refeições representavam momentos de angústia e constrangimento para mim. Neste sentido, a questão do “não faças aos outros o que não gostas que te façam a ti” aplica-se a este caso, sendo que, ao não gostar de me terem obrigado a comer, também não acho que as crianças gostem que alguém lhes faça o mesmo que me fizeram a mim.

Esta situação que se deu na minha infância não foi a causa para a temática que resolvi aprofundar no meu trabalho, pois na creche onde estagiei nunca obrigaram as crianças a comerem o que tinham no prato. Não obstante, foi o que impulsionou para que chegasse a este tema atual.

Assim, o que observei suscitou-me algumas questões que surgiram aquando desta mesma observação. Até que ponto é que o que uma criança diz pode interferir na

alimentação da criança que está ao seu lado? Será que é correto sujeitar uma criança a comer mais quando à outra do lado permitimos que não comesse tudo?

Mais tarde, aquando da elaboração deste relatório, outras questões começaram a surgir. Até que ponto é permitido que as crianças interajam durante estes momentos das refeições de forma a usufruir melhor do prazer da comensalidade? Como é que os adultos poderão ajudar as crianças para que estas possam adquirir o prazer pela refeição?

Neste sentido, pretendo salientar que, com esta investigação-ação, a comensalidade, isto é, a interação entre crianças à hora da refeição é bastante importante tanto para o desenvolvimento social das crianças como para a apreciação de uma alimentação saudável em sociedade.

O facto de vivermos em sociedade dita-nos que nos devemos reger por determinadas normas e regras. Como tal, as crianças que frequentam uma instituição também têm de respeitar as regras e normas dessa instituição.

Foi com este pensamento em mente que tentei atenuar as interações que se davam do ponto de vista negativo, ou seja, as interações geradas à hora da refeição que podiam trazer angústia e sofrimentos para as crianças. Sendo assim, ao longo deste relatório exponho as minhas convicções relativamente à socialização entre crianças neste momento da sua rotina diária e explico como procedi perante algumas situações.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro partes, em que algumas apresentam subcapítulos inerentes ao tema em questão. Assim, a primeira parte, composta pelo quadro teórico de referência que se caracteriza pela descrição de todo o material de pesquisa bibliográfica e selecção, essenciais para a compreensão do que é referido ao longo do relatório.

A segunda parte é composta por subcapítulos que concernem a investigação qualitativa e a investigação-ação, e a contextualização de cada uma das instituições em que estagiei durante o mestrado. Esta parte contém ainda um subcapítulo em que se descrevem todos os dispositivos de recolha, análise e tratamento da informação registada ao longo da permanência nas instituições.

A terceira parte é constituída pela apresentação e interpretação da minha intervenção junto das crianças, tanto no contexto creche como no contexto pré-escolar.

A quarta e última parte refere-se às considerações finais em que é possível encontrar uma síntese sobre este relatório, nomeadamente, dificuldades e dúvidas encontradas ao longo deste processo de investigação e perspetivas futuras quanto ao que foi estudado, isto é, o que poderia fazer para melhorar a minha ação ou que poderia fazer de diferente que pudesse beneficiar esta *convivencialidade* das crianças, sem prejudicar este momento da rotina diária.

PARTE I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

1. A *convivencialidade* de Ivan Illich e os não-lugares de Marc Augé

Segundo Illich, por *convivencialidade* entende-se “o inverso da produtividade industrial”, isto é, cada pessoa é definida pela interação que tem com as outras pessoas. Sendo assim, “a *convivencialidade* é a liberdade individual, realizada dentro do processo de produção, no seio de uma sociedade equipada com ferramentas eficazes” (1976:25).

Quer isto dizer que a *convivencialidade* é o que define o indivíduo como sendo único; este autor critica as instituições por tentarem destruir essa individualidade.

“O indivíduo escolarizado sabe exatamente o nível que atingiu na pirâmide hierárquica do saber (...). Uma vez que ele aceita deixar-se definir por uma administração, conforme o grau de conhecimentos, aceita depois, sem hesitar, que os burocratas determinem as suas necessidades de saúde, que os tecnocratas definam a sua falta de mobilidade” (idem, 1976:36).

Deste modo, Illich reprova tudo o que é igual e não tem identidade. “Todas as auto-estradas, todos os hospitais, todas as escola, todos os escritórios, todos os grandes complexos urbanos e todos os supermercados se assemelham” (1976:31).

À semelhança deste autor, Marc Augé também critica os chamados “não-lugares”, espaços que não produzem qualquer tipo de identidade específica que os distinga de outros espaços semelhantes: “Se um lugar pode definir-se como identitário, relacional e histórico, um espaço que não possa definir-se como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar” (1994:83).

Segundo Augé, um não-lugar é um espaço não antropológico, que não possui cultura, que deixou de ter sentido: “ (...) Na noção de lugar antropológico nós incluimos a possibilidade dos percursos que aí se efetuam, dos discursos que aí são tidos, e da linguagem que o caracteriza” (1994:87). Ou seja, nestes lugares antropológicos existem pessoas que convivem entre si e deixam um pouco do que é a sua história.

Sendo assim, a *convivencialidade* definida por Illich, é uma característica dos lugares, opondo-se aos não-lugares definidos por Augé, sendo que a *convivencialidade* dá uma liberdade de expressão aos indivíduos que nela se inserem: “Uma sociedade convivencial é uma sociedade que oferece ao homem a possibilidade de exercer uma ação mais autónoma e mais criativa (...)” (Illich, 1976:37).

É neste sentido, que os educadores tentam dar liberdade às crianças para se exprimirem, para criarem o seu próprio lugar na sociedade, através da socialização com outras crianças e com os adultos que os acompanham. Portanto, os educadores são responsáveis por proporcionarem ambientes favoráveis a esta liberdade de expressão e a esta socialização. Segundo John Dewey,

“A maioria das crianças são naturalmente ‘sociáveis’. (...) Uma vida comunitária genuína tem as suas bases nesta sociabilidade natural. (...) Requer reflexão e planeamento antecipado. O educador é responsável por um conhecimento dos indivíduos e por um conhecimento conteúdos-tema que permitirá a seleção de atividades que se enraízam na organização social, uma organização em que todos os indivíduos têm a oportunidade de contribuir com qualquer coisa (...)” (in Hohmann e Weikart, 2009:226).

2. A importância de uma rotina diária estruturada e organizada

Nos primeiros anos de desenvolvimento, as crianças sentem-se inseguras relativamente ao desconhecido. Neste sentido, primeiro os pais e depois os educadores (em conjunto com os pais, quando a criança entra numa instituição) organizam uma sucessão de acontecimentos previsíveis com base nas necessidades da criança, ao qual se dá o nome de rotina diária. Tal como nos dizem Post e Hohmann:

“Ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças, 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, embora suficientemente flexíveis para favorecer ritmos e temperamentos

individuais. Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (2011:15).

Estes princípios são reiterados por Hohmann e Weikart:

“Para além da organização do ambiente, os adultos também planeiam uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa. Esta rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (2009:8).

A estruturação de uma rotina diária facilita a aquisição de aprendizagens por parte das crianças, através da organização do tempo que estas passam na instituição. Neste sentido, Oliveira-Formosinho evidencia que “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (2007:69).

