

RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Ana Catarina Fernandes Vaz

Interculturalidade
A diferença como riqueza a valorizar

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Julho de 2013

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DO ENSINO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Interculturalidade
A diferença como riqueza a valorizar

Ana Catarina Fernandes Vaz

Orientadora: Mestre Amélia Mestre

Coorientador: Doutor José Reis Jorge

Agradecimentos

O presente trabalho é fruto de um percurso académico deveras importante. Como tal, tenho a agradecer a todos os intervenientes neste percurso, que contribuíram direta ou indiretamente para a evolução do meu trabalho enquanto futura profissional de educação.

Começo por agradecer à educadora cooperante Ana Paula Ramos que sempre mostrou disponibilidade para me ajudar assim como pelo tempo que disponibilizou ao longo do meu percurso enquanto estagiária na escola EB1/JI de Mira Sintra. Agradeço ainda à orientadora Mestre Amélia Mestre, que permitiu que o estágio fosse possível, uma vez que conseguiu uma vaga para eu estagiar na escola EB1/JI de Mira Sintra já a meio do primeiro período letivo. Agradeço também a todos os professores que colaboraram na construção do relatório final.

Por fim, agradeço à minha mãe, Maria Helena Fernandes, que sempre me apoiou ao longo do meu percurso académico disponibilizando o seu tempo e meios económicos para me ajudar.

Resumo

Este trabalho aborda o tema da interculturalidade, através da inclusão de alunos de culturas diferentes numa sala multicultural de pré-escolar de uma escola pública. São então, apresentados os esforços realizados pela estagiária, assim como as medidas e estratégias adotadas para contribuir de uma forma positiva para esta integração.

Na intervenção efetuada pela estagiária dá-se a conhecer a problemática identificada como prioritária e as estratégias educativas, usadas nas práticas desenvolvidas através de três intervenções significativas realizadas com o grupo de crianças, apoiadas por uma aprendizagem cooperativa definida essencialmente por Arends (2008).

São então mostrados os progressos significativos realizados pelo grupo através da abordagem à interculturalidade com o objetivo da inclusão de todas as crianças.

Em suma, ao longo do relatório é revelado o processo de desenvolvimento do percurso de estágio realizado pela estagiária com vista à sua profissionalização, onde são realizadas reflexões críticas sobre o trabalho desenvolvido com o grupo de crianças, assim como os diferentes passos dados até à fase final deste percurso.

Palavras Chave: Interculturalidade; Inclusão; Multicultural; Estratégias Educativas; Aprendizagem Cooperativa.

Índice

Índice de Anexos

Introdução	p. 1
1. Contextualização da intervenção	
1.1. Caracterização do meio envolvente	p. 4
1.2. Caracterização da instituição	p. 5
1.3. Caracterização da sala	
1.3.1. Organização do espaço	p. 5
1.3.2. Organização do material	p. 6
1.3.3. Organização do tempo	p. 8
1.3.4. Metodologia pedagógica da instituição	p. 9
1.4. Caracterização do grupo	p. 9
2. Perspetivas educacionais/ objetivos	p. 13
3. Intervenção	
3.1. Problemática/ área de intervenção prioritária- A interculturalidade e a aprendizagem cooperativa	p. 15
3.2. Enquadramento teórico da problemática/ área de intervenção prioritária - A interculturalidade e a aprendizagem cooperativa	p. 16
3.3. Prática desenvolvida de acordo com a problemática prioritária- O Planisfério e os Óculos mágicos.	p. 19
3.4. Atividades mais significativas em contexto de estágio	
3.4.1. Jogos tradicionais- parceria jardim de infância/família	p. 22
3.4.2. China e a descoberta da escrita	p. 25
3.4.3. Brasil e as suas curiosidades	p. 27
3.5. Prática desenvolvida ao longo do estágio	p. 31
4. Reflexão crítica	p. 34
4.1. Avaliação e resultados	p. 35
Conclusões finais	p. 38
Referências Bibliográficas	p. 39

Índice de Anexos

Anexo 1- Planta da sala.

Anexo 2- Projeto curricular de turma.

Anexo 3- Registo fotográfico do planisfério.

Anexo 4- Registo fotográfico das atividades do Dia da Família.

Anexo 5- Ficha de caracteres chineses realizados pelas crianças.

Anexo 6- ABC realizado com dragão chinês.

Anexo 7- À descoberta de palavras em português de Portugal/ português do Brasil

Anexo 8- História A preguiça que tinha fome.

Introdução

Ao longo dos anos a Educação Pré-escolar tem vindo a ganhar novo alento, assumindo um papel proeminente na nossa sociedade em geral e no desenvolvimento da criança em particular. Assim, o educador deve, segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-escolar (1997), “familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a curiosidade e o desejo de aprender.” (p. 93)

No início da prática educativa deve ser desenvolvida uma avaliação diagnóstica que tenha em vista a caracterização do grupo e da criança. A esta avaliação deve juntar-se a avaliação formativa, que segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), constitui um instrumento de apoio e de suporte de intervenção educativa. A utilização de ambas as avaliações é fulcral para que seja possível a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e a adequação e reformulação do projeto curricular do grupo bem como a facilitação da integração das crianças.

Ao longo do percurso de estágio, recorreu-se, essencialmente, à observação direta, tendo esta sido registada através de notas e registos de observação, tal como os relatórios diário. Foram também utilizadas como instrumentos de registo as Chek-list, assim como a análise documental dos documentos regradores da instituição, tal como o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Turma e ainda houve recurso a registos fotográficos das produções das crianças. “Observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1990, p. 80), e ainda Rigolet (1998), salienta que observar “é a antítese da passividade. Observar não é só ver. É pôr os cinco sentidos em acção. (...) Não somente os olhos mas também os ouvidos, o tacto, o olfacto e o gosto que nos transmitem inúmeras «informações» da criança.” (p. 37)

Estas observações começaram a ser cada vez mais intencionais no sentido de procurar apenas a informação importante sobre o grupo e sobre cada criança. Posteriormente, a análise e a interpretação dos dados possibilitaram um maior aprofundamento das informações obtidas do contexto sócio-educativo. Foi com base nessas observações da realidade e na sua análise que surgiram propostas de atividades, assim como a definição de uma área de intervenção prioritária, adequada às necessidades das crianças, e organizada em consonância com o projeto curricular de

sala. Sempre que necessário, as atividades sugeridas foram reformuladas de acordo com sugestões da educadora cooperante e das próprias crianças.

