

RM

Relatório de Estágio sobre a Intervenção Pedagógica
na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada
Noémi da Silva de Freitas



Relatório de Estágio sobre a Intervenção Pedagógica na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

RELATÓRIO DE MESTRADO

Noémi da Silva de Freitas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Nossa
Universidade

Colégio dos Jesuítas
Rua dos Ferreiros - 9000-082, Funchal

Tel: +351 291 209400
Fax: +351 291 209410
Email: gabinetedareitoria@uma.pt


UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

fevereiro | 2014

DIMENSÕES: 45 X 29,7 cm

PAPEL: COUCHÊ MATE 350 GRAMAS

IMPRESSÃO: 4 CORES (CMYK)

ACABAMENTO: LAMINAÇÃO MATE

NOTA*

Caso a lombada tenha um tamanho inferior a 2 cm de largura, o logótipo institucional da UMa terá de rodar 90°, para que não perca a sua legibilidade/identidade.

Caso a lombada tenha menos de 1,5 cm até 0,7 cm de largura o layout da mesma passa a ser aquele que consta no lado direito da folha.



Relatório de Estágio sobre a Intervenção Pedagógica na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

RELATÓRIO DE MESTRADO

Noémi da Silva de Freitas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Fernando Luís de Sousa Correia



Centro de Competência de Ciências Sociais
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ano Letivo – 2013/2014

Noémi da Silva de Freitas

**Relatório para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

Orientador: Doutor Fernando Luís de Sousa Correia

Funchal, fevereiro de 2014

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Fernando pelo apoio e pela sua disponibilidade. À Professora Ana França pela sua partilha de saberes.

À Educadora Cooperante por me ter recebido de braços abertos e ter dado oportunidade de realizar uma intervenção harmoniosa.

Gostaria de deixar os meus especiais agradecimentos a todas as crianças com quem tive a oportunidade de estar no contexto das minhas práticas, inclusivamente as crianças da sala dos “Super Amigos”. Através do contacto com estas pude consolidar e amadurecer este desejo de ser Educadora de Infância.

À minha família, pai, mãe, irmã e irmão por tantas razões que não conseguiria explicar, mas principalmente por terem sido o pilar que sustentou e sustenta a minha vida.

Aos amigos da Calheta por terem sido, ao longo destes anos, grandes companheiros. Às raparigas por terem sido desde sempre um apoio incondicional.

Aos amigos do Porto, que mesmo à distância, arranjam forma de continuarem a fazer parte da minha vida.

Aos amigos da Ribeira Brava com quem partilhei grandes momentos e continuam a fazer diferença na minha vida.

Aos Amigos da UMa por se terem tornando amigos para toda a vida e com quem passei os melhores momentos deste curso.

Aos Leigos para o Desenvolvimento e aos amigos de Uíge, pois sem esses não teria traçado este caminho.

Ao Frederico Lutz pelo seu apoio e ao Duarte pela sua disponibilidade e atenção.

Resumo

Este relatório foi realizado com vista à obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Espelha a intervenção pedagógica realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Achada, em contexto Pré-escolar, na sala dos “Super Amigos”, com crianças entre os 3 e 6 anos de idade.

A ação levada a cabo baseou-se no processo de Investigação-ação em torno das necessidades e interesses das crianças, tendo por base a pedagogia da participação. Neste sentido, a questão central de investigação pretende averiguar *de que forma o Educador pode desenvolver atitudes de tolerância, por parte das crianças, em contexto Pré-escolar?* Para tal recorreu-se, como estratégias, às histórias e a ambientes propícios à interação entre as crianças da sala dos “Super Amigos” e pessoas portadoras de deficiência. Embora, a intervenção não se tenha resumido, apenas, a esta questão, esta foi o seu principal foco, uma vez que se constituiu como uma das principais necessidades do grupo.

Após o desenrolar das atividades, este relatório pretende dar a conhecer, simultaneamente, as estratégias, teoricamente fundamentadas, que poderão desenvolver atitudes de tolerância, comprovando que as histórias e a interação com pessoas portadoras de deficiência vêm dar resposta à questão de investigação. Não obstante, a ação preconizada durante todo o estágio, contemplou uma série de outros aspetos que também foram alvo de uma abordagem reflexiva, pela sua pertinência no trabalho em Pré-escolar. Tudo isto tem como principal intenção o desenvolvimento integral da criança.

Palavras-chave: Estágio, Educação Pré-escolar, investigação-ação, pedagogia da participação, crianças.

Abstract

This report was made to obtain a master's degree in Preschool Education and Teaching First Cycle of Basic Education. It shows the pedagogical intervention made at School of First Cycle with Preschool of Achada, in Preschool context, in the "Super Amigos" class, with children between 3 and 6 years old.

The action carried out was based on the process of investigation-action around the needs and interests of the children, developing the participation pedagogy. So, the central investigation question seeks to know *how the educator can develop attitudes of tolerance, by children, in Pre-school context?* For this we used, as strategies, stories and an environment favorable to interaction between the children of the "Super Amigos" class and handicap people. Although, the intervention was not only focused in this topic, this was the main focus, since it constituted one of the main needs of the group.

After the development of the activities, this report seeks to present, also, the strategies, theoretically grounded, which may develop attitudes of tolerance, proving that the stories and interaction with handicap people come to answer the investigation question. Nevertheless, the action used during the practice, included a number of other aspects that were also target of a reflective approach, by its relevance at work in Preschool. All this has as main purpose the development of the children.

Keywords: Practice, Preschool Education, investigation-action, participation pedagogy, tolerance, children.

Índice

Agradecimento.....	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Índice	V
Índice de apêndices.....	IX
Índice de figuras	XI
Índice de gráficos.....	XIII
Índice de tabelas	XV
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	3
1. Educador: a construção de uma identidade profissional.....	3
2. O perfil do Educador.....	5
3. O currículo inerente à prática pedagógica do Educador	6
Capítulo II - Enquadramento metodológico inerente à <i>Praxis</i>	9
1. Investigação-ação: prática docente em torno de uma intervenção pedagógica de qualidade.....	9
1.1. As questões de investigação: ponto de partida para o decorrer de todas as fases da investigação	11
1.2. Técnicas, instrumentos e outros procedimentos para recolha e análise de dados.....	11
1.2.1. Observação participante	12
1.2.2. Diário de bordo.....	12
1.2.3. Registos fotográficos	13
1.2.4. Revisão da bibliografia.....	13
1.2.5. Análise de dados documentais.....	14
1.2.6. Outros procedimentos.....	15
1.2.6.1. Planificação.....	15
1.2.6.2. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC).....	15
2. A intervenção educativa suportada por um <i>corpus</i> teórico.....	16
2.1. Pedagogia da participação: uma perspetiva que sustenta a intervenção no processo de desenvolvimento da criança	16
2.1.1.O Modelo High/Scope assente na aprendizagem ativa: pressuposto de um modelo regulador da práxis	17

2.1.1.1. Interação adulto-criança.....	18
2.1.1.2. Contexto de aprendizagem.....	18
2.1.1.3. Rotina diária.....	18
2.1.1.4 Avaliação	19
2.1.2. Diferenciação Pedagógica	19
Capítulo III – Intervenção pedagógica	21
1.Contextualização do meio envolvente	21
2. Caracterização da Instituição Educativa	22
2.1. Caracterização física	22
2.2. Caracterização da comunidade educativa e recursos humanos.....	23
2.3. Estrutura académica e curricular	23
3. Caracterização da sala dos “Super Amigos”	24
3.1. Rotinas da sala.....	26
3.2. Equipa educativa	28
4. Caracterização do grupo	29
4.1. Caracterização das crianças da sala dos “Super Amigos”.....	29
4.1.1. Caracterização do desenvolvimento do grupo nas áreas	29
4.1.2. Caracterização familiar.....	32
5. Intervenção pedagógica	33
5.1. Interesses e necessidades das crianças	35
5.2. A Investigação-ação na sala dos “Super Amigos”	35
5.2.1. Delineamento da questão de investigação	36
5.2.2. Objetivo da investigação	37
5.2.3. Estratégias.....	38
5.2.3.1. Histórias	38
5.2.3.2. Ambientes propícios à interação com pessoas portadoras de deficiência.....	39
5.2.4. Ações desenvolvidas.....	39
5.2.4.1. “A Joanhinha Diferente”.....	40
5.2.4.2. “O Patinho Feio”	45
5.2.4.3. “O Cego e o Caçador”.....	50
5.2.4.4. “Vamos fazer amigos”	55
5.2.5. Resposta reflexiva à questão da investigação.....	60
5.3. Aspetos relevantes do estágio	66

5.3.1. A dramatização: uma estratégia para o Educador, um encanto para as crianças	67
5.3.2. A riqueza da exploração dos materiais na aprendizagem ativa	72
5.3.3. Trabalho cooperativo: o caminho para uma intervenção de qualidade ..	74
5.3.4. A interação adulto-criança: dois eixos em harmonia.....	77
5.3.5. Interação docente-família: o papel do Educador enquanto fomentador da valorização do Pré-escolar em torno das expectativas dos Encarregados de Educação.....	80
5.3.6.Estratégias de bolso: um recurso imprescindível para o Educador	82
5.3.7. A intervenção com a comunidade em função dos interesses das crianças	86
5.4. Avaliação geral das crianças à luz das suas necessidades.....	88
Reflexão final	91
Referências	95

Índice de apêndices

Conteúdo do CD-ROM – Pasta Apêndices:

Apêndice A – Esquema guia de investigação.

Apêndice B – Equipamentos e infraestruturas na freguesia de São Roque.

Apêndice C – Recursos físicos da escola EB1/PE da Achada.

Apêndice D – Planificações.

Apêndice E – Diário de bordo.

Apêndice F – Tabela de sistematização do diário de bordo.

Apêndice G – SAC ficha 1g/gráficos.

Apêndice H – Gráficos de interesses e dificuldades das crianças.

Apêndice I – Reflexões semanais.

Apêndice J – História “A Joaquinha Diferente”.

Apêndice K – História “O Cego e o Caçador”,

Apêndice L – História “Vamos fazer amigos”.

Apêndice M – Guião da dramatização acerca da alimentação saudável com fantoches.

Apêndice N – Programa da formação do SAC.

Apêndice O – Guião da dramatização do Pão-por-deus.

Apêndice P – Apresentação das atividades realizadas na sala dos “Super Amigos”.

Índice de figuras

Figura 1 – Planta da Sala dos “Super Amigos” e legenda.....	25
Figura 2 – Reação das crianças no início do conto da história.....	41
Figura 3 – Reação das crianças ao longo da história.....	41
Figura 4 – Diálogo reflexivo.....	43
Figura 5 – <i>Puzzles</i> das joaninhas diferentes.....	43
Figura 6 – Desenho das Joaninhas a apontar o dedo à Joaquina sem pintas.....	44
Figura 7 – Desenho da Joaquina a chorar.....	44
Figura 8 – Visualização do filme “Patinho Feio”	45
Figura 9 – Jogo dos afetos.....	47
Figura 10 – Criança a deitar farinha.....	48
Figura 11 – Crianças a misturar os ingredientes.....	48
Figura 12 – Crianças a explorar a massa-pão.....	48
Figura 13 – Patinho feio, mãe e irmãos em massa-pão.....	49
Figura 14 – Papagaio em plasticina.....	49
Figura 15 – Exploração das hortaliças contempladas na canção da horta.....	52
Figura 16 – Dramatização da canção da horta.....	52
Figura 17 – Criança ao colo da pessoa invisual.....	53
Figura 18 - Reação das crianças.....	53
Figura 19 – Exploração do nome em Braille.....	54
Figura 20 – Caracterização do nabo.....	56
Figura 21 – Caracterização da abóbora.....	56
Figura 22 – Crianças a ouvir a história.....	56
Figura 23 – Crianças a explorar a massa-pão.....	57
Figura 24 – Criança a explorar a digitinta.....	57
Figura 25 – Interação na massa-pão.....	58
Figura 26 – Interação na digitinta.....	59
Figura 27 – Reação de algumas crianças.....	59
Figura 28 – Algumas personagens da dramatização de fantoches acerca da alimentação saudável.....	67
Figura 29 - Dramatização das tradições do Pão-por-deus.....	68
Figura 30 – Ação de formação SAC.....	75
Figura 31 – Dramatização da história do Pão-por-deus (estagiárias)	76
Figura 32 – Ação de sensibilização da alimentação consciente.....	77

XII

Figura 33 – Encontro com os Encarregados de Educação.....	81
Figura 34 – Fantoche como estratégia bolso.....	83
Figura 35 – Imagens para construir uma história.....	84
Figura 36 – Jogo da roda dos alimentos.....	86

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Habilitações literárias dos Encarregados de Educação.....	32
Gráfico 2 – Condição perante o trabalho dos Encarregados de Educação.....	33

Índice de tabelas

Tabela 1 – Estrutura académica e curricular da escola EB1/PE da Achada.....	24
Tabela 2 – Rotina diária da sala.....	27
Tabela 3 – Atividades de enriquecimento curricular.....	28
Tabela 4 – Interesses e necessidades das crianças.....	35

Introdução

Este trabalho reporta a intervenção pedagógica desenvolvida em contexto da Educação Pré-escolar, na sala dos “Super Amigos”, uma das três salas de Pré da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Achada (EB1/PE da Achada). Este estágio ocorreu num período de oito semanas, entre outubro e novembro, com uma periodicidade de três vezes por semana (segundas, terças e quartas), no turno da manhã.

Durante este período tive a oportunidade de identificar várias necessidades do grupo e desenvolver um trabalho de investigação mais específico, na área de Desenvolvimento Pessoal e Social. Este adveio de uma das necessidades que se prendia com as dificuldades das crianças em serem tolerantes perante a diversidade.

No que respeita a esta problemática, tendo em conta que a Escola é um local privilegiado para formar indivíduos em torno de saberes e valores, trabalhar a tolerância é crucial para que todos contribuam para um sociedade que se pretende igualitária, justa e democrática. Neste sentido, surgiu o levantamento da questão de investigação: *De que forma o Educador pode desenvolver atitudes de tolerância, por parte das crianças, em contexto Pré-escolar?* Com isto, além de ter como objetivo principal promover atitudes de tolerância pelas crianças, pretende-se dotar o Educador de ferramentas que possam desenvolver este tipo de competências no seu público-alvo.

Todo o percurso que vai ao encontro da resposta à questão de investigação será espelhado neste relatório. Assim, através de algumas estratégias, nomeadamente as histórias e ambientes promotores da interação entre as crianças e indivíduos portadores de deficiências, iremos verificar se são pertinentes, qual a sua importância e de que forma as podemos utilizar para trabalhar esta matéria. Não obstante, há aspetos que decorreram ao longo do estágio que se constituíram como momentos de aprendizagem e como tal, também, serão evidenciados nesta exposição.

Este relatório de estágio é constituído por três capítulos: o capítulo I correspondente ao enquadramento teórico, o capítulo II apresenta o enquadramento metodológico inerente à *práxis* e o capítulo III reflete o processo de intervenção pedagógica.

No que respeita ao primeiro capítulo, este é constituído por um enquadramento teórico que comporta as temáticas referentes à construção da identidade profissional do Educador, o perfil do mesmo e o currículo inerente à prática do Educador de Infância.

O segundo capítulo contempla uma abordagem teórica referente à Investigação-ação. Apresenta as fases da mesma, tendo como ponto de partida a questão de

investigação, bem como os instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados. Posteriormente, são expostos pressupostos teóricos que sustentam a intervenção educativa, designadamente a pedagogia da participação, da qual destaca-se o modelo High/Scope, assente numa aprendizagem ativa e, a diferenciação pedagógica.

Por fim, o último capítulo é composto por uma exposição da intervenção pedagógica, iniciando com uma breve contextualização do meio envolvente e caracterizações respeitantes à Instituição Educativa, à sala e ao grupo dos “Super Amigos”. Após estas caracterizações, estão descritos os interesses e necessidades do grupo-alvo, sendo estes os pontos de partida para o delineamento da questão de investigação e das ações a serem desenvolvidas. No que respeita às ações desenvolvidas, primeiramente, são apresentadas as estratégias de intervenção e, seguidamente, as atividades desenroladas no âmbito da investigação, contemplando no final dessa exposição uma resposta reflexiva à questão de investigação. Após estas matérias são apresentados aspetos pertinentes que ocorreram durante o estágio e que merecem ser abordados de forma reflexiva.

Este relatório termina com a reflexão final e com as referências que foram utilizadas para a fundamentação deste trabalho.

Capítulo I – Enquadramento teórico

Através de fundamentos teóricos, este capítulo aborda pontos essenciais à construção da identidade profissional e perfil do Educador, bem como de que forma o currículo no Pré-escolar é concebido e operacionalizado.

1. Educador: a construção de uma identidade profissional

A construção de uma identidade não é algo que podemos obter como um produto, mas sim um processo que implica o confronto e uma luta na sua edificação, para que possamos enquadrar-nos naquilo que nos define enquanto profissionais e naquilo que sentimos como sendo a nossa forma de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1995).

Quando abordamos a questão da identidade profissional dos docentes, não podemos cingir-nos apenas à dimensão profissional, uma vez que a vertente pessoal apresenta-se como uma componente com um peso acentuado na escolha de uma profissão, o que contribui, necessariamente, para a construção da sua identidade (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011). Há, portanto, uma predisposição individual, ou seja, podemos dizer que antes de, sequer, se optar por uma formação estaremos, regra geral, vocacionados para uma determinada área. Logo, a escolha de uma vertente profissional contempla vários elementos relacionados com o contexto, vivências, desejos, expectativas e valores individuais (Ginsberg et al., 1951, citado por Seixas, 1997), apresentando-se como um “processo individual, personalizado, único” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 34).

Considerando o que foi aqui explanado, a identidade profissional do Educador começa a ser mais consciente aquando da entrada no Ensino Superior. Neste processo de formação o aluno, futuro docente, adquire fundamentos teóricos, é confrontado com outros profissionais, com o contexto real de trabalho e com “as perspectivas do exercício profissional futuro [que se constituem] como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar a profissão” (Alarcão & Roldão, 2010, p. 33). Este processo é essencial para haver uma orientação coerente com a profissão entre todos os Educadores, no entanto “esta construção da identidade profissional [...] tem, pois, vertentes múltiplas, na medida em que podem depender de fatores como: as experiências passadas e presentes, o grupo/classe social a que pertence, o sexo, a idade.” (Pardal et al., 2011, p. 72). Desta forma, as opções que tomam a nível profissional cruzam-se com aspetos da dimensão pessoal (Lopes, 2001).

Segundo Nóvoa (2000) o processo da identidade docente baseia-se nos três A's: Adesão, Ação e a Autoconsciência. No que respeita ao primeiro, este centra-se na adesão aos princípios e valores. A Ação resume-se à forma como escolhemos intervir e por fim, a Autoconsciência refere-se a um processo crucial na prática docente, que é a capacidade de refletir acerca da mesma.

A Autoconsciência remete para um processo reflexivo por parte do Educador, visto que o profissional deve “reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve” (Roldão, 1998, p. 83), com o intuito de identificar quais as potencialidades, os pontos fracos, os pontos a reajustar no sentido de uma melhoria das suas práticas interventivas. Neste sentido, torna-se pertinente que a prática reflexiva ocorra antes, durante e depois da ação (Zeichner, 1993). Seguindo esta ordem de ideias, a flexibilidade, de acordo com Roldão (1998), deve ser encarada como uma forma de obter novos saberes, através da qual é capaz de interrogar-se acerca das suas opções, acerca do decorrer das atividades e acerca das suas estratégias. Este também faz parte do processo de identidade da sua profissão.

Para adquirir esta Autoconsciência, uma das aptidões que o Educador deverá aperfeiçoar é a observação, uma vez que esta é um procedimento com grande destaque na Educação Pré-escolar (Gonçalves, 2008), pois para se intervir, de forma fundamentada e coerente teremos de saber observar e problematizar (Estrela, 1984). Isto remete para um profissional investigativo que não se acomoda, não se centra, somente, naquilo que sabe e naquilo que lhe ensinaram. É um profissional ativo, consciente e insatisfeito, à procura de soluções para as problemáticas com que se depara. Assim, ao estar constantemente a investigar à procura de respostas, está em constante reestruturação dos conceitos da sua identidade profissional, desenvolvendo-se através de um processo contínuo “de auto-implicação, analítico-reflexivo, inacabado, em permanente reconstrução, intemporal [...] contextualizado” (Alarcão & Roldão, 2012, p. 71).

A incessante procura de soluções, que advêm de problemáticas, implica que a formação do Educador e da sua identidade nunca estabeleça o seu término. Este deverá formar-se consigo próprio e com os outros durante toda a sua vida profissional.

2. O perfil do Educador

O perfil do Educador de Infância é definido pelo Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Este contempla as diversas dimensões que caracterizam o exercício da sua profissão: “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo I, Capítulo II, ponto 1).

No que concerne à organização do ambiente educativo, o respetivo anexo do Decreto-lei menciona que o Educador deverá facultar materiais diversificados e estimulantes, partindo, também, do contexto da criança e organizar os mesmos e o espaço, de maneira a que proporcionem aprendizagens/experiências integradas. Toda a sua ação deverá ser consagrada em torno de um ambiente de bem-estar, seguro e saudável. (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo I, Capítulo II).

O mesmo Decreto-lei dá indicações no âmbito da observação, da planificação e da avaliação. Neste campo, dá relevo à observação das crianças de forma individual, em pequeno grupo e em grande grupo. Esta observação tem em vista a realização de uma planificação flexível, coerente e adequada às suas necessidades e ao seu desenvolvimento global, partindo dos seus interesses e competências, desenvolvendo aprendizagens nas diversas áreas curriculares. No que respeita à avaliação, o Educador avalia o processo de intervenção por este preconizado e o próprio desenvolvimento e aprendizagem do grupo-alvo. (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo I, Capítulo II).

O documento normativo em questão referencia a relação e a ação educativa, numa vertente em que o Educador deverá priorizar a relação com a família, com a criança e entre crianças cooperativamente, no sentido desta sentir-se segura, integrada e valorizada, assim como no desenvolvimento da sua autonomia e da sua formação integral. As atividades a desenvolver deverão ser estabelecidas com o contributo das próprias crianças e de outros agentes educativos, a fim de desenvolver competências essenciais às suas vidas (das crianças). (Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo I, Capítulo II).

A todas estas diretrizes Sarmiento (2002), quando se refere ao perfil do Educador, menciona alguns pontos que a organização A Child Development Associate Consortium (s/d) aponta como sendo fundamentais à profissão. Alguns destes são congruentes com aqueles que já foram explanados neste tópico, porém, ressaltam outra

dimensão: a “existência de competências físicas e intelectuais; o equilíbrio e desenvolvimento emocional e social de forma que possam providenciar boa orientação; [...] a manutenção de contactos com os profissionais.” (p.66). À luz destas considerações, além das formas de conceber o currículo, de organizar, planificar, avaliar o ambiente educativo e das atividades, o Educador precisará apresentar uma série de competências pessoais e sociais, sem as quais não deverá desempenhar as suas funções.

Face as referências já apontadas, a Associação de Profissionais de Educação de Infância elaborou uma Carta de Princípios para uma Ética profissional (1981). Esta acrescenta alguns princípios éticos que deverão reger a profissão em questão, nomeadamente o ser competente, abrangendo o nível do saber em constante reconstrução; a responsabilidade, que se resume à forma de encontrar uma resposta adequada, com vista ao bem do outro; a integridade, no sentido de uma conduta caracterizada pela honestidade, justiça e coerência e o respeito pela dignidade da outra pessoa. Por sua vez, estas matérias assentam no compromisso com a criança, através do respeito pela mesma, pela sua individualidade e contexto de vida, bem como numa resposta adequada às suas necessidades. Além disso, este compromisso deve ser sustentado pela supremacia do dever de zelar os interesses das crianças. Porém, esta carta vai mais além, contemplando um compromisso tanto com as Famílias, a entidade empregadora, a equipa de trabalho, a comunidade como com a própria sociedade.

Perante todas as indicações do perfil do Educador, podemos concluir que não basta este apresentar um diploma para se tornar um profissional competente, passa pelo “saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*) e ser (*homo socialis*)” (Peterson, 2003, p.31). Portanto, há uma série de fatores profissionais, pessoais, sociais, humanos e éticos que são essenciais para o exercício pleno e competente da sua profissão.

3. O currículo inerente à prática pedagógica do Educador

No que se refere ao conceito de currículo nem todos os autores são consensuais quanto à sua definição, pois o mesmo acarreta alguma ambiguidade, dependendo, inclusivamente, do ponto de vista do autor. Não obstante, podemos considerar que o currículo constitui um conjunto de conhecimentos, saberes sequenciais e organizados que assentam em pressupostos teóricos e valores para operacionalizar em contexto prático (Morgado, 2000). Este reflete uma identidade política, social e cultural que acompanha a sua definição, assim como as suas intencionalidades. (Bobbitt, 2004).

No que concerne à Educação Pré-escolar não há documentos que estabeleçam um currículo formalmente definido. Contudo, surgem documentos, nomeadamente as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e outros normativos, como a Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei Quadro de Educação Pré-Escolar), o Decreto-lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases dos Sistema Educativo) e a Circular n.º 17 de 10 de outubro de 2007 (Gestão do Currículo da Educação Pré-escolar), que orientam e auxiliam os Educadores de Infância numa prática fundamentada, coerente e coesa, baseada em pressupostos que definem aquilo que é essencial ao desenvolvimento integral da criança.

Seguindo a ordem de ideias do parágrafo anterior, podemos constatar que o Educador tem autonomia para gerir o seu currículo. Todavia, este não deverá ser concebido sem a participação e contribuição das crianças (Pacheco, 2001), a fim de que todos os elementos beneficiem da diversidade (Ministério da Educação, 1997). Além disso, o Educador necessita, “como construtor e gestor do currículo [...] conhecer, discutir e reflectir os objetivos da Educação Pré Escolar” (Marchão, 2012, p. 37), integrando os domínios do conhecimento científico e pedagógico num contexto educativo concreto (Roldão, 2005). Assim, o currículo, apesar de não ter um plano específico, deverá ser gerido pelo Educador e construído com as crianças, em torno de práticas refletidas acerca de conceitos pertinentes na Educação Pré-escolar.

Ainda assim, apesar de não estar estabelecido um currículo formal, à semelhança do 1.º Ciclo, este fato apresenta-se mais vantajoso, porque concede autonomia ao Educador para adaptar o currículo ao seu grupo. No entanto, se o mesmo não se debruçar sobre esta questão, reflexivamente e objetivamente, poderá correr o risco de se dispersar através de intervenções pouco fundamentadas. À luz destas considerações, há aspetos a que o Educador deverá, impreterivelmente, ter em consideração quando define os conteúdos, métodos e instrumentos da sua intervenção, designadamente que o desenvolvimento e aprendizagem das crianças são componentes indissociáveis; que estas, enquanto sujeitos do processo educativo, deverão ter um papel ativo, sendo certo que os princípios envolta do processo curricular devem ter em conta os saberes das crianças; que a articulação das diversas áreas decorre através de abordagens globalizantes e integradas (Ministério da Educação, 1997). Importa que o currículo seja pensado e estruturado em função dos interesses das crianças, procurando haver um equilíbrio entre todas as matérias e a diversidade e contexto do público-alvo (Roldão, 2003).