Deste modo, o educador deve ter em conta que a rotina de uma criança deverá ter momentos quer de trabalho, tanto em grande grupo como em pequeno grupo, quer de brincadeira quer de higiene, quer ainda de refeição, sendo que todos estes momentos devem ser flexíveis e têm de estar em equilíbrio:

“Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvem as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interação com outras pessoas” (Craidy e Kaercher, 2001:68).

Estas rotinas diárias estruturadas pelos educadores são importantes para as crianças porque, a partir delas, as crianças poderão prever o que se passará no momento seguinte, tal como já referido anteriormente, podendo ainda propor alterações às mesmas:

“Assim, a rotina diária da pré-escola High-Scope é constante, estável e, portanto previsível pela criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em

que está no momento, conhece as finalidades deste tempo de rotina” (Oliveira-Formosinho, 2007:70).

Formosinho adianta ainda que:

“ (...) A rotina diária cria uma estrutura para os acontecimentos do dia, cria uma estrutura para a agenda educacional diária; em resumo, cria uma estrutura para o tempo. No entanto, esta rotina é flexível, porque embora organize o dia em segmentos de tempo que correspondem a certas categorias de atividade, fá-lo sem contudo ditar os detalhes da atividade da criança” (Formosinho et al, 2001:60).

Por seu lado, as *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar* prescrevem o seguinte:

“A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (M.E.-DEB, 2009:40).

3. A socialização como parte integrante da refeição

Como referido anteriormente, a refeição é parte integrante da rotina das crianças. Como tal, também é um processo de organização, isto é, também a refeição segue uma sucessão de acontecimentos antecipadamente preparados pela equipa da sala, a pensar na necessidade das crianças. Contudo, esta organização do tempo da criança difere um pouco quando temos em conta a sua faixa etária, pois crianças com idades diferentes têm necessidades básicas diferentes.

Uma dessas necessidades está diretamente relacionada com o espaço em que estas crianças tomam a sua refeição, sendo que o espaço utilizado para os bebés não é o mesmo para as crianças mais velhas. Relativamente às crianças mais pequenas Post e Hohmann referem:

“Para os bebês mais novos, tomar o biberão ocorre nos braços do educador responsável, em qualquer sítio que este julgue ser um local calmo para se instalar (...). Alguns bebês são altamente sensíveis ao ambiente que os rodeia e preferem instalar-se com o educador no mesmo sítio durante cada refeição. (...) Quando os bebês já conseguem sentar-se bem sozinhos e estão interessados em comer com os dedos certos alimentos, levar a colher à boca e explorar a comida com as mãos, os educadores podem colocá-los em mesas muito baixas” (2011:122).

Não obstante, a refeição não satisfaz apenas as necessidades básicas dos bebês e das crianças, uma vez que este momento proporciona a ocasião das crianças apreciarem o que comem, tendo a oportunidade de interagir socialmente com as outras crianças. Segundo Post e Hohmann:

“As refeições dos bebês e das crianças vão para além da mera necessidade básica de uma alimentação nutritiva. Para os bebês, as refeições proporcionam um contato físico próximo com um adulto atento. (...) Para um bebê mais crescido, a refeição é uma altura para comer mas também para explorar novos sabores, cheiros e texturas e tentar comer sozinho com os dedos, uma colher ou uma caneca. Para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (2011:219).

Assim, a socialização entre crianças torna-se inevitável, o que pode ser bastante proveitoso para o desenvolvimento social das crianças, tal como para a apreciação de uma boa refeição. Segundo Post e Hohmann:

“Os educadores do programa High/Scope abordam as refeições como algo que constitui uma oportunidade diária de fortalecer relações com as crianças, apoiando-as na conversação, na exploração e na repetição e proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem em direção ao ato independente de se alimentarem sem a ajuda do adulto, num contexto social” (2011:225).

Em suma, tal como é afirmado por Hohmann e Weikart, “as refeições são períodos para as crianças e os adultos apreciarem comida saudável num contexto social apoiante” (2009:232).

4. Os adultos apoiam as crianças durante as refeições

Hohmann e Weikart destacam o valor do apoio das crianças da seguinte forma: “Um clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem ativa, porque esta é, basicamente, um processo social interativo” (Hohmann e Weikart, 2009:63).

Os educadores, quando pensam numa rotina estruturada, tentam criar um clima acolhedor e tranquilo, que permita o bom desenvolvimento das crianças nas mais diversas áreas. Deste modo, os educadores podem dar apoio às crianças desde o momento em que se integram na sala.

O ambiente acolhedor e tranquilo que os educadores tentam criar é também transportado para o local das refeições das crianças, caso este não seja a sala em que as crianças estão inseridas. Hohmann e Weikart dizem-nos que:

“Um dos principais objetivos do programa High/Scope consiste em apoiar os adultos de modo a que estes possam criar e manter ambientes em que a interação com as crianças seja positiva e por forma que estas possam trabalhar e brincar com pessoas e objetos libertas de medos, anseios ou de aborrecimento e negligência” (2009:63).

Neste sentido, durante o momento de comensalidade, isto é, durante o momento em que existe uma convivência privilegiada à hora da refeição, os educadores tentam criar um ambiente de satisfação para as crianças, sem que este momento se torne agitado e perturbador (Post e Hohmann, 2011:222).

Todavia, estes responsáveis sabem que por vezes se geram momentos de desorganização e de conflito entre crianças, sendo que o seu papel passa também por ajudar as crianças na resolução destes conflitos.

Uma forma de apoiar as crianças neste momento pode ser realizada se o adulto se juntar às crianças na mesa de refeição, proporcionando, não só a resolução de conflitos, como também o desenvolvimento de competências de autoajuda. Neste sentido, Post e Hohmann referem que “ao tomarem parte integrante das refeições das crianças, os educadores enviam uma mensagem positiva não só sobre o ato de comer como também sobre as relações sociais no centro de educação infantil” (2011:225).

Estes autores sugerem ainda que “o facto de os educadores comerem com as crianças também apoia na necessidade que têm de repetição que lhes permite ter domínio sobre uma série de competências de auto-ajuda (...)” (idem 2011:227).

O facto de os educadores se juntarem às crianças à hora da refeição vai proporcionar às crianças a aquisição de normas constituintes da sociedade no que concerne a este momento em particular. Ou seja, os educadores vão-se tornar nos modelos a seguir e as crianças, por intermédio destes, através da observação, vão aprender como ter maneiras à mesa.

Post e Hohmann indicam também que “Embora as crianças ainda não estejam preparadas para praticar as regras formais de etiqueta à mesa, de facto envolvem-se em experiências que as conduzem a ter maneiras à mesa – o prazer de comer e de conversar com os outros num, ambiente caloroso e apoiante” (idem, 2011:222).

PARTE II – METODOLOGIA

1. Da investigação qualitativa à investigação-ação

“A Investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.”

(Arends, 1995)

Na investigação qualitativa o investigador é o instrumento principal, estando inserido num ambiente natural, tal como as escolas, as famílias, os bairros, etc. O investigador é um interveniente fundamental, pois é ele que realiza os registos de dados provenientes da investigação, preocupando-se com o contexto em estudo, por considerar que este influencia o comportamento humano (cf. Bogdan e Biklen, 1994:47,48).