Assim, foi definida a problemática do contexto sócio-educativo: Interculturalidade- A diferença como riqueza a valorizar. Interculturalidade pressupõem valores como a cidadania global, a educação e a sociedade em fusão. Esta pretende ser integradora, equitativa, justa, responsável e solidária, de modo a manter as diferenças sem sobreposições das culturas e intolerâncias. A interculturalidade é assim um dos instrumentos de amenização e recriação da sociedade moderna (“Interculturalidade”, 2013).

Nunca como nos dias de hoje se falou de culturas, de multiculturalidade e de interculturalidade, pois segundo Carneiro (1999), e citando Oliveira e Galego (2005), “tudo se passa como se o mundo tivesse subitamente “acordado”, (...) o espanto é de tal ordem que alguns cientistas (...) não se coíbem de antever (...) guerras entre culturas e confrontos entre religiões.” (p. 53).

Na primeira parte do relatório é apresentada uma contextualização da intervenção através da caracterização de elementos que pressupõem uma determinada influência sobre a definição da problemática e sobre a planificação das atividades. Desta forma, são caracterizados elementos como o meio, a instituição, a sala, e por último, o grupo de crianças.

De seguida, são definidas as perspectivas educacionais e os objetivos a longo prazo durante a prática educativa. Aqui é realizada uma reflexão baseada nos dados de caracterização do contexto educativo, perspectivando o desenvolvimento das crianças naquele meio, mencionando a postura assumida pela estagiária e as suas perspectivas futuras quanto à intervenção na sala de pré-escolar.

O ponto seguinte debruça-se na intervenção efetuada. Este é iniciado com a descrição da problemática/área de intervenção prioritária, relacionando-a com o contexto real de estágio. De seguida é apresentado uma definição, a partir do enquadramento teórico do tema da interculturalidade mostrando que este deve ser uma preocupação central para qualquer pessoa, dado que vivemos num mundo multicultural onde as crianças que frequentam o Jardim de Infância provêm de diversos meios familiares, línguas e culturas. É então feita uma apresentação da prática desenvolvida de acordo com a problemática, onde é descrito o projeto “Planisfério” e “Óculos Mágicos”.

Ainda neste ponto, são apresentadas as atividades elegidas tais como as mais significativas realizadas ao longo do estágio. Aqui são mencionadas as estratégias de implementação e os instrumentos utilizados nas atividades, assim como a importância que a atividade teve no desenvolvimento da criança. Desta forma, através de relatos, são propostas três atividades: Jogos tradicionais- parceria jardim de infância/família; China e a descoberta da escrita; Brasil e as suas curiosidades. Por último, neste ponto, é feita também uma apresentação da prática desenvolvida ao longo do estágio, onde são abordadas, de forma geral, todas as práticas desenvolvidas.

Finalmente, é apresentada a reflexão crítica de todo o trabalho desenvolvido, os seus resultados e as conclusões retiradas do estudo efetuado.

1. Contextualização da Intervenção

1.1. Caracterização do Meio Envolverte

O conhecimento do meio envolvente constitui oportunidade de aprendizagens. O espaço exterior à escola possibilita, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades de exploração relacionada com a área do Conhecimento do Mundo.

A Escola EB/JI de Mira Sintra pertence ao agrupamento de escolas D. Domingos Jardo. Até ao ano de 2001, a Escola EB/JI de Mira Sintra pertencia à freguesia de Agualva-Cacém. Esta foi extinta no dia 3 de Julho deste ano para dar lugar às freguesias de: Agualva; Cacém; Mira Sintra; São Marcos. Isto faz de Mira Sintra uma das mais recentes freguesias do concelho de Sintra.

Assim, a Escola EB/JI de Mira-Sintra situa-se na Freguesia de Mira Sintra, pertencente à cidade de Agualva-Cacém, concelho de Sintra.

Mira Sintra teve na sua génese um bairro social e é fruto de um plano desenvolvido para a concretização do Agrupamento de Casas Económicas de Agualva e Cacém. De acordo com a Junta de Freguesia de Mira Sintra “este bairro sempre demonstrou um grande espírito comunitário, tendo-se este refletido, na criação de inúmeras associações e coletividades, que ao abrigo do esforço de muitos moradores, marcaram a vida social de Mira Sintra nas últimas três décadas”.

Atualmente a Freguesia de Mira Sintra tem vindo a ser alvo de um processo de requalificação urbana, através da construção de equipamentos e infraestruturas que, segundo a Junta de Freguesia de Mira-Sintra, vêm dar resposta a diversas necessidades e carências dos moradores. Entre estas infraestruturas destaca-se a Estação Ferroviária Mira Sintra/Meleças, o Centro de Dia para os idosos, a requalificação do Parque Urbano e a requalificação de espaços verdes.

A escola encontra-se no meio de uma urbanização e, como tal, em torno da escola, para além das habitações, existem lojas, um parque urbano com espaços verdes, um campo de futebol, um espaço gýmnico, e um parque infantil, e uma Cooperativa de Solidariedade Social sem fins lucrativos, o CECD – Centro de Educação para o Cidadão Deficiente, C.R.L.

1.2. Caracterização da Instituição

Cada instituição tem as suas regras e a sua própria organização. O conhecimento destas características é fundamental para o educador dado que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), se trata do contexto que permite o trabalho em equipe entre os adultos, que por sua vez tem um papel fulcral na educação das crianças.

A Escola EB1/JI de Mira Sintra é uma escola pública, pertencente ao Agrupamento de Escolas D. Domingos Jardo. Esta é um edifício amplo, constituído por dois pisos que são frequentados por crianças do primeiro ciclo do ensino básico e por crianças de jardim de infância.

O jardim de infância está localizado no mesmo edifício que as salas do ensino primário. Contudo, os espaços de recreio são diferentes de maneira a que as crianças do pré-escolar tenham o seu espaço de recreio.

A escola tem duas salas de pré-escolar, e a casa de banho está localizada no mesmo corredor das salas, sendo exclusivas para estas crianças.

O refeitório da escola é usado, para além das refeições, para a realização de atividades que envolvem toda a escola, ou até mesmo para aulas específicas que necessitem espaço livre para serem realizadas. As aulas de ginástica ocorrem, também, neste espaço.

1.3. Caracterização da Sala

1.3.1. Organização do espaço da Sala:

A organização da sala é fundamental para a realização de uma aprendizagem com sucesso. Para que isto aconteça é necessário que o espaço seja atraente para as crianças, através da existência de superfícies suaves e sítios tranquilos, onde as crianças possam brincar e descansar, de mobiliário seguro, como esquinas redondas, de cores e texturas agradáveis para as crianças e, por último, de materiais naturais, como a madeira, e luz natural. “As crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efetuada.” (Hohmann & Weikart, 2009, p.161)

Assim, as salas na educação pré-escolar podem ser diversas, mas a forma como estão organizadas e o tipo de materiais e equipamentos existentes condicionam o que as crianças podem fazer e aprender.