A toda esta questão do currículo está inerente a intencionalidade educativa, pois é através desta que o Educador transporta o currículo para a sua sala com o intuito de facultar “um conjunto de experiências com sentido e ligação entre si que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 93).

Capítulo II - Enquadramento metodológico inerente à *Praxis*

Um Educador é um profissional que lida constantemente com crianças. Por sua vez, estas apresentam formas de ser, formas de estar, contextos, vivências, necessidades e interesses diversificados, que, por vezes, não são fáceis de gerir e de entender, sendo necessário uma atitude perante a Educação, em torno de uma prática mais abrangente, onde se integra uma componente investigativa na profissão. Assim, este capítulo aborda a Investigação-ação integrada na prática docente com o fim de desenvolver uma intervenção de qualidade.

No que respeita à Investigação-ação, este capítulo inclui alguns elementos decorrentes do processo deste tipo de investigação, nomeadamente as suas fases, as técnicas, instrumentos e outros procedimentos que foram privilegiados neste trabalho.

Além da vertente investigativa, salienta-se que a prática docente deve estar fundamentada em linhas teóricas que sustentam a sua intervenção, tornando-a consistente, objetiva e direcionada com vista a um ambiente propício à aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. A este respeito são apresentados os pressupostos metodológicos que estão por detrás da intervenção pedagógica.

No que respeita aos pressupostos metodológicos, este capítulo aborda a pedagogia por participação, com a intencionalidade de vincar a importância da criança construtora das suas próprias aprendizagens. Nesta linha de pensamento surge alguns aspetos da metodologia de High/Scope que orientaram a minha intervenção, bem como uma abordagem à diferenciação pedagógica.

1. Investigação-ação: prática docente em torno de uma intervenção pedagógica de qualidade

A prática docente apresenta-se envolta de uma série de processos complexos que decorrem nos vários momentos de intervenção educativa. Estes exigem, do Educador, o desencadeamento de mecanismos, de forma a dirimir situações problemáticas. Assim, a Investigação-ação potencializa o envolvimento dos profissionais da Educação numa caminhada direcionada para uma melhoria no processo interventivo.

No que respeita ao termo Investigação-ação, salienta-se alguns autores que se debruçaram sobre esta questão e que demonstram a sua perspetiva face ao papel da investigação na educação. Cohen e Manion (1989), citado por Bell (2002), quando se referem ao conceito em questão, mencionam que decorre de um processo que se desenvolve “*in loco*” (p.20), com vista a lidar com determinadas problemáticas,

recorrendo a instrumentos “de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.” (Cohen & Manion, 1989, citado por Bell, 2002, p.21). Por sua vez, Elliot (1991), citado por Bell (2002) define “a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p.18). Outros autores associam esta componente da investigação como um apoio aos docentes na sua ação pedagógica que se apresenta de forma, cada vez mais, desafiante e complexa (Altricher et al, 1996, citado por Bell, 2002), apontando para uma sincronia entre a prática e a teórica, tornando-as indissociáveis (Rapoport, 1970, citado por Bell, 2002). Por fim, há autores que apontam para o envolvimento do investigador na Investigação-ação (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Bell, 2002), acrescentado a sua componente reflexiva, decorrente de “um processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão” (Grundy & Kemmis, 1997, citado por Bell, 2002, p.21).

Perante as contribuições dos vários teóricos, podemos afirmar que a Investigação-ação é um processo em que o Educador recorre e se envolve, de forma a encontrar soluções para situações problemáticas que decorram na sua vida profissional. Num processo reflexivo, o docente realiza um estudo, percorrendo várias etapas, recorrendo a vários instrumentos, com vista a realizar uma avaliação de todo o procedimento e ir modificando, ajustando e direcionando, numa ação inacabada, para uma intervenção de qualidade. Será, portanto, este estudo que irá, também, sustentar a sua prática.

Quando nos debruçamos acerca desta temática, devemos, indiscutivelmente, tomar em consideração a sua implicação num processo de mudança ou de inovação (Pereira, 2004). Não se pretende que o Educador seja um investigador no verdadeiro sentido da palavra, mas sim, um profissional consciente, inovador, metodológico, que procura um caminho para uma melhor qualidade na Educação, de que, impreterivelmente, tem um papel crucial e ativo. Assim, o seu envolvimento de investigador-ativo, acarreta, que o mesmo se deixe embrenhar num processo reflexivo, que o move em torno de estratégias pensadas para uma melhoria da sua ação educativa, de forma a ir reajustando a mesma.

1.1. As questões de investigação: ponto de partida para o decorrer de todas as fases da investigação

Quando queremos realizar uma investigação partimos de uma situação problemática que exige “da nossa parte uma resposta adequada com recurso à investigação” (Freixo, 2011, p. 101). Esta situação problemática, traduz-se pelas questões de investigação que vão sendo delineadas com vista ao solucionamento do problema, induzindo à ação, à natureza interpretativa, deixando evidente qual o caminho a seguir. As questões devem ser abertas e flexíveis de maneira a se proceder ao seu reajustamento (Máximo-Esteves, 2008). Acrescenta-se ainda, que quando temos pouco tempo de investigação, não podemos averiguar tudo, há que estabelecer prioridades (Bell, 2002) e, paulatinamente, focar o nosso trabalho numa matéria mais específica. No caso deste trabalho, surgiram várias problemáticas, no entanto optei por selecionar uma investigação no âmbito da tolerância que passarei a fundamentar no próximo capítulo.

Após o investigador realizar este processo inicial e consciente daquilo que pretende estudar, este passa para uma fase de planificação, onde estabelece as estratégias que vai privilegiar na sua ação, para obter resultados positivos ou que vão ao encontro do que pretende mudar. Posterior a esta fase, o investigador submete essa planificação à ação, ou seja, aplica o seu plano de intervenção, no qual vai observar os resultados e refletir acerca dos mesmos. Assim, a Investigação-ação apresenta-se como “processo em espiral de planificação, acção, observação, e reflexão.” (Grundy & Kemmis, 1997, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.21) e é através deste que se procura encontrar a forma mais adequada de intervir.

Máximo-Esteves (2008) apresenta, ainda, um esquema guia, que Fischer (2001) desenvolveu, por forma a orientar o docente investigador (Apêndice A)

1.2. Técnicas, instrumentos e outros procedimentos para recolha e análise de dados

A Investigação-ação pressupõe uma série de técnicas e instrumentos que auxiliam na recolha de dados e se relacionam com a natureza do problema e do estudo (Máximo-Esteves, 2008). Por sua vez, o Educador pode recorrer a outros procedimentos com intuito de poder complementar a recolha, análise e interpretação dos dados.

1.2.1. Observação participante

A observação é uma competência de grande importância no processo de investigação, pois é através desta que recolhemos as primeiras informações acerca da nossa problemática, analisando dados indiretos do contexto/problemática ou, ainda recolher dados diretos do contexto. Note-se ainda, que podemos utilizar vários instrumentos de recolha e análise de dados num momento ou noutra do procedimento da nossa investigação, no entanto a observação apresenta-se como um aspeto transversal a todas as fases. Logo, esta é uma competência que os Educadores deverão trabalhar de forma a afiná-la e torná-la mais objetiva.

No que respeita à observação, optei pela observação participante, uma vez que esta possibilita a recolha de informação decorrente *in loco* (Pardal & Correia 1995), onde o investigador se envolve na situação estudada, sendo participante da sua própria dinâmica (Freixo, 2011). Permite a “análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na acção lhe conferem.” (Estrela, 1984, p.34).

O tipo de técnica em questão apresenta a vantagem de se observar, diretamente, no contexto, os fenómenos, bem como todo o tipo de dinâmica adjacente. Saliente-se, no entanto, que a observar não é olhar, implica, também, um trabalho prévio de forma a ter bem patente o que queremos estudar, definir o quê e quem e, como observar. Se não se estipular estes pressupostos, corremos o risco de nos envolvermos demasiadamente no contexto, perdermos a objetividade, desviando-nos daqueles que são os nossos objetivos (Quivy & Campenhoudt, 1998).

1.2.2. Diário de bordo

O diário é um registo escrito, com regularidade, acerca dos acontecimentos que ocorreram na prática do investigador. Não apresenta uma estrutura rígida, podendo os aspetos a nível estrutural e de conteúdo ficarem a critério do seu autor (Costa & Paixão, 2004). Os diários poderão apresentar a vertente descritiva e a vertente interpretativa, contemplando para tal, momentos críticos (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Spradley (1980), citado por Máximo-Esteves (2008), o diário apresenta-se como o lado mais pessoal de quem se encontra a dirigir a ação educativa. É a partir deste que profissionais da Educação “analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspectivas de melhoria” (Hobson, 2001, Cochran-Smith & Lytle, 2002, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89). Sendo assim, esta componente pessoal

abrange toda uma série de sentimentos, emoções, reações que decorreram durante a intervenção pedagógica: pode incluir aspetos acerca da forma como decorreu a atividade, acerca de como as crianças se sentiram, como o Educador se sentiu, ou outros factores que o Educador deve ter atenção numa próxima atividade do género ou, mesmo, quais as crianças que necessitam de um maior acompanhamento. Esta dimensão pessoal está inerente a uma prática reflexiva e é a partir desta que se desencadeiam processos de mudança. O diário de bordo é uma forma de suportar/auxiliar o docente, pois irá conter informação que o mesmo irá, posteriormente, digerir e gerir à luz das suas opções metodológicas, da sua forma de ver a Educação e de fundamentos teóricos.

No caso do diário de bordo utilizado como recurso para esta investigação, optei por uma vertente, acentuadamente, mais descritiva, uma vez que, numa fase posterior, iria recorrer a momentos do mesmo e sistematizá-los, para realizar, por fim, uma breve reflexão.

1.2.3. Registos fotográficos

Os registos fotográficos apresentam-se por um lado, como uma forma de recolha de dados, no sentido que os podemos analisar e por outro lado, permite a evidência dos mesmos. São, portanto, “portadores de informação visual” (Máximo-Esteves, 2008, p.91) de onde podemos retirar inúmeras informações.

No caso concreto da sua aplicação neste trabalho, as fotografias foram tiradas às crianças em atividade, aos seus trabalhos (desenhos, pinturas...), bem como aos materiais utilizados. Serviram para evidenciar as ações preconizadas na intervenção prática, porém, há alguns registos fotográficos onde podemos constatar observações que foram realizadas anteriormente, que sustentam, algumas inferências e conclusões que fui construindo na análise e interpretação de dados. As fotos foram tiradas de forma natural, sem ser demasiado invasora ou estimulante, não interferindo ou inibindo as crianças no decurso das suas ações.

1.2.4. Revisão da bibliografia

A revisão bibliográfica envolve a consulta de documentos, estudos, livros com o intuito de obtermos um maior conhecimento acerca dos fenómenos a estudar: “Qualquer investigação, seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a área do seu interesse, a recolha de informações que

fundamentem ou refutem os seus argumentos e redacção das suas conclusões.” (Bell, 2002, p.51)

Segundo Bell (2002), o ideal é realizar a leitura no início da investigação, sem contudo descurar que, por vezes, as fases da investigação implicam várias leituras ao longo do processo que podem ajudar a que o investigador tome consciência de alguns aspetos que não tinha contemplado. Este autor ainda sugere que se tome especial atenção às conclusões dos autores, pois o trabalho pode não corresponder ao que se pretende em termos específicos, mas a forma como os dados são relacionados, podem dar uma ideia de como refutar ou concluir constatações.

A revisão bibliográfica esteve presente desde o início desta Investigação-ação até ao seu final. No início, centrou-se em verificar, essencialmente, de que forma a questão da tolerância, mote da investigação, pode ser enquadrada e abordada na Educação Pré-escolar. Posteriormente, para pesquisar que estratégias utilizar e, numa fase final, seleccionar informação pertinente para confrontar, analisar, verificar e fundamentar as minhas decisões, a minha prática, as minhas deduções e conclusões.

1.2.5. Análise de dados documentais

A análise de dados documentais supõe uma análise a documentos de várias ordens, sejam estes da escola, como o projeto curricular de turma, as fichas de inscrição das crianças, diários, relatórios, ou, até mesmo, filmes, *slides* entre outros (Bell, 2002).

A análise de dados documentais “é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior; a sua consulta e referenciação.” (Chaumier, 1974, citado por Sousa, 2009, p. 262). Pode ter várias apresentações e contemplar vários objetivos, tais como retirar a informação mais pertinente, realizar uma interpretação das ideias principais, entre outros (Sousa, 2009).

No que respeita à análise de dados documentais, optei por realizar uma análise documental ao diário de bordo, de onde emergiu uma tabela de sistematização com aspetos pertinentes para reflexão. Além disto, fiz uma análise das fichas de inscrição e compilei alguns dados em gráficos de forma a interpretá-los e verificar entre outros, quais os interesses e necessidades das crianças.

1.2.6. Outros procedimentos

O Educador deverá recorrer a vários instrumentos e técnicas já contemplados pela Investigação-ação (Sousa, 2009), no entanto, como referi, anteriormente, pode elaborar alguns instrumentos desde que estejam bem enquadrados na sua investigação.

1.2.6.1. Planificação

A planificação é um instrumento de apoio ao Educador, na medida em que este se apresenta como uma orientação para a sua prática. Nesta, deverá estar contemplado estratégias que decorrem, também, do processo de observação, onde se deteta quais as necessidades do grupo. A partir da observação o Educador vai conseguindo estabelecer um plano estruturado daquilo que deverá ser o decorrer de uma intervenção, nomeadamente as atividades, os tempos, os recursos. Note-se no entanto, que a planificação deverá apresentar uma componente flexível, para que se possa ir ajustando às necessidades do momento.

Importa salientar que, ao aplicar uma planificação onde temos as competências que queremos desenvolver, está patente um processo de contínua avaliação/reflexão. Realizamos uma avaliação/reflexão para dar corpo à planificação. O mesmo decorre para a sua execução, pois estamos a observar qual o *feedback* do grupo e das crianças e, por sua vez, implica um processo de reflexão/avaliação posterior, para voltar a reorganizar as nossas observações e delinear outros planos consistentes de intervenção (Alarcão, 2010).

Neste sentido, quando o Educador planifica deverá ter em mente “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997).

1.2.6.2. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

No que respeita à avaliação, recorri ao SAC, aplicando a ficha 1G, que corresponde à avaliação geral do grupo, com vista a realizar um diagnóstico inicial.

No que concerne a este tipo de avaliação, o objetivo é avaliar o nível de bem-estar emocional e implicação do grupo de crianças da sala dos “Super Amigos”. No que se refere ao primeiro, este resume-se “ao estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa a serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a

rodeia.” (Portugal & Laevers, 2010, p.20). Isto remete para o autoconceito da criança, pois, uma vez que a mesma está bem consigo própria, está bem a nível emocional (Portugal & Laevers, 2010). A este conceito, de forma que a atenção do Educador esteja focada no que verdadeiramente deve avaliar, estabeleceu-se oito indicadores de avaliação do bem-estar emocional, são eles a abertura e recetividade, flexibilidade, autoconfiança e auto estima, a assertividade, a vitalidade, tranquilidade, alegria e a ligação consigo próprio. Ainda, relativamente aos níveis de bem-estar emocional, estes podem ser caracterizados pelo nível 1 muito baixo; nível 2 baixo; nível 3 médio; nível 4 alto e nível 5 muito alto (Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente ao conceito de implicação, este caracteriza-se pela “qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento.” (Portugal & Laevers, 2010, p.25). Está relacionada com as atividades em que estão ou não envolvidos. A este conceito está associado nove indicadores: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação. Ainda, relativamente aos níveis de implicação estes podem ser caracterizados pelo nível 1 muito baixo; nível 2 baixo; nível 3 médio; nível 4 alto e nível 5 muito alto (Portugal & Laevers, 2010).

2. A intervenção educativa suportada por um *corpus* teórico

A intervenção do Educador deve ser movida por um *corpus* teórico que fundamenta, orienta e assegura uma ação de acordo com os princípios que suportam o desenvolvimento integral das crianças.

2.1. Pedagogia da participação: uma perspetiva que sustenta a intervenção no processo de desenvolvimento da criança

A pedagogia é um termo que apresenta uma amplitude alargada, envolve, na visão de Oliveira-Formosinho (2009), um sistema interativo entre conceções teóricas, a ação e as crenças: “A pedagogia sustenta-se, assim, numa **praxis**, isto é, numa acção fecundada na teoria sustentada num sistema de crenças.” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.5).

Tendo em conta, a triangulação acima referida, se uma pedagogia está imbuída de um sistema de crenças, não podemos anular que as crenças dos Educadores, por vezes, sustentam-se em perspectivas diferentes. Essas crenças podem ter a ver com a sua forma de ver a Educação, com a base da sua formação, ou com a identificação ou não de perspectivas pedagógicas que diferentes teóricos defendem. Na ótica de Oliveira-Formosinho (2009) há duas formas essenciais de fazer pedagogia: por transmissão e por participação. Tal como o nome indica, a pedagogia de transmissão corresponde à transmissão de saberes, em que as crianças se encontram limitadas a um papel passivo. Por sua vez, a pedagogia da participação coloca a criança no centro da ação, onde esta assume um papel ativo na construção dos seus conhecimentos.

A pedagogia da participação assenta na “criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações.” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, 2009, p.8). Esta autora acrescenta que as actividades devem desenvolver-se em torno da valorização dos saberes, das experiências e da bagagem cultural das crianças, sendo que o seu papel é ativo, onde as mesmas participam, investigam, questionam e cooperam. Tem como objetivos que a criança possa “viver a experiência/vida, envolver-se no processo da aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir aprendizagens, promover o desenvolvimento.” (Oliveira-Formosinho, 2009, p.8).

2.1.1.O Modelo High/Scope assente na aprendizagem ativa:

pressuposto de um modelo regulador da práxis

O modelo High/Scope parte do pressuposto de que a aprendizagem assenta, essencialmente, na criança, defendendo, portanto, uma aprendizagem pela ação. Neste sentido, as crianças são agentes participativos, diretamente ativos no seu processo de desenvolvimento, em que as suas aprendizagens sustentam-se na sua curiosidade inata, nos questionamentos, na exploração, na resolução de problemas, através da criação das suas próprias estratégias (Hohmann & Weikart, 2011). Hohmann e Weikart (2011) reforçam, ainda, o papel da criança envolto numa atitude reflexiva sobre a forma de viver as experiências directas e imediatas e retirar delas significados, sendo que esta é uma forma privilegiada de dar significado ao mundo.

Segundo Brickman e Taylor (1991) a aprendizagem ativa pressupõe o poder de escolha das crianças, reforça a importância dos materiais serem diversificados e

variados, bem como facilitar a potencialidade máxima da sua exploração. Acrescenta a importância da comunicação, referente àquilo que estão a fazer. Estes aspetos deverão ser encorajados e reconhecidas pelo Educador.

Hohmann e Weikart (2011), estabeleceram a “Roda da Aprendizagem”, onde se depreende que aprendizagem pela ação integra a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação.

2.1.1.1. Interação adulto-criança

A interação com o adulto é crucial para que as crianças se sintam confiantes nas suas aprendizagens. A figura do adulto deve ter como intuito apoiá-las nas suas aprendizagens, nas suas experimentações e nos seus propósitos.

A relação com a criança deve ser suportada por um clima afetivo, de compreensão por aquilo que é o ser a criança e por aquilo que ela vive e sente. Deve assentar no ambiente de atitude positiva, incentivando a que a mesma resolva os seus problemas. Desta forma, sentir-se-á livre e segura para expressar as suas emoções, partilhar os seus pensamentos e direcionar os seus passos para realizar as suas aprendizagens de forma autónoma (Hohmann e Weikart, 2011).

2.1.1.2. Contexto de aprendizagem

A disposição do espaço e dos materiais são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia das crianças, para proporcionar momentos de tomadas de decisão, para o desenvolvimento “pleno uso das competências que estão a despertar” (Brickman & Taylor, 1991, p.12).

Tendo em conta o que foi referido no parágrafo anterior, o ambiente educativo deverá estar dividido por áreas de interesse, onde as crianças tenham acesso a materiais diversificados, possibilitando que os mesmos sejam explorados e combinados. Estas áreas deverão desenvolver uma série de competências próprias desta faixa etária e proporcionar atividades que vão ao encontro dos seus gostos e necessidades (Hohmann & Weikart, 2011).

2.1.1.3. Rotina diária

Além do contexto de aprendizagem, o dia das crianças deverá estar organizado através de rotinas diárias que vão, igualmente, ao encontro das suas necessidades nomeadamente as necessidades biológicas, sociais, de higiene entre outras. Deverão

contemplar momentos em grande grupo, em pequeno grupo e momentos onde aquelas decidem aquilo que querem fazer.

Esta rotina permite, às crianças, anteciparem os momentos e controlar aquilo que fazem durante o dia. Este é um fator importante, pois há uma necessidade das mesmas se orientarem no seu dia de forma a ter um controlo daquilo que vão fazer, antecipando, inclusivamente, como vão fazer, onde podem realizar as suas intenções, encontrar soluções e persistir nos seus esforços até ficarem satisfeitas (Hohmann e Weikart, 2011).

2.1.1.4 Avaliação

A avaliação processa-se dentro de um trabalho em equipa entre os adultos, em que estes partilham informações acerca das crianças, nomeadamente momentos críticos. Estes podem ser acontecimentos que tenham ocorrido durante o dia e outros aspetos que despertem a necessidade de atenção, de refletir ou de pensar-se em estratégias (Hohmann e Weikart, 2011).

O trabalho em equipa apresenta-se como vantajoso tanto para os adultos, como para as crianças, pois o trabalho complementa-se e segue uma direção assertiva e objetiva. Assim, as tomadas de decisão, as atitudes e toda a dinâmica da sala preconizada pelos Educadores e resto da Equipa Educativa seguem uma única linha diretiva, o que ajuda as crianças a assimilar, entre outras coisas, quais os aspetos que lideram o seu contexto de sala e as suas formas de ser e de estar na mesma.

Tendo em conta o que foi abordado no modelo de High/Scope, o ambiente educativo e a relação que se estabelece na sala entre os intervenientes são essenciais e devem proporcionar “experiências-chave”, transformando-se em “oportunidades permanentes para aprenderem” (Hohmann e Weikart, 2011, p.454) de forma espontânea, através das suas experiências de maneira a dar sentido ao seu mundo.

2.1.2. Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica procura promover a igualdade, respeitando a diferença.

As crianças são seres que apresentam motivações, necessidades, dificuldades, saberes e expectativas, seguramente, diferentes umas das outras. Neste sentido, não podemos conceber que a intervenção educativa seja determinada para um perfil específico de criança. Torna-se necessário o Educador respeitar a individualidade de

cada uma e respeitar a riqueza da diversidade. A diferenciação sugere então, que é possível criar salas “nas quais a realidade da diversidade (...) pode ser tratada a par das realidades curriculares.” (Tomlinson, 2008, p.7).

O Educador deve privilegiar estratégias diferenciadas de forma a respeitar as necessidades de cada criança, sem com isso realizar um trabalho demasiado leviano, confundindo a diferenciação pedagógica com facilitismo. O Educador deve estar consciente que um único método não vai dar resposta às dificuldades e necessidades do seu grupo. “Por isso, adaptam-se a organização e as estratégias (...) às necessidades de desenvolvimento curricular, sem diferenciar objectivos, mas diversificando os processos.” (Gomes, 2011, p. 51). Desta forma estaremos a promover o desenvolvimento integral de cada criança, em vez de aplicarmos uma intervenção infrutífera.

Capítulo III – Intervenção pedagógica

O estágio realizado na EB1/PE da Achada, concretamente na sala dos “Super Amigos”, decorreu três vezes por semana no turno da manhã. Neste capítulo está exposta a intervenção pedagógica praticada neste contexto.

Primeiramente, apresenta uma breve contextualização do meio envolvente e posteriormente, uma caracterização da Instituição Educativa e da sala dos “Super Amigos” quanto aos recursos humanos, materiais e educativos. Após este enquadramento, as crianças são caracterizadas segundo vários aspetos, nomeadamente, idade, sexo, desenvolvimento das mesmas nas diversas áreas e por fim, uma caracterização dos Encarregados de Educação. Esta inclui os dados acerca das habilitações literárias e condição perante o trabalho.

Além dos pontos supracitados este capítulo aborda a intervenção pedagógica, incluindo os interesses e necessidades das crianças, em que, a partir destes, irei delinear a questão de investigação e seu objetivo, assim como as estratégias que irão ser o foco de intervenção. Durante a intervenção propriamente dita, está espelhado as ações preconizadas e de que forma as estratégias foram integradas para atingir o objetivo da investigação. Posto isto, a resposta à questão da investigação é respondida em torno de uma reflexão crítica.

Após a abordagem à Investigação-ação, também será contemplado assuntos relevantes que decorreram na intervenção pedagógica e que merecem uma atenção particular por se terem constituído momentos ricos em aprendizagem, tanto para as crianças como para mim.

1.Contextualização do meio envolvente

O meio envolvente, onde está inserida a Instituição Educativa, é de grande importância. Este, possivelmente, exerce alguma influência na própria dinâmica da escola, na medida em que o corpo educativo poderá usufruir das suas infraestruturas e recorrer aos recursos disponíveis para rentabilizar as atividades desenvolvidas.

A escola EB1/PE da Achada localiza-se na freguesia de São Roque, concelho do Funchal, sita na estrada Dr. João Abel de Freitas. A freguesia de São Roque é ladeada pelas freguesias de Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte, e engloba os sítios da Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de São João e Santana.

Esta freguesia concentra diversas instituições escolares, serviços sociais e públicos, atividades culturais e recreativas, assim como de comércio e indústria. Assim, os recursos de que dispõe a freguesia referenciada, enquadram-se nos domínios da saúde, ensino, desporto, cultura e lazer (Apêndice B).

2. Caracterização da Instituição Educativa

A Instituição Educativa pode oferecer uma série de recursos humanos, materiais e educativos que têm um grande peso na qualidade educativa. No caso desta escola, considerando que foi construída de raiz, apresenta vários elementos que fazem com que esta seja muito procurada pelos Encarregados de Educação.

2.1. Caracterização física

A escola EB1/PE da Achada é recente, construída de raiz no ano de 2009. Dispõe de um conjunto de infraestruturas que servem o intuito educativo a que esta instituição se propõe.