Tendo em conta que na investigação qualitativa os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, o investigador opta, muitas vezes, por trabalhar com entrevistas, notas de campo, vídeos, entre outros registos, para que, deste modo, consiga retratar o mundo que observa de forma detalhada (cf. idem, 1994:48,49).

Os investigadores qualitativos valorizam mais o processo, ou seja, tentam perceber o porquê de determinados acontecimentos terem ocorrido e não tanto o produto, tentando analisar o que foi observado sem ter por base conceções prévias (cf. idem, 1994:49).

De modo a compreender as experiências e as ideias do objeto de estudo e o significado para o indivíduo de determinado fenómeno, sob o ponto de vista do indivíduo, o investigador elabora um conjunto de estratégias e procedimentos (cf. idem, 1994:47,50).

Estes três fatores anteriormente referidos foram demarcados por Jacob (1988), como referem Walsh D. et al (2002:1038):

“Jacob (1988) enumerou três atributos: a investigação é orientada num cenário natural; é enfatizada a compreensão das perspectivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido”.

Todavia, esta investigação qualitativa é bastante variada, abrangendo um leque de investigações que Erikson descreveu como “alternativamente denominados por etnográficos, qualitativos, observacionais-participativos, estudos de caso, simbólico-interacionistas, fenomenológicos, construtivistas ou interpretativos” (idem, 2002:1037).

O investigador deverá estar pronto para trabalhar com qualquer grupo de trabalho, constituído por crianças pequenas ou mais velhas, sendo relativamente às primeiras, o investigador deve estar preparado para o inesperado.

Foi no âmbito da investigação interpretativa que se baseou a minha observação e intervenção, sendo por isso uma observação participante, em que o investigador não só observa como também participa, interagindo com as crianças, nas suas brincadeiras e criando uma relação com as mesmas. Assim, o sujeito, o objeto e a metodologia fazem parte de um todo, que interliga estes três elementos imprescindíveis num projeto de investigação.

A investigação-ação é uma das modalidades de investigação qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen, é caracterizada por ser “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação”, como tal, esta pressupõe uma sistemática recolha de informações, que têm o intuito de impulsionar mudanças sociais (1994:293).

Deste modo, é inevitável que haja uma estrita relação entre a ação e a investigação, o que permite que este método de investigação-ação seja utilizado em várias perspectivas, dependendo do problema que se pretende estudar. Assim, este método possibilita uma mudança em situações reais, através da resolução do problema formulado e da aquisição de competências e saberes, o que levará a que os intervenientes tenham uma aprendizagem significativa, aquando esta mudança. Consequentemente, o investigador deve ser rigoroso e sistemático na forma como planeia a mudança. (cf. Benavente et al, 1990:57).

Tendo em conta Benavente et al, a investigação-ação vai permitir uma articulação entre a investigação e a intervenção, levando à aquisição de novos saberes, à realização de novas práticas pedagógicas e ao estudo em situações reais e isentas de críticas científicas (idem, 1990:57).

2. Contextualização¹

2.1. Contexto da creche

Ao longo do primeiro semestre, o estágio foi realizado em contexto de creche, efetuado em Setúbal, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Esta foi fundada em 1974 por uma associação de moradores que sentiram a necessidade de criar uma instituição, de modo a conceber uma resposta socioeducativa aos seus filhos.

Um dos objetivos deste estabelecimento prende-se com o acolhimento de famílias de crianças com problemas ou necessidades específicas, tais como, crianças de contextos étnico-culturais diferentes e crianças de famílias com diferentes realidades sócio-económicas.

Esta instituição funciona com três valências sociais: Berçário, Creche e Pré-Escolar, em áreas geográficas distintas, sendo que se encontra repartido entre a sede da instituição (perto da Praça do Brasil) e os três anexos, um na Azeda, outro no Bairro do Liceu e o último na zona de freguesia de Santa Maria da Graça, todos localizados em Setúbal.

Nestas três valências estão inseridas crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos, distribuídas pelas diferentes salas consoante as suas idades, ainda que haja grupos heterogéneos.

Para o suporte da educação destas crianças inscritas, encontra-se à disposição uma vasta equipa de profissionais qualificados para o trabalho, que mesmo integrando um estabelecimento educativo repartido, realiza diversas reuniões e encontros entre si regulares, que visam a organização e otimização do seu trabalho.

Deste modo, encontra-se um total de treze educadoras e dezoito ajudantes de ação educativa, em que se acham divididas entre os três anexos e a sede da instituição.

A instituição é constituída por um espaço amplo, contendo oito salas, em que três das quais possuem uma educadora e duas auxiliares (salas amarela, rosa e nova). As

¹ Este subcapítulo foi retirado dos Dossier Pedagógicos das UC's Estágios em Creche e em Jardim-de-Infância (Cf. Cordeiro, 2011 e 2012).

cinco restantes abarcam uma educadora e apenas uma ajudante de ação educativa, sendo elas as salas azul, verde, arco-íris, encarnada e laranja.

Esta última sala foi onde realizei o meu estágio. A educadora cooperante definiu os objetivos a atingir durante este ano. Estes objetivos foram construídos de acordo com diversos fatores entre os quais o desenvolvimento afetivo e socialização das crianças (a identificação do EU, o desenvolvimento harmónico da afetividade, o autocontrolo e a socialização da criança) e o meio físico e social em que estas se encontram, abrangendo a família e a casa, o jardim-de-infância, o espaço exterior e o tempo, tanto meteorológico como físico.

Outro dos objetivos elaborados pela educadora passa, também, pela organização da rotina diária, que é criada com a ajuda dos familiares (a educadora quando se reúne com as crianças e os pais pela primeira vez, conversa com os pais para tomar conhecimento da rotinas praticadas em casa). Esta rotina diária é organizada de forma a pensar nos mais pequenos, para que não seja muito diferente da que as crianças praticam em casa com os seus familiares.

A rotina na sala laranja, a sala onde estagiei, convertia-se em determinados acontecimentos que decorriam ao longo do dia das crianças, sendo a refeição, o tema central deste relatório, um dos momentos mais importantes dessa mesma rotina.

A refeição das crianças que integravam esta sala era realizada no refeitório da instituição e não sala onde as crianças passam a maior parte do seu tempo. Sendo assim, cada vez que chegava o momento das crianças se dirigirem para o refeitório, estas faziam um comboio à porta da sala, com a ajuda de um adulto e dirigiam-se para a casa de banho, para procederem à sua higiene antes da refeição.

Como a casa de banho era pequena apenas entravam algumas crianças de cada vez, sob a orientação de um adulto, enquanto as outras ficavam à espera para poderem entrar. Normalmente era eu que auxiliava as crianças neste momento de higiene diária, como tal, a educadora e a auxiliar, durante este tempo, preparavam a comida que era servida às crianças.

Depois de a higiene estar concluída as crianças dirigiam-se para o refeitório e sentavam-se nos seus lugares respetivos, pois só em casos muito pontuais é que as crianças eram colocadas em lugares diferentes. As mesas onde as crianças se sentavam

eram corridas, sendo separadas apenas por um pequeno espaço, como tal, as crianças conseguiam visualizar todos os seus colegas.

O comer das crianças vinha de fora desta valência da instituição, porque não havia espaço suficiente para este ser preparado no local. Ainda assim, quando as crianças chegavam ao refeitório, a comida já estava preparada para ser servida, sendo que, assim que se sentavam, não precisavam de esperar muito tempo para comer.