Na sala onde decorreu o estágio, as crianças podem explorar, criar e brincar, pois dispõem de material variado à sua disposição, tal como de uma boa organização de espaço, estando a sala organizada por diferentes áreas de atividades. De acordo com Hohman e Weikart (2009) o espaço de aprendizagem deve ser dividido em áreas com nomes simples e acessíveis às crianças, que apoiem diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem e que envolvam “exploração sensorial, construção, invenção, teatralização e jogos simples” (p. 164). Desta forma, as áreas de aprendizagem estão organizadas da seguinte maneira:

- * Área do tapete: neste espaço partilham-se experiências, conta-se o que foi feito no fim de semana, planea-se o dia e ouvem-se histórias. Esta área é ao mesmo tempo uma área onde as crianças podem brincar com os legos, com os jogos de construção e com os brinquedos.

- *Área da biblioteca: neste espaço as crianças têm contato com diferentes livros, que vão sendo renovados a cada período letivo, e leem uns para os outros.

- *Área da casinha: neste espaço acontece o jogo simbólico, onde as crianças podem imitar modelos familiares, dramatizar e inventar histórias e brincar ao “faz-de-conta”.

- *Área dos jogos: consiste num armário com diversos jogos, aos quais as crianças têm acesso e podem jogar autonomamente.

Na sala existem várias mesas que dão apoio às atividades orientadas pelos adultos assim como às atividades livres.

A sala contém duas portas, uma que dá acesso direto ao espaço exterior, e outra que dá acesso aos corredores do jardim de infância. (anexo 1)

1.3.2. Organização do material:

De acordo com Hohmann e Weikart, (2009), os materiais devem ser em quantidade, de forma a que existam materiais suficientes em cada área para que um certo número de crianças possam lá brincar em simultâneo, e devem apoiar uma grande variedade de experiências lúdicas. (p. 174)

Todos os jogos, brinquedos, materiais de desenho e livros, encontram-se à altura e disposição das crianças. Apenas os materiais mais específicos - colas, diferentes tipos de papéis e de várias cores, velas, entre outros – estão arrumados em estantes e armários da educadora, em caixas identificadas, aos quais as crianças não têm acesso direto.

Cada criança tem uma caixa, estas estão identificadas com o nome de cada criança e, contêm os materiais necessários para a criança utilizar na realização das suas atividades - lápis de carvão, um afia, uma borracha, uma cola de batom, lápis de cor e canetas de feltro. Contudo, numa das estantes, encontram-se duas caixas com lápis de cor e lápis de cera para as crianças utilizarem, sendo que quem faz uso destes materiais são duas crianças que não têm as suas próprias caixas com os materiais. Nesta mesma estante estão, também, organizadores identificados com os nomes de cada criança que servem para estas colocarem os seus trabalhos enquanto ainda não os terminaram. Assim que terminam colocam-nos nos seus dossiês. Nos organizadores de cada criança está um cartão plastificado com o nome escrito em letras de máquina que são utilizadas, pelas crianças, para escreverem o seu nome quando acabam uma ficha de trabalho ou uma atividade.

Na sala as crianças têm garrafas de água identificadas com o seu nome. São as crianças que trazem de casa as garrafas que vão sendo trocadas regularmente. Para beberem água têm de pedir a um adulto, mas as garrafas encontram-se à disposição das mesmas, sendo, por isso, estas que as vão buscar e arrumar.

A sala 1 tem um animal de estimação, a tartaruga Turquesa. O aquário da Turquesa encontra-se à altura das crianças e à sua disposição, para que a possam observar. Contudo, é a auxiliar que cuida, alimenta e limpa o aquário.

1.3.3. Organização do tempo:

Tabela 1 – Organização da rotina diária da sala 1.

INICIO / TERMO	ATIVIDADES
9 horas / 09h30m	Acolhimento e planejamento
09h30m / 10h30m	Atividades orientadas/Atividades livres
10h40m/ 11h00m	Recreio ao ar livre/Atividades livres
11h00m /11h30m	Atividades orientadas e atividades livres
11h30m / 11h45m	Arrumar, higiene e preparação para o almoço
11h45m / 13h15m	Almoço/Atividades livres
13h15m / 13h30m	Planeamento da tarde
13h30 m/ 14h45m	Atividades orientadas e atividades livres
14h45m/ 14h55m	Arrumar
14h55m / 15h05m	Higiene e refeição ligeira
15h05m / 15h15m	Síntese de Memória
15h15m /	Saída/Atividades de prolongamento de horário

A tabela 1, acima enunciada, mostra a rotina praticada na sala 1 com o grupo de crianças. Contudo, é necessário ter em conta que a rotina é volúvel, sofrendo diversas alterações consoante as exigências do dia-a-dia e das crianças. Assim sendo, “a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão.” (Hohmann e Weikart, 2009, p.227).

Isto não significa que não deva existir uma rotina, mas sim que esta deve ser flexível e ponderada consoante as diversas circunstâncias que ocorrem ao longo do dia. A rotina, ainda citando Hohmann e Weikert (2009), oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia, ou seja, uma sequência de acontecimentos que as crianças podem seguir e compreender de forma a terem tempo suficiente para perseguirem os seus interesses, tomarem as suas decisões e resolverem os problemas que vão surgindo, o que transmite à criança um sentimento de segurança.

Para que uma rotina possa assegurar e proporcionar experiências motivadoras para as crianças deve ser formada por momentos de concentração, momentos de atividade motora e desgaste de energias, momentos de brincadeira livre e de trabalho orientado, sendo, por isso, necessário uma diversificação das atividades ao longo do dia. Assim, através das afirmações de Hohmann e Weikart (2009), verifica-se que a organização da rotina diária praticada, e enunciada na tabela, proporciona às crianças sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia.