A Instituição Educativa é constituída por um único edifício, composto por três pisos, sendo que, à exceção do piso inferior, estão rodeados por pátios e zonas verdes. Acrescenta-se que, por ser de uma edificação recente, apresenta alguns componentes previamente estabelecidos e concretizados na sua construção, nomeadamente adaptabilidade à mobilidade de deficientes, mais em específico, com dificuldades ao nível motor e apresenta uma série de apetrechos que rentabilizam as energias renováveis.

Para além do supramencionado, destaca-se o fato desta escola, contemplar um sistema de circulação de veículos, o que permite que os Encarregados de Educação deixem os seus Educandos no interior da escola. Por sua vez, destinado aos profissionais, num piso inferior, existe um parque de estacionamento para as suas viaturas.

Esta instituição apresenta ainda outros recursos físicos que servem de apoio a toda a dinâmica da escola (Apêndice C).

Através da sumária descrição aqui realizada pode-se deduzir que esta instituição reúne um conjunto de condições físicas favoráveis à realização da sua ação educativa. Estas estão organizadas de forma a servir toda a comunidade educativa, sendo que existem espaços destinados a servir os interesses de todos os elementos que integram esta comunidade.

2.2. Caracterização da comunidade educativa e recursos humanos

Para o bom funcionamento de uma Instituição Educativa, todos os elementos intervenientes, de forma direta ou indireta, no processo educativo, têm de trabalhar em cooperação com vista a proporcionar uma educação sadia e de qualidade. É nesta linha de pensamento que se realça a importância da comunidade educativa e recursos humanos.

No que respeita aos recursos humanos, esta escola apresenta um corpo docente, composto por professores, educadores, alguns deles especializados e destinados a várias áreas, tais como, o Inglês, Enriquecimento Curricular, Unidades Especializadas, ou ainda, com funções de apoio ou substituição. O pessoal não docente, segundo o projeto educativo da escola, conta com vários técnicos, desde o técnico superior de animação de biblioteca escolar, coordenadora administrativa, assistentes técnicos de Educação Especial até aos Assistentes Operacionais.

Além dos profissionais supramencionados, a organização escolar conta com a participação dos Encarregados de Educação, através da Liga dos Pais, cujo objetivo principal é gerir os donativos pecuniários ou em géneros, doados pelos mesmos, com o intuito de servir de complemento para a frequência socioeducativa dos educandos.

As crianças são o centro de toda a ação educativa do processo de ensino-aprendizagem. É, de uma forma geral, para a concretização dos seus interesses e para a sua formação que todos os elementos da comunidade educativa se organizam. As crianças e alunos que frequentam a escola EB1/PE da Achada, distribuem-se pelos Pré-escolar, 1.º ciclo e Ensino Recorrente. De uma forma geral, são oriundas de famílias estruturadas, de meio socioeconómico médio. Salienta-se alguns casos, cujas famílias são acompanhadas pelos serviços de Segurança Social e Comissão Protetora de Menores.

2.3. Estrutura académica e curricular

No que respeita à estrutura académica e curricular a escola EB1/PE da Achada, estabeleceu a seguinte organização:

Tabela 1 - Estrutura académica e curricular da escola EB1/PE da Achada

Estrutura Académica e Curricular¹		
Nível	Número	Turnos
Pré-escolar (3 aos 6 anos)	3 grupos	Manhã e tarde
1.º Ciclo (6 aos 13 anos)	2 turmas de 1.º ano 3 turmas de 2.º ano	Atividades Curriculares no turno da manhã e Atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde.
	2 turmas de 3.º ano 2 turmas de 4.º ano	Atividades Curriculares no turno da tarde e Atividades de enriquecimento curricular no turno da manhã.
Ensino Recorrente	2 turmas	Turno nocturno

3. Caracterização da sala dos “Super Amigos”

A sala agrupa uma diversidade de espaços que proporcionam, às crianças, a construção de relações e aprendizagens e é onde passam grande parte do seu tempo. Assim, o conceito de sala é perspectivada por Doyle (citado por Lopes, 2009) como “um contexto comportamental que é uma unidade eco-comportamental composta por segmentos que envolvem e regulam o comportamento” (p.194).

A organização do espaço reflete, de certa forma, as intenções educativas do profissional responsável pelo mesmo. Isto porque, a principal funcionalidade deste está relacionada com a ação educativa que ali decorre e, como tal, a gestão deve considerar principalmente as necessidades do grupo que acolhe, de forma a proporcionar uma formação de qualidade.

A sala dos “Super Amigos” é um espaço amplo, bem iluminado com luz natural. Nesta, encontram-se materiais que servem de apoio logístico a toda a dinâmica da sala, nomeadamente cadeiras, mesas, armários de arrumação, um lava mãos, estantes para

¹ Tabela baseada no projeto educativo da escola EB1/PE da Achada

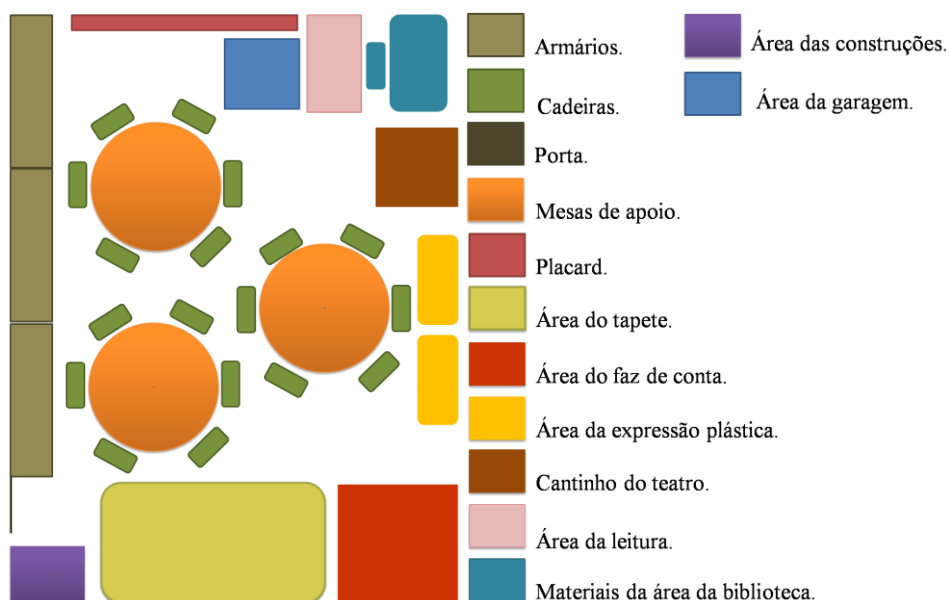
livros, *placards*, um quadro de lousa preto, um rádio leitor de cd, entre outros. Além destes, há uma série de materiais que suportam algumas atividades práticas, tais como, os lápis de cor, lápis de carvão, folhas de papel brancas, capas, borrachas, tintas e tesouras.

Ao redor da sala podemos encontrar os ditos *placards* recheados com os trabalhos realizados pelas crianças e outros elementos, com outras intencionalidades educativas, como, por exemplo, o mapa de presenças.

Salienta-se que, a maior parte dos materiais estão ao alcance das crianças, uma vez que estas conhecem o espaço, sabem onde se encontram e, mais importante ainda, têm a autonomia e a liberdade de se deslocar para obterem acesso a eles e utilizá-los.

Na figura 1, abaixo representada, encontra-se a planta da sala dos “Super amigos”:

Figura 1 – Planta da sala da Sala dos “Super Amigos” e sua legenda.



Como podemos observar, através da planta da sala, além dos aspetos mencionados, a sala está dividida em áreas de atividades diferenciadas, devidamente identificadas, de forma a proporcionar aprendizagens diversificadas e inovadoras e satisfazer os interesses e necessidades das crianças.

Na planta da sala, podemos distinguir: a área do grande grupo ou área do tapete, a área dos jogos de construção, a área do faz-de-conta, a área de expressão plástica, a área da leitura, a área da garagem e o cantinho do teatro.

No que respeita à primeira área, esta corresponde àquela onde as crianças se reúnem com a Educadora. Este é um espaço privilegiado para conversar, delinear atividades, ouvir

histórias, cantar, em grande grupo.

Na área dos jogos de construção, as crianças têm à sua disposição peças de legos e de outros jogos de encaixe, por forma a realizarem construções. Este espaço promove o trabalho colaborativo, a capacidade de gestão de conflitos e a criatividade.

Relativamente à área do faz-de-conta, esta apresenta materiais e utensílios representativos do quotidiano: uma cama, bonecas, fogão, mesa, cadeiras, talheres, entre outros. Permite que as crianças participem em atividades de jogo simbólico e de desempenho de papéis. Promove o desenvolvimento de competências básicas como a linguagem oral, o respeito pelos outros, a autoestima e a capacidade de iniciativa e autonomia.

Quanto à área de expressão plástica, é um espaço onde as crianças podem realizar as suas produções plásticas: o desenho, a pintura, a modelagem, o recorte, colagem, promotores do sentido estético e da criatividade.

A área da leitura, tal como o próprio nome indica, constitui-se como um espaço destinado à leitura, onde podemos encontrar diversos livros, alguns com histórias, outros sobre a área do conhecimento do mundo e ficheiros realizados pelas crianças da sala. Neste espaço desenvolvem-se competências como a imaginação e criatividade, o gosto pela leitura, o interesse pelo código escrito, a correção da linguagem oral e a capacidade de expressão.

A área da garagem contempla uma pista de carros e carros, que permitem, às crianças, realizarem as suas brincadeiras, promovendo, também, o convívio e lazer.

Finalmente, o cantinho do teatro é constituído por um fantocheiro, onde as crianças podem realizar pequenas dramatizações e desenvolver várias competências, nomeadamente na área da expressão oral.

A organização deste espaço, sugere, às crianças, uma série de situações que se podem desenrolar através da sua própria iniciativa. Estas têm a possibilidade de seleccionar as várias áreas e utilizar os diversos materiais, com intuito de experimentarem e conceberem situações desencadeadoras de aprendizagens ou de formas de ser e de estar consigo próprias e com os outros.

3.1. Rotinas da sala

As rotinas da sala são fatores relevantes, apresentando-se como forma de promover sentimento de segurança, estabilidade e noções temporais às crianças e um suporte a toda a dinâmica do grupo.

No que respeita à sala dos “Super Amigos”, esta aplica uma rotina diária que decorre das 8h:15m às 18h:15m, tal como podemos verificar:

Tabela 2 – Rotina diária da sala

Horário		Rotinas
8h15	9h20	Acolhimento das crianças, realização de atividades orientadas e livres.
9h20	9h30	Arrumação da sala, reunião do grupo e higiene para o lanche
9h30	9h45	Lanche
9h45	10h45	Higiene, acolhimento do grande grupo para dar continuidade às atividades.
10h45	11h15	Recreio.
11h15	11h45	Higiene e continuação das atividades do início da manhã.
11h45	12h00	Arrumação da sala, diálogo/reflexão acerca das atividades e comportamentos das crianças.
12h00	12h30	Almoço.
12h30	13h00	Higiene
13h00	14h20	Repouso
14h20	15h00	Despertar. Atividade em grande grupo e preparação para o lanche.
15h00	15h15	Lanche.
15h15	15h45	Atividades livres e orientadas.
15h45	16h45	Recreio
16h45	18h15	Atividades livres e orientadas / Saída das crianças.

Além da rotina estabelecida, há Atividades de Enriquecimento Curricular que acabam por se integrar nesta e fazerem parte da mesma, tal como podemos verificar na tabela 3:

Tabela 3 – Atividades de Enriquecimento Curricular

Dias da Semana	Atividades	Horário	Professores
2ª Feira	Expressão motora	10h00 – 10h45	Prof. Mafalda
3ª Feira	Ed.Musical	11h45 – 12h15	Prof. João
4ª Feira	Inglês	11h15 – 11h45	Prof. Alita
	Ed.Musical	16h45-17h15	Prof. João

As atividades descritas na tabela 3 apresentam-se como formas de complementar a formação das crianças.

Os tempos são um suporte para a ação educativa do Educador (Ministério da Educação, 1997), são portanto, fruto de uma reflexão acerca da forma de distribuir os tempos, a fim de ir ao encontro das necessidades das crianças, criar momentos para a sua formação e, simultaneamente, assegurar todo o tipo de dinâmica que envolve uma sala, tais como a higiene, os tempos de pausa dos elementos da equipa educativa, entre outros, que são essenciais para o bom funcionamento da equipa pedagógica e para o desempenho de atividades com qualidade, em prol do interesse das crianças.

3.2. Equipa educativa

No que respeita à equipa educativa destinada a esta sala, é constituída por duas Educadoras e duas Assistentes Operacionais. Estas apresentam um horário de trabalho que se integra na rotina da sala dos “Super Amigos”. Salienta-se que, por vezes, contam com a colaboração de uma Educadora de Apoio.

Quanto às Educadoras, estas não alternam o seu horário, sendo que a Educadora da manhã apresenta o horário fixo das 8h:15m às 13h:15m e a da tarde das 13h:15m às 18h:15m. Por sua vez, as Assistentes Operacionais têm horário rotativo durante a semana: 8h:30m às 16:30m ou das 10h:15m às 18h:45m.

A equipa educativa procura estabelecer um trabalho planeado em conjunto, de forma a garantir que as crianças sejam orientadas de acordo com uma homogeneidade de critérios e atitudes para que se sintam seguras e confiantes.

4. Caracterização do grupo

A caracterização do grupo foi realizada tendo em conta o projeto curricular de grupo, as conversas informais com a Educadora, as planificações e o diário de bordo.

4.1. Caracterização das crianças da sala dos “Super Amigos”

O grupo da sala dos “Super Amigos” é constituído por 25 crianças. Deste total, 12 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, sendo, neste aspeto, um grupo equilibrado. Por sua vez, existe uma maior heterogeneidade no que respeita às idades, sendo que apresentam grupos com três idades distintas: quatro crianças com 3 anos; sete com 4 anos; treze com 5 anos e uma de 6 anos.

4.1.1. Caracterização do desenvolvimento do grupo nas áreas

As crianças, no que respeita ao **domínio da Expressão Motora**, apresentam um nível motricidade bastante satisfatório, correspondente à sua faixa etária. Conseguem desempenhar diversas atividades motoras, com confiança, conscientes das suas capacidades. Desenvolvem-nas combinando diversas destrezas e de forma coordenada e controlada, na maior parte das vezes. Contudo, há um grupo minoritário que apresenta alguma dificuldade nesta matéria, incluindo uma criança que tem receio de participar em atividades que envolvem mais velocidade e confusão, pois tem medo de cair e outra que apresenta dificuldades nalguns movimentos que envolvem coordenação, equilíbrio e lançamento de bolas.

Relativamente às capacidades motoras a nível da resistência, velocidade e agilidade, as crianças mais velhas têm realizado um grande progresso. Estas são aquelas que revelam maior interiorização do esquema corporal, no entanto as noções de lateralidade estão cada vez mais sólidas para o grupo em geral.

No que respeita aos jogos com regras, as crianças conseguem cumprir e entender as regras mais complexas, embora as mais pequenas não interiorizem estas na sua totalidade e apresentem maior dificuldade.

Ao nível da destreza manual e gesto fino o grupo revela um bom desenvolvimento, correspondente à sua faixa etária. Por sua vez, demonstram, na generalidade, falta de orientação espacial.

Compreendem noções de perto/longe, dentro/fora, à frente/atrás, em cima/em baixo e ao lado.

No que concerne ao domínio da **Expressão Dramática**, o grupo apresenta grande

expressividade e criatividade em recriar situações do cotidiano.

Os elementos que compõem a sala dos “Super Amigos” interessam-se de forma bastante evidente pelo jogo do faz-de-conta, sendo que os mais velhos ilustram episódios do cotidiano de forma cada vez mais estruturada e, apresentando um maior nível de interação uns com os outros.

Os mais novos também gostam da área do faz-de-conta, mas apresentam alguma dificuldade em gerir os conflitos que derivam da escolha de papéis e da partilha de materiais. Por sua vez, gostam de interagir uns com os outros e desempenhar vários papéis.

Há crianças que são mais tímidas, todavia apresentam a área em questão como sendo da sua preferência, conseqüentemente, este fato vai contribuindo para que desenvolvam a interação com os outros.

A área onde se encontra o fantocheiro é menos explorada do que a área do faz-de-conta.

O interesse pela **Expressão Plástica** é bastante evidente por parte das crianças em questão, independentemente do tipo de atividade.

Os elementos mais novos apresentam um interesse bastante acentuado no desenho e pintura. É de salientar que a capacidade de representação, relativamente ao desenho, pintura e moldagem está a evoluir de forma progressiva e satisfatória para todos. Contudo, há uma minoria que necessita de incentivo para participar em algumas atividades deste tipo de área artística. Quase todas as crianças conseguem representar a figura humana com cabeça, tronco e membros.

Quando se recorre à Expressão Plástica para representar momentos de uma atividade, de uma história ou de uma situação, as crianças conseguem representá-los com sucesso, assinalando aspetos e revelando uma intenção de representar algo. Há um conjunto de crianças, inclusive, que conseguem desenvolver pormenores nas suas criações plásticas, de forma muito criativa.

A sua maior parte tem um elevado grau de autonomia a nível do domínio das técnicas de expressão. Revelam maior dificuldade a nível do recorte e colagem. Revelam zelo e preocupação com a apresentação dos seus trabalhos.

Na área de **Expressão Musical** o grupo domina e apresenta um grande interesse, espelhado por uma acentuada aptidão para interiorizarem letras de canções, bem como o ritmo e melodia a elas subjacentes. Não obstante, algumas crianças não conseguem cantar sozinhas, por serem mais tímidas e outras apresentam uma maior dificuldade em

cantar, tendo em conta a melodia, conseguem portanto, cantar a letra, mas perdem facilmente o ritmo.

Gostam de cantar em grupo e apresentam uma grande motivação para integrarem coreografias, capazes de mimar e gesticular músicas com ritmo e sequencialmente.

No domínio da **linguagem oral e abordagem à escrita** a capacidade de comunicação do grupo é muito satisfatória. Conseguem expressar as suas ideias de forma clara, utilizando uma sintaxe e pronúncia das palavras de forma adequada. Embora há crianças que ainda precisam de trabalhar mais esta área e três destas frequentam terapia da fala. De salientar que as limitações apresentadas não comprometem a compreensão da sua comunicação oral.

No reconto de histórias, se estas forem mais complexas, algumas crianças apresentam dificuldade em recontá-las sequencialmente. No entanto, têm facilidade em identificar rimas.

Do contacto com a escrita, os elementos mais velhos do grupo conseguem diferenciar os números das letras e identificar a utilidade da escrita. A maior parte das crianças com 5 anos consegue realizar o seu nome em letras maiúsculas, sem auxílio dos cartões; as de 4 anos, três ainda não conseguem escrever sozinhas.

Respetivamente ao **Domínio da Matemática** todas as crianças já conseguem contar entre 10 e 20, algumas de 5 anos já conseguem fazer contagens mais elevadas.

No que respeita a reconhecer a forma, o tamanho e a cor dos objetos as crianças mais pequenas já o fazem de forma muito satisfatória e, os mais velhos apresentam competências relativamente à comparação, classificação e seriação dos mesmos. Sendo que destes últimos, alguns conseguem fazer correspondência entre os números e os objetos.

No geral, o grupo consegue fazer *puzzles*, sendo que os mais velhos já apresentam maior facilidade em realizá-los com mais peças e com maior nível de complexidade. Além disso, nos jogos de encaixe revelam muita criatividade e apresentam estruturas com um grau elevado de organização.

Na generalidade os elementos deste grupo conseguem distinguir entre pequeno e grande, entre curto e comprido, entre muito e pouco, entre leve e pesado, entre fino e grosso, entre cheio e vazio e entre alto e baixo. Conseguem, maioritariamente, identificar e copiar um círculo, um quadrado, um retângulo e um triângulo.

Na área de **conhecimento do mundo** as crianças apresentam um conhecimento e vivências variadas em relação ao mundo que as rodeia. Além disso apresentam potencialidades no que respeita à atitude crítica, ao raciocínio e interesse pelo que está ao

seu redor, bem como na sua exploração. Contudo, há aquelas que apresentam maior dificuldade na associação de conceitos mais subjetivos, mas conseguem assimilar conceitos mais concretos.

O grupo tem realizado uma grande evolução no que concerne às unidades de tempo: consegue diferenciar entre ontem, amanhã, hoje, identificar as estações do anos e nomear os dias da semana. Os elementos mais pequenos apresentam, ainda, algumas dificuldades em identificar alguns destes aspetos; confundem, por exemplo, as estações com as festividades.

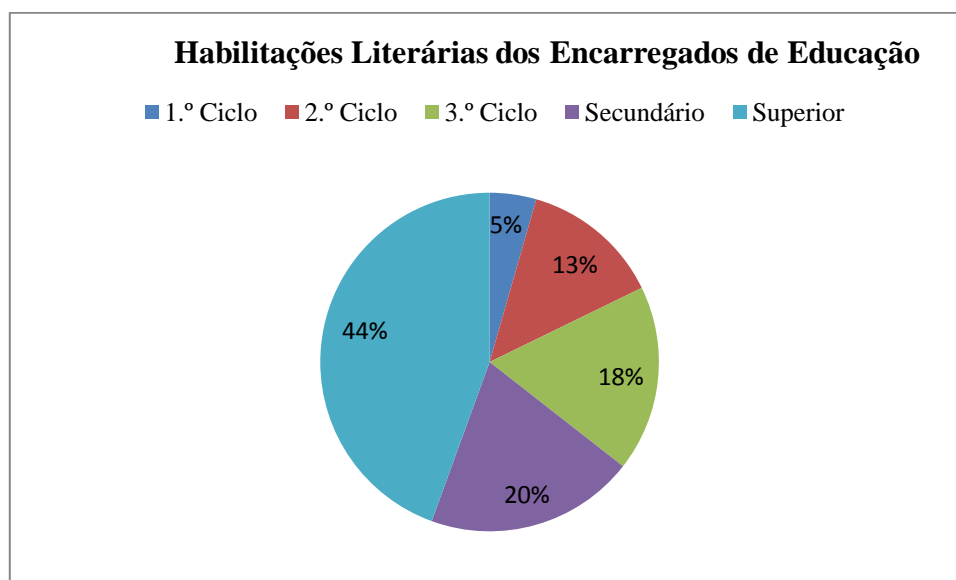
A área de **Formação Pessoal e Social** é aquela onde este grupo apresenta maiores dificuldades, no que se refere ao respeito pelo outro, cumprir regras, bem como de conduta social quando estão à mesa, e nas questões referentes à gestão das emoções e frustrações. Isto é mais visível nas atividades em grande grupo.

Há elementos que apresentam falta de autoconfiança e baixa autoestima, pouca flexibilidade e abertura à aceitação.

4.1.2. Caracterização familiar

No que respeita à caracterização familiar das crianças. Podemos verificar através do gráfico 1 que a maior parte dos Encarregados de Educação possui o Ensino Superior.

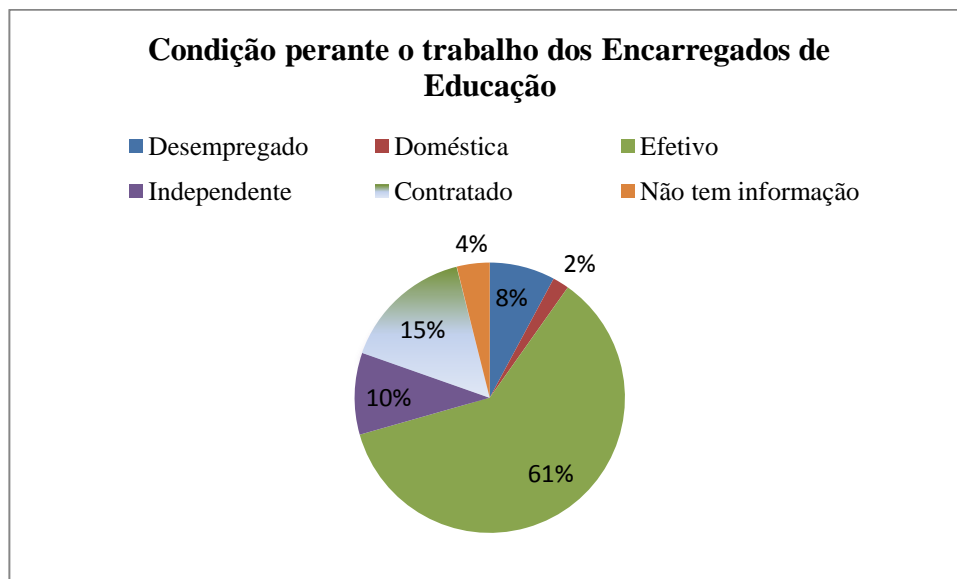
Gráfico 1: Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação



Ainda podemos observar que as habilitações literárias referentes ao 1.º e 2.º Ciclos, contabilizam um total de 18%. Por sua vez, com a mesma percentagem estão os pais que se integram no 3.º Ciclo. As habilitações literárias com maior número após o Ensino Superior é o Ensino Secundário com 20% do total da percentagem.

No que respeita à condição dos Encarregados de Educação perante a sua condição face ao trabalho, essa é representada através do seguinte gráfico

Gráfico 2: Condição perante o trabalho dos Encarregados de Educação



Podemos constatar através do gráfico 2 que uma percentagem mínima é doméstica (2%) e desempregada (8%). Por sua vez, 86% dos Encarregados de Educação estão empregados. Desta percentagem, grande parte representa a efetividade perante o trabalho (61%), uma minoria trabalhadores independentes (10%) e por fim, 15% são contratados.

5. Intervenção pedagógica

Na minha intervenção pedagógica, durante a semana de observação, bem como ao longo do todo o estágio integrei-me em toda a dinâmica da sala. Esta integração foi operacionalizada através da interação com o grupo de crianças da sala dos “Super Amigos”, no decorrer das suas atividades livres ou orientadas, assim como nas suas rotinas, inclusivamente no recreio, no almoço e na hora do descanso/sono. Saliento que as atividades livres (nas áreas) e o recreio foram espaços privilegiados para conhecer o grupo e para me dar a conhecer, devido ao fato do mesmo estar mais aberto e descontraído, propício ao surgimento de interações mais espontâneas. Durante todo este processo procurei estabelecer uma relação afetiva com as crianças, de forma a poder ser aceite pelas mesmas. Esta relação afetiva foi bem conseguida, uma vez que a Educadora Cooperante, em reunião final, reforçou essa como sendo um dos aspetos positivos da minha prática.

A relação afetiva estabelecida foi essencial para que eu fosse, paulatinamente, considerada elemento do grupo. Nesta relação as crianças, enquanto ia deixando de ser um elemento estranho, foram criando as suas dinâmicas espontâneas e fornecendo-me informações acerca dos seus interesses e necessidades. A observação participada foi adotada de forma constante, permitindo obter dados directamente do contexto, sendo esta mesma uma das vantagens da observação em questão (Freixo, 2011).