Usualmente era a auxiliar que preparava a comida, enquanto a educadora colocava os babetes e, posteriormente, servia as crianças. Contudo, houve alturas em que a educadora e a auxiliar trocavam de posições, isto é, a educadora preparava o comer e a auxiliar servia as crianças.

A partir do momento em que comecei a estagiar neste contexto, durante este momento de comensalidade, ajudava a servir as crianças, facilitando o trabalho da educadora e da auxiliar.

Durante o momento da refeição, as crianças tinham permissão para falarem à vontade, desde que essa interação não resultasse em conflito.

As crianças que acabavam a sua refeição teriam de esperar para que houvesse mais crianças que tivessem acabado de comer e, só depois eram chamadas por um adulto para voltarem novamente à casa de banho, desta vez para fazerem as suas necessidades antes de se irem deitar. Normalmente, era a educadora que levava as crianças à casa de banho, sendo que tanto eu como a auxiliar permanecíamos no refeitório para auxiliar as crianças que ainda não tinham acabado a sua refeição.

A educadora, a auxiliar e eu não almoçávamos com as crianças. Eu e a educadora usufruíamos da mesma hora de almoço enquanto as crianças dormiam, ficando a auxiliar com as crianças durante esse tempo.

2.2. Contexto do jardim-de-infância

Ao longo do segundo semestre, o estágio foi realizado em contexto pré-escolar, efetuado em Palmela, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela.

Esta escola tem uma população escolar socialmente heterogénea e abrange tanto o Ensino Pré-Escolar como o 1º ciclo do Ensino Básico, sendo que, por essa razão, a escola se divide em dois pisos, o rés-do-chão e o primeiro andar.

No primeiro piso funcionam duas salas de Ensino Pré-Escolar, a biblioteca escolar, o ginásio interior, o refeitório, a sala de professores, o gabinete de coordenação, WC's, balneários e a sala das assistentes operacionais/reprografia.

Na segunda divisão é possível encontrar quatro salas de aula para o 1º Ciclo e as respetivas áreas de expressões, tal como uma sala utilizada pelo ATL, uma sala de arquivo e WC's.

A escola é frequentada por 231 crianças, entre as quais 181 pertencem ao 1º Ciclo e 50 pertencem ao Ensino Pré-Escolar, sendo que para o 1º Ciclo funcionam quatro turmas de manhã e outras quatro turmas na parte da tarde.

A escola dispõe de uma vasta equipa de profissionais competente que assegura a educação e a orientação das crianças que frequentam este estabelecimento de ensino. Esta é, então, constituída por oito professores titulares de turma; um professor de apoio educativo especializado; três docentes que partilham 20 horas de apoio educativo; uma coordenadora de estabelecimento; duas educadoras titulares de grupo; quatro assistentes operacionais, entre as quais, duas são contratadas e as outras duas pertencem ao quadro da Câmara Municipal; uma assistente POC e uma assistente da autarquia colocada devido às atividades de prolongamento de horário.

Por pertencer à rede pública, este estabelecimento de ensino, no que concerne à Ensino Pré-Escolar integra duas componentes, a componente letiva e a componente de apoio à família.

A primeira não tem qualquer encargo financeiro para os encarregados de educação das crianças, ficando assim a cargo do Ministério da Educação. A segunda, pelo contrário, é paga, contudo, esta “compreende o serviço de alimentação e as atividades de animação socioeducativa, de modo a permitir a concretização da escola a tempo inteiro, adaptando os tempos de permanência das crianças no jardim-de-infância às necessidades das famílias”, como é referido no Regulamento de Atividades de Animação Socioeducativa da Educação Pré-Escolar, do Município de Palmela (S.D).

Relativamente às reuniões com a comunidade educativa, uma vez que esta escola faz parte de um agrupamento, estas são realizadas periodicamente, para planeamento e avaliação das atividades que constituem o projeto educativo.

No que concerne à equipa que está em contacto com as crianças, esta, de forma geral, “procura diariamente trocar impressões sobre aspetos relacionados com o funcionamento das várias atividades e acompanhar o desenvolvimento e comportamento das crianças”, como é referido no Projeto Curricular de Grupo da Sala 1 (2011/2012).

Para preparação e avaliação das atividades da componente letiva, a equipa reúne semanalmente e para avaliação da componente socioeducativa, a reunião apenas é realizada no final de cada período.

No jardim de infância, tal como na creche, a vida das crianças é facilitada através de uma rotina diária que é criada a pensar nestas. Para que esta rotina tenha em vista a aprendizagem e desenvolvimento das crianças é necessária a ajuda de familiares, educadores e funcionários da instituição, que irão orientar as crianças na construção dessa mesma rotina.

Também na rotina diária do contexto jardim de infância a refeição é o momento de extrema importância e, como tal, as crianças também eram organizadas para que o antes, o durante e o depois deste momento fosse conduzido da melhor forma.

Assim, quando chegava a hora da refeição, as crianças eram levadas para a casa de banho em grupos pequenos, a fim de fazerem a sua higiene antes do almoço. Este momento era processado desta forma para facilitar a distribuição pelas várias sanitas e lavatórios, não criando uma desorganização e confusão na casa de banho. Pois, à semelhança do que acontecia no contexto creche, as crianças tomavam o seu almoço no refeitório da instituição.

Após este momento, o grande grupo era dirigido para o refeitório pela educadora, já que a auxiliar tinha de vestir uma bata e colocar uma toca para distribuir a comida às crianças. A educadora juntava as crianças à porta do refeitório, formando um comboio e deixava-as entrar em grupos de quatro, para que as crianças não criassem confusão para se sentarem nas mesas.

Ao contrário do que aconteceu na creche, neste contexto as crianças não tinham lugares definidos nas mesas de almoço, e estas mesas estavam dispostas de frente umas para as outras, ou seja, as mesas não estavam dispostas de forma corrida, por isso havia crianças que ficavam de costas umas para as outras, o que levava à distração à hora da refeição.

As crianças que se voltavam para trás para conversarem eram constantemente repreendidas pelas auxiliares, por isso, este era um dos motivos que levava as auxiliares a imporem o silêncio à hora da refeição. Contudo, este silêncio não era imposto na totalidade, sendo que as crianças podiam socializar entre elas, desde que não se virassem nas cadeiras.

A refeição das crianças era confeccionada na instituição e preparada pelas cozinheiras que a confeccionavam, como tal, a auxiliar não precisava de preparar o comer das crianças, podendo servi-las assim que se sentassem nas mesas.

Durante o almoço das crianças apenas a auxiliar estava presente, sendo que, mais tarde, também eu comecei a estar presente à hora de almoço das crianças. A hora de almoço da educadora era durante este período e, como a educadora não almoçava junto das crianças, estas passavam este momento da sua rotina apenas com a auxiliar.

À medida que as crianças acabavam de tomar a sua refeição, estas tinham autorização para se levantarem das mesas e irem para o recreio, onde estaria alguém que as vigiasse. Eu apenas permanecia no refeitório o tempo suficiente para observar e auxiliar as crianças, pois, uma vez que tinha o mesmo horário da educadora, também a minha hora de almoço era durante este período da rotina das crianças.