1.3.4. Metodologia pedagógica da instituição

A planificação do trabalho de intervenção realizado diretamente com as crianças tem em conta a concretização das Áreas de Intervenção do Projeto Educativo do Agrupamento D. Domingos Jardo e o Projeto Curricular de Grupo “Cidadania às Cores”. A metodologia utilizada pela educadora é, fundamentalmente, uma metodologia de apoio. No clima de apoio, definido por Hohmann e Weikart (2009), as crianças e os adultos partilham o controlo, sendo que é criado um “balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na aula ou em qualquer instituição educativa” (p. 70). Contudo, existe uma alternância entre a metodologia utilizada, que por vezes passa por um clima diretivo. Na abordagem directiva, também segundo por Hohmann e Weikart (2009), os educadores detêm o controlo total e as actividades são decididas pelos adultos e explicadas às crianças para que elas, em seguida, as possam executar consoante as instruções dadas anteriormente. Ainda assim, a abordagem predominante é a de apoio.

1.4. Caracterização do Grupo

Conforme Arends (2008), para serem bem sucedidos os professores devem ter uma sólida compreensão e um profundo conhecimento prático sobre os alunos, a forma como estes aprendem e as estratégias que promovem a sua aprendizagem. Assim, em acordo com o referido por este autor, foi necessário proceder à caracterização inicial do grupo como forma de avaliação diagnóstica e circunstanciada, com vista ao desenvolvimento de uma prática pedagógica com sentido de promover o desenvolvimento de competências sociais e pessoais das crianças.

Desta forma, o grupo é constituído por 20 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade sendo, por isso, um grupo heterogéneo. Este é um grupo que conta com 9 raparigas e 11 rapazes.

Neste grupo estão incluídas 2 crianças com necessidades educativas especiais (NEE), uma menina com espectro de autismo e um menino com deficiência a nível cognitivo e motor.

O grupo de crianças da sala 1, é um grupo formado por diferentes culturas: cultura portuguesa, cultura cigana, cultura brasileira e cultura africana, especificamente cultura cabo verdiana e cultura guineense. Este é, portanto um grupo multicultural.

A maioria das crianças já frequentava o Jardim de Infância de Mira Sintra, sendo por isso crianças que já conhecem muito bem o espaço físico da escola e toda a comunidade educativa. Estas crianças facilitaram a integração das novas crianças no jardim de infância, dando-lhes a conhecer o espaço da escola e as regras praticadas.

Para além das crianças com NEE já mencionadas, o grupo é constituído por uma criança que tem acompanhamento psicológico uma vez por semana, e por outra que tem terapia da fala, também uma vez por semana. Ambas as crianças vão para o primeiro ciclo do Ensino Básico no próximo ano letivo.

Cada criança é uma só, com características, ritmos, personalidades e atitudes diferentes e individuais. De acordo com Piaget, citado por Sprinthall's (2000), o grupo encontra-se no fim do estágio do Pensamento Intuitivo ou Pré-Operatório e está a entrar no estágio das Operações Concretas. Em relação ao primeiro estágio enunciado, as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial e o desenvolvimento das imagens mentais expande através de transições súbitas. Assim, a capacidade de armazenamento de palavras e estruturas gramaticais da língua, ou seja, de imagens, aumenta bastante. O modo de aprendizagem deste estágio é intuitivo: “as crianças pré-operatórias não se preocupam particularmente com a precisão mas deliciam-se a imitar sons e a experimentar dizer muitas palavras diferentes. Também não se preocupam com as consequências da linguagem” (Sprinthall's & Sprinthall's, 2000, p.106)

Com início no estágio das Operações Concretas, as crianças, passam a compreender os aspectos específicos, ou concretos, do problema. Segundo Sprinthall's (2000), as crianças ao abandonarem o seu pensamento mágico, fantasias e amigos imaginários, tornam-se “exageradamente” concretas e, quando chegam a uma conclusão dificilmente mudarão o seu ponto de vista. Assim, citando Spinthall (2000), “Agora já podem medir, pesar, calcular a quantidade de água ou número de feijões, de tal forma que uma diferença aparente não as «engana»” (p.108). Neste estágio as crianças desenvolvem a sua própria maneira de entender os assuntos de acordo com referências específicas que encontram no seu dia a dia.

1.4.1. Avaliação do grupo

A avaliação do grupo foi realizada consoante as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, que “facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo”.

Assim:

- na área do Conhecimento do Mundo o grupo, na sua grande maioria, é capaz de se localizar no espaço e no tempo, utilizando noções espaciais e temporais com frequência, e descrevendo itinerários realizados por elas. De um modo geral, as crianças detêm conhecimento do ambiente que as rodeia, sendo capazes de identificar estados do tempo e de se identificarem através do nome, idade e nome de alguns familiares, assim como reconhecem as diferentes partes do corpo. São capazes de identificar e distinguir diferentes materiais, tal como a importância da reciclagem. O grupo apresenta algumas dificuldades em reconhecer e identificar características de diferentes culturas e, com exceção de algumas crianças, apresentam dificuldades em ordenar os acontecimentos através de uma ordem cronológica. Generalizando, este é um grupo que se mostra interessado em adquirir novos conhecimentos acerca do mundo e algumas curiosidades acerca deste;

- ao nível das Expressões as crianças deste grupo conseguem pintar dentro dos limites, mas, em alguns casos, os desenhos ainda se encontram na fase da garatuja. Gostam de brincar e moldar plasticina ou outros tipos de materiais com as mesmas características. Algumas crianças ainda apresentam muitas dificuldades em pegar na tesoura corretamente e cortar. Ao nível da motricidade grossa, apesar das atividades de movimento serem pouco exploradas, as crianças, adoram sessões com movimento, como jogos e dança. Porém existem duas crianças que se afastam e não gostam de participar. A expressão musical faz parte do quotidiano das crianças, onde em vários momentos do dia são cantadas músicas relativas àqueles momentos, sendo que gostam muito de cantá-las com diferentes tons de vozes e com diferentes níveis de volume;

- na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita a maioria das crianças é capaz de escrever e identificar o seu nome. O grupo adora ouvir histórias e recontá-las, sendo que muitas crianças não são capazes de fazê-lo. A divisão silábica é um conteúdo que as crianças têm gosto em explorar, principalmente se for realizada com os seus nomes. A

área da biblioteca é ignorada pelas crianças e são raros os momentos em que estas vão buscar um livro para o observarem e “lerem”;

- na área da Matemática as crianças encontram satisfação em realizar jogos de puzzles e adoram identificar as figuras geométricas nos espaços em que se encontram. Na sua grande maioria o grupo conta com facilidade até ao número 10, sendo que alguns conseguem contar até ao número 20. As contas de soma vão sendo introduzidas e exploradas pelas crianças mais velhas que gostam de verificar “se juntarmos estes objetos àqueles ficamos com...”. O preenchimento de tabelas de dupla entrada faz parte da rotina da manhã onde as crianças têm que preencher a tabela de presenças e do tempo. Esta atividade é realizada com o auxílio de um adulto, uma vez que muitas crianças não conseguem preenche-las de forma autónoma. Os padrões e as séries são conteúdos bastante explorados com as crianças, assim como os labirintos;

- as Tecnologias de Informação e Comunicação é uma área que apresenta dificuldades para muitas crianças, uma vez que a grande maioria não tem acesso a computadores e estão pela primeira vez em contacto com um;

- ao nível da Formação Pessoal e Social as crianças têm noção da sua identidade, sendo capazes de expressar as suas necessidades e identificar as suas características. Contudo, as crianças têm muita dificuldade ao nível de partilha e cooperação entre elas, principalmente com as crianças das outras culturas. O respeito pela diferença é também um ponto sensível, dado que existem alguns preconceitos entre as crianças do grupo.