Após obter as primeiras impressões acerca dos interesses e necessidades do público-alvo, as conversas informais com a Educadora Cooperante foram pertinentes, no sentido de poder confrontar as minhas inferências com alguém que já tem um maior conhecimento acerca do grupo. Além disso, nestes momentos, num ambiente de partilha e de reflexão, delineávamos um plano mais ou menos estruturado de intervenção que seria, mais tarde, condensado em planificações (Apêndice D).

Saliento ainda, que um dos documentos que consultei para obter informações acerca dos interesses e necessidades foram as fichas de inscrição das crianças, onde entre outros aspetos, apresentaram dados pertinentes para o diagnóstico das mesmas.

É importante referir que, ao longo de todos os dias, as impressões que fui obtendo através da observação, das conversas informais, das interações com as crianças foram sendo registadas num diário de bordo (Apêndice E). O registo daquilo que foi acontecendo diariamente era das primeiras ações que realizava após o estágio, com o intuito de não me desviar do meu objetivo: registar de forma mais fiel possível os acontecimentos do dia. Este diário de bordo iniciou com o registo, no início, das rotinas e numa fase posterior, fui-me cingindo às atividades ou apontando momentos da rotina que se tenham apresentado como momentos críticos. Nesta fase inicial o diário foi essencial, pois foi a estratégia com que mais me identifiquei e que me permitiu compilar uma série de informações novas para mim. A este respeito Máximo-Esteves (2008) afirma que o diário serve, também, para anotar as “primeiras observações efectuadas sobre o (...) próprio contexto de trabalho” (p. 85).

A informação descrita no diário de bordo foi sendo organizada numa tabela de sistematização (Apêndice F) onde salientava os momentos críticos e outros que podiam servir para reflexão. Evidentemente que este quadro foi essencial para organizar as minhas ideias e focar, entre outros, quais os elementos a ter em consideração quanto aos interesses das crianças e suas dificuldades na fase inicial. Posteriormente, terá servido para outros objetivos.

O SAC foi utilizado com intuito de auxiliar a realização do diagnóstico inicial. Apliquei a ficha 1g, em que através desta compilei os dados num gráfico (Apêndice G), uma vez que na minha observação participante e em conversa com a Educadora Cooperante fomos constatando, por parte das crianças, alguma dificuldades em gerir as emoções e frustrações, o que por vezes teve influência no decorrer das atividades. Neste sentido, considerei que analisar em especial, os níveis bem-estar podiam comprovar esta dificuldade.

Após este processo e, saliento, com recurso aos interesses e dificuldades das crianças, retirados das fichas de inscrição, (Apêndice H) pude definir os principais interesses e necessidades deste grupo.

5.1. Interesses e necessidades das crianças

Os principais interesses e necessidades das crianças foram definidos para o grupo em geral, o que não implica que se evidenciem de forma linear e semelhante em todas as crianças: há elementos que têm mais preferências, a nível dos seus gostos, para determinadas atividades e outros que apresentam mais necessidades do que outros. Neste sentido os principais interesses e dificuldades/necessidades deste grupo estão estabelecidos na seguinte tabela:

Tabela 4: Interesses e necessidades das crianças

Interesses	Necessidades
- Desenhar e pintar.	- Cumprir regras.
- Realizar jogos e puzzles.	- Gerir emoções e frustrações.
- Ouvir histórias.	- Concentrar nas tarefas.
- Dançar, cantar e ouvir música.	- Ser tolerante.
- Realizar jogos de faz-de-conta	- Alimentação.
- Jogar à bola.	- Adaptação.
- Brincar com carros.	
- Realizar construções.	

5.2. A Investigação-ação na sala dos “Super Amigos”

Quando estamos perante um contexto educativo, tendo em conta que estamos defronte de crianças que apresentam, cada uma, as suas características específicas,

motivadas por estímulos distintos, não podemos ignorar a complexidade inerente à prática do Educador. Assim, naturalmente, surgem problemáticas que deverão ser colmatadas através do processo de Investigação-ação.

No que respeita à intervenção na escola EB1/PE da Achada a minha investigação centrou-se na dificuldade das crianças da sala dos “Super Amigos” em serem tolerantes. Haveria outras dificuldades que poderia trabalhar, no entanto, tendo em conta o pouco tempo disponível para investigação (125 horas) e tendo por base Bell (2002): não podemos tratar de todos os assuntos ao mesmo tempo, há, portanto, que estabelecer prioridades.

5.2.1. Delineamento da questão de investigação

A razão pela qual dei prioridade à problemática advinda da dificuldade das crianças em serem tolerantes, prende-se, essencialmente, com o fato de ser uma questão que, por um lado, me é particularmente interessante, sendo que o próprio Bento (2011) aponta que um problema de investigação passa por uma pessoa querer investigar determinado fenómeno e, por outro lado, porque espero que este trabalho seja útil (se lhe for dado continuidade) que é também um aspeto igualmente partilhado por Quivy e Campenhoudt (1998) em que as investigações devem ter alguma utilidade e implicações no futuro.

Tendo em conta os aspetos anteriores, o fato de ser uma problemática que me interessa, resulta numa maior motivação para trabalhar a questão. Por sua vez, irei centrar-me, brevemente, na razão pela qual considero que esta investigação poderá ter alguma utilidade, não deixando, contudo de deixar aqui expresso a minha humildade, pois o tempo foi muito limitado para poder afirmar que houve mudanças significativas. Neste sentido, se tivermos em conta que a Escola é uma instituição que, hoje em dia, não se limita ao ensinamento de saberes (Marques, 2001), ou seja, abarca um papel muito mais completo e muito mais complexo, inclusivamente, no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, na educação para a cidadania e no respeito pela diversidade (Ministério da Educação, 1997), não podemos, então, excluir que o papel do Educador passa por se centrar nestas questões. Tendo em conta esta perspetiva, trabalhar a tolerância, numa sala de Pré-escolar, contribui para “formar” crianças a nível pessoal e social, dos seus princípios e valores que vão ao encontro daquilo que é entendido como uma sociedade democrática, assente em valores de igualdade, justiça e respeito pelo ser humano.

A situação que desencadeou esta problemática surgiu primeira semana, quando a Educadora estava a desenvolver uma atividade. Neste dia (8 de outubro), após o recreio, *“a Educadora Cooperante convidou os elementos da Unidade Especial para ouvirem uma história juntamente com os da sala dos “Super Amigos”. Esta achou pertinente reuni-los, uma vez que considera importante que as suas crianças interajam com o grupo da Unidade Especial (...).*

No que respeita à atividade supracitada, aquando da chegada das crianças da Unidade Especial, notou-se que os meninos da sala dos “Super Amigos” estranharam a sua presença. Numa fase posterior, no decorrer do conto da história, algumas crianças estiveram a olhar para um menino de cadeira de rodas e uma dessas, no dia anterior, inclusivamente, tinha feito um comentário depreciativo das crianças da Unidade Especial. A mesma destacou-se pelo fato de olhar de forma constante para os novos elementos, ao longo da história, sendo que apenas olhava para a Educadora, tomando maior atenção à história, quando esta falava de forma mais enfática, utilizando expressões e sons muito expressivos relativos ao conteúdo da narração. (...) Após o final da atividade, a Educadora colocou música para dançarem, com intuito de todos interagirem. Não se notou qualquer tipo de interação por parte das crianças da sala dos “Super Amigos” com as portadoras de deficiência, a não ser quando eram incentivadas pelos adultos, sendo que, numa fase inicial, davam a mão para dançar, mas posteriormente largavam. (...) No final a Educadora falou com o grupo da sua sala, referindo que quando se recebe novos amigos devemos ter uma atenção especial e ser simpáticos. Frisou que, no geral, o grupo deveria ter sido mais afetuoso.” (Apêndice E).

Após esta situação, no final da segunda semana, falei com a Educadora Cooperante acerca da possibilidade de trabalhar a questão da tolerância. Esta concordou, afirmando que o grupo em geral apresenta atitudes pouco tolerantes não só com as crianças da Unidades Especial, mas também uns com os outros.

A partir desta conversa com a Educadora delinee a questão de investigação: *De que forma o Educador pode desenvolver atitudes de tolerância, por parte das crianças, em contexto Pré-escolar?*

5.2.2. Objetivo da investigação

Para esta investigação defini o seguinte objetivo: promover o desenvolvimento de atitudes de tolerância, por parte das crianças, para com a diversidade. Para alcançar

este objetivo foi necessário desencadear uma série de estratégias e ações que fossem ao encontro do mesmo, bem como para dar resposta à questão da investigação.

5.2.3. Estratégias

Para alcançar este objetivo optei por recorrer às histórias e a ambientes propícios à interação com pessoas portadoras de deficiência. Estas estratégias foram pensadas e definidas tendo por base uma revisão bibliográfica.

5.2.3.1. Histórias

As histórias foram um recurso que optei e que desencadeou uma série de outras atividades de forma a trabalhar as mensagens implícitas nas mesmas.

Optei pelas histórias, porque fazem parte dos interesses das crianças. No entanto, se tivermos em conta as suas fichas de inscrição em que os seus interesses foram compilados num gráfico (Apêndice H), podemos verificar que as histórias não têm um peso considerável, quando comparadas com a área de Expressão Plástica ou do Faz-de-conta. Contudo, a partir da observação participante realizada no dia 14 de outubro (Apêndice F) pude verificar que as crianças interessam-se por histórias e aprendem com as mesmas. Se selecionarmos histórias tendo em conta a faixa etária, podemos cativar tanto os elementos mais velhos como os mais novos.

Além do supracitado, as histórias fazem todo o sentido para estas idades, pois Albuquerque (2000) refere que é entre os 3 e os 8 anos que as “narrativas infantis se revelam de maior utilidade pedagógica.” (p. 15). Através destas as crianças têm a possibilidade de poder construir várias perspetivas do contexto e optar por alguma em particular. No que respeita à temática da tolerância, está inerente que as histórias têm a flexibilidade de poderem dar a conhecer várias situações, onde a criança poderá realizar no seu processo interior uma construção cognitiva, afetiva e moral (Albuquerque, 2000) e optar por uma situação ou atitude em particular. À luz das considerações de Albuquerque, julgo que esta estratégia vai ao encontro do objetivo traçado para a investigação.

É de salientar ainda que, inerente a estas narrativas infantis, deverá haver um diálogo reflexivo entre as crianças e o adulto, de modo a que estas possam organizar as suas ideias em torno da temática. Neste diálogo reflexivo deverá haver espaço para estas darem as suas opiniões, fazerem relações com o quotidiano, darem sugestões e exprimirem emoções e sentimentos. Desta forma, poderão relacionar, imaginar, sentir,

realizando todo um procedimento que a leve a pensar acerca das suas atitudes e do impacto das mesmas nos outros. Este diálogo reflexivo, durante a prática, foi muitas vezes espelhado através de trabalhos de Expressão Plástica.

5.2.3.2. Ambientes propícios à interação com pessoas portadoras de deficiência

Quando estamos perante algo diferente, por vezes a nossa tendência é afastarmos-nos, ainda mais se essa diferença estiver acarretada de algum preconceito. Logo, considero que deverá haver uma confrontação entre o que é considerado “normal” com o que é considerado “diferente”, para que se possa ultrapassar alguns receios e formas de ver determinados assuntos que nos são mais estranhos.

Há autores que defendem que as atitudes positivas ante a diversidade são preconizadas quando o Educador proporciona momentos de “interação e comunicação, para o desenvolvimento de amizades” (Correia, 2013, p. 24), promovendo desta forma um ambiente de tolerância na sua sala, onde as crianças se tornam seres sensíveis, respeitadores, conscientes da diferença e aprendendo a crescer e entendê-la de forma muito natural (Correia, 2013). Tendo em conta esta perspetiva, considero pertinente proporcionar ambientes onde as crianças da sala dos “Super Amigos” interajam com pessoas portadoras de deficiência, a fim de que a aproximação contribua para o respeito e aceitação da diversidade.

5.2.4. Ações desenvolvidas

As ações desenvolvidas na sala dos “Super Amigos” com vista a desenvolver atitudes de tolerância foram delineadas tendo em conta todos os meios atrás mencionados, nomeadamente o diário de bordo, a tabela de sistematização do diário de bordo, as conversas informais com a Educadora, a observação participante. Não obstante, além destes, acrescento o processo reflexivo (tendo por base a tabela de sistematização do diário de bordo) que realizei de forma sistemática, semanalmente (Apêndice I). Este auxiliou-me a constatar se a intervenção estava a prosseguir por um caminho coerente, quais os aspetos que tinha a melhorar e quais os que deveria continuar a contemplar. Tudo isto foi considerado à medida que ia realizando as minhas planificações semanais.

As ações desenvolvidas serão explanadas nos próximos pontos. Por uma questão de organização, optei por iniciar com as histórias, uma vez que foi através destas que se

foram desencadeando outras atividades. Aproveitando as mesmas, procurarei espelhar assuntos relativos à questão da tolerância, bem como aprendizagens que fui adquirindo e proporcionando e para além disto, assuntos pertinentes que decorreram destas atividades e de outras.

5.2.4.1. “A Joanhinha Diferente”

A história “A Joanhinha Diferente” foi abordada na 5.^a semana de estágio (Apêndice D). No dia do conto (4 de novembro) as crianças da Unidade Especial deslocaram-se à sala da pré para ouvirem a história juntamente com as crianças da sala dos “Super Amigos”.

De uma forma geral, esta história trata de uma Joanhinha que não tinha pintas e devido a esse fato foi discriminada pelas outras Joanhinhas e expulsa do jardim por ser diferentes das outras; no final da história a Joanhinha sem pintas e os seus amigos Escaravelho e o Papagaio dão uma lição de moral às Joanhinhas com pintas. Esta história foi abordada através de imagens elucidativas (Apêndice J).

No desenrolar desta semana, ao trabalharmos a história, gostaria de salientar algumas inferências.

Primeiramente, gostaria de destacar a oportunidade que esta história proporcionou para que as crianças da sala dos “Super Amigos” tivessem realizado uma ligeira evolução desde o dia que a Educadora Cooperante contou uma história para os grupos de ambas as salas no dia 8 de outubro (Apêndice E), aliás situação desencadeadora da problemática. Com auxílio da figura 2 podemos verificar a reação dos elementos da sala dos “Super Amigos” à presença das crianças portadoras de deficiência:

Figura 2: Reação das crianças da sala dos “Super Amigos” no início do conto da história



No início da história a maior parte das crianças estava com o olhar fixo nos elementos da sala da Unidade Especial, sendo evidente a estranheza patente no seu olhar. Também observei pela própria postura que *algumas crianças demonstraram alguma renitência em que as crianças da Unidade Especial se sentassem ao seu lado.* (Apêndice E). No entanto, ao contrário do que se sucedeu quando a Educadora Cooperante contou a história, as crianças conseguiram, posteriormente centrarem-se nesta, tal como podemos verificar na seguinte figura:

Figura 3: Reação das crianças ao longo do conto da história



Na figura 3 podemos constatar que todas as crianças já se encontravam concentradas na história, demonstrando alguma naturalidade com a presença do grupo da Unidade Especial. Este comportamento manteve-se até ao término da atividade. Sintetizando, pude verificar que houve uma evolução, embora muito ténue entre a primeira semana de estágio em que a Educadora Cooperante contou a sua história e esta

semana. Saliento que não devo considerar a hipótese de que a história “Uma Joanhinha Diferente” possa ter sido mais interessante do que a história anterior ou que eu tenha revelado mais expressividade que a Educadora Cooperante, pois julgo, inclusive, a mesma apresentar competências bastante acentuadas nesse aspeto. Deduzo sim, que o fato das crianças já terem tido um primeiro contacto com as crianças da Unidade Especial neste tipo de contexto e o fato desta atividade ter proporcionado o segundo contacto, terá contribuído, para que, progressivamente, as primeiras fossem deixando de estranhar a presença das segundas e começado a aceitá-las com maior naturalidade. Face o apresentado, embora não seja algo decisivo, julgo ir ao encontro daquilo que Sacristán (2003) defende quando se refere à interação como sendo um meio para promover a tolerância: “As pessoas mudam pelo simples facto de estarem com as outras” (p.54), dando relevância de que quando somos confrontados com o diferente, de certa modo vamos (re)construindo o nosso mundo de significados. No entanto, como está bem patente na minha reflexão semanal, realizada com o auxílio do quadro de sistematização do diário de bordo, referente a esta semana (Apêndice I): *A socialização entre as crianças da sala dos “Super Amigos” e o grupo da Unidade Especial parece estar a surtir efeito, note-se, porém, que esta foi ainda a segunda experiência deste género, logo não se pode afirmar na íntegra tal aspeto.*

Outro ponto a salientar nesta semana foi o fato das crianças terem aparentado uma ligeira mudança de comportamento no relacionamento umas com as outras, apresentando uma maior tolerância quando as outras estão a falar e no cumprimento de regras. Julgo que há dois fatores que poderão ter influenciado estes comportamentos, por um lado, poderá ter a ver com o conteúdo da própria história, uma vez que “os contos são a linguagem da infância, aquelas que as crianças entendem melhor do que qualquer outra “ (Guerra, 2005, p.135), portanto, as próprias poderão ter-se sensibilizado para o tema e de alguma forma consciencializado para a necessidade de respeitar o outro e de cumprir regras para que todos se entendam. Por outro lado, poderá estar relacionado com a diferenciação pedagógica que se realizou e com o sucesso, nesta semana.

No que respeita à diferenciação pedagógica devo, aqui, referir uma atividade realizada no dia 21 de outubro (Apêndice E) cujo objetivo era trabalhar a alimentação em que “*aquando da realização das atividades de agrupar os alimentos para colocá-los na roda dos alimentos, atividade para os mais velhos, e da atividade de colocar um X, a vermelho, nos alimentos não saudáveis e uma bola, a verde, nos alimentos saudáveis,*

*atividade para os mais pequenos, chegou-se à conclusão, no último momento, que a última atividade não fazia sentido para os mais novos, mas sim para os mais velhos. Por um lado, era uma atividade de consolidação e por outro, os desenhos eram muito pequenos para os meninos mais pequenos pintarem. Quando me apercebi desta situação, também em conversa informal com a Educadora, fiquei algo “chocada” por não me ter apercebido da adequação daquela atividade aos elementos mais novos do grupo, sendo que a minha intenção, em vez de corresponder em adaptar uma tarefa aos mais novos, ficou claro, no momento, que se adaptava aos mais velhos. Depois deste episódio tomei especial atenção à diferenciação pedagógica, todavia nem sempre fui bem sucedida, dando-me a reconhecer que a experiência profissional é uma componente com um peso considerável quando se trata de aperfeiçoar a nossa prática no que respeita à diferenciação. Porém, haver, por parte do Educador, uma predisposição para aplicá-la já se apresenta como um passo crucial para uma melhor intervenção. Assim, remetendo, novamente, para a semana em que foi contado a história “A Joanhinha Diferente”, enquanto as crianças mais velhas realizavam um diálogo reflexivo mais aprofundado acerca da história, as crianças mais novas realizaram um *puzzle* com joaninhas diferentes (uma joanhinha de cor vermelha e outra de cor amarela) como podemos verificar nas seguintes figuras:*

Figura 4: Diálogo reflexivo



Figura 5: Puzzle Joaninhas diferentes



O diálogo reflexivo foi adequado aos elementos mais velhos do grupo, uma vez que a questão da tolerância implica obter uma atitude reflexiva, o que não significa que as crianças mais pequenas não possam ter essa capacidade, no entanto esse aspeto foi mais abordado em grande grupo, dando oportunidade a estas de falar, no reconto da história. Por sua vez, o diálogo reflexivo envolve maior tempo de concentração que os elementos mais novos não têm. Assim, no decorrer destas atividades não se notou,

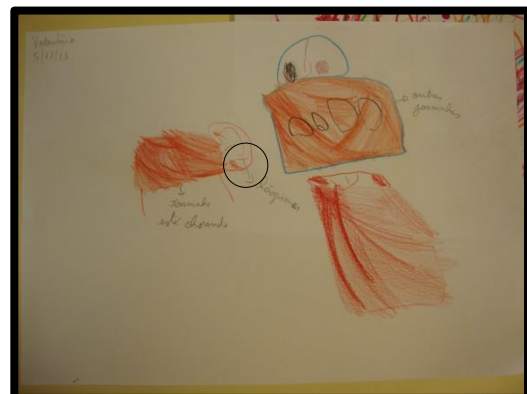
como em alguns outros dias anteriores, as crianças mais novas irrequietas ou o grupo instável. As crianças mais velhas apresentaram, através de um diálogo reflexivo, a capacidade de se debruçar sobre os sentimentos da Joanhinha e associar a história a situações do quotidiano, esta constatação está presente no diário de bordo do dia 5 de novembro: *Referiram que por um menino ser diferente não deixa de ser menino (tal como tinha referido no dia anterior) e que não gostariam de ser afastados dos seus amigos como a Joanhinha, que devia ser difícil. Referiram ainda, o fato de uma menina ter dito que não queria brincar com um determinado menino no recreio e que isso deixava-o triste* (Apêndice E). O diálogo reflexivo permite uma maior reflexão acerca da temática a ser trabalhada, levando a que o grupo se debruce de forma mais tranquila acerca do que foi abordado. Foi notório, por sua vez, que a capacidade de concentração do grupo em geral, elementos mais novos e mais velhos, seja mais equilibrada quando ouvem histórias, por isso e, saliente-se desde já, que as mesmas foram uma estratégia muito frequente no estágio.

Por último, devo refletir acerca da importância da Expressão Plástica como meio de trabalhar as questões referentes à Formação Pessoal e Social, com o intuito de que as crianças expressem aquilo que interiorizaram do que se lhes apresenta. Na atividade onde desenharam um momento acerca da história está evidenciado emoções, sentimentos ou até mesmo injustiças que as mesmas salientaram e que são interessantes de se analisar. Como podemos atestar nas figuras 6 e 7.

Figura 6: Desenho das Joanhinhas a apontar o dedo à Joanhinha sem pintas



Figura 7: Desenho Joanhinha sem pintas a chorar



Na primeira figura podemos encontrar três Joanhinhas a apontar o dedo para a Joanhinha sem pintas, evidenciando a forma com as outras Joanhinhas do jardim estavam a ridicularizá-la. Na figura 7, temos do lado esquerdo a Joanhinha sem pintas em que a

criança refere que está a chorar e desenhou, inclusive, as lágrimas que estão assinaladas com um círculo preto Assim, uma vez que o tema da tolerância envolve uma gestão interior daquilo que já sabem em desconstrução com aquilo que é novo, considero que a Expressão Plástica permite que tanto as crianças mais velhas, como as mais novas, realizem esse processo, mas cada uma à sua maneira, uma vez que a criança “quando pega em pincéis e tintas, exprime com emoção (...) o que mais a impressiona e contribui para a sua maneira de ser e de agir. É essa sua forma de aprender o mundo que a rodeia e de intervir nele.” (Gonçalves, 1991, citado por Sousa, 2003a, p.168). Tomando em consideração que o que se pretende é promover uma mudança de atitude, a Expressão Plástica promove a mesma, pois, através do desenho, por exemplo, a criança estará a canalizar aquilo a que tem acesso num processo que lhe faz mais sentido para perceber o mundo e agir sobre ele.

Podemos reparar, neste sentido, que as histórias foram dando azo a que o público-alvo da intervenção refletisse e expressasse aquilo que foi sentindo acerca do outro, isto foi retratado, entre outros, no reconto da história, no diálogo reflexivo e nos seus desenhos.

5.2.4.2. “O Patinho Feio”

Na semana em que o grupo assistiu à história “O Patinho Feio”, 6.^a semana, à semelhança da semana anterior, procedeu-se ao reconto da história em grande grupo e um diálogo reflexivo com as crianças mais velhas (Apêndice D).

Na figura 8 podemos observar as crianças a ver o filme do “Patinho Feio”.

Figura 8: Visualização do filme “O patinho Feio”



Nesta figura observamos que os elementos estiveram atentos à história, esta atitude manteve-se até ao seu término. No reconto da mesma, tendo por base o diário de bordo do dia 12 de novembro, *à semelhança da história da “Joaninha Diferente”, as crianças foram igualmente participativas, tanto as mais velhas como as mais novas. Verificou-se que tinham interiorizado a história e a moral adjacente* (Apêndice E). Isto reflete, mais uma vez, que as histórias apresentam-se como um bom meio para transmitir mensagens. No diálogo reflexivo, realizado em pequenos grupos, foi evidente a maneira como as crianças tentaram realizar uma ponte entre a história e a realidade, em que procuraram através das suas ilações “um melhor entendimento da realidade e das complexidades humana” (Guerra, 2005, p. 135). Este aspeto é salientado na minha reflexão semanal onde há um comentário que me chama particularmente atenção *quando uma das crianças referiu que, por vezes, nós somos patinhos feios, porque somos maus. Se compararmos com a história, verificamos que o Patinho Feio da mesma não era mau, ou seja não existe uma correspondência entre as atitudes do Patinho Feio da história e os “patinhos feios” que somos quando somos maus, tal como referiu a criança* (Apêndice I). Está aqui patente uma tentativa clara em interligar a moral da história com situações que decorrem na vida real ao que Guerra (2005) defende que o “imaginário ajuda-nos a compreender o real” (p. 135). Desta forma, julgo que as crianças apresentaram a capacidade de entender, por vezes, situações da complexidade humana através das histórias. Um espaço de diálogo reflexivo ou simplesmente de reconto da história, incentivado pelo adulto, é um meio privilegiado para as crianças apresentarem uma atitude crítica sobre o mundo, o que poderá ter a longo prazo uma mudança de atitudes, visível em comportamentos de tolerância para com o outro.

Outro tópico que devo realçar nesta semana de atividades foi o jogo dos afetos realizado no 13 de novembro (Apêndice D). *Este correu muito bem. Foi surpreendente o comportamento das crianças. A própria Educadora referiu que julgava que as crianças iam querer abraçar ou beijar a face dos seus amigos mais chegados (com quem se dão melhor), no entanto, houve uma grande interação entre todos, sendo que não escolheram os colegas para dar o seu afeto* (Apêndice E). Na figura 9 podemos constatar a dinâmica do jogo:

Figura 9: Jogo dos afetos



Com o auxílio da figura observamos que esta dinâmica por si só convida ao afeto, ao interagir e ser carinhoso com o outro. Reparamos que as crianças até demonstram alegria, algum conforto, naturalmente porque o afeto é algo que é bom de sentir e de receber, por isso é importante que tenham estas experiências de forma a sentir como é bom ter afeto e ser afetuoso com o outro. Os jogos têm a possibilidade de favorecer a criação de um “ambiente de prazer e de solidariedade e de interação positiva” (Leite & Rodrigues, 2001, p.32). É de salientar que quando queremos trabalhar aspetos do desenvolvimento pessoal e social, não devemos fomentar jogos competitivos, uma vez que estes implicam, de alguma maneira, tentar ganhar alguém que se está esforçar para o mesmo, não é, portanto, o que se pretende. Pretende-se trabalhar a solidariedade e não a competitividade, pretende-se trabalhar a igualdade e não em encontrar o melhor, pretende-se criar teias envolta de interações positivas e não ações individuais e egocêntricas.