2.3. Modelos curriculares utilizados pelas educadoras

A educadora responsável pela sala de creche onde estagiei apoia o seu trabalho pedagógico numa perspetiva desenvolvimentista, baseando-se no currículo High/Scope. Este currículo, que teve por base o *Perry Pre-School Project*, caracteriza-se pela aprendizagem pela ação, em que através desta “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (Hohmann e Weikart, 2009:5)

Neste sentido, a educadora observa as crianças e toma decisões ao nível da planificação de atividades, centrando-se na criança para a implementação da sua ação educativa. Pois “através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta o interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta.” (Oliveira-Formosinho, 2007:59)

Relativamente ao trabalho pedagógico da educadora do contexto pré-escolar, este não se centra apenas num único modelo pedagógico, pois a educadora tenta convergir num único documento várias componentes inerentes ao Modelo Curricular High Scope, ao Movimento de Escola Moderna (MEM), ao Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e à Metodologia de Trabalho de Projeto.

Desta forma, a educadora tenta adotar a prática pedagógica com base numa perspetiva Construtivista, tendo em conta que a criança é o sujeito do seu processo educativo e tem um papel importante no que diz respeito às propostas de atividades a desenvolver. “O planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (M.E.-DEB, 2009:26)

3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha, de registo e de análise da informação

Como já referido anteriormente, o meu estudo baseou-se na interação das crianças à hora da refeição, dito por outras palavras, a comensalidade. Sendo este um momento deveras importante na rotina das crianças, um momento de convivência privilegiada, como observadora participante, tive oportunidade de recolher a informação necessária através das notas de campo.

Bogdan e Biklen evidenciam que:

“As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados” (1994:150).

Este método, característico da investigação qualitativa, foi utilizado tanto para o contexto creche, como para o contexto pré-escolar, baseando-se exclusivamente nas minhas observações das interações geradas entre as crianças, neste momento da sua rotina. Neste sentido, tentei ser o mais fiel possível à realidade da situação, procedendo à utilização de um pequeno bloco de notas, que me acompanhou em qualquer momento de observação, ao longo destes dois estágios.

Por outras palavras, tentei ser rigorosa relativamente ao que observava, sem ter por bases conceções prévias relativamente ao momento da ação e tentando transcrever o que observava para o papel, o mais fidedignamente possível. Como nos diz Bogdan e Biklen “o que você verá no campo será a fonte de frases e parágrafos intermináveis” (1994:152).

Foi deste modo que procedi, pois esta deve ser a postura de um observador quando atua com base na investigação qualitativa, como já mencionei anteriormente num dos capítulos deste documento. De qualquer forma, o observador participante deve assumir também assumir uma posição de observante, tendo em conta o que é revelado em Bogdan e Biklen, “porque você é o instrumento da recolha de dados é muito

importante que esteja atento ao seu comportamento, suposições e tudo o que possa afetar os dados que são recolhidos e analisados” (1994:164).

Em todas as notas de campo figuram as datas, os nomes dos intervenientes (em casos mais específicos), o local (ainda que esteja implícito) e a descrição da ação, sendo que, no final de cada dia de estágio, procedia a uma análise posterior, a fim de decompor o que tinha escrito e avaliar o que observei, com base em conhecedores da área da Educação e na informação dada pelos professores sobre eventuais situações semelhantes.

Houve momentos específicos destas observações em que recorri também à ajuda da educadora para a sua análise, tendo em conta que esta era a responsável da sala e a pessoa que acompanhava há mais tempo as crianças. Deste modo, a educadora era, naquele caso em particular, a pessoa mais indicada que me poderia dar informações sobre situações passadas que pudessem estar relacionadas com o que tinha observado.

Desta forma, a análise de dados torna-se uma parte deveras importante do processo de investigação, tanto para o investigador como para os que mais tarde vão usufruir da investigação. Neste sentido, Bogdan e Biklen dizem-nos que:

“A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (1994:205).

Para proceder a uma análise posterior das minhas notas de campo, recorri, como mencionado anteriormente, à ajuda de professores (que formavam as futuras educadoras durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar) e das educadoras cooperantes de cada uma das instituições que me acolheu durante os meus estágios. Não obstante, quando a situação o indicava, recorri também à ajuda dos meus orientadores de estágio e à psicóloga, que trabalhava na instituição do contexto creche.

De forma a complementar a minha investigação, foi sugerido pelo meu orientador deste Relatório Final que eu, como principal interveniente neste trabalho, procedesse ao envio de uma simples questão, via correio eletrónico (com o intuito de ficar com um registo escrito da resposta recebida), a cada uma das educadoras

cooperantes dos meus estágios inseridos no Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo esta “Como encara o momento das refeições, tanto em creche como no jardim-de-infância?”.

Contudo, ao longo de cada estágio, a fim de conhecer e compreender um pouco estas educadoras, recorri a breves entrevistas sobre as suas práticas pedagógicas e sobre as rotinas utilizadas em contexto sala. “Quase todos nós já fizemos entrevistas. O processo parece-nos tão familiar que as fazemos sem pensar” (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Por terem sido conversas bastante informais não utilizei qualquer tipo de guião ou sistematização de ideias, pois tal como Bogdan e Biklen nos evidenciam:

“Nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos. Neste caso, não se pode separar facilmente a entrevista das outras atividades de investigação” (1994:134).

Não obstante, durante estas conversas informais tirei algumas notas de campo, que foram posteriormente analisadas de uma forma global, não categorial.

4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção

Como já referi anteriormente, o tema que escolhi baseou-se na minha observação participante num momento específico do primeiro contexto em que estagiei, nomeadamente, no momento da refeição do contexto de creche. Antes de ter presenciado esta situação não tinha noção no que se poderia converter a minha investigação.

Como já mencionado na introdução, o “Tiago”, que fazia parte do grupo de crianças do contexto creche, começava a chorar e vomitava cada vez que ingeria alimentos. Esta situação sucedia-se todos os dias à hora da refeição e houve um dia em que as outras crianças começaram a dizer que ele iria vomitar ainda antes de o fazer, o causou ainda mais angústia ao “Tiago”.

Depois de ter presenciado este momento de crueldade por parte das crianças para com um colega de sala, o meu objetivo principal, nesta investigação, passou por observar de que forma essas situações emergiam durante este momento tão importante da rotina das crianças e observar a atitude dos responsáveis pelas crianças desta sala.

Durante o primeiro estágio que efetuei, como as crianças tinham entre 2 a 3 anos, o meu tempo de observação ficou reduzido a pouco, pois era necessária a minha ajuda no momento da refeição, sendo que, deste modo, tanto a auxiliar como a educadora dispunham de mais uma pessoa para ajudar na satisfação das necessidades das crianças.

Aquando do segundo estágio, apenas a auxiliar permanecia com as crianças à hora da refeição e, tendo em conta a natureza da minha investigação também eu comecei a ajudar a auxiliar neste momento da rotina das crianças. A educadora só acompanhava este momento da comensalidade das crianças quando a auxiliar não podia estar presente ou em situações de extrema necessidade (em dias em que não havia responsáveis suficientes no refeitório). Quando confrontada com a pergunta “Como encara o momento das refeições, tanto em creche como em jardim de infância?”, a educadora referiu que “Esteja ou não esteja presente, a educadora deverá conhecer e supervisionar esses momentos. Deverá orientar as respetivas auxiliares para a adoção de atitudes educativas, adequadas às diferentes situações”, acrescentando ainda “O que poderemos planear para a atividade do almoço se o mesmo já está por outros planeado? Limitamo-nos à transmissão das boas maneiras e à sensibilização para uma educação saudável. Está transmissão também pode ser experimentada e explorada no contexto de sala se a educadora o entender como sendo importante e necessário”.