A avaliação inicial do grupo, anteriormente enunciada, permitiu reunir informações fulcrais para a definição e desenvolvimento de uma problemática adequada às necessidades das crianças individualmente e enquanto grupo. A problemática será, posteriormente, apresentada e desenvolvida ao longo deste relatório.

2. Perspetivas educacionais/objetivos

Os educadores de infância são responsáveis pela organização de atividades educativas, a nível individual e de grupo, com objetivo de promover e incentivar o desenvolvimento das crianças. Como tal, é fulcral conhecer o grupo de crianças com que se vai trabalhar de forma a adequar as atividades propostas às necessidades das crianças. Para isso, foi necessário a implementação de estratégias como o uso de diferentes instrumentos de observação e análise do grupo, uma vez que, de acordo com Cardona, (2007), “estas estratégias pretendem proporcionar informações que apoiem a/os profissionais na melhoria das suas intervenções e no planeamento do seu trabalho.” (p.10). Assim, seguem algumas constatações observadas.

A turma da sala 1 da EB1/JI de Mira-Sintra, como já mencionado no ponto 2.4. (caracterização do grupo), é um grupo multicultural constituído por crianças de cultura cigana, africana, brasileira e, claro, portuguesa. Deste grupo fazem parte também duas crianças com necessidades educativas especiais.

O grupo é heterogéneo, formado por crianças de idades entre os 3 e os 6 anos de idade.

Ao longo do tempo foram-se verificando diversas situações de discriminação, principalmente discriminação a nível cultural.

Foi constatado que o grupo realiza muitos trabalhos individuais e, muito raramente atividades orientadas em grandes ou pequenos grupos. As atividades são realizadas em torno de duas mesas, em que as crianças são normalmente divididas por níveis de realização e de competências. Cada menino utiliza o seu próprio material, à exceção de duas crianças que não têm materiais e partilham os materiais da sala.

A partir das informações presentes na caracterização do grupo, surge como tema principal a desenvolver a interculturalidade. Cada vez mais nos encontramos numa sociedade multiculturalizada onde as mais diversificadas culturas têm que viver e conviver umas com as outras.

Torna-se então um tema de extrema importância, principalmente porque é na educação pré-escolar que as crianças aprendem as bases para a sua educação futura. Assim, mesmo que as crianças se encontrem numa sala ou num Jardim de Infância onde a diferença de raças ou etnias não é relevante, é importante a abordagem deste tema,

pois nas escolas futuras de certo que as crianças se irão deparar com esta realidade e terão que saber respeitar as diferenças.

Como tal, é importante dar a conhecer às crianças as diferentes culturas e tradições e os seus elementos característicos, para que estas aprendam, percebam e conheçam os hábitos e costumes de alguns dos seus amigos de sala.

O papel do educador incide não só nos conteúdos, mas também na dinâmica relacional. Assim, para além de ser desenvolvido o tema da multiculturalidade com as crianças, onde através deste são trabalhadas as diferentes áreas das metas de aprendizagem, as atividades exploradas serão realizadas em grupo, tanto em pequenos grupos como em grande grupo. É importante para as crianças saberem estar e trabalhar em grupo e com parceiros, dado que no futuro irão necessitar dessa capacidade para as atividades escolares e mais tarde para o seu emprego. É fulcral que a criança adquira competências como a cooperação, a convivência democrática, a cidadania, a solidariedade e o respeito pela diferença.

Para que tal possa acontecer o grupo de crianças será organizado em pequenos e grandes grupos na maior parte das atividades, tal como o material usado será em conjunto e partilhado por todos.

As atividades desenvolvidas em pequenos grupos serão dinamizadas de maneira a que inicialmente sejam as crianças a escolher os seus grupos de trabalho e, numa fase posterior os grupos serão escolhidos de forma a unir crianças que por iniciativa das mesmas nunca se iriam juntar. Estes grupos têm como objetivo articular crianças com idades distintas e com diferentes capacidades adquiridas, de maneira a serem grupos heterogéneos. De acordo com Vygotsky, citado por Bertrand (2001), a sociedade atual é caracterizada pela diversidade cultural e, como tal, tanto a cultura como as interações sociais têm um papel importante na aprendizagem. Estes dois fatores levam ao desenvolvimento do espírito humano.

Desta forma, aparece como perspectiva futura que com este trabalho possamos descobrir novas culturas, os seus hábitos, costumes e tradições de maneira a que consigamos aprender a respeitar as diferenças culturais, sociais e económicas, aprendendo, por isso, a respeitar o próximo, a colaborar, a cooperar, e a ser capaz de ajudar o outro sem olhar às diferenças.

3. Intervenção

3.1. Problemática/Área de intervenção prioritária – A interculturalidade e a aprendizagem cooperativa

“É fundamental que os educadores planeiem um currículo que tenha o seu ponto de partida naquilo que as crianças, naquele dado momento, conhecem e compreendem.” (Fisher, 2004, p.21). Assim, através da observação direta/indireta das crianças-observando o que a criança faz, ouvindo o que a criança diz e recolhendo amostras do trabalho feito por estas – foi possível obter informações acerca dos comportamentos, ações e formas de estar perante variadas situações ao longo das rotinas praticadas no jardim de infância. A partir da observação do grupo em ação pude orientar e definir o meu projeto, estipulando a problemática a tratar.

Assim, juntando todos estes elementos observados ao fato do projeto pedagógico da sala ter como tema “Cidadania às cores – Um projeto de sensibilização para os valores” (anexo 2) obteve-se a conclusão de que o projeto passa pela união e coesão do grupo de forma a acabar, ou pelo menos tentar, com a discriminação racial e cultural, e por uma prática educativa que assenta numa aprendizagem baseada na cooperação. Para tal, irão ser trabalhados conteúdos na área da Formação Pessoal e Social de forma a fomentar nas crianças valores como a cooperação, a partilha, a solidariedade e o respeito pela diferença.