Após ter abordado a importância dos jogos para trabalhar a questão da tolerância, há alguns pontos que deverão ser realçados decorrentes da atividade de Expressão Plástica, desta semana, que se realizou no dia 12 de novembro. Esta tinha como objetivo que cada elemento do grupo moldasse um patinho em massa-pão. Os intervenientes participaram neste processo desde a sua confeção até à moldagem da figura, tal como evidenciam as figuras 10 e 11.

Figura 10: Criança a deitar farinha



Figura 11: Crianças a misturar os ingredientes



A partir do momento que as crianças começaram a mexer na farinha e em todos os seus ingredientes, notou-se um frenesim dentro da sala, onde parecia estar claro que as mesmas não iam querer fazer o patinho, tal como proposto, mas também as suas próprias criações. Na figura 12 está evidenciado o entusiasmo pela massa-pão

Figura 12: Crianças a explorarem a massa-pão



Nesta figura as crianças estavam concentradas na exploração da sua massa-pão, evidenciando inclusive, que não iam realizar patinho algum naquele momento, pois estavam mais interessadas em amassar, fazer rolos, bolinhas, voltar “destruir” tudo e voltar a amassar. Naquele momento, optei por não exigir nada, para que explorassem e realizassem as criações que quisessem, pois estava a ser muito óbvio que estavam a retirar muito prazer daquela atividade.

Tendo em conta a questão acima abordada, remete-nos para o fato do Educador ter a sensibilidade de saber quando deverá parar com os intentos da atividade e deixar a criança criar. Esta situação sucedeu, igualmente, aquando da realização das joaninhas no dia 6 de novembro (Apêndice D), uma vez que neste dia, os elementos desta sala realizaram uma joaninha de plasticina, no entanto era tal o entusiasmo entre amassar a

plasticina e fazer as bolinhas que optei por não realizar a atividade da “Caixa dos afetos” e assim tiveram oportunidade de usufruir da atividade.

Neste sentido tanto a atividade da massa-pão como a da plasticina envolveu as crianças de forma efetiva, tanto que ambas exigiam tempo de exploração para mexer, para criar, para construir e desconstruir até realizarem as criações. Isto reflete a pedagogia da participação que Oliveira-Formosinho (2009) defende quando proporcionamos às crianças espaços e tempos pedagógicos que permitam as mesmas “co-construir as suas aprendizagens e celebrar as suas próprias realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, 2009, p.8). Neste sentido os exemplos representadas nas figuras 13 e 14 foram fruto deste espaço e tempo de efetiva participação.

Figura 13: Patinho Feio, mãe e irmãos em massa-pão

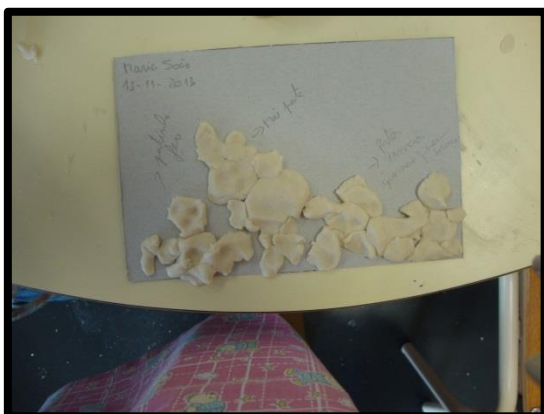


Figura 14 : Papagaio em plasticina



Como podemos verificar na figura 13, a criança que realizou esta construção, não realizou apenas o que se lhe pediu, inicialmente, ou seja um pato, mas realizou a família toda. Evidenciando que desta forma deu muito mais significado à sua atividade. Por sua vez, a figura 14 demonstra que ao deixarmos as crianças serem livres de fazerem as suas criações (porque na atividade da figuras 14 era suposto fazerem uma joaninha) são capazes de realizar trabalhos muito criativos e igualmente prazerosos. Neste sentido, se rentabilizarmos as atividades de Expressão Plástica a criança poderá, também, “estimular a imaginação e desenvolver o seu raciocínio.” (Sacristán, 2003 ,p.173). Assim, se estiver envolvida numa atividade de criação plástica, se esta se apresentar interessante e prazerosa poderá desenvolver um número diversificado de competências.

5.2.4.3. “O Cego e o Caçador”

A história “O Cego e o Caçador” (Apêndice K) apresenta um enredo em que, a determinada altura, um caçador despreza o seu cunhado por ser cego, contudo no final da história o primeiro acaba por respeitar e reconhecer as capacidades do segundo. Esta é uma história um pouco longa e tive algum receio que as crianças mais novas não se apresentassem interessadas na mesma, tendo como consequência que ficassem mais inquietas, no entanto julguei que esta história era essencial para dar seguimento à atividade posterior: visita de uma pessoa invisual. Neste sentido optei por levar imagens, como forma de fomentar o interesse e, além disso, contei a história levando a que as crianças questionassem o que iria acontecer e assim implicá-las no próprio enredo. Assim, tal como o diário de bordo pode comprovar no dia 18 de novembro, esta foi *uma atividade em que as crianças estiveram muito atentas, apesar de ter sido uma história mais longa que as outras que tinham sido abordadas.*

No reconto, mostraram uma grande capacidade de diálogo e de se aperceberem de vários aspetos, nomeadamente que o cego tinha outras capacidades que o caçador não tinha, que o caçador estava a ser um homem pouco inteligente, porque não reconhecia nos outros qualidades mais positivas. Referiram que o cego era mais inteligente que o caçador (Apêndice E). Perante o que foi apresentado, está manifesto alguma capacidade crítica por parte das crianças, que pelas suas palavras encontraram forma de reconhecer as qualidades da personagem que era cega, sendo, portanto, espelhado o reconhecimento das potencialidades do outro, inclusive algum tipo de identificação com a personagem principal. Relativamente a este último assunto, Leite e Rodrigues (2001) referem que os contos podem desempenhar um papel fundamental quando queremos focar as questões da tolerância, no sentido em que permitem “que a criança se identifique com múltiplas personagens que interagem em diferentes contextos (...) ao entrar em contacto com contextos diferenciados a criança habitua-se a estar no lugar do outro, iniciando, assim, o percurso da aceitação activa da diversidade.” (p.40). Algo a que não podemos ficar indiferentes na frase retirada do livro *Jogos e contos numa educação para a cidadania* dos autores referidos, é o fato de mencionarem que a criança “habitua-se” a estar no lugar do outro e que vai “iniciando” um “percurso” de aceitação, logo está aqui bastante evidente que a tolerância implica um processo. Ou seja, não é algo adquirido de forma imediata, mas as histórias têm um papel preponderante ao auxiliar para que se vá habituando a colocar-se no lugar do outro. É um processo que envolve uma continuidade, um certo hábito para que a partir daí se vá

começando, numa ação continuada, a realizar um caminho para aceitar a diferença. Esta predisposição para se colocar no lugar do outro é essencial, pois desta forma a criança compreende o outro, compreende as suas atitudes, envolve-se naquela personagem e reconhece igualmente as suas capacidades (Rebelo & Diniz, 1998).

A atividade que se seguiu à história no mesmo dia, 18 de novembro (Apêndice D), a vinda de uma pessoa invisual à sala, foi cuidadosamente pensada. Tive o cuidado de escolher uma pessoa bem integrada na sociedade, que desempenhasse uma função a nível profissional, que tivesse estudado no Ensino Superior e que demonstrasse, na sala, as suas potencialidades. Para este fim, foi necessário falar com a pessoa invisual e explicar qual era a minha ideia, reforçando que era importante passar uma mensagem verbal e presencial de que os indivíduos portadoras de deficiência tinham outras capacidades e podiam recorrer a instrumentos específicos para realizarem as mesmas funções que os outros. Tendo este ponto assente, foi necessário preparar o grupo para receber uma pessoa invisual, uma vez que tanto eu como a Educadora Cooperante estávamos com receio de que o mesmo estranhasse, não soubesse reagir ou se impressionasse com um dos olhos da pessoa invisual, em especial os elementos mais pequenos. Assim, o fato de ter abordado a história “O Cego e o Caçador” foi essencial para o sucesso da seguinte atividade, uma vez que as crianças já estavam sensibilizadas para receber uma pessoa invisual tal como a conversa informal que tive com a Educadora Cooperante revela na reflexão semanal dessa semana: *Em conversa informal com a Educadora, esta afirmou que estava com receio que as crianças reagissem mal à professora [invisual] (chorassem, ou se assustassem), em especial as mais pequenas, uma vez que um dos olhos causava alguma impressão. Por sua vez, a Educadora achou que a atividade foi muito produtiva e que foi crucial o encaminhamento que dei à atividade desde o início até ao final da manhã. Neste aspeto, a Educadora afirma que foi essencial o facto de ter contado a história e a forma como as crianças se foram mentalizando para receberem alguém invisual* (Apêndice I).

Seguindo esta ordem de ideias e abordando o fato de que, por vezes, o Educador deverá realizar um trabalho prévio, dependendo da sua natureza, mas que pode ser o de sensibilizar, preparar, ou mesmo desenvolver uma atividade prévia para sustentar outra ainda mais complexa, de maneira a que a esta seja mais produtiva, envolvendo mais as crianças, tornando as suas aprendizagens mais significativas. Devo, assim, realçar uma atividade realizada no dia 23 de outubro cujo objetivo era que os elementos da sala dos “Super Amigos” cantassem uma música acerca da horta, mas, uma vez que esta não

apresentava um refrão que se repetisse e era uma canção longa com uma sequência de hortaliças (tomate, pepino, beringela, a salsa, a couve, alface, agrião, grão-de-bico, ervilha, o feijão, abóbora), foi necessário realizar duas atividades no dia 22 de outubro (Apêndice D) para que, posteriormente, pudessem facilitar o processo de interiorização de forma espontânea e natural da canção.

No que respeita às duas atividades com vista à consolidação da canção, as crianças realizaram a exploração dos legumes contemplados na mesma, tal como podemos verificar na figura 15, e além disso, eu juntamente com a Educadora Cooperante realizamos uma dramatização que retratava uma professora e uma aluna, onde a primeira realizava uma série de perguntas – *Quem são os mais verdes? Quais são os mais pequeninos?* Entre outras – A aluna respondia e à medida que respondia mostrava a sequência das hortaliças, assim as crianças visualizavam qual a sequência dos alimentos correspondente à da canção. Esta atividade está contemplada na Figura 16.

Figura 15: Exploração das hortaliças contempladas na canção da horta



Figura 16: Dramatização acerca da canção da horta



Após a exploração das hortaliças pelas crianças, estas já estavam familiarizadas com a designação das mesmas, no que respeita à dramatização, segundo o diário de bordo, *ficaram muitos atentas e mostraram-se muito divertidas. Algumas delas ficaram algo “fascinadas” quando viram os adultos disfarçados e a interpretar personagens. A dramatização foi na sua totalidade improvisada e correu bem, sendo evidente a sequência da música, pois esta era exposta com os alimentos que tínhamos trazido para auxiliar na sua interiorização. No momento das crianças cantarem a música, constatou-se que estas conseguiram assimilar com sucesso a letra e o ritmo da mesma, além disso estavam muito entusiasmados em cantar* (Apêndice E).

Tendo em conta o que já foi referido, a história “O Cego e o Caçador” e estas duas atividades expostas no parágrafo anterior, constatou-se que os objetivos foram alcançados, uma vez que, nas duas últimas, as crianças assimilaram facilmente a música, sendo que todo o encadeamento das atividades tornaram o seu processo divertido e facilitou a sua aprendizagem. Concomitantemente, na primeira atividade, como veremos a seguir, foi importante para receberem bem a visita da pessoa invisual. Face ao que foi aqui explanado, o Educador deverá recorrer a atividades de preparação para outras que exigem um grau de complexidade maior, pois por vezes podemos pensar que estamos a perder tempo e que é mais rápido e eficiente passarmos para a atividade central. No entanto não é perder tempo, muito pelo contrário, este tipo de trabalho prévio tem uma intencionalidade bem patente, que vai ao encontro das necessidades das crianças, respeitando os seus ritmos e faz com que as suas aprendizagens estejam assentes em alicerces consistentes. Caso contrário, podemos cair no erro de realizarmos um trabalho infrutífero ou apenas superficial.

Remetendo, finalmente para a atividade da visita de uma pessoa invisual à sala, constatei que as crianças, inicialmente, ficaram um pouco impressionadas com um dos olhos da pessoa invisual, no entanto rapidamente interagiram com esta de forma espontânea e natural, embora algumas se mantivessem mais reservadas e observadoras. Podemos observar na figura 17 a interação duma criança com a pessoa invisual, quando esta a segura ao colo, não apresentado qualquer renitência. Na figura 18 podemos verificar a reação do grupo.

Figura 17: Criança ao colo da pessoa invisual



Figura 18: Reação das crianças



Embora não seja muito visível na figura 18, podemos encontrar um grupo muito interessado no fato da professora estar a escrever o nome das crianças em Braille, mas conseguimos identificar quatro crianças que se encontram mais retraídas, em especial as

meninas. Evidencia-se de alguma forma alguma estranheza, naturalmente. No geral, as crianças conversaram, realizaram perguntas e o mais importante, repararam que as pessoas invisuais realizam o mesmo que as outras ditas normais, mas utilizando outras capacidades e outros instrumentos. A professora invisual tocou uma música com a viola e escreveu os nomes da cada criança em Braille com muita destreza. A determinada altura, perante esta destreza, o grupo desconfiou que a pessoa era invisual de um só olho. Note-se que, esta interação fê-lo aperceber das suas capacidades, pois como estava muito desenhencilhada chegou (o grupo) a pensar que não era totalmente cega. Notou-se que as crianças demonstraram uma interação muito positiva e de alguma forma, carinhosa. Esta foi a terceira vez que contactaram com pessoas portadoras de deficiência e foi onde se revelou mais interação, talvez porque conseguiram visualizar as suas capacidades e já estavam mentalizadas para tal. Importa aqui, também, salientar que, o adulto não deve preconizar na sua sala a imagem de uma pessoa diferente como sendo a “coitadinha”, pois em vez disso estaremos a reproduzir mais essa imagem estereotipada (Leite & Rodrigues, 2001). Devemos demonstrar que as outras pessoas não são incapacitadas, que têm os seus limites como qualquer outro indivíduo e encontram outras formas de fazer a sua vida como os outros.

As crianças ficaram muito contentes com esta visita e com os seus nomes em Braille, dando a oportunidade de cada ficar com o seu, sendo que a primeira coisa que fizeram foi sentir os pontinhos daquele tipo de escrita como podemos ver na seguinte figura.

Figura 19: Exploração do nome em Braille



Em conversa informal com a Educadora Cooperante esta referiu que a história “O Cego e Caçador” foi crucial para que as crianças aceitassem a visita da pessoa invisual na sala. Assim, embora no início estranhassem e observassem de forma um

*pouco intensa a professora invisual, interagiram com a mesma de forma muito espontânea e natural. Interagiram de forma muito positiva e observaram com atenção quando a convidada tocava a viola e escrevia os seus nomes em Braille (Apêndice E). Esta foi uma atividade muito produtiva e benéfica para todos, mesmo para a professora invisual que me comentou que gostou muito da atividade e que se tinha sentido muito bem e acolhida. Na minha reflexão semanal, refiro que nesta atividade *senti que as crianças apresentaram um comportamento mais tolerante para com os outros, no caso concreto, com pessoas portadoras de deficiências, o que foi possível evidenciar in loco.* (Apêndice I).*

5.2.4.4. “Vamos fazer amigos”

A história “Vamos fazer amigos” (Apêndice L) foi contada no dia 19 de novembro e foi realizada com o intuito de desafiar as crianças a fazerem amizades com os elementos da Unidades Especial que iriam fazer parte de um atelier de expressão plástica nesse dia (Apêndice D). A história trata de uma raposa que não tinha amigos, encontrou um coelho e um esquilo e os três juntos pegaram em vários frutos e hortaliças e caracterizaram-nos (com boca, olhos, nariz, cabelo) de forma a que fossem seus amigos, mas aperceberam-se que estes não falavam, não olhavam, ou seja não podiam ser seus amigos. No final deste percurso de querer fazer amigos, tinham-se encontrado uns aos outros e já tinham criado uma amizade, sem se terem dado de conta.

No que respeita a esta atividade, as crianças estiveram muito atentas e divertiram-se com o desenrolar da narrativa, pois à medida que foi sendo contada ia caracterizando os elementos da história que a raposa (personagem principal) queria que fossem os seus amigos: um nabo, uma abóbora e uma maçã. (...) (Apêndice E). Podemos constatar pelas seguintes figuras esta parte da dinâmica da história.

Figura 20: Caracterização do nabo



Figura 21: Caracterização da abóbora



Pelas imagens podemos reparar que *a história foi contada de forma muito dinâmica e com o auxílio de imagens o que contribuiu para que as crianças ficassem atentas* (Apêndice E). Este aspeto está bem visível na figura 22.

Figura 22: Crianças a ouvir a história



Toda esta dinâmica é importante, uma vez que ler uma história é diferente de contar uma história, há que ter em conta algumas condições que tornam a leitura mais dinâmica (Mata, 2008). Neste sentido, quando apresentei as histórias nesta sala realizei um trabalho prévio, dependendo do conteúdo da história. O primeiro aspeto que tive em conta foi definir os objetivos que pretendia alcançar e posteriormente selecionar uma história que fosse ao encontro desses. Posteriormente, tive de preparar a história, nomeadamente verificar quais as partes que poderia retirar, quais as partes que deveria reforçar ou mesmo acrescentar e fazer vários ensaios, estando consciente que os mesmos serviam não para memorizar a história, mas para me familiarizar com as imagens e a sequência das ações. Além disso, esta preparação servia para aperfeiçoar a minha própria expressividade. Por fim, também fiz um pequeno ensaio de quais as questões principais a colocar às crianças, se fosse necessário, para estimulá-las ao

diálogo, reflexão e partilha de ideias. Este trabalho prévio, ao contrário do que se possa pensar, é um trabalho que permite ao Educador flexibilizar, improvisar e tornar o conto mais dinâmico, objetivo e interessante.

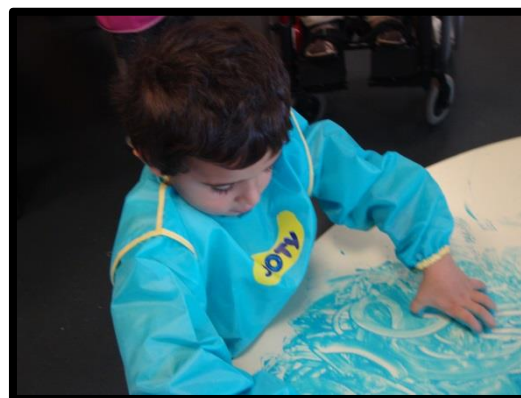
Neste sentido, retomando a história “Vamos fazer amigos” devo salientar que quando lancei o desafio para que as crianças fizessem amizades com os elementos da Unidade Especial, estas foram muito recetivas e afirmaram que iriam fazer amizades. Um dos aspetos que realcei na minha reflexão semanal foi que não *significa, contudo, que as suas formas de estar para com os outros se modifique de forma substancial, no entanto já é muito positivo haver esta predisposição para “fazer amigos”* (Apêndice I). As histórias têm o poder de chegar mais facilmente às crianças, do que um discurso moralista por parte do adulto (Guerra, 2005), desta forma mais naturalmente aceitam desafios, entendem algumas questões do que se forem simples palavras proferidas pelo adulto, pois por vezes essas palavras devem ser complementadas de um outro elemento com o qual se identificam e que respeita “o ser criança”.

No que concerne à última atividade que se realizou dentro da investigação, o atelier de expressão plástica entre as crianças da Unidade Especial e o grupo de crianças da sala dos “Super Amigos”, devo ressaltar que esta muito positiva, em que ambos os grupos tiveram a oportunidade de realizar várias tarefas: digitinta, massa-pão, carimbagens. Nestas tiveram a oportunidade *de mexer, amassar, cheirar, provar, pintar, desenhar de forma livre. Sentiram-se, de forma evidente, muito satisfeitas com todo o processo e resultado do seu trabalho* (Apêndice E). Tal como as seguintes figuras sugerem.

Figura 23: Crianças a explorar massa-pão



Figura 24: Criança a explorar digitinta



Como podemos reparar na figura 23, podemos observar um grupo de crianças a explorar a massa: alguns a amassar, outros a provar e ainda uma criança a trocar

impressões com outra. Já na figura 24 é notório o envolvimento da criança na digitinta, em que notamos a sua expressão concentrada naquilo que a forma dos seus dedos, como os coloca, pode desenvolver no efeito da pintura. É evidente a implicação dos elementos nas suas tarefas.

No que respeita à interação com o grupo da Unidade Especial, este atelier teve a vantagem de proporcionar um ambiente descontraído onde as crianças se misturavam de forma mais natural e descontraída. Tal como podemos ver nas seguintes figuras.

Figura 25: Interação na massa-pão



Figura 26: Interação na digitinta.



Como podemos verificar na figura 25 a criança mais alta pertence à Unidade Especial e encontramos-la no meio de outras crianças, de maneira descontraída e até com ar feliz, acrescentando-se ainda, que uma das outras até evidencia um sorriso quando olha para este elemento. Na figura 26 está bem evidente uma criança da sala dos “Super Amigos” a auxiliar outra da Unidade Especial a realizar o seu trabalho. Portanto, está aqui representado a forma como um ambiente descontraído, prazeroso, pode contribuir para a interação entre todos.

Devo ainda salientar a próxima figura:

Figura 27: Reação de algumas crianças



Aqui está evidenciado alguns elementos a olhar para o que a criança da Unidade Especial está a fazer. Naturalmente que não podemos esperar que todos interajam, espontaneamente, com outros elementos. Este é um processo contínuo, provavelmente se estivesse outra pessoa estranha ao grupo as crianças iriam, igualmente, reparar no que o outro estava a fazer. Tudo isto implica um trabalho moroso, um trabalho de aproximação, pois como pudemos verificar há crianças que já interagem de forma mais natural e outras não. Isto não quer dizer, contudo, que uma criança é melhor do que outra, ou que é mais amiga do que outra. Não poderemos entrar nestes julgamentos irrefutáveis, seria pouco ético de minha parte e muito menos correto. Implica dizer que cada um tem o seu meio de ver o mundo e os outros, cada um lida de forma diferente com a diversidade, sendo um assunto que se deve respeitar.

De cada atividade em que promovemos este tipo de interação, há aspetos que mexem com as crianças, há qualquer situação que as faz ver algo de forma diferente, embora seja muito ténue. Uma das crianças realizou um comentário muito interessante, por sinal uma das mais pequenas, que referiu no final do atelier: *“Só para ver o sorriso do Guilherme, já valeu a pena!”* (o Guilherme é o menino que está numa cadeira de rodas) (Apêndice E). Há pequenos passos que se vão realizando, pequenos avanços que se vão notando e que reparamos que vale a pena. Obviamente se não houver uma continuidade este é um pequeno avanço que não tem qualquer tipo de influência a longo prazo. As próprias Educadoras, tanto da Unidade Especial como Cooperante, referiram a importância destas atividades e de se repetirem mais vezes.

5.2.5. Resposta reflexiva à questão da investigação

Antes de responder à questão de investigação há alguns pontos que devermos ter em conta para enquadrar e entender a problemática em questão no que respeita à Educação Pré-escolar.

Se verificarmos o documento Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, no capítulo IV, artigo 10.º, os primeiros objetivos da Educação Pré-escolar contemplam a educação para cidadania, envolta em experiências de vida democrática e contribuir para “a inserção da criança em grupos sociais diversificados” (artigo 2). Por sua vez as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) realçam que, no que respeita à aprendizagem da vida democrática, o Educador deve fomentar ambientes ricos em diversidade, onde se possa desenvolver um trabalho de conhecimento e atenção pelo outro, bem como o respeito. Também Nogueira, Uva e Tavares (2010) referem que no “jardim-de-infância - tal como a escola - é um *locus* fundamental da cidadania, pois nela se desenrola a formação a nível pessoal e social [...] preparando-as para uma efectiva prática da cidadania” (p.59). À luz destas considerações, tendo em conta que o mundo em que as crianças estão e estarão, futuramente, inseridas, é um mundo em constante mudança (Pinto, 2004), a Escola, para além de dotá-las de um conjunto amplo de saberes, também, encontra o desafio de proporcionar o desenvolvimento de competências, permitindo que os futuros adultos possam participar de forma ativa numa sociedade cada vez mais dinâmica, complexa e em transformação, alicerçada em valores democráticos. Face ao que foi explanado, podemos afirmar que é portanto, responsabilidade da Escola, neste caso do Educador, preparar indivíduos ao nível da sua formação pessoal e social, com características assentes em pressupostos democráticos, nomeadamente a tolerância, a fim de que, também, a sociedade obtenha um capital social (Correia, 2007) onde a criança enquanto adulta possa participar e adaptar-se, sustentada em valores imprescindíveis à convivência social.

Tendo por base as atividades desenroladas para responder à questão da investigação: *de que forma o Educador pode desenvolver atitudes de tolerância, por parte das crianças, em contexto Pré-escolar?* Pude constatar que os profissionais podem recorrer às histórias e desenvolver atividades que fomentem a interação entre as crianças ditas normais e indivíduos portadores de deficiência, como veículos condutores de desenvolvimento de atitudes de tolerância por parte das crianças no Pré-escolar. Contudo, não podemos pensar que estas são as únicas estratégias, há outros recursos para trabalhar esta questão, mas será importante clarificar que parte muito do Educador,

enquanto gestor do currículo e enquanto pessoa, dar prioridade ao desenvolvimento desta questão na formação pessoal e social do seu grupo.