Tendo em conta esta resposta e a forma como a educadora efetuava a organização do seu tempo com as crianças, na minha opinião a educadora não dava a devida importância ao momento da comensalidade. Provavelmente, se a educadora estivesse presente à hora da refeição, as crianças não adotariam determinadas atitudes à mesa (tal como virarem-se para trás nas cadeiras). Se a educadora estivesse presente poderia até pensar em ideias que pudessem melhorar a socialização das crianças à mesa, sem que estas tivessem de ser repreendidas constantemente.

Tanto no primeiro contexto como no segundo, depois de uma observação prévia do que era realizado pelos responsáveis, comecei imediatamente a ajudar as crianças à

hora da refeição. Contudo, de vez em quando, acontecia uma situação mais pontual (as crianças não queriam comer) e, nesses momentos, observava a atitude da educadora perante estas situações, tentando registar o modo como ela agia, para tentar assemelhar a minha atitude à da educadora (no contexto de creche).

Em raras ocasiões, no contexto creche, pude, também, observar a intervenção da psicóloga relativamente às interações das crianças, quando a educadora pedia o acompanhamento desta responsável durante a refeição (para entender o psiquismo das crianças).

No caso do segundo contexto, foi um pouco mais difícil, pois a atitude da auxiliar não era em nada semelhante à atitude que um responsável deve tomar quando lida com crianças (como por exemplo, pelo facto de a auxiliar gritar com as crianças, de forma a que elas estejam caladas). Neste caso, decidi assemelhar as minhas intervenções às atitudes que presenciei quando frequentei o contexto de creche, devido à ausência da educadora durante este momento da rotina diária das crianças.

Para que essa intervenção acontecesse, apenas a observação não foi suficiente, tive de conhecer com mais afinco as crianças inseridas nas salas onde estagiei e criar uma relação próxima da que estas crianças possuíam com a educadora e com a auxiliar da sala.

Depois de criar esta ligação com as crianças pude finalmente proceder à minha intervenção, de acordo com o que tinha observado anteriormente. Contudo, esta intervenção consistiu apenas na realização de alguns jogos (efetuados à semelhança dos que a educadora, a auxiliar e a psicóloga fizeram) e na tentativa de perceber o que as perturbava para não quererem comer.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Como já referido anteriormente, foi no âmbito da investigação interpretativa que se baseou a minha observação e intervenção, sendo por isso uma observação participante. Devido ao facto de ser observador participante, o investigador não só observa como também participa, interagindo com as crianças nas suas brincadeiras e criando uma relação com elas. Neste sentido, o sujeito (investigador), o objeto (as crianças, a educadora e a auxiliar) e a metodologia (método de investigação) fazem parte de um todo, que interliga estes três elementos imprescindíveis num projeto de investigação.

Com este projeto de investigação o meu objetivo visou principalmente mostrar às crianças que podemos conversar à mesa e que podemos interagir com os nossos amigos, mesmo num momento tão importante como o da refeição. Contudo, devemos fazê-lo de uma forma civilizada, tendo em conta os temas de conversa que são gerados e as atitudes que tomamos consoante esses temas. Tal como nos diz Hohmann e Weikart “as refeições são períodos para as crianças e os adultos apreciarem comida saudável num contexto social apoiante” (Hohmann e Weikart, 2009:232).

O comentário da educadora cooperante do contexto de jardim de infância vem reforçar esta ideia: “No jardim de infância qualquer momento e situação deverá ser aproveitado para ser educativo no sentido de formar as crianças em todos os seus domínios, aqui se inclui toda a atividade dentro e fora da sala incluindo as refeições”.

Num grupo de trabalho constituído por 16 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, durante a hora da refeição, é perfeitamente natural as crianças interajam umas com as outras. O que poderá constituir um fator favorável ou desfavorável relativamente a estas interações prende-se com o facto de as crianças adotarem atitudes que podem não ser as mais indicadas perante uma determinada situação.

A situação descrita no capítulo 4 da parte II deste relatório (descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção) vem salientar o que acabo de referir, sendo este um exemplo de uma dessas situações em que as atitudes das crianças não são as mais adequadas perante uma situação particular. O facto de o “Tiago” chorar e

vomitando repetidamente levou a que as crianças fizessem um comentário desnecessário perante essa situação.

Não obstante, estas interações são bastante positivas, pois, segundo Hohmann e Weikart, “as relações que as crianças pré-escolares formam com os colegas oferecem benefícios substanciais: apoio emocional em contextos não familiares, a oportunidade de brincar com um igual, e experiências em liderança, seguimento dos outros, apresentação de sugestões, experimentação de ideias, negociação e compromisso” (2009:602).

Neste sentido, as crianças que têm mais dificuldades para comer olharão para os seus amigos e, no sentido de os imitar, muito provavelmente farão o mesmo. Consequentemente, estas crianças acabam por apreciar a comida e inserem-se com mais facilidade no grupo, dando origem à construção de relações. Por exemplo, quando as crianças não queriam comer porque não tinham fome, mas precisa de ingerir alimentos, o educador organizava um pequeno jogo, no refeitório, para ver qual das crianças acabava de comer em primeiro lugar, incentivando-as para a ingestão de alimentos. Mesmo que uma das crianças acabasse primeiro, as outras continuavam esta competição para ver quem acabaria a seguir.

Por outro lado, esta interação poderá não ser tão positiva, pois a criança ao ver que a sua amiga do lado não come mais, poderá também não querer comer mais. Neste caso, é necessário ter em conta o que cada criança já ingeriu anteriormente, pois se uma criança que não quer comer mais já havia comido a sopa toda e mais de metade do segundo prato, não serão levantados quaisquer problemas. Ao contrário de uma criança que não tenha comido a sopa toda e que quase não tocou no segundo prato.

Perante esta situação, o educador deverá ser capaz de explicar-lhe a importância de fazermos uma alimentação saudável e equilibrada, tal como deverá ser capaz de contornar a situação e incentivar a criança a comer mais um pouco, uma vez que “uma alimentação nutritiva proporciona às crianças de tenra idade a energia necessária à exploração e ao crescimento” (Post e Hohmann, 2011:122).

O educador poderá fazê-lo através de jogos simbólicos ou fazendo referência para o que as outras crianças já comeram: “As crianças também têm tendência para gostar de socializar e interagir com os outros enquanto comem” (idem, 2011:222).

Em contrapartida, não existe um livro de regulamentos que nos diga como devemos colocar em prática os nossos conhecimentos e de facto, a experiência na prática pedagógica adquire-se ao longo dos anos, sendo que esta prática terá de ser adequada, dependendo do grupo de trabalho que gerimos e do contexto em que este se insere.

Porém, as estratégias que aplicamos e o modo como implementamos estas práticas podem mudar consoante os comportamentos e as motivações que as crianças possuem. Estas estratégias necessitarão de ser mudadas até que sejam eficazes e é igualmente necessário que visem atingir a intencionalidade educativa pretendida, sem, no entanto, alterar a rotina ao ponto de serem desnecessariamente confundidas.