O projeto será intitulado de “A diferença como riqueza a valorizar”. Este tem como objetivo partilhar com as crianças diversas situações de experiência e descoberta para que possam tomar contacto com diferentes valores e culturas de maneira a construírem o seu conhecimento e compreensão acerca do mundo, de forma extinguir preconceitos e generalizações que na realidade não são válidas, extinguindo assim a discriminação entre culturas. Para caminhar neste sentido temos que estar cientes que uma abordagem à existência de diferentes culturas não pode ser realizada pontualmente, em dias de festa ou comemorações da escola, esta deve ser explorada diariamente com as crianças de forma constante e com naturalidade. É importante considerar estas diferenças no ato educativo, ao longo do quotidiano das crianças, e fazer com que elas enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

. Como já foi referido anteriormente, este projeto assenta numa aprendizagem cooperativa em que, citando Arends, (2008), a educação pré-escolar é a primeira etapa

da educação básica no processo de educação ao longo da vida, tornando-se fundamental a realização de atividades em pequeno e grande grupo para que as crianças possam desenvolver e fomentar as relações interpessoais e a socialização, tal como os valores que estão incutidos nestes dois pilares, como: partilha, respeito pelo outro, saber esperar, entre outros mais. Este tipo de aprendizagem para além de quebrar as barreiras culturais entre as crianças leva a uma educação onde as crianças com maior facilidade em aprender ajudam aquelas que têm maior dificuldade.

O mesmo autor refere ainda que “O tempo em grande grupo reúne crianças e adultos (...), para trocar informações e fazer atividades enquanto grupo. Esta experiência ajuda a construir o sentido de nós e nosso”. (p.406). Assim, conclui-se que as atividades em grande e pequenos grupos permitem às crianças obter diversas experiências comuns e construir um sentido comunitário, assim como que encoraja a pertença a um grupo e o sentido de liderança ao mesmo tempo que proporciona experiências de resolução de problemas.

Remata-se que todas as crianças são diferentes e têm a sua própria personalidade, cabe ao educador estar atento e disponível para descobrir a melhor maneira de proporcionar uma aprendizagem adequada a cada criança individualmente e em grupo, sendo o objetivo do projeto aqui mencionado unir o grupo de crianças de forma a que estas entendam que somos todos diferentes mas que todos temos algo em comum.. Como tal “a par das suas diferenças e singularidades, os indivíduos partilham também traços comuns com os demais (hábitos, valores, significados), somos levados a concluir que o caminho está no estabelecimento de uma dialética do comum e do diferente” (Paraskeva, 2006, p.208)

3.2. Enquadramento teórico da problemática/área de intervenção prioritária – A interculturalidade e a aprendizagem cooperativa

O projeto “A diferença como riqueza a valorizar” tem como problemática a inter/multiculturalidade. Deste modo, interessa primeiramente explicar e diferenciar os conceitos de multiculturalismo e de interculturalismo. Assim, citando Barbosa (1996) o multiculturalismo consiste na afirmação por parte de cada grupo de que a sua cultura é essencialmente diferente das outras, à parte que o interculturalismo é sinónimo de

reconhecimento do pluralismo cultural, ou seja, a afirmação de cada cultura, considerada na sua identidade própria.

Com efeito, o educador deve educar para além da multiculturalidade que tem como objetivo que diferentes culturas consigam uma convivência no respeito mútuo e na solidariedade, e não obstante que é um aspeto positivo, é, no entanto, preciso passar a reconhecer e a valorizar as diferenças e haver uma interação significativa das culturas, onde ambas as culturas saem enriquecidas do contacto com as outras, levando à construção de uma cultura comum. Isto é, uma educação intercultural.

A Interculturalidade é um tema que deve ser preocupação central para qualquer pessoa e, uma vez que vivemos num mundo multicultural onde as crianças que frequentam o Jardim de Infância provêm de diversos meios familiares, línguas e culturas, o educador deve valorizar uma educação intercultural.

Para tal é necessário que o educador tenha conhecimentos sobre os hábitos e costumes de diferentes culturas, bem como o domínio sobre a dinâmica da interação cultural. Segundo Arends (2008), as culturas diferem nas suas atitudes perante o trabalho, o equilíbrio entre a tarefa e a socialização, no sentido do tempo (para algumas culturas a pontualidade é importante e para outras não), na distância física e no contacto visual.

Assim, para ir ao encontro das necessidades educativas das crianças é necessário que o educador compreenda e promova um ensino que seja intercultural, pois “a Educação Pré-Escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de dinâmicas pessoais e interpessoais, na promoção da socialização, na valorização das culturas e dos costumes das crianças e das famílias” (Olga Afonso, 2002, p.9).

Hoje em dia o reconhecimento da diferença é o ponto de partida para que se possa conviver em harmonia do ponto de vista humano e social.

Consoante Stoer e Cortesão (1999), “o papel da educação inter/multicultural surge, como um desafio à formação, através da escolarização das minorias.” (p.100).

Efetivamente trabalhar a diversidade cultural na escola envolve diversas alterações, tanto no que diz respeito ao que se transmite como ao modo de o transmitir, envolvendo a formação sistemática de todos os alunos, e não apenas das crianças pertencentes a grupos étnicos ou culturais minoritários.

Para a problemática ser desenvolvida de forma a corresponder às necessidades das crianças, esta, como já mencionado, exige a implementação de uma aprendizagem cooperativa.

O modelo de aprendizagem cooperativa promove a organização de pequenos grupos constituídos por crianças que procuram as suas próprias respostas através da interação diária uns com os outros, trabalhando em equipa para a aquisição de novos conhecimentos. Estes grupos são constituídos por alunos bons, médios e fracos e são grupos mistos relativamente ao sexo, idade e raça, onde o sistema de recompensa é orientado para o grupo e não individualmente.

Segundo Arends (2008), a aprendizagem cooperativa proporciona às crianças a realização escolar, onde existe benefício tanto para os bons alunos como para os mais fracos. Os alunos mais fracos recebem uma atenção especial, pois são orientados pelos bons alunos, e estes aprendem a responsabilidade de orientar uma vez que requer um pensamento mais aprofundado sobre as relações e do significado de um determinado conteúdo. Permite também o desenvolvimento de competências sociais, como competências de colaboração e cooperação. Por último proporciona a melhoria das relações entre raças, pois esta aprendizagem cria oportunidades aos alunos de lidarem com heranças culturais e condições diferentes para trabalharem de forma independente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativa, a aprenderem a apreciar-se uns aos outros.