Tal como já foi referido, o Educador apresenta-se como gestor do currículo, em que, através de linhas orientadoras descritas em documentos oficiais, desenvolve a intervenção educativa, sem, por isso, deixar de ter uma margem de manobra para a contextualização da sua ação (Gabriela, s/d). Cabe a este realizar uma gestão equilibrada das áreas que deve ter em conta na sua ação educativa. Neste sentido, se ele é gestor do currículo, torna-se necessário que obtenha a sensibilidade, a intencionalidade, a flexibilidade e a atenção em encontrar a melhor forma de envolver as crianças numa intervenção pedagógica que toque em todos os pontos essenciais para o seu desenvolvimento integral. Não obstante, a temática da tolerância é uma componente da área de Formação Pessoal e Social, área essa que as OCEPE referem que deverá ser transversal a todas as outras (Ministério da Educação, 2007), assim, poderá ser menos complexo o Educador a ir trabalhando, uma vez que tem um carácter transversal. No entanto, se o mesmo não estiver sensibilizado para esta questão muito provavelmente poderá perder-se noutros conteúdos, não a contemplando, logo, não realizando uma gestão adequada do seu currículo. Embora, não se trata de ser mais ou menos importante, pois todas as áreas são essenciais ao desenvolvimento global da criança, trata-se de que o Educador esteja alerta para as questões relacionadas com o outro, pois o currículo que nós gerimos pode beneficiar mais, ou menos a criança, a curto ou longo prazo: não vale de muito ter um indivíduo bem formado no saber, se não se sabe relacionar com os outros, ou vice-versa, tem de haver uma determinada sintonia no seu desenvolvimento.

Tendo em conta a questão do currículo, também sabemos que este está imbuído de um sistema de crenças e valores e que a dimensão pessoal do Educador está intimamente ligada à sua intervenção pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007). Quero com isto de dizer que, quando queremos promover a tolerância, temos também de ser tolerantes, pois por vezes são as nossas atitudes e não as nossas palavras que fazem a diferença. Nesta linha de pensamento Nogueira et al. (2010) referem que “orientar e promover acções no âmbito da educação para a cidadania implica, antes de tudo, ser-se genuinamente cidadão ou cidadã” (p. 46), ou seja, não deve haver incoerência entre o que o Educador preconiza na sala e aquilo que defende no seu interior, estas duas dimensões devem estar aliadas uma à outra, pois “as suas atitudes, modo de actuar, maneira de abordar ou de apresentar as questões da vida, [...] à primeira vista neutros,

contribuem para gerar nos alunos reacções, desenvolver hábitos e suscitar aprendizagens” (Morrissete & Gingras, 1994, p. 19).

Após os pontos assentes nos parágrafos anteriores, prossigo para o papel das histórias como forma de promover atitudes de tolerância nas crianças. Albuquerque (2000) afirma que estas têm uma grande utilidade pedagógica no Pré-escolar, pois permitem ao seu público-alvo ter um maior entendimento do seu mundo envolvente, obtendo um maior conhecimento das realidades alternativas de forma a adotar uma em vez de outra. Por sua vez, este é um recurso que a criança utiliza e se identifica desde muito cedo (Magalhães, 2002), em que, por meio de diversão, consegue entender alguns aspetos da complexidade humana que podem ser utilizadas na “interacção social quotidiana” (Magalhães, 2002, p. 22). Assim, uma vez que as histórias são veículos privilegiados da criança perceber o mundo e ser ao mesmo tempo um recurso que a envolve de maneira motivante e divertida, permite que entre “na experiência de um outro” (Rebelo & Diniz, 1998), sendo portanto um processo importante para que adote comportamentos de tolerância em relação ao outro, pois quando a criança se depara com realidades alternativas e consegue colocar-se no lugar do outro, apercebendo-se das suas potencialidades, obtém uma outra visão da realidade, que não é aquela que sempre se lhe apresentou, abrindo horizontes, contribuindo para uma mudança de atitudes.

As autoras acima referidas revelam a forma como as histórias permitem que a criança se coloque no lugar do outro e se aperceba das outras realidades alternativas. Porém, o Educador não poderá ser inocente e julgar que todas as histórias que tratem a tolerância vão desenvolver, nas crianças, atitudes tolerantes. O Educador deverá ter uma postura crítica e escolhê-las, criteriosamente, de forma a não cair no erro de contar narrativas que contribuam para a reprodução do preconceito. Se o mesmo seleccionar uma história em que a personagem principal é o “coitadinho”, “o pobrezinho”, “o gordinho”, não lhes acrescentando diversas qualidades a não ser aquelas já reproduzidas pela sociedade, se a criança se identificar com este tipo de personagem, só servirá para reproduzir ainda mais a ideia que já tinha, preconceituosa, não criando portanto uma realidade alternativa positiva (Leite & Rodrigues, 2001), não contribuindo para a mudança de atitudes. As histórias só poderão ser um “dispositivo pedagógico se os professores tiverem a consciência das mensagens de que o conto é portador, o que exige práticas investigativas” (Leite & Rodrigues, 2001, p.40).

No que respeita à interação entre as crianças ditas normais com indivíduos portadores de deficiência e, uma vez, que o conceito de tolerância envolve “o carácter

ou atitude de quem aceita ou admite aquilo que é diferente” (Dicionário de Língua Portuguesa Contemporâneo da Academia das Ciências de Lisboa, 2001, citado por Correia, 2007, p. 102) podemos considerar que o conceito envolve alguma confrontação com o que é diferente, nesta atitude de aceitar. Carmo (2002), citado por Correia (2007), refere que, para respeitar a diferença, há uma necessidade de conhecer os “diversos outros mediante o aprofundamento conhecimento sobre os outros [...] sejam subculturas de género [...] sejam subculturas excluídas (ex.: ciganos, imigrantes, deficientes)” (p.118). Encontra-se, aqui, patente um encontro com o outro, de forma a o conhecer, sendo fundamental, a interação entre diferentes grupos para desenvolver atitudes de tolerância. Se promovermos o seu distanciamento, não promovendo, portanto, a aproximação, estaremos a contribuir para menos atitudes tolerantes: “Quanto maior for o distanciamento entre cada um dos grupos, maior será o preconceito entre eles.” (Orey, 2001, citado por Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, s/d, p.110). À luz destas considerações, promover a tolerância seja qual for o tipo, também se desenvolve através da aproximação com aquilo que se apresenta como diferente. O Educador ao contemplar a interação com o diferente está a desenvolver atitudes positivas perante a diversidade, permitindo às crianças “perceber que todos somos diferentes e, por conseguinte, que as diferenças individuais devem ser respeitadas e aceites” (Correia & Martins, 2001), esta interação permite uma mudança de atitudes, pois nós mudamos quando estamos interagindo com os outros, em que o nosso mundo de significados mistura-se quando confrontados com a evidência da diversidade (Sacristán, 2003).

Tal como já foi referido, estes dois recursos não são, apenas, aqueles que os Educadores devem utilizar unicamente, podem associar-lhes a Expressão Plástica e os jogos. Estes serão referidos nesta reflexão e, além destes, irei acrescentar ainda a Expressão Dramática, que, embora, não tenha trabalhado com o objetivo de promover o respeito pela diversidade, considero, também, uma estratégia vantajosa para o desenvolvimento de comportamentos tolerantes.

A Expressão Plástica, como foi verificado nas atividades, realizadas na sala dos “Super Amigos”, foram essenciais para que as crianças fossem exteriorizando aquilo que foram sentindo, através do desenho, por exemplo. Neste sentido, o Educador não deverá ignorar as vantagens desta expressão artística, pois apresenta-se como uma forma privilegiada da criança exteriorizar o que pensa acerca do mundo, que de outra forma seria mais difícil (Sousa, 2003a, p.167). A este respeito o Educador não deverá

estar tão atento à estética, mas sim naquilo que ocorre mentalmente, a fim de verificar quais os processos que levaram a criança a realizar determinada criação, assim, estaremos perante um artefacto, onde a mesma conseguiu exteriorizar, facilitando ao Educador entender de que forma a mesma geriu a informação e qual foi o seu impacto. Gonçalves (1991), citado por Sousa (2003a), aponta vantagens da Expressão Plástica, nomeadamente o desenvolvimento da imaginação e sensibilidade e acrescenta algo que é importante realçar: a criança “aprende a conhecer os outros, aceitando e respeitando a autenticidade de cada um” (p. 169). Seguindo a ideia deste autor, a Expressão Plástica é uma estratégia que o Educador deverá recorrer, pois permite que a criança se dê a oportunidade para conhecer o outro, processo essencial para trabalhar a tolerância.

Outro aspeto que ajuda a desenvolver comportamentos de tolerância são os jogos cooperativos, onde não existe, necessariamente, um vencedor, mas em que o esforço de todos para atingir um mesmo fim é reforçado e aproveitado. Desta forma, as crianças, por um lado são levadas a interagirem de forma positiva com vários indivíduos e por outro lado, leva a que todos, inevitavelmente, sejam confrontados com a diversidade e possam aprender a reconhecer a mesma, tornando-as “mais sensíveis, compreensíveis respeitadores, aprendendo a crescer e a conviver com a diferença” (Correia, 2013, p.24). Segundo Jares (1992) o jogo cooperativo apresenta uma série de vantagens entre elas: “a construção de uma relação social positiva [...] a empatia [...] cooperação [...] comunicação [...] participação [...] apreço e autoconceito positivo [...] alegria.” (p.11). Face a esta última perspetiva, julgo que os jogos cooperativos reúnem alguns aspetos essenciais para trabalhar as atitudes de tolerância, nomeadamente ao favorecer as relações positivas, como já foi falado. Mas em especial no que respeita à empatia e à comunicação, pois é através destas que se permite entender o outro. Por sua vez, há conceitos que não devemos deixar passar ao lado que são a alegria e apreço e autoconceito positivo, pois estes jogos, se alcançarem estes aspetos, contribuirão para o bem-estar de todos, que é um dos objetivos principais da nossa intervenção pedagógica.

Uma das componentes das Expressões Artísticas que não recorri nesta investigação, por falta de tempo, foi a Expressão Dramática. No entanto, considero pertinente referir os pressupostos que fundamentam a sua utilidade para trabalhar as atitudes de aceitação perante a diversidade, uma vez que nas minhas pesquisas bibliográficas encontrei vários autores que apresentam as vantagens da Expressão Dramática e que a meu ver são essenciais para trabalhar a temática em questão. Nesta linha de pensamento, a Expressão Dramática desde que devidamente aproveitada e

direcionada para a superação pessoal, para aceitação da diferença é uma boa condutora para trabalhar a questão da cidadania. Por um lado, permite que as crianças se envolvam e se coloquem no lugar do outro, sejam sujeitos ativos, proporcionando uma participação ativa, onde elas próprias são sujeitas da sua própria aprendizagem. Por outro lado, a Expressão Dramática e outros componentes dentro do género são “facilitadores dos processos de alteração de modos de ser e de estar e comunicar capazes de promover a mudança” (Cunha, 2008, p.105). Resumidamente, se o Educador recorrer a esta expressão com a intencionalidade de trabalhar os aspetos da cidadania, como a tolerância, esta poderá desencadear mecanismos que promovam a mudança de atitude, perante si próprio e não só, perante “o outro, o mundo e a vida”. (Beltrán, 2000, citado por Cunha, 2008), que é o que se pretende, que a criança passe por um processo de reconhecimento do outro, das suas capacidades, crie sentimentos empáticos, de forma a realizar uma desconstrução daquilo que é sua referência e adotar outra perspetiva, conseqüentemente uma mudança do seu comportamento.

Trabalhar as questões da tolerância envolve um trabalho reflexivo por parte das crianças, mas também por parte do Educador. Ambos deverão ter uma atitude crítica: o adulto para apresentar propostas de atividades coerentes, objetivas e que vão ao encontro do que se pretende trabalhar e a criança, porque envolve alguma atitude crítica perante o outro, perante si própria, perante as suas atitudes, formas de estar e de ser, e o Educador deverá auxiliá-la através do diálogo, do reconto de histórias, dos desenhos que realizam. Algo que os profissionais devem ter em conta, é que as crianças apesar de pequenas, também aprendem assuntos complexos, “podendo chegar ao universo dos adultos de reflexão e conhecimento, desde que os meios de comunicação (e motivação) sejam adequados e devidamente planificados.” (Nogueira et al., 2010, p.62). Se considerarmos que é nestas idades que as crianças vão delineando preconceitos (Leite & Rodrigues, 2001) que advêm do seu contexto, das suas experiências vividas (Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, s/d), não devemos descurar estes tipos de assuntos do envolvimento humano, uma vez que ao desvalorizarmos esta componente, estaremos a contribuir para uma possível reprodução dos estereótipos (Nogueira et al., 2010, p.62), o que não é de todo o que se pretende: “Quanto mais precocemente estas atitudes de «solidariedade activa» forem adquiridas, mais facilmente se evitará” (Leite & Rodrigues, 2001, p.23) comportamentos de intolerância.

Sendo a escola, através dos seus profissionais, essencial na formação pessoal e social dos indivíduos, não podemos retirar-lhe o seu papel transformador, inerente ao

seu dever de transmitir valores. “Essas práticas transformadoras podem ser logo ensaiadas com um espaço por excelência de vivência inicial de cidadania numa fase crucial da vida das crianças para a apropriação de estereótipos.” (Nogueira et al., 2010, p.47). Estes autores falam de um aspeto importante um “ensaio”, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa (2011) “ensaio” apresenta como sinónimos de uma “experiência”, uma “tentativa”. Neste sentido o Educador deverá proporcionar experiências que promovam as atitudes de tolerância, mas com a consciência da importância de se trabalhar cada vez mais cedo, acrescentando que é um processo que tem de existir uma continuidade, caso contrário, ações pontuais é trabalho perdido. Para mudança de atitudes envolve este ensaio, este experimentar várias vezes, este tentar várias vezes de forma a que as crianças desencadeiem processos que possam levá-las a mudar de atitudes.

No que respeita ao trabalho realizado na sala dos “Super Amigos” não posso afirmar que as crianças mudaram de atitudes, posso sim, afirmar que observei alterações de comportamentos dentro de um determinado contexto, embora ténues, mas igualmente significativas. No entanto, só serão significativas se se continuar a trabalhar estas questões, pois tal como defende Morrissette e Gingras (1994) as atitudes só se alteram a longo prazo. Não se esperava contudo, que as mudanças se realizassem em dois meses, o que se esperava era encontrar um caminho para a mudança. O que julgo ter sido bem sucedido, no entanto, é preciso acrescentar que a Investigação-ação permite-nos reorganizar as nossas estratégias e verificar se o caminho está ou não a dar frutos e, a aperfeiçoar, porque não conseguimos atingir a perfeição, embora o que nos interessa é caminhar para ela. Assim, julgo que se tivesse mais tempo, continuaria a trabalhar dentro dos mesmos moldes, mas utilizaria mais os jogos e introduziria a Expressão Dramática e posteriormente, voltaria a fazer uma nova avaliação e delinearía novas estratégias para tentar encontrar um caminho cada vez melhor.

5.3. Aspetos relevantes do estágio

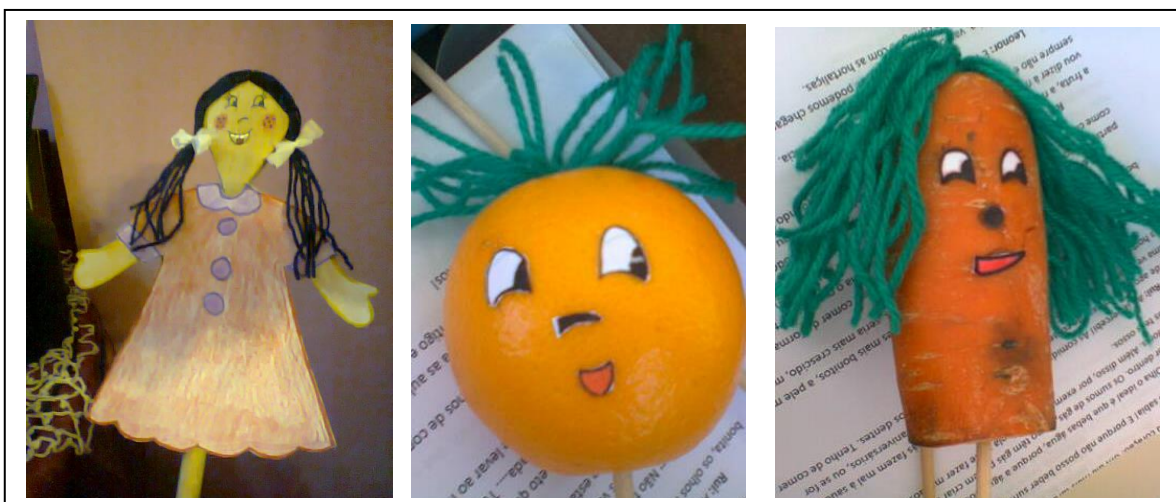
Uma das dificuldades em realizar um relatório de estágio passa pela dificuldade em selecionar os momentos mais relevantes da nossa prática, pois de uma forma ou de outra, toda aquela caminhada, no seu conjunto, foi proporcionadora de múltiplas aprendizagens. No entanto, tentarei, neste ponto, refletir acerca dos momentos que tiveram particular importância no reconhecimento de competências essenciais de um

Educador e noutros que proporcionaram momentos significativos para as crianças, tentando esclarecer em que sentido.

5.3.1. A dramatização: uma estratégia para o Educador, um encanto para as crianças

A dramatização seja através de fantoches, sombras chinesas ou outras vertentes, apresenta-se como uma das formas mais dinâmicas do Educador passar as suas mensagens ou alcançar os seus objetivos, sendo, então, um excelente recurso didático, eficiente na ação educativa (Sousa, 2003b), contribuindo para a aquisição de aprendizagens e assimilação de assuntos e situações importantes para o desenvolvimento da criança. Logo, ao longo da minha intervenção, privilegiei esta estratégia. Na figura 28 estão apresentados alguns elementos que utilizei para apresentar uma dramatização com fantoches acerca da alimentação saudável (Apêndice M).

Figura 28: Algumas personagens do teatro de fantoches acerca da alimentação saudável



Nesta dramatização, realizada do dia 14 de outubro as crianças mostraram-se interessadas, isto foi notório através do silêncio que se fazia do outro lado, no decorrer da peça.

Quando realizamos o reconto da dramatização, o grupo no geral, foi bastante participativo, sendo evidente a vontade de participar, até dos mais pequenos. Saliente-se que tive alguma dificuldade em conseguir que se escutassem uns aos outros, pois uns falavam quando o outro estava a falar. As crianças souberam recontar a história e estiveram atentas a pormenores, acrescentando as razões que levam a que os dentes ganhem cáries, afirmando que só se deve comer doces em épocas especiais. (Apêndice

E). Neste sentido, podemos verificar que a dramatização apresenta-se como uma ótima estratégia para que as crianças assimilem conteúdos que lhes são importantes, nomeadamente questões referentes à alimentação saudável, uma vez que o mundo imaginário/faz-de-conta é algo a que as crianças estão sempre recetivas. Além disso, um dos vetores da Expressão Dramática é a comunicação (Cunha, 2008), confirmando, mais uma vez, que é um veículo privilegiado para comunicar com os outros. Na reflexão semanal, refiro que esta expressão deve ser rentabilizada, *porque respeita o mundo da criança, os seus interesses e motivações e além disso, permite transmitir mensagens. Tal como vimos na sala dos “Super Amigos”, as crianças retiveram as mensagens de forma natural, divertida e interessada* (Apêndice I).

Sendo a Expressão Dramática um recurso crucial para o Educador, tendo em conta que é um meio privilegiado de comunicação, naturalmente que esta se apresenta, igualmente, como sendo um meio para a transmissão de tradições, que é aliás uma temática que devemos desenvolver, pois permite a sensibilidade para preservar a nossa cultura, bem como desenvolver o sentido de identidade social e cultural (UNESCO, 1989). Além dos contos orais, também se deve preconizar esta estratégia para transmitir as tradições locais. Na figura 29 podemos verificar de que forma se recorreu este tipo de expressão para transmitir tradições referentes ao Pão-por-deus.

Figura 29: Dramatização da tradição do Pão-por-deus



Esta figura retrata uma dramatização realizada aquando da semana do Pão-por-deus e representa uma avó a contar as tradições desta efeméride ao seu neto, reforçando a importância da solidariedade. Devo realçar que as crianças, antes desta atividade, estiveram algo agitadas durante a parte inicial da manhã, no entanto, através desta dramatização, conseguiram estar atentas, entusiasmadas e interessadas: *ficaram*

excitadas quando nos viram entrar dentro da sala, caracterizadas. Foi perceptível, nas suas expressões faciais, como gostam de nos ver dramatizar: ficam muito atentas, às vezes inquietas de excitação, outras vezes com um ar de espanto, mas muito contentes. No diálogo final, constatou-se que retiveram o essencial da peça, sabendo expressar oralmente qual a origem do Pão-por-deus e o que se costuma fazer nesta data. Além disso, pelo que foram dizendo, notou-se que ficaram sensibilizadas para a questão da partilha (Apêndice E). Pela reação aqui descrita, é indiscutível, que as dramatizações são atividades que as crianças se deixam cativar, envolvendo-as naquilo que está a ser desenrolado, sendo, portanto, uma mais valia para a transmissão de hábitos e costumes culturais, uma vez que esta expressão artística é aquela que “mais se aproxima da vida, ao permitir a recriação” (Cunha, 2008, p.108) de vários cenários reais. Seguindo esta linha de pensamento, podemos constatar que ao realizarmos um “retrato” das nossas tradições, apresentando, por exemplo, uma avó que conta as suas vivências, isto apresenta-se como um quadro da recriação que se aproxima da vida, sendo que a dramatização permite transmitir aspetos de forma muito real, fazendo com que as crianças assimilem os mesmos.

Devo ainda salientar que para realizar uma dramatização não basta ter aptidão para este tipo de arte, ser muito expressivo ou ter uma acentuada capacidade de improvisação. Implica que se efetue um guião de dramatização, ou, no mínimo, definir as ideias principais que devemos vincar. Posteriormente, deverá haver ensaios para que, no momento, sejamos coerentes e não percamos de vista os objetivos definidos. No caso concreto das dramatizações aqui expostas, realizei um trabalho prévio ao definir o guião para a dramatização com fantoches e ao definir as ideias principais para a dramatização acerca do Pão-por-deus. Posteriormente, no intervalo, com a Educadora, fizemos um ensaio para não perdermos o “fio à meada” no momento da dramatização.

Uma vez abordada a importância do recurso à Expressão Dramática, devo então centrar-me no benefício desta arte, quando vivenciado diretamente pelas crianças. Vou salientar duas atividades, das quais pude extrair alguns dos aspetos que constata as suas vantagens. Acrescentando, desde já, que não poderei comprovar com fotografias, uma vez que, acidentalmente, apaguei as fotografias dos primeiros dias de estágio.

No que respeita ao assunto supracitado, a primeira atividade que devo aqui realçar ocorreu no dia 15 de outubro. Neste dia, pela manhã, *introduzi uma nova atividade que vai ao encontro dos interesses do grupo e que surgiu duma do dia anterior, quando o mesmo pediu para tocar nos fantoches. Assim, à medida que as*

crianças iam chegando à sala, foram-se dirigindo para o fantocheiro, com o intuito de realizar pequenas dramatizações com o fantoche Rui e o fantoche Leonor (da peça acerca da alimentação saudável). Houve muito interesse por este faz-de-conta, contudo a maior parte teve dificuldade em segurar corretamente no fantoche e em manter um diálogo com o colega. Alguns meninos não estavam tão habituados aquele tipo de dramatização e ficaram algo baralhados com o que iam dizendo, acabando por não se verificar uma fluidez no diálogo/discurso. Outros eram mais tímidos e não falavam muito, ou nada, mas gostavam de manipular o fantoche, sendo necessário que o adulto incentivasse para que dialogassem, desta forma iam interagindo com o outro. (Apêndice E). Em termos de comunicação, face ao exposto, não podemos, deduzir, erroneamente, que as crianças não desenvolvem a competência da comunicação quando estão perante os fantoches, muito pelo contrário, existe, aqui, uma maior necessidade de realizar este tipo de atividade para que a desenvolvam, uma vez que, quando intervimos, incentivado ao diálogo, aquelas mais tímidas foram interagindo de forma mais progressiva. Caso contrário, se se verificasse que a manipulação dos fantoches não fosse desencadeadora de situações de interação e desenvolvimento da linguagem, as crianças, provavelmente, iam-se retrair ainda mais, pois tal como referem as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) devemos trabalhar com fantoches dando a oportunidade das crianças utilizarem os mesmos de forma a que estes “facilitem a expressão e a comunicação através de «um outro», servindo também de suporte para a criação de pequenos diálogo” (p.60). Além disso, tal como refleti durante essa semana, também *ajuda a superar alguns receios (timidez)* (Apêndice I), que é, por sua vez, um aspeto que Cunha (2008) sublinha como sendo uma estratégia onde podemos superar medos. Perante o aqui enunciado, enquanto profissionais, não podemos ignorar as dramatizações experienciadas pelas próprias crianças, uma vez que está comprovado os seus benefícios no desenvolvimento de competências essenciais.

Ainda, no que respeita à atividade supracitada, devo acrescentar que esta não estava contemplada na planificação (Apêndice D), portanto, surgiu do interesse do próprio grupo. Sendo assim, torna-se fundamental apanhar estes momentos e rentabilizá-los, pois sabemos que, ao partir destes, estamos perante uma atividade que contribui para uma aprendizagem ativa. Nesta damos oportunidade da criança realizar o que quer fazer, desenvolvendo a pedagogia da participação, sendo que a “motivação baseia-se nos interesses intrínsecos da tarefa e nas motivações intrínsecas dos aprendentes” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 8), promovendo uma aprendizagem ativa,

uma vez que “quando as crianças estão interessadas nalguma coisa, é mais provável que aprendam algo novo e que permaneçam interessadas no que estão a fazer.” (Brickman & Taylor, 1991, p.13).

Face tudo àquilo que foi exposto nos parágrafos anteriores, devo sublinhar que não devemos restringir as nossas hipóteses apenas à dramatização com fantoches, aliás esse aspeto está salvaguardado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997). Tal como verificamos, pela reação das crianças, algumas ficaram mais desinibidas do que outras, por isso, podemos contemplar e complementar com outras formas de Expressão Dramática, para que, aos pouco, se possam integrar em todas de forma espontânea e natural, o que, simultaneamente, iria representar um desenvolvimento acentuado na comunicação. Podemos constatar através da atividade “Ida ao Supermercado”, realizada no dia 16 de outubro, em que armei *o mercado antes que todas as crianças chegassem à sala. O mercado foi realizado com todas as secções, com cartazes de promoções, com um espaço para o senhor da caixa e o seu computador, um frigorífico, dinheiro entre outros, de forma a parecer o mais real possível [...]*

Para dar início à atividade, esperei que as crianças se sentassem no tapete (estavam nas áreas) de forma a se acalmarem para a tarefa. Quando comecei a explicar a atividade, o grupo ficou muito agitado, dizendo que queria ser a mãe, o pai, a pessoa da caixa. Alguns elementos já estavam com uma expressão de choro, com receio de não chegar a sua vez [...].