No contexto de creche, uma das situações com que me deparei prendeu-se com o facto de uma das crianças não se sentir na disposição de comer sozinha. Neste caso, em vez de ser eu a dar-lhe a comida à boca, optei por iniciar um jogo com essa criança, em que cada uma de nós pegava na colher à vez. Neste sentido, a primeira colher de sopa dei-lha eu, a segunda comeu-a sozinha, e assim sucessivamente, até acabar a sopa. Este pequeno jogo ajudou a criança, que estava carente de atenção, e incentivou a sua socialização com as outras crianças. Possibilitou ainda a semelhança entre a minha prática e a da educadora do contexto de creche, como se pode verificar pelo que escreveu quando confrontada com a pergunta que lhe fiz (Como encara o momento da refeição, tanto em creche como em jardim de infância?): “Para mim é importante conhecer os hábitos alimentares de cada um, e em idade de creche, saber hábitos familiares ajuda a perceber o apetite, os gostos e a preparar-nos para as dificuldades de algumas crianças...”.

Contudo, houve alturas em que as crianças não queriam comer, não porque se sentissem incapazes de comer sozinhas, mas porque não lhes apetecia. Nestes momentos, conversava com as crianças sobre os benefícios de comer bem e saudavelmente, de forma a que eles percebessem que o facto de comermos é bom para a nossa saúde física e mental. Para facilitar a ingestão de alimentos por parte das crianças levava-os também a fazer um jogo para ver qual era a criança do grupo que acabava de comer primeiro.

Por vezes, este era um dos jogos que eu fazia com as crianças enquanto elas comiam, à semelhança do que observava durante o meu estágio. Contudo, será que esta

seria uma boa opção para incentivar as crianças a comer? Poderia ter escolhido outros jogos e outro tipo de incentivo que levasse as crianças a ingerirem a comida.

Ocorreu uma determinada situação (como já mencionado anteriormente neste capítulo) que trouxe alguma angústia tanto para a criança como para os adultos. Muitas das vezes, uma das crianças do grupo do contexto creche, quando se sentava à mesa começava a chorar e a chamar pelo pai e depois de ingerir alguma comida, induzia o vômito e chegava mesmo a vomitar. Este processo ocorreu continuamente durante alguns dias, o que levou as crianças a fazerem comentários do tipo “‘Tiago’, vais vomitar?”. Quando este menino ouvia estes comentários sentia-se angustiado e começava a chorar, mesmo que tivesse passado o dia bem disposto.

Nesta situação em particular, o que eu e os restantes adultos tentámos fazer foi negar (dizíamos que o que as outras crianças estavam a dizer não era verdade, tentando mudar o assunto que estava a ser conversado à mesa) as afirmações que as outras crianças faziam e distrair o “Tiago”, falando de outro assunto que se inserisse no interesse deste menino, a fim de o acalmar. Neste caso, a interação entre crianças criou angústia e levou à vivência de experiências stressantes associadas à ingestão de comida.

Ao longo do estágio, no contexto de creche, mediante as interações das crianças, tentei remediar algumas interações que não se revelaram corretas, conversando com as crianças e ajudando-as da melhor forma possível. Assim, nestas conversas com as crianças, introduzia elementos (situações do dia a dia da criança e referência a brinquedos com que gostasse de brincar) com os quais a criança em questão se relacionava, fazendo associações entre a refeição deles e esses elementos, de modo a que a criança pelo menos ingerisse um pouco de comida.

Estas associações a elementos com que as crianças se identificavam estavam de acordo com a convivencialidade das crianças, pois tal como referi na fundamentação teórica “cada pessoa é definida pela interação que tem com as outras pessoas”. Por exemplo, houve uma criança que me pediu ajuda para comer e que cada vez que lhe dava uma colher de sopa ela dizia que era pela mãe e que outra colher de sopa era pelo pai, etc. Esta criança tornou o seu momento da refeição em algo que tivesse sentido na sua vida e que fizesse de si um individuo único.

Neste momento de comensalidade, o grupo de crianças estava repartido por duas mesas; assim sendo, se apenas houvesse dois adultos, a sua atenção tornava-se um pouco limitada, sendo que um dos adultos preparava a comida para as crianças, enquanto o outro distribuía os pratos de comida pelas mesas. Com a minha ajuda, um dos adultos preparava a comida e os outros dois distribuíam-se pelas duas mesas, a fim de dar mais atenção às crianças de cada mesa.

O que notei durante os meus estágios prendeu-se com algo que Marc Augé define como os lugares e os não-lugares. Como mencionado na fundamentação teórica, os lugares e não-lugares opõem-se, sendo que os primeiros caracterizam-se por espaços com cultura e que possuem identidade e os segundos por espaços que são iguais a tantos outros que conhecemos. No contexto creche, o refeitório utilizado pelas crianças estava decorado com desenhos de crianças, o que tornava este espaço acolhedor, único e com cultura, um “lugar” segundo a definição de Augé. Pelo contrário, no contexto de jardim de infância, o refeitório era totalmente branco e não tinha nada que o distinguisse de outros refeitórios, caracterizando-se, por isso, num não-lugar.

Durante o momento de comensalidade no contexto creche, a socialização entre crianças era aceite, apreciada e fomentada, querendo isto dizer que tanto a educadora como a auxiliar gostavam que as crianças interagissem entre si e incentivavam essa socialização, fazendo perguntas relacionadas com as refeições das crianças em casa e com o que mais gostavam de comer.

No contexto de jardim de infância, esta socialização não era tão apreciada pelas auxiliares, pois como já referido anteriormente, estavam constantemente a mandar calar as crianças. No entanto, também não a proibiam por completo, tendo em conta que houve ocasiões que as próprias auxiliares pediam às crianças para cantarem os parabéns a outra criança, durante a refeição.

Apesar das dificuldades, em alguns casos penso que com a abordagem adequada e específica para cada criança, é possível levar as crianças a criar bons hábitos de alimentação e levá-las a compreender que nem tudo o que os seus amigos dizem corresponde à verdade, ainda que as interações realizadas entre as crianças sejam de extrema importância ao desenvolvimento social das mesmas.

CONSIDERAÇÕES GLOBAIS

Quando comecei os meus estudos no mestrado em Educação Pré-Escolar, fui solicitada a construção de um trabalho final com base na observação realizada ao longo dos estágios I e II, que viria a ser o relatório final de mestrado.

Quando o documento orientador foi apresentado às alunas, não sabia bem sobre o que poderia observar em concreto para mais tarde redigir um trabalho sobre esse tema.

O primeiro estágio em contexto de creche começou, o tempo foi passando, e eu continuava sem saber que tema haveria de escolher. Até que um dia, à hora de almoço das crianças da sala em que estagiava, uma das crianças vomitou o que tinha acabado de comer e, a partir desse momento, comecei a pensar que este poderia ser a base para o meu tema de trabalho.

Com base no que tinha vivido e no que observava, comecei a fazer anotações e a esboçar a investigação que serviu para a elaboração do trabalho da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto e, mais tarde, para este relatório final de mestrado.