“A utilização de uma organização colaborativa garante, (...) a interação entre todos os elementos de uma equipa (...), assim como, a participação mais ativa de todos eles na realização das atividades propostas.” (Maset, 2011 , p. 59).

Pode concluir-se que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia que permite desenvolver e atingir os objetivos da problemática- interculturalidade.

3.3. Prática desenvolvida de acordo com problemática prioritária- O Planisfério e os Óculos Mágicos

Compete ao educador proporcionar às crianças diversas situações de experiência e descoberta para que possam tomar contacto com diferentes valores e culturas de maneira a construírem o seu conhecimento e compreensão acerca do mundo. Por conseguinte foi considerado interessante abordar e trabalhar a área de intervenção com as crianças através de um projeto que tem como objetivo ser explorado ao longo do ano letivo.

Uma das estratégias adotadas para o desenvolvimento do projeto foi a construção de um mapa mundo – planisfério – juntamente com as crianças. Este tinha como objetivo à medida que era introduzido um novo país e, como tal eram abordadas as diferentes culturas, a alimentação, o vestuário, os animais, as plantas, entre outras coisas mais, característicos do país que se estava a trabalhar, as crianças colavam no mapa as imagens dos elementos correspondentes a cada país.

O planisfério foi pendurado na parede da área da Biblioteca, visto que esta é uma área de conhecimento e cultura e onde as crianças têm livros que podem utilizar para descobrir novas coisas, nomeadamente livros e enciclopédias sobre animais. Este serviu como registo gráfico das atividades que iam sendo realizadas, permitindo à criança um acesso fácil e lúdico dos novos conhecimentos.

Como estratégia de implementação foi utilizado primeiramente o globo terrestre, dando a conhecer às crianças algumas das características do planeta Terra. Para isso, as crianças tiveram a oportunidade de mexer e ver por si próprias o globo. Posteriormente foi apresentado um planisfério para que as crianças pudessem entender que o planeta é redondo (através do globo terrestre), mas que pode ser representado de outras formas, como o planisfério, tal como nós fizemos.

Ao longo das atividades deste projeto a organização do grupo foi, tanto quanto possível, em pequeno e grande grupo de forma a pôr em prática uma educação inclusiva, onde todas as crianças podem aprender, e uma educação cooperativa onde existe a entre ajuda no grupo de crianças. “Só podem aprender juntos alunos diferentes (em capacidade, interesse, motivação, cultura, língua, origem social...) numa sala de aula organizada de forma colaborativa, na qual todos colaboram, cooperam e se ajudam, para alcançar o objetivo comum de progredir na aprendizagem ...” (Maset, 2011, p.46)

O planisfério, para além de permitir à criança um acesso simples à informação, serviu como forma de avaliação do trabalho que foi realizado com o grupo, pois no fim da abordagem das culturas o mapa foi preenchido pelas crianças com as imagens dos conteúdos que foram trabalhados em cada país, fornecendo informações se os temas abordados e como foram abordados tiveram influencia nas crianças e foram significativos para elas e, claro, se houve ou não aprendizagem.

Desta forma, foram abordados diferentes continentes e países, e como tal diferentes culturas. Iniciámos o nosso projeto com a Índia, de seguida falamos no Polo Norte e no Polo Sul, depois explorámos a China e, depois o Brasil, seguiu-se o continente africano, onde abordámos dois países em específico como as ilhas de Cabo Verde e a Guiné Bissau. Por último, descobrimos a Europa, especificamente Portugal.

(anexo 3)

Em suma, este projeto constitui a base da intervenção a realizar com o grupo de crianças, permitindo introduzir a temática da interculturalidade. No período final da prática em contexto sócio-educativo foi realizado com as crianças o jogo dos óculos mágicos. Primeiramente, as crianças construíram e criaram os óculos através da pintura e recorte de uma imagem de óculos, posteriormente colada em cartolina para que as crianças pudessem colocar os óculos na cara. Posteriormente, foi realizada a atividade que consistiu numa atividade em grande grupo, onde as crianças e os adultos se sentaram numa roda com os óculos postos. Este jogo tinha uma regra principal: com os óculos postos só conseguimos ver os aspetos positivos nos nossos amigos. Como tal, as crianças tiveram que olhar para o seu amigo do lado e dizer uma ou mais coisas que aquele amigo tem de positivo. Segundo Neto e Marujo (2002) “as emoções possuem uma função que não é apenas individual (...) devem ser consideradas como uma linguagem” (p. 41). As crianças ao revelarem ao seu amigo do lado os seus aspectos positivos, partilharam entre si emoções otimistas, o que fez com que atingissem os objetivos do jogo, tais como os objetivos definidos por Neto e Marujo (2002) para o jogo de confiança: aumento do desejo de interação positiva com os outros; desenvolvimento de comportamento de sociabilidade adequada; melhoramento da imagem e autoestima das crianças. (p.66)

Este jogo permitiu levar à conclusão da problemática, em que devemos ter sempre os nossos óculos mágicos “colocados” para vermos os pontos positivos uns dos outros e, mesmo que sejamos de culturas diferentes, com gostos, hábitos e valores diferenciados,

temos que nos respeitar uns aos outros e, sempre que possível, aprender a abraçar esta diversidade de culturas de forma a enriquecermos enquanto pessoas. “Não é (só) ser bonzinho ou boazinha. É ter acutilância intelectual e sagacidade de ver através dos olhos de alguém” (Neto & Marujo, 2002, p. 50).

3.4 Actividades mais significativas em contexto de estágio

3.4.1. Jogos tradicionais- parceria jardim de infância/família

De acordo com Magalhães (2007), a família em que as crianças vivem representa o modelo de interação mais precoce que estabelecem com o mundo. Esta afeta a socialização da criança, uma vez que as crianças imitam os membros da família nas suas crenças, atitudes e acções, podendo até afirmar-se que os pais são os seus primeiros professores. É também com a família que as crianças mantêm uma relação afetiva, representando por isso um ponto de segurança indispensável para um bom desenvolvimento das crianças.

Assim, quanto mais cedo a família de uma criança se envolver no processo educativo melhores serão os benefícios, dado que “pais mais interessados melhor utilizam os seus recursos pessoais (apoando os filhos no trabalho escolar), económicos (proporcionando aquisição de material) e sociais, estabelecendo relações de igualdade e cordialidade com os professores dos filhos” (Magalhães, 2007, p.51).