A atividade decorreu ao longo da manhã, com um grupo de cada vez. As dramatizações correram muito bem, havendo algumas crianças que dramatizavam de forma mais dinâmica e criativa que outras, mas todas muito motivadas e entusiasmadas naquele faz-de-conta. As crianças mais pequenas e algumas das mais tímidas, foram as que mais surpreenderam pela sua capacidade de dramatização, muito dinâmica e desenhilhada. Na maior parte das vezes, tomaram decisões acertadas, ao “comprar” alimentos saudáveis. Apenas duas iam comprar alimentos não saudáveis, mas os meninos com quem contracenavam chamavam atenção dizendo: “tás a comprar tudo mal”, ou “os doces só para o Natal”. O restante grupo que estava a assistir, apesar de, no final, estar mais cansado, achou graça ver os seus amigos disfarçados e a dramatizar. Esta atividade foi rentabilizada ao máximo, pois deu tempo para as crianças trocarem de personagens e de repetir. (Apêndice E). Como podemos atestar, esta atividade conseguiu cativar todos os elementos, mesmos os mais tímidos, sendo

inclusivamente, surpreendente a sua forma de interação, de expressividade e de comunicação.

É de assinalar que as dramatizações quando são realizadas pelas crianças desenvolvem uma série de competências que não são desenvolvidas quando estão a assistir. Assim, o Educador deve priorizar este tipo de atividade na sua sala, pois desenvolve a criatividade, a capacidade de improviso, a expressividade em todos os seus sentidos e ajuda a superar alguns receios (timidez). Também é importante proporcionar vários tipos de formas de dramatizar, pois tal como fui concluindo na reflexão semanal, *por vezes as crianças conseguem desinibir-se quando estão por trás de um fantoche ou podem estar mais desinibidas quando encontram um contexto real para dramatizar. No caso da sala dos “Super Amigos” foi evidente que as crianças foram mais expressivas na dramatização da ida ao supermercado, daí a importância de, por vezes, fornecer materiais e ambientes o quanto mais reais possíveis. Desta maneira, por um lado acham interessante, motivante e divertido realizar o faz-de-conta no mundo do adultos e por outro lado, têm muitas referências para poder expressar-se e desenvolver as competências da comunicação, entre outras.* (Apêndice I). Este tipo de dramatização permite vivenciar experiências do quotidiano (Cunha, 2008) que podem ser enriquecidas se se apresentar um maior número de estratégias possíveis dentro desta área, a fim de que as crianças se vão integrando naquela que as fazem sentir mais à vontade, desenvolvendo as suas competências e, gradualmente, apresentarem menos dificuldade em integrar-se noutras experiências de Expressão Dramática ou noutras experiências da sua própria vida.

Devo concluir, afirmando que as expressões artísticas poderão ser trabalhadas transversalmente a qualquer outra área, sendo mais uma das suas vantagens.

5.3.2. A riqueza da exploração dos materiais na aprendizagem ativa

Brickman e Taylor (1991) quando abordam a aprendizagem ativa sublinham a importância do manuseamento dos materiais, como forma de envolver as crianças no seu processo de aprendizagem. Nesta perspetiva quando “estão a manusear materiais, estão a praticar aprendizagem activa [...] precisam de fazer escolhas, de ter acesso a vários materiais estimulantes, de os manusear de acordo com os seus interesses e de trabalhar e comunicar com os seus companheiros” (Hilaery, s/d, citado por Brickman & Taylor, 1991, p. 7).

Tendo em conta o que foi apresentado no parágrafo anterior, devo salientar, mais uma vez a atividade realizada no dia 16 de outubro, “Ida ao Supermercado”, que já foi referida num ponto anterior, quando reforcei a importância da Expressão Dramática. Contudo, desta vez, para espelhar o envolvimento no manuseamento de materiais. Antes das crianças realizarem a dramatização da “Ida ao Supermercado” tiveram de se caracterizar com uma série de acessórios disponíveis que os permitia encarnar várias personagens: bonés, *headphones*, colares, relógios, mochilas, bigodes, barbas, gravatas, laços, malas, entre outros. O mercado foi realizado com os mais variadíssimos produtos saudáveis e não saudáveis: congelados, verduras, frutas, laticínios, carnes, peixe, massas, guloseimas, refrigerantes, entre outros. Esta variedade foi essencial para as crianças realizar uma aprendizagem ativa.

Segundo Natalie (s/d), citada por Brickman e Taylor (1991), os elementos da aprendizagem ativa são a “escolha”, “materiais”, “manuseamento”, “linguagem”, “apoio” (p.8). Tendo como exemplo a atividade supracitada, podemos constatar que havia uma série de materiais, onde refiro relativamente a estes, na minha reflexão semanal, que o Educador deve *ter a atenção em utilizar materiais reais para a sala, mas também diversificados, assim a criança terá mais possibilidades e mais formas de realizar um processo rico nas suas tomadas de decisões. Na atividade de ir ao supermercado “comprar” alimentos saudáveis, as crianças tinham ao seu dispor uma série de alimentos, o que não tornou tão óbvio quais aqueles que tinham de escolher. Implicou que observassem, fossem eliminando possibilidades e selecionando outras. Se houvesse pouca variedade, este tipo de raciocínio seria muito mais simples e rápido, não permitindo, inclusive, que desfrutassem da própria atividade.* (Apêndice I). Perante o exposto, julgo estar claro que a maior parte dos critérios apresentados para a aprendizagem ativa através do manuseamento de materiais, estão aqui contemplados, faltando aqui realçar a comunicação que está patente no diário de bordo acima apresentado (Apêndice E), onde as crianças interagiram e comunicaram, criando um diálogo onde espelha as aprendizagens que foram realizando e a forma como as comunicaram aos outros, sendo também os próprios portadores de saberes. Por fim, ao longo deste processo, bem como de todo o estágio apoiei, encorajei as soluções e criatividade das crianças, sendo bastante notório, a forma entusiasmada como reforcei os avanços das mais pequenas ou mais tímidas, sendo evidente que se sentiram bem com o impacto nos adultos, reforçando a ação por elas preconizada.

Esta atividade foi muito rica, pois foi facultado uma série de materiais capazes de serem manuseados, de serem escolhidos, em que as crianças se envolveram de forma muito intensa, divertindo-se com toda a sua dinâmica, utilizando uma diversidade de competências.

Assim, o Educador não deverá desenvolver atividades sem pensar acerca delas e acima de tudo, sem valorizar os materiais e todas as questões subjacentes à aprendizagem ativa. Todos os materiais e atividades, que poderão vir a ser utilizados na sua prática profissional, deverão ser alvo de um trabalho reflexivo, por forma a envolver as crianças, pois quando as mesmas estão envolvidas é quando estão propícias a aprender (Brickman & Taylor, 1991).

5.3.3. Trabalho cooperativo: o caminho para uma intervenção de qualidade

Os Educadores encontram-se perante grandes desafios decorrentes das transformações aceleradas que ocorrem no nosso mundo, que tem a sua influência na sociedade, nas famílias e nas próprias crianças, dificultando a tarefa de as preparar para a vida, à margem destas transformações-. Neste sentido, se os Educadores não se reconstruírem, investirem na sua formação e partilharem os seus receios e experiências com outros profissionais, dificilmente irão conseguir enfrentar os novos e constantes desafios, a fim de realizarem uma intervenção de qualidade.

No que respeita ao estágio sempre houve um clima de partilha e reflexão acerca das atividades a desenvolver e acerca das desenvolvidas com vista ao melhoramento da intervenção educativa. Esta reflexão foi realizada com a Educadora Cooperante e, por vezes, com outros adultos da sala. Estes momentos foram essenciais para obter um *feedback* do impacto das atividades e, simultaneamente, para verificar quais os aspetos que deveria continuar a manter e aqueles que devia adaptar ou melhorar. Este tipo de partilha reflexiva permite aos docentes “proceder a reconstruções mentais que as suas práticas profissionais suscitam” (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011, p.70), sendo um processo fulcral para podermos proceder a uma reorganização da nossa intervenção, se necessário, de forma a torná-la mais eficiente e objetiva.

A comunicação que deverá existir entre os profissionais, no sentido prático, pode simplesmente ser uma forma de apoio e escuta um do outro, ou por sua vez, se levarmos a um ponto envolvente na troca de saberes, pode desenvolver-se no sentido de partilhar metodologias, estratégias e formas de ser e estar que podem contribuir para o Educador

enfrentar desafios globais ou específicos. Retomando ao estágio, a uma determinada altura as Educadora Cooperantes demonstraram interesse em saber qual a utilidade do SAC e de que forma o podiam aplicar. Assim, em conjunto com as outras estagiárias, que estavam a realizar o estágio nas outras duas salas do Pré-escolar, e a Mestre Guida Mendes organizamos uma formação acerca do SAC (Apêndice N) que decorreu nos dias 6 e 13 de dezembro e 8 de janeiro, contemplando nestes uma parte teórica e entre os dias 14 de dezembro e 7 de janeiro uma parte prática que as Educadoras aplicavam na sua sala. A figura 30 demonstra a formação realizada.

Figura 30: Ação de formação SAC



Ao longo desta formação senti que as Educadoras estavam muito interessadas, sendo que uma que não era daquela escola, tomou conhecimento da formação e pediu para participar, juntando-se ao grupo. Neste sentido, o que importa aqui realçar é que a partilha de saberes, de ideias e de formas de ver a Educação são cruciais para os profissionais da Educação. Se estes se confinarem à sua sala, às suas metodologias e estratégias de sempre, nunca poderão ampliar os seus horizontes, realizando, por vezes, uma intervenção desadequada, ou menos consistente. Todos os profissionais utilizam os seus mecanismos de intervenção e que, também, com certeza serão acertados, no entanto toda a nossa prática deverá ser confrontada com outras, pois é nesta confrontação que nós conseguimos melhorar.

Outra das vantagens de se trabalhar em equipa ou com outros profissionais prende-se com o fato de podermos rentabilizar os recursos humanos para realizar atividades mais enriquecedoras e criativas, uma vez que envolve a participação de vários indivíduos com ideias que se podem complementar. Neste sentido no dia 1 de novembro, as estagiárias da EB1/PE da Achada reuniram-se para realizar uma peça de

teatro acerca do Pão-por-deus (Apêndice O), tal como podemos verificar na seguinte figura.

Figura 31: Dramatização do Pão-por-deus (estagiárias)



A figura 31 ilustra uma dramatização realizada pelas estagiárias. Devo salientar, desde já, a cooperação que se estabeleceu, durante a realização do guião da dramatização. Este foi o ponto essencial da partilha, uma vez que a peça se tivesse sido escrita por uma única pessoa, teria tido outra forma, no entanto, aquando deste trabalho, todas nós as três participamos, acrescentando, dando ideias e completando o que queríamos transmitir de forma a sermos objetivas e ao mesmo tempo criativas. Deste trabalho de partilha prévia resultou uma dramatização em que as crianças mostraram bastante interesse e se envolveram, tais aspetos foram visíveis pela forma como ficaram atentas e como se antecipavam para dar respostas às adivinhas. São, portanto, as crianças as primeiras a beneficiar do trabalho de partilha entre os adultos, pois as ações que se desencadeiam são realizadas de forma coerente, assertiva, consciente e melhoradas com o contributo de todos.

No que respeita ainda à rentabilização de recursos humanos, quando se realiza um trabalho em equipa para atingir um mesmo fim, é importante reforçar que, por vezes, os Educadores deparam-se com problemas nas suas salas que são comuns a todas. Assim, se cada um realizar um trabalho individual, perante uma mesma necessidade, estaremos a desperdiçar recursos humanos que se podem unir para colmatar necessidades que são comuns a todos. A figura 32 representa um momento em que nos reunimos para trabalhar uma dessas necessidades: sensibilizar os pais para hábitos de alimentação consciente.

Figura 32: Ação de sensibilização da alimentação consciente



Esta foi uma ação de sensibilização que foi preconizada por uma professora de Biologia e que através de uma partilha com as minhas colegas, soubemos da possibilidade desta professora realizar uma ação de sensibilização, fazendo todo o sentido se alargar a todas as salas. Se não houvesse esta partilha de informação, se fôssemos nós a desenvolver este tipo de trabalho, corríamos o risco de realizar um trabalho menos consistente, uma vez que é preciso que se saliente, que esta formação foi muito interessante, pois foi abordada de forma distinta daquelas a que estamos habituados, ao apresentar novas perspetivas e alternativas, para as quais os pais ficaram interessados.

Estas interações entre os docentes, deverão ser estabelecidas, contemplando sempre uma componente reflexiva em prol das crianças e do melhor para elas, além disso deverá existir um “discurso de partilha também genuíno” (Gonçalves, 2006, p. 13), uma vez que se somos profissionais que queremos transmitir valores, também temos de aplicá-los nas nossas relações profissionais. Se uma partilha ou relação com outro docente for genuína, todo o desencadear de sugestões, ações e intervenções vão estar alicerçados em valores éticos, que são essenciais no desempenho das nossas funções.

5.3.4. A interação adulto-criança: dois eixos em harmonia

A interação entre o adulto e a criança apresenta-se como uma componente essencial, em que esta poderá, a partir desta interação, realizar um desenvolvimento saudável, seguro e autoconfiante, quer a nível pessoal como a nível social; esta relação constitui por si só, a base do processo educativo (Ministério da Educação, 1997). Por sua vez, a “empatia, a autenticidade e aceitação incondicional da criança” (Estrela,

2010, p.13), bem como o compromisso em garantir que os interesses da mesma estão acima de todos os outros (Associação de Profissionais de Educação de Infância) e deverá estar na base da relação entre o adulto e a criança.

Por vezes as crianças, quando chegam à escola, apresentam determinados receios, provenientes da separação dos pais e manifestam-nos através de várias atitudes entre as quais choro, recusa a comer ou vômito ou até mesmo, recusa em ficar na escola: estamos perante crianças com dificuldades de adaptação (Odriozola, 2001). Neste sentido a relação que se estabelece é essencial para vencerem os seus receios. Ressaltarei uma situação que ocorreu com um elemento da sala dos “Super Amigos” no dia 8 de outubro: à hora de almoço uma menina (*está com dificuldades de adaptação que comeu apenas um pouco de comida, no entanto vomitou e no dia anterior também, em conversa com esta, negociei que no outro dia iria estar ao seu lado para que comesse e a criança concordou.* (Apêndice E) No dia seguinte, durante o almoço, *dirige-me a esta e questionei se se lembrava do que tínhamos acordado e a resposta foi afirmativa. Assim, acompanhei-a no almoço, incentivando-a a comer. Esta esteve ansiosa durante toda refeição e como estratégia fui dizendo que tinha de comer uma colher por cada ano de idade que tinha ou que os colegas tinham, ou por cada colega. Era frequente a criança provocar o vômito ao tossir, nestas alturas eu procurava distraí-la perguntando qual a sua cor preferida, qual o animal preferido ou para reparar nos placards da cantina. Desta forma, a menina comeu a sopa toda, três quartos do prato principal e a fruta* (Apêndice E). Neste seguimento, quando há, por parte do Educador, um respeito pela criança e por aquilo que ela está a passar e quando esta sente, por parte do adulto, uma ambiente de apoio, de compreensão e incentivo, sente-se mais segura para superar os seus receios e dificuldades. Se pelo contrário, o adulto apresentar uma postura ríspida, muito dificilmente se conseguiria avanços relativamente a casos como o apresentado.

Além desta interação mais individualizada, é necessário o Educador interagir com as crianças nos seus tempos de atividades livres, nomeadamente no recreio e nas áreas, uma vez que são momentos privilegiados onde as crianças interagem de forma genuinamente espontânea. Estes momentos permitem, ao profissional, conhecer o seu grupo, os seus contextos e as suas vivências e, conseqüentemente, identificar quais os seus interesses e necessidades. Reportando para a experiência na sala dos “Super Amigos” a interação nas atividades livres permitiram-me conhecê-las e aperceber-me das suas necessidades e interesses.

Além da vantagem da interação do adulto nas atividades livres permitirem o conhecimento do grupo, esta é essencial para desenvolver uma série de competências no mesmo, pois “a interação com o adulto funciona como uma «andaime»” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27). Ao longo da minha intervenção, durante as atividades livres dos elementos constituintes do grupo da sala dos “Super Amigos”, tive a oportunidade de me integrar nas suas brincadeira e ter um papel no desenvolvimento das mesmas, em que estas tornaram-se mais envolventes e vividas com a minha participação. *No dia 9 de outubro, tal como no dia anterior, integrei-me nas áreas. Primeiramente estive na área das casinhas, onde noto que as crianças gostam de interagir com o adulto neste ambiente imaginário. Tendo em conta que o grupo já me ia conhecendo, tomei a iniciativa de conduzir um pouco a ação daquele espaço e foi sugerindo e acrescentando mais cenários e papéis (fictícios), em que as crianças iam interagindo e dando as suas próprias sugestões. Assim, deixando apenas de ser uma área de casinha, passou a existir uma área de Supermercado, além disso, deixando apenas de haver o pai e a mãe, passou a haver a senhora que arrumava os elementos das secções do Supermercado (fruta, legumes, pão, etc.), o senhor da caixa, um casal que ia às compras com os filhos. Perante esta atividade os elementos da sala dos “Super Amigos” ficaram bastante entusiasmados, querendo constantemente trocar papéis e dando novas sugestões* (Apêndice E). Este ambiente proporcionou uma maior interação entre todos, uma maior motivação, por parte de alguns, em estar nesta área e ao desenvolvimento de uma comunicação mais criativa e expressiva. Sendo que, posteriormente, noutra dia, sozinhos, sentiram-se mais desenvencilhados a assumir papéis diferentes daqueles que normalmente realizam na sala.

A interação do adulto com a criança é essencial devido a vários fatores, mas principalmente, porque é a partir dessa que se processa todo o resto, nomeadamente a sua integração na sala com os outros (Ministério da Educação, 1997), a autoconfiança para realizar as suas aprendizagens, pois tem o apoio e segurança do adulto, além disso, os laços afetivos que se estabelecem são um ponto essencial para o seu bem-estar e superação de medos e ansiedades, num ambiente onde é respeitada e valorizada. É fundamental, a tal relação genuína e respeitadora por parte do Educador em que este está atento aos seus interesses e necessidades e procura o seu melhor.

5.3.5. Interação docente-família: o papel do Educador enquanto fomentador da valorização do Pré-escolar em torno das expectativas dos Encarregados de Educação

A comunicação entre o Educador e os pais/Encarregados de Educação é fundamental pois, por um lado, permite que estes exprimam os seus receios e expectativas perante o seu educando, relativamente ao Pré-escolar e por outro lado, permite ao Educador criar um ambiente de confiança, de autenticidade (muito importante) que após estabelecido facilita a compreensão do trabalho que está ser realizado na sala, qual a sua importância e desta forma dirimir os seus receios e redefinir as suas expectativas, baseados em pressuposto teóricos assentes e fundamentados pelo Educador.

Por vezes as expectativas dos pais em relação ao Pré-escolar prendem-se, essencialmente, como sendo uma preparação para o 1.º Ciclo. As suas ansiedades resumem-se à necessidade de que as suas crianças comecem a adquirir competências de leitura, escrita e matemática. Isto deve-se ao fato de algumas, no ano posterior, entrarem no 1.º Ciclo e de alguma dificuldade por parte da “sociedade em compreender as finalidades, funções e benefícios da educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 2007, p. 43). Neste sentido, é frequente os pais pressionarem o profissional para que este realize um trabalho direcionado para uma escolarização, não tendo, portanto, uma noção de que forma o Educador realiza um trabalho articulado dos saberes. Os pais da sala dos “Super Amigos” não são exceção e como tal, tendem a pressionar as suas Educadoras para darem as primeiras letras e ensinarem os números, sendo que alguns até fornecem livros de fichas para os seus educandos as preencherem. Assim, uma vez que tanto a Instituição e a Família “contribuem para a educação da mesma criança, importa que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (Ministério da Educação, 2007, p.43) no sentido de que possam, ambos, encontrar um caminho com sentido de forma à criança realizar o seu processo de desenvolvimento de forma harmoniosa. Face ao exposto, no dia 13 de fevereiro (teve de ser depois do estágio) realizou-se um encontro com os pais tal como podemos ver na figura 33.

Figura 33: Encontro com os Encarregados de Educação



Esta figura retrata a apresentação dos trabalhos realizados, durante o estágio, aos Encarregados de Educação (Apêndice P). Esta ação tinha como intuito sensibilizar para o fato de que o Pré-escolar não se apresenta como uma forma de escolarização, é um momento privilegiado para a criança adquirir competências que a auxiliem a ter sucesso nas etapas seguintes. A isto os pais ficaram sensibilizados, pois referiram que foi importante ver a forma como as atividades se desenrolaram e qual a sua importância para as crianças e o seu desenvolvimento. Outros disseram que as fotografias espelhavam muito bem o que estava ser trabalhado na sala e que encontravam-se bastantes satisfeitos com o que tinham visto, inclusive reforçaram que as reuniões deviam ter esta componente, pois tornam-nas mais dinâmicas.

Estes encontros com os Encarregados de Educação/pais são importantes; neles esclarecem-se aspetos que os mesmos, por vezes, têm dúvidas e, simultaneamente, o Educador encontra uma oportunidade de valorizar o papel da Educação Pré-escolar como sendo crucial ao contribuir para “a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Ministério da Educação, p.17). Estes pontos devem ser bastante reforçados, a fim de que não tenham dúvidas das intencionalidades principais desta etapa na vida das crianças. Por sua vez, não podemos deixar de ressaltar que não se “pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se se perspectiva no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar o sucesso da etapa seguinte.” (Ministério da Educação, 1997, p. 17). Ensinar letras de forma mecânica, repetitiva e descontextualizada, não é um trabalho produtivo (Mata, 2008) e o mesmo se aplica aos números. Mais vale a criança desenvolver-se num Pré-escolar vivenciando experiências ricas que a ajude a enfrentar desafios e problemas

(Castro & Rodrigues, 2008), que vá progressivamente tendo contacto com as letras e realizando um processo que lhe vai fazendo sentido, caso contrário estar a escolarizar o Pré-escolar pode tornar a infância envolta em progressos e retrocessos que tornam a aprendizagem angustiante e pouco prazerosa, podendo deixar de ser frutífera.

Tal como refere a *Carta de princípios da ética profissional*, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (s/d) o interesse da criança deve estar acima dos interesses pessoais do Educador e da Instituição e o mesmo se aplica aos pais. Sendo que alguns desses não têm noção das finalidades do Pré-escolar, assim, parte do Educador valorizar a sua profissão no desenvolvimento integral das crianças, pois deve haver uma “construção articulada do saber. O que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordados de forma globalizante e integrada” (Ministério da Educação, 1997, p. 14), daí a importância de dar a conhecer de que forma fazemos esta construção articulada de saberes.

Sendo o Educador um profissional formado e com um olhar sobre a educação de crianças mais objetivo, mais experiente, mais fundamentado, mais consistente, cabe a ele de certa forma “educar” os Encarregados de Educação, bem como a própria Instituição, pois por vezes esta sobrecarrega os Educadores com um tipo de função escolarizante, pois são aqueles que entendem neste contexto o que é o melhor para as crianças. O compromisso que temos para as nossas crianças, também nos responsabiliza em defendermos os seus interesses acima de outros.

5.3.6. Estratégias de bolso: um recurso imprescindível para o Educador

Antes de abordar este tema, devo clarificar aquilo que, na minha ótica, entendo por estratégias de bolso. Estas são atividades que não estão previstas na planificação, mas que podem auxiliar na ação pedagógica. Neste sentido, as estratégias de bolso estão contempladas no documento da planificação, mas encontram-se separadas do plano diário, tal como podemos verificar nas planificações a partir da terceira semana (Apêndice D). Optei por utilizar estas estratégias, uma vez que nas duas primeiras semanas (da minha intervenção) senti alguma dificuldade em gerir atividades em grande grupo, esse foi, aliás, um aspeto salientado pela Educadora Cooperante. Consequentemente, a partir da quarta semana contemplei as atividades de bolso no meu plano. Estas tinham como objetivos acalmar o grupo quando estava mais agitado;

chamar a atenção para um aspeto importante da atividade anterior ou posterior; fazer com que as crianças se deslocassem para realizar as suas rotinas tranquilamente.

No que respeita propriamente às atividades decidi-me por aquelas que pudessem agradar, interessar, prender a atenção e induzir à curiosidade, como por exemplo músicas, instrumentos, elementos surpresa, objetos que introduziam as atividades posteriores entre outros. Na figura 34 podemos verificar uma estratégia de bolso utilizada no dia 28 de outubro:

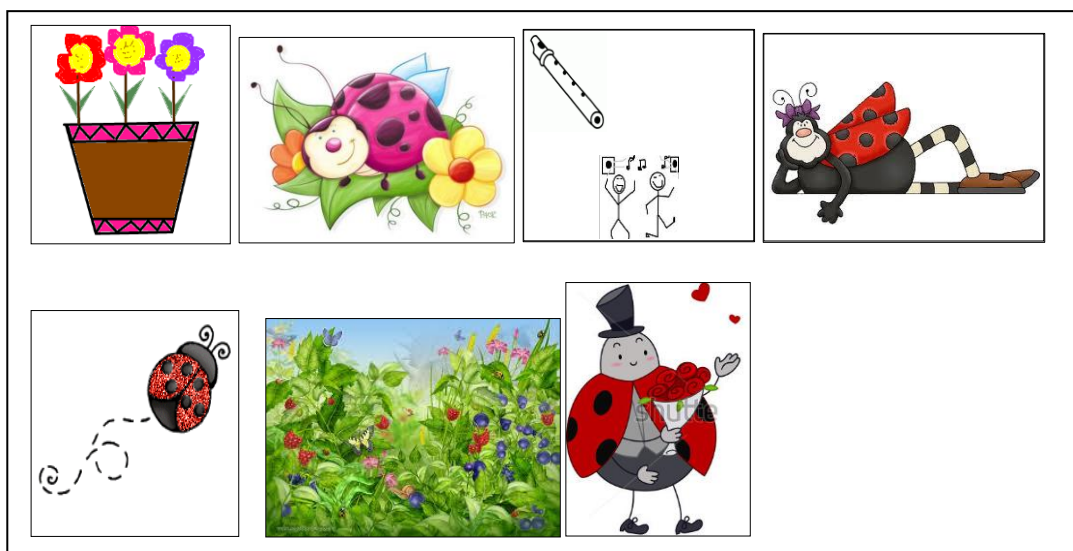
Figura 34: Fantoche como estratégia de bolso



Neste dia, de manhã realizamos atividade de exploração do ouriço em grande grupo [...]. As crianças mostraram-se curiosas e interessadas para explorá-lo, no entanto estavam, particularmente agitadas. Sendo assim, como já estavam agitadas, optei por utilizar um fantoche de forma a prender a atenção para a atividade que se seguia: o poema do Pão-por-deus. Esta estratégia prendeu a atenção do grupo, ainda por cima tendo em conta que escondi o fantoche dentro da caixa aumentando o fator surpresa (Apêndice E). O fato de ter escondido o fantoche na caixa ajudou a que as crianças começassem a tomar atenção, pois fui dizendo que, naquele dia, tinha trazido um amiguinho que estava escondido na caixa e que só ia sair quando os meninos estivessem em silêncio, porque o amiguinho tinha medo do ruído. Quando tirei o fantoche, os elementos da sala dos “Super Amigos” já se encontravam mais tranquilos, podendo prosseguir para a atividade posterior. Naturalmente, que não se pretende que as crianças estejam constantemente em silêncio e, disciplinadamente, em ordem, no entanto há situações em que convém que o grupo esteja concentrado, interessado e atento, ou seja, importa criar um ambiente harmonioso para que todos possam usufruir das próprias atividades.