Com o passar do tempo, algumas das minhas conceções foram mudando, tal como mencionarei seguidamente, e, quando recomei a escrever o relatório final, acabei por modificar muito do que tinha escrito no trabalho e por reescrevê-lo segundo uma perspetiva ligeiramente diferente, que se relacionava muito mais com as minhas conceções relativamente ao tema.

Estas conceções estavam relacionadas com a atitude que um educador deve ter quando à *convivencialidade* das crianças à hora da refeição e com a postura que um educador pede que uma criança tenha durante este momento.

Relativamente ao caso do “Tiago”, este revelou-se um caso extremo, que tinha por detrás outras razões, extrínsecas ao que se passava à hora da refeição na instituição do contexto de creche.

Ao fazer uma avaliação em termos de prática pedagógica utilizada pelas educadoras e tendo em consideração o que observei durante a minha permanência nos dois estágios, diria que me identifiquei essencialmente com a educadora do contexto

creche, principalmente se tiver em conta as interações e as atitudes que tinha com as crianças no momento da refeição.

Não digo que a educadora do contexto de jardim-de-infância negligenciasse ou tratasse mal as crianças, pelo contrário, mas na minha opinião, a sua atitude perante este momento importante de *convivencialidade* entre as crianças (pelo menos o que eu presenciei), não era a mais indicada, tal como refiro no subcapítulo designado por descrição dos dispositivos e procedimentos de intervenção.

Antes de ter escolhido este tema para o trabalho pensava que as crianças deveriam comer tudo o tinham no prato, salvo apenas raras exceções, pois o papel de um educador é pensar no bem estar das crianças que devem fazer o que o educador pensa ser o melhor para as crianças.

Contudo, aprendi, tanto nos estágios que efetuei, como com a orientação das educadoras e dos meus professores que o educador deve pensar no bem estar das crianças, mas com base no que as crianças querem e no que precisam. Tudo o que o educador planeia parte do interesse da criança e muitos dos educadores debatem com as crianças o que fazer a seguir, seguindo, no entanto, um determinado plano.

Cheguei também a pensar que o facto de gritarmos com as crianças era a melhor solução para que estas nos ouvissem, mas acabei por perceber que esta solução estava longe de ser viável e que só trazia desconforto para as crianças e para os educadores com quem a criança passa a maior parte do seu dia a dia.

Ao longo da realização dos meus estágios em creche e em jardim de infância consegui ultrapassar uma das minhas dificuldades mais prementes, o facto de não me conseguir relacionar com as famílias das crianças que observei. Neste sentido, de forma a colmatar esta minha falha, planeei uma atividade, no contexto de creche, em que os pais tivessem parte ativa, em conjunto com as crianças.

Com este trabalho concluído, muitas das minhas convicções mudaram, mas no futuro, quando estiver a desenvolver a minha prática pedagógica, espero consolidar estas minhas novas convicções e tomar uma nova atitude perante este momento importante na rotina das crianças.

Neste sentido, gritar deixou de ser uma prática adotada por mim e, desde então se preciso de chamar a atenção a uma criança faço-o de uma forma mais calma, de modo a que se torne compreensível para a criança aquilo que está a fazer.

Espero poder implementar muitas das estratégias de resolução de conflitos que observei durante o meu estágio e, assim, proporcionar às crianças um ambiente calmo e tranquilo que lhes permita desenvolver as suas capacidades de socialização, atendendo o mais possível às necessidades das crianças com que trabalharei.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, M. (1994). *Não-lugares: Introdução a uma Antropologia da Supermodernidade*. Venda Nova: Bertrand Editora.

BENAVENTE, A.; COSTA, A.; MACHADO, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e Intervenção na Escola Primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N 29, Fevereiro 1990. Disponível Fonte PDF: http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al_pp.55-80.pdf
(Capturado a 23 de Maio de 2013)

BOGDAN, R. E BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

CORDEIRO, F. (2011). *Dossier Pedagógico da Unidade Curricular Estágio I*. Setúbal.

CORDEIRO, F. (2012). *Dossier Pedagógico da Unidade Curricular Estágio II*. Setúbal.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (2001). *Educação Infantil – Pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed Editora.

FERNANDES, A. (2006). *Projeto Ser Mais – Educação para a Sexualidade Online*. Disponível fonte PDF: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cn_f/TESE_Armenio_web/cap3.pdf (Capturado a 23 maio de 2013)

FORMOSINHO, J.; KATZ, L.; McCLELLAN, D.; LINO, D. (2001). *Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ILLICH, I. (1976). *A Convivencialidade*. Lisboa: Publicações Europa-América.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.

PORTUGAL, Ministério da Educação (2009). *Orientações curriculares para a Educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do M.E- DEB.

POST, J.; HOHMANN, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Projeto Educativo da Instituição “O Girassol” (2011), facultado pela Educadora Cooperante do Estágio I.

Projeto Curricular de Sala (2011), facultado pela Educadora Cooperante do Estágio II

WALSH, D.J., TOBIN, J.J & GRAUE, M.E. (2002) A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In Walsh, D.J. Tobin, J.J & Graue, M.E. (Eds.), *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

Parecer das educadoras quando confrontadas com a pergunta: “Como encara a hora da refeição, tanto em creche como em jardim de infância?”, enviada por email.

Educadora do contexto creche:

Encaro os momentos de refeição com naturalidade. Para mim é importante conhecer os hábitos alimentares de cada um, e em idade de creche, saber hábitos familiares ajuda a perceber o apetite, os gostos e a preparar-nos para as dificuldades de algumas crianças, como por exemplo, mastigar. Com o conhecimento gradual das crianças entendo com facilidade, na maioria dos casos, como gostam de comer e o que gostam e a quantidade que comem. Com o crescimento, acho importante que dominem o usos de talheres, postura à mesa, que provem novos alimentos e que procurem também afastar sozinhos os que não gostam. Que comam sozinhos, sendo que não há prolema em ajudar, mas estímulo pra que seja no fim da refeição, "quando estão quase a acabar".

Educadora do contexto de jardim de infância:

No Jardim de Infância qualquer momento e situação deverá ser aproveitado para ser educativo no sentido de formar as crianças em todos os seus domínios, aqui se inclui toda a atividade dentro e fora da sala incluindo as refeições.

Esteja ou não esteja presente, a educadora deverá conhecer e supervisionar esses momentos. Deverá orientar as respetivas auxiliares para a adoção de atitudes educativas, adequadas às diferentes situações.

Uma vez que o horário da educadora não abrange todo o horário de funcionamento do Jardim de Infância, houve por parte do ME a necessidade de estabelecer o horário letivo que se traduz nas 5 horas diárias distribuídas em dois períodos, não podendo cada período ultrapassar as 3 horas consecutivas. Este horário

letivo não contempla o serviço de almoço que é considerado componente de apoio à família e que, numa situação ideal as escolas não deveriam ter mais esta tarefa que é da responsabilidade da família.

O horário letivo pressupõe um trabalho intencional, devidamente planeado que leve as crianças a desenvolver conhecimentos nas diferentes áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares.

O que poderemos planear para a atividade do almoço se o mesmo já está por outros planeado? Limitamo-nos à transmissão das boas maneiras e à sensibilização para uma educação saudável. Esta transmissão também pode ser experimentada e explorada no contexto de sala se a educadora o entender como sendo importante e necessário.