De acordo com Fontão, citado por Magalhães (2007), existem três modalidades de envolvimento dos pais no jardim de infância. A modalidade tutorial, onde a participação dos pais limita-se à inscrição das crianças no jardim-de-infância e ao reconhecimento da importância deste para o seu desenvolvimento, enquanto que as funções educativas são delegadas apenas aos educadores. A modalidade colaborativa, onde é considerada importante a participação dos pais na educação das crianças, contudo esta participação é subjugada aos objectivos do jardim-de-infância admitindo, assim, diferentes níveis de participação nas actividades educativas e, limitando-a a determinados momentos do ano (Natal, Páscoa, entre outros). Por último, a modalidade co-participativa, que reforça a importância do apoio da família na resolução conjunta dos problemas com os educadores, permitindo a participação dos pais no trabalho educativo desenvolvido no jardim-de-infância.

Assim após a observação do tipo de relação entre o jardim de infância e a família das crianças foi possível verificar que o tipo de modalidade existente é uma parceria colaborativa. Ao longo do ano letivo foi solicitado aos pais que participassem em actividades a desenvolver no jardim de infância e, a grande maioria dos pais deu sempre o seu contributo com aquilo que foi pedido e com o que foi possível aos pais contribuírem. Como exemplos, temos materiais específicos pedidos para a realização de

atividades no jardim de infância, ou até livros pedidos pela estagiária para remodelar a biblioteca da sala e renovar os livros lá existentes que já se encontravam em mau estado (rasgados, com falta de páginas, capas descoladas do corpo do livro, entre outros). Evidentemente que também existem famílias que não participam e que se limitam a deixar as crianças no espaço escola. Cabe então ao educador dar os primeiros passos para realçar a importância desta parceria e tentar implementá-la junto das famílias, dado que, segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (1997), “ A família e a instituição de educação são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p. 43)

Todavia, é necessário ter em conta que nem todas as famílias têm os mesmos recursos e oportunidades, o que pode levar a um constrangimento por parte dos pais em dialogar com os educadores e em participar de forma activa na educação dos filhos. Cabe ao educador realizar as conexões entre a família e o processo educacional das crianças. A escola EB/JI de Mira Sintra é caracterizada por uma população de estatuto médio/baixo, tendo que ser tomado em conta este aspecto por parte da educadora.

É fundamental fazer transparecer a esta família que a escola por si só não é capaz de garantir toda a educação das crianças. O envolvimento das famílias é fulcral para “transmitir valores, produtividade social e criatividade e para influenciar as crianças no sentido de serem cada vez mais autónomas e independentes” (Magalhães, 2007, p.52).

Foi neste sentido que surgiu, em conjunto com a estagiária da sala 2, o projeto dos jogos tradicionais, inicialmente para ser realizado apenas entre a comunidade escolar e as crianças do jardim de infância - sala 1 e sala 2. Posteriormente, pensou-se na relevância que o projeto teria se fosse realizado em conjunto com as famílias e, como tal, foi realizado no Dia da Família, dia 15 de Maio.

Assim, o projeto foi realizado no exterior da escola, no pátio, e foram elaboradas sete atividades diferentes: jogo do polícia/ladrão; jogo da macaca; jogo das caricas; jogo das roscas; jogo das cordas; bowling; pintura; jogo da pinhata.

Os materiais utilizados foram materiais reutilizáveis e, como tal, as crianças antes de se divertirem a brincar, divertiram-se a construir estes materiais, tais como o bowling, as caixas e os paus das pinhatas, etc. “... as crianças são criadoras de resolutoras de problemas, começando com o material em bruto, e descobrindo sozinhas como o organizar para fazer qualquer coisa que se assemelha aos materiais originais” (Hohmann

& Weikart, 2009, p. 505). Sendo assim, a atividade foi realizada no tempo de uma manhã, contudo todo o projeto para que a atividade fosse possível de realizar envolveu muitas mais horas com a criação do material dos jogos com as crianças.

Foram criadas estações com as diferentes atividades, nas quais estava um profissional de educação para organizar os jogos e ajudar as famílias e as crianças a participarem naquela atividade. Quando as famílias e crianças terminavam um jogo passavam para o outro de forma a usufruírem de todas as experiências colocadas naquele espaço.

O projeto teve uma boa aceitação por parte dos familiares das crianças e foram muitos os pais, avós, tios ou irmãos que aderiram e participaram no projeto. As crianças que não tiveram nenhum membro da família presente foram acompanhadas por um profissional de educação que realizou os jogos com eles e, as famílias das outras crianças acabaram por acolher estas crianças e participaram com elas nos jogos e brincadeiras.

Assim sendo, para além de ser um projeto divertido e lúdico, onde foram desenvolvidas competências ao nível da formação pessoal e da motricidade, este tinha como objetivo juntar as famílias obtendo a colaboração entre as famílias → educadores/ auxiliares de educação → crianças. A existência desta colaboração entre o Jardim de Infância e a família é crucial para um desenvolvimento positivo da criança. Segundo Zenhas (2004), “Pais e professores têm importantes objetivos comuns: o sucesso educativo e a felicidade das crianças e dos jovens, seus filhos e alunos”, sendo que “à escola cabe a responsabilidade de dar os primeiros passos” .

É necessário realçar os laços entre o educador/ jardim de infância com as famílias das crianças, criando uma relação mais próxima entre ambos, de forma a obtermos uma modalidade co-participativa, onde o educador e a família trabalham em conjunto para o desenvolvimento e crescimento da criança.

Em suma, uma das funções da educadora é a criação de uma ponte entre a Escola e a família, uma vez que ambas as partes têm a função de educar as crianças e, por isso, devem estar em sintonia. Para tal é necessário a existência de uma boa relação e capacidade de comunicação de parte a parte. Esta relação é crucial para um desenvolvimento equilibrado e positivo da criança. “... uma das implicações importantes para o desenvolvimento das crianças reside precisamente nas atitudes dos professores,

no envolvimento com as crianças e com os pais, na paixão com que desenvolvem e dinamizam os projetos que lideram.” (Magalhães, 2007, p.54) (anexo 4)

3.4.2. China, e a descoberta da escrita

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, no final da educação pré-escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar.

Através do conhecimento de um novo país, a China, foi abordado também a descoberta da escrita. Este projeto dividiu-se em quatro atividades distintas, planeadas ao longo de uma semana. Segundo Rigolet (2000), é importante uma “ordem desenvolvimental capaz de levar a criança à leitura do mundo das três dimensões