Estas estratégias de bolso, simultaneamente, poderiam ser utilizadas no caso de ocorrer algum imprevisto, nomeadamente se uma atividade terminasse mais cedo ou ocorresse algo inesperado que fizesse com que não pudéssemos prosseguir com o que estava planificado. Vou destacar uma situação destas que ocorreu no dia 5 de novembro, tendo em conta que as crianças não realizaram atividades diferentes, tomei a decisão de substituir a demonstração dos trabalhos das crianças (como planificado), por um exercício de construir uma história, uma vez que tinha umas imagens que iria usar para cantar uma música (atividade de bolso), optei por usar essas imagens para que as crianças construíssem uma história. (Apêndice E). Na Figura 35, podemos observar a sequência das imagens.

Figura 35: Imagens para construir uma história



Este exercício, tal como podemos deduzir através da narração do diário de bordo, foi efetuado, pois a atividade anterior foi realizada de outra forma, não dando sentido a que se procedesse à atividade prevista. No entanto, a estratégia de bolso inicial era, com o auxílio destas imagens, cantar uma música, contudo, no momento, optei pelo exercício já referido. Através de mais uma passagem do diário de bordo podemos constatar que todas as crianças *quiseram participar, os mais novos, os mais velhos, foi um exercício muito criativo e bonito que todos gostaram. As crianças foram além de participativas, muito atentas ao que os outros diziam. O grupo esteve muito bem.* Neste sentido, por um lado, este exercício foi muito positivo para desenvolver a criatividade, expressividade e respeito entre as crianças e por outro lado, auxiliou-me no sentido que não fiquei aflita ou ansiosa, pensando no que iria fazer para ocupar aquele tempo. Contudo, não se tome a palavra “ocupar” como sendo “entreter”, pois todas as

atividades devem ter uma intencionalidade educativa, mesmo as estratégias de bolso, sejam ou não utilizadas.

Remetendo, ainda, para a atividade anterior, lembrando que estava previsto cantar a música, mas em vez disso construiu-se uma história. Está, aqui, ilustrado a capacidade de improviso do Educador, uma vez que na altura de cantar a música com o auxílio das imagens, achei que poderia ser mais rica a atividade se fossem as crianças a inventar uma história. Esta capacidade de improviso deve ser, também, uma das qualidades do Educador, porque muitas vezes a necessidade de improvisar ocorre a qualquer momento, ou porque o grupo não está predisposto a ouvir, ou porque as atividades não estão a ser bem encaminhadas, ou porque não estão interessados, ou simplesmente, porque nem tudo corre bem tal como previsto. Isto acarreta que o Educador encontre uma forma de dar a volta à situação. Assim, exemplificando, em concreto, no dia 21 de outubro, era suposto realizar duas atividades diversificadas (Apêndice D), mas tendo em conta, tal como já foi explanado num ponto anterior quando abordada a questão da diferenciação pedagógica, que a atividade destinada aos mais pequenos era destinada aos mais velhos, tive de juntar os dois grupos para trabalharmos a roda dos alimentos, através do agrupamento dos mesmos. Assim no decorrer desta atividade, em grande grupo, observei que *as crianças, no geral, não estavam muito atentas. Os meninos mais velhos eram os que estavam mais interessados. Na fase final dos agrupamentos dos alimentos, a maior parte das crianças, mesmo as mais velhas estavam distraídas: falavam/brigavam uns com os outros e não pareciam estar interessadas. Assim, passei para a roda dos alimentos, dizendo às crianças que íamos fazer um jogo e que implicava acertar com as imagens dos alimentos na secção que lhe é devida. Desta forma, e em pequenos grupos, consegui obter a sua atenção e explicar, antes de começarem o jogo, o que era a roda dos alimentos.* Tendo em conta o que estava a ser exposto, estava a ser bastante evidente que a atividade em grande grupo não estava a funcionar de maneira alguma, nesse sentido a figura 36 ilustra aquele que passou a ser o jogo da roda dos alimentos.

Figura 36: Jogo da Roda dos Alimentos



Para gerir a atividade, o grande grupo foi-se integrando nas áreas e numa mesa, consegui transmitir a mensagem, enquanto as crianças, em pequenos grupos, jogavam a roda dos alimentos. As restantes, que estavam nas áreas, foram demonstrando interesse pelo que os outros estavam a fazer, e à medida que ia chamando os restantes, foram participando de forma muito implicada. *No jogo da roda dos alimentos, surpreendentemente, as crianças acertaram nas secções correspondentes, mesmo as mais pequeninas. Estavam muito interessadas e quiseram repetir várias vezes. Como a maior parte acertou, foi possível rodar mais do que uma vez por criança.* (Apêndice E). Assim, torna-se importante o Educador identificar quando o seu grupo não está a tirar resultados de uma determinada atividade, deverá ter a flexibilidade de adaptar as suas atividades às necessidades do mesmo, em vez de insistir num aspeto que não vai trazer proveito nem para o Educador, nem para as crianças.

As várias estratégias a que o Educador recorre são essenciais para o decorrer das atividades, para a harmonia do grupo e para corresponder aos interesses e necessidades do mesmo.

5.3.7. A intervenção com a comunidade em função dos interesses das crianças

A ação do Educador deve desenvolver-se em favor do desenvolvimento global das crianças. Assim, a sua intervenção com a comunidade educativa, não deverá deixar de espelhar a supremacia assente nos interesses das crianças.

Pretendo neste ponto enumerar as atividades que desencadeamos, o núcleo de estagiárias da EB1/PE da Achada, com a comunidade educativa, sendo sintética, porque

estas atividades foram trabalhadas em pontos anteriores, nomeadamente, nos pontos referentes ao trabalho em equipa e da interação entre o Educador e os pais.

À luz do interesse das crianças, é necessário haver um trabalho conjunto entre o Educador e os pais, pois estes constituem-se como essenciais à formação das crianças. Perante tal constatação, realizou-se uma ação de sensibilização acerca da alimentação consciente. Com que sentido? Porque, por vezes, os Educadores despendem muita energia para que as crianças realizem uma alimentação saudável, através das mais diversas formas, nomeadamente incentivar a comer hortaliças ou a sopa e realizar atividades na sala que sensibilizem para esta questão, mas se não houver um acompanhamento em casa, esse trabalho será em vão. Neste sentido, esta ação teve como objetivo sensibilizar os Encarregados de Educação para a necessidade de haver hábitos de alimentação saudável, com vista a que, a Escola e a Família desenvolvam um trabalho coerente na formação dos educandos. Por sua vez, é preciso que se diga que o trabalho de sensibilização, também envolve um processo, ou seja, não é porque fomos a uma ação de formação/sensibilização que vamos mudar, mas pode ser o início para começarmos a refletir.

Outra atividade que foi desenvolvida para os Encarregados de Educação da sala dos “Super Amigos”, foi um encontro para demonstrar as atividades realizadas durante o meu estágio. Este tinha como objetivo esclarecê-los acerca das atividades que foram desenvolvidas e demonstrar quais os objetivos e funções da Educação Pré-escolar. Este assunto já foi explanado e refletido num ponto anterior.

A dramatização que realizamos acerca do Pão-por-deus para as três salas do Pré-escolar, tinha como objetivos proporcionar às crianças momentos de prazer e transmitir os valores e tradições inerentes à data em questão. Ao reunirmos os nossos esforços, contribuímos para alegrar a atividade do Pão-por-deus e além disso, tornar a atividade mais rica em aprendizagens com o contributo de cada uma das estagiárias.

A ação de sensibilização acerca do SAC foi realizada com o objetivo de dotar as Educadoras de mais ferramentas e mais informação para, juntamente, com os seus instrumentos, as auxiliarem a avaliar as crianças. De que forma é que isto pode ser benéfico para as mesmas? Porque quando os Educadores realizam um diagnóstico e uma avaliação fidedigna do seu grupo-alvo, estarão a detetar necessidades e interesses mais reais possíveis, de forma a reprogramar as suas estratégias, com vista a realizar um plano cada vez mais adaptado às necessidades a colmatar e ao desenvolvimento global das capacidades do seu grupo.

5.4. Avaliação geral das crianças à luz das suas necessidades

Esta avaliação foi realizada tendo em conta a observação participante, a informação presente no diário de bordo e nas planificações e numa conversa informal, final, com a Educadora Cooperante.

Tendo em conta as necessidades que foram sentidas pelo grupo em gerir emoções e frustrações, cumprir regras, concentrar-se nas tarefas, ser tolerante, dificuldade na alimentação e na adaptação, farei aqui uma avaliação global do grupo da sala dos “Super Amigos”

No que respeita à dificuldade que as crianças apresentam, ainda, em gerir emoções e frustrações, devo realçar que, de uma forma geral, estas encontram-se, maioritariamente, estáveis. É preciso que se saliente que este grupo é constituído por elementos mais novos e que naturalmente, eles próprios ainda precisam de trabalhar estas questões, no entanto os adultos têm realizado um acompanhamento a estes e têm-se enquadrado num nível satisfatório. Contudo alguns apresentam dificuldades acentuadas neste aspeto, mas que são casos mais isolados que se deve às suas histórias de vida ou a alguma instabilidade familiar que não conseguem gerir, exigindo por parte do Educador um acompanhamento mais personalizado e olhar mais atento. As conversas com estas crianças e a relação afetiva são importantes e, igualmente, um trabalho no sentido de ajudá-las a exteriorizar as suas emoções e perceber as razões das suas frustrações.

Relativamente à concentração nas tarefas, nesta fase final, não verifiquei que as crianças se encontrassem demasiado desconcentradas. Há sim, crianças que se empenham numa ou noutra tarefa que é do seu interesse, mas não implica que não se concentrem noutras. No entanto, também houve um investimento em adaptar as tarefas às diversidades do grupo. No geral é um grupo com muitas potencialidades e que gosta de realizar atividades. Saliento que há elementos, os mesmos que apresentam dificuldades em gerir frustrações e emoções, que apresentam, à primeira vista, menos interesse nas atividades, contudo com o apoio e incentivo do adulto conseguem desempenhar bem as suas tarefas. Convém manter um cuidado atento aos seus interesses e adequar as atividades à faixa etária, bem como sugerir atividades que os envolvam, para que realizem aprendizagens ativas e consistentes.

Quanto a cumprir regras, as crianças já apresentam uma maior noção das regras. Algumas mais pequenas nem sempre cumprem, mas também é um processo em que as mesmas vão interiorizando, uma vez que ainda são novas na sala e por vezes, há algumas regras que ainda não entendem. Outras mais velhas, são mais inquietas e mais

resistentes, continuam a manifestar preocupação. Acima de tudo o Educador deverá entender quais são as suas referências e quais os motivos que as levam a ser mais resistentes. Este também é um processo que envolve algum tempo, muita dedicação e compreensão. Além disso, continuar com as histórias, reconto das histórias e realizar diálogos em grande grupo, tendo em atenção o tempo de concentração dos mais pequenos, é uma forma de trabalhar esta competência.

A questão da tolerância já foi abordada anteriormente, mas, salienta-se que as crianças, no geral, têm comportamento de maior tolerância uns com os outros. Este trabalho também é espelhado pelo respeito pelas regras. Já conseguiam respeitar quando o outro falava e o que o outro falava, sem haver grandes atropelamentos. Mais para o final também reparei que as crianças conseguem dividir os papéis, em grupo, para um jogo de faz-de-conta, pacificamente. Há alguma dificuldade em partilhar, por vezes as peças dos jogos de construção. No que respeita à interação com as crianças da Unidade Especial já se conseguiu ver uma ligeira evolução, no entanto não há dados que possam comprovar a sua verdadeira consistência, pois foi pouco tempo e ainda seria muito cedo para comprovar qualquer mudança. O que importa salientar é que o grupo com o apoio do adulto, o recurso a estratégias já aqui mencionadas, tem potencialidades para desenvolver atitudes de tolerância.

As dificuldades de adaptação e as dificuldades de alimentação estão interligadas, portanto quando as crianças estão com dificuldades de adaptação apresentam dificuldades na alimentação. A este respeito, esta questão está maioritariamente resolvida, embora uma criança ainda se sinta algo resistente por se separar da mãe, manifestando choro, contudo com o apoio do adulto consegue inserir-se nas atividades que decorrem pela manhã, além disso embora, por vezes chore ao almoço, come a refeição com mais calma e sem vomitar. Para além desta criança, há duas que apresentam uma situação mais preocupante, pois uma não come nada, apenas peixe e a outra não consegue comer corretamente, apesar de ter seis anos. A primeira envolve uma intervenção a nível da medicina, que já está a ser acompanhada e ainda não se encontrou forma de negociar com a mesma, tendo em conta que esta tem faltado muito, também não tem sido possível acompanhá-la. A segunda envolve um trabalho mais individualizado que está a ser realizado também pela professora do Ensino Especial, um trabalho de incentivo e também um trabalho com os familiares.

É necessário ter assente que avaliação não indica que um trabalho está finalizado, pois a educação é um processo demasiado dinâmico e complexo para ser

resumido a uma avaliação final. Esta apresenta-se como um processo que deve “evidenciar aspectos em que as aprendizagens [...] precisam ser melhoradas e apontar modos de superação das dificuldades” (p.10). Neste sentido, os elementos da sala dos “Super Amigos” apresentam grandes potencialidades para se desenvolverem de forma global e completa, importa não descurar as suas necessidades, continuar a trabalhá-las tendo em conta os seus interesses, envolvimento, limitações e capacidades.

Reflexão final

Nesta etapa final é impossível não realizar uma introspecção de todo o meu percurso desde o primeiro ano até aqui. Neste sentido, não me irei focar, apenas, na experiência deste ano, uma vez que esta é o culminar de toda uma série de aprendizagens realizadas ao longo destes cinco anos.

Ao longo das intervenções pedagógicas é impossível não se retirar aprendizagens, há sempre aspetos positivos e outros negativos, mas que se confrontam e contribuem para edificar a nossa identidade profissional. Dos positivos retiramos o exemplo e guardamo-lo na nossa memória, para posteriormente fazerem parte das nossas aprendizagens e mais tarde ainda, estarem integrados naquilo que somos e defendemos. Contudo os aspetos negativos podem ajudar-nos a enfrentar obstáculos, desenvolvilharmo-nos e ultrapassá-los, tornando-nos pessoas e profissionais mais autónomos, mais fortes e com uma maior bagagem, por sua vez também servem para constatar que aquele caminho não é aquele que queremos seguir.

Se for a pensar em exemplos de Educadoras que me marcaram posso selecionar duas pelo impacto que me causaram. Uma realçou-se pela forma como conseguiu dar forma às suas intervenções, personificando de forma bastante clara aquilo que é a intencionalidade educativa e a outra Educadora, por sinal a Educadora Cooperante deste ano, pela relação que estabelece com as crianças. Devo ressaltar que considero que ambas as Educadoras desenvolvem as duas competências, mas por alguma razão, quando realizei a intervenção pedagógica naquelas salas, esses aspetos sobressaíram, talvez por necessidades minhas naquele momento, talvez porque as minhas dúvidas possam ter sido mais clarificadas naquele momento, no entanto o que interessa é que estes dois aspetos foram importantes para mim. Neste sentido, o que levo comigo é sem dúvida a necessidade emergente, ou urgente, que é necessário estabelecer com as crianças, o tomar consciência de que é a partir desta relação que tudo se processa, é a partir desta relação que a criança se relaciona, que a criança se integra, que a criança encontra apoio, que a criança vai subindo etapas na sua aprendizagem. Os laços afetivos que se devem criar de forma autêntica, em torno do respeito pela mesma e do ser criança, dos seus interesses, do seu bem-estar e da sua segurança... da sua felicidade! As relações que se criam, são importantes, sei disso, todos sabemos isso, mas ter consciência do impacto das mesmas em nós, nas crianças e nos outros, é um patamar totalmente diferente e ascendente que está no cerne, com certeza, daquilo que é ser um bom Educador.

No que respeita à intencionalidade educativa, julgo que esta vai a par com a relação que se estabelece com o público-alvo, no entanto esta última encontra-se na base. É através desta intenção que alcançamos os nossos objetivos, damos sentido e coerência à nossa intervenção. Julgo que aquilo que faz valorizar a nossa profissão perante os outros passa muito pela intencionalidade pedagógica que desenvolvemos, em que as nossas práticas estão sustentadas por fundamentos teóricos comprovados, em que as nossas práticas são avaliadas, refletidas e planificadas, segundo uma série de objetivos pertinentes que pretendemos alcançar para o desenvolvimento da criança. Todo este processo dá segurança ao nosso trabalho e permite-nos afirmar que estamos a realizar uma intervenção séria, coerente, segura e consistente, e que sabemos porque a estamos a realizar.

Tendo em conta aquilo que já foi dito, devo acrescentar que a teoria está aliada à prática e que uma não se sustenta sem a outra. Durante estes anos, felizmente, tive a oportunidade de obter informações acerca dos vários modelos, de várias perspetivas, de praticá-las, nomeadamente, o Modelo da Escola Moderna, Pedagogia de Projeto, entre outros. Estas experiências abriram-me o horizonte, no sentido, que, por vezes, achamos que até estamos bem e julgamos que até estamos no bom caminho, mas depois há algo que nos diz que se experimentar de uma determinada forma posso melhorar. Não que eu defenda, afincadamente, um modelo em detrimento de outro, mas sim que, enquanto Educadores, não podemos fechar-nos nas quatro paredes da nossa sala, confinados àquilo que sempre soubemos e que sempre aprendemos e que, julgamos ser o mais certo. Não sou obrigada a seguir um determinado modelo, mas devo manter-me informada acerca de pressuposto teóricos que vão fundamentando maneiras de ser, de estar e de praticar a intervenção pedagógica. Tenho de ter a abertura, flexibilidade e atitude crítica para selecionar quais os aspetos com que me identifico, que podem resultar com um grupo, mas que com outro não, ou que podem resultar com uma criança, mas que com outra não. Os desafios são muitos e o Educador tem de se reconstruir (saberes, crenças, ideias) todos os dias e isso implica confrontação, reflexão com nós próprios e com os outros. Pensar-se que ser Educador passa apenas pelos conhecimentos teóricos, é errado, cada vez mais tem de reunir uma série de competências sociais, pessoais, emocionais, outras de reflexão, de auto-avaliação, pois só desta forma consegue adaptar-se às situações que advêm de um mundo em constante transformação.

Ao pensar no processo que me trouxe até aqui, poderia expor muitos fatores, mas penso que o que me motivou foi a vontade de, verdadeiramente, querer marcar a diferença. Não consigo pensar na criança, na sua felicidade e no desenvolvimento de capacidades apenas, restringindo-me ao momento da sua infância. Tento projetar para o seu futuro, querendo dotá-la de capacidades de forma global, que a leve a ter gradualmente, reconhecimento do seu papel na sociedade e na defesa de interesses e valores nobres. Além disso dotá-la, também, de competências onde desencadeie mecanismos para adaptar-se às novas transformações, que possa encontrar formas saudáveis e equilibradas de gerir a sua vida e de enfrentar todos os obstáculos que possam surgir, que consiga direcionar o percurso da sua vida em torno da sua felicidade. Assim, abarca uma componente muito mais acima de obter, apenas, conhecimento.

Tendo em conta o que foi exposto é necessário que o Educador acredite nas suas crianças, as aceite verdadeiramente e faça todos os possíveis para desenvolver as suas capacidades e trabalhar as suas dificuldades, pois da mesma maneira que consegue “moldar” uma criança, através do seu trabalho, por exemplo, através da sua postura, da ligação com a criança, poderá realizá-lo pelo positivo ou pelo negativo. Neste sentido a Educação Pré-escolar poderá ser um momento fundamental no desenvolvimento da criança a fim de realizar as próximas aprendizagens ou pelo contrário, poderá ser um período de alguma trauma e stress, se o Educador não a acompanhar devidamente, não estiver atento ou não a apoiar. O fato deste investir ou não numa criança, se tiver ou não um determinado preconceito para com a esta, se realizar ou não trabalho cooperativo, se for ou não justo, todas estas formas de atuar poderão ter implicações no futuro da mesma.

Se me perguntassem: como se consegue ser um bom Educador? Acabaria por responder que deve ser aquele que acredita, que embora falhe, que embora o seu trabalho não seja perfeito, é aquele que tenta encontrar o melhor caminho para o desenvolvimento das crianças. Da experiência que tenho não há caminhos perfeitos, há tentativas, há vontade, não há fórmulas, nem certezas. Temos de nos adaptar aos grupos e acreditar nos seus elementos, nas suas potencialidades e no nosso papel enquanto profissionais que fazem a diferença na vida das pessoas. Isto de ser Educador é um processo inacabado, é um processo imperfeito, é um processo de adaptação, é um processo de confrontação, é um processo de desconstrução e construção. Não há portanto, soluções para todas as problemáticas com que nos deparamos, há questões onde nós podemos encontrar um suporte na fundamentação teórica e há outras que

partem de nós, Educadores, responsáveis por um grupo, de saber estar, ser perspicazes, ter competências, por vezes, pessoais para resolver determinados assuntos.

É frequente ouvir que o curso não nos prepara para nada. Como é possível, perante a complexidade da Educação, as relações pedagógicas, os problemas e dificuldades, que um curso nos prepare para tudo? Não há fórmulas, há experiências, há uma base teórica, mas não há soluções. Então de que nos serve? O curso é a nossa base, a partir daqui eu tenho de investigar, investir, ter consciência e a humildade de que não sei tudo, que sempre podemos melhorar, através de um pensamento crítico e reflexivo sobre a ação pedagógica, tem de haver capacidade de inovação, tem de haver flexibilidade, tem de haver boa gestão, tem de haver sensibilidade, tem de haver firmeza e mais tem de haver...

Sinto-me, neste momento, após estes anos, sem dúvida mais apta para seguir o caminho da docência; todas as experiências nos constroem e desconstroem. Todas estas transformaram-me, não me transformaram naquilo que defendo e naquilo que quero ser enquanto profissional, mas na forma de o fazer e de o ser.

Reconheço que tenho um grande caminho a percorrer e que são muitos os desafios a enfrentar, que é preciso ter uma grande capacidade de renovação (pessoal) e inovação (profissional) para não cairmos em acomodações, em vermos a criança como ser principal e participante da sua própria aprendizagem, que as políticas e desvalorização pela nossa profissão nos fazem desanimar, mas enfim, temos de ter um compromisso com as nossas crianças e estas não têm culpa das transformações sociais, familiares, políticas, económicas entre outras, portanto temos de encontrar uma forma de ultrapassar e gerir os obstáculos à nossa profissão, porque o interesse das crianças deverá, impreterivelmente, estar em primeiro lugar. Aqui também marcamos a nossa diferença.

Referências

- Abrantes, P. (2002). Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Introdução: avaliação das aprendizagens no Ensino Básico* (pp. 7-15). Lisboa: Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ªed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escolar reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s/d). *Carta de princípios para uma ética profissional*. s/l.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação* (2ª ed.). Lisboa: Edições
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bobbitt, J. (2004). *O currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa: ideias para as primeiras aprendizagens*. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, J. & Rodrigues, J. (2008). *Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Circular nº 17 de 10 de outubro de 2007 (Gestão do Currículo da Educação Pré-escolar).
- Correia, L. & Martins, A. (2001). *Inclusão: um guia para educadores e professores*. Braga: Editora Quadro Azul.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, S. (2007). *Capital social e comunidade cívica: o círculo virtuoso da cidadania*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Costa, M. & Paixão, M. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação: procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp.107-121). Porto: Porto Editora.

- Cunha, M. (2008). *Animação: desenvolvimento pessoal e social, formação e práticas teatrais*. S/l: Editora Ousadias.
- Decreto lei n.º 240/2001 de 30 de agosto (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância do Professor dos Ensinos Básico e Secundário).
- Decreto lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases dos Sistema Educativo).
- Dicionário de Língua Portuguesa*. (2011). Porto: Porto Editora.
- Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (s/d). *Inclusão e escola activa: investigar e reflectir a educação*. Lisboa: Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e práticas de observação de classes*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica: fundamentos métodos e técnicas* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Gabriela (s/d). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos*. Porto: Edições Ecopy.
- Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e a análise da relação educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, I (2008). *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro. Gradiva.
- Guerra, M. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Edições Asa.
- Hohmann, M. & Weikart. D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. (1992). *El placer de jugar juntos: nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: Editorial Popular.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei Quadro de Educação Pré-Escolar).
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e contos numa educação para a cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. Porto: Asa Editores.
- Magalhães, M. (2002). *Contar histórias*. Viana do Castelo: Edição Centro Cultural do Alto Minho e Instituto Politécnico de Viana de Castelo, Escola Superior de Educação.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidade para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições colibri.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mata, L. (2008). *À descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morrisette, D. & Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes? Planificar, Intervir e Avaliar* (1ª ed.). Porto: Edições ASA
- Nogueira, C., Uva, C. & Tavares, T. (2010). *Guião de educação género e cidadania: Educação Pré-escolar*. In M. Cardona (Coord.). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (Org.). (2000). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Odrizola, E. (2001). *Perturbações da ansiedade na infância*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. In J. Oliveira-Formosinho, M. Pinazza. & M. Kishimoto (Orgs.). *Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação* (pp. 13-36). Porto-alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Podiam chamar-se Lenços de Amor. In J. Oliveira-Formosinho, J. Andrade & R. Gambôa. *Introdução* (pp. 5-13). Lisboa: Direcção-Geral de Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A. & Pedro, A. (2011). *Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Edição Universidade de Aveiro.
- Pereira, A. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (Orgs.). *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas* (pp.47-58). Porto: Porto Editora.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico: perfil e formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, F. (2004). *Cidadania: sistema educativo e cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (s/d). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2^a ed.). Lisboa: Edições Gradiva.
- Rebelo, D. & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A Profissionalidade Docente Revisitada. *A Revista da ESES*, 9, 79-104.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica.
- Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Asa Editores.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida dos educadores de infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Seixas, P. (1997). *A carreira dos professores: constrangimentos, oportunidades, e estratégias*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, B. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas 3.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, B. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança 2.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomlinson, A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- UNESCO (1989). *Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional e popular*. Conferência-geral da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura, Paris
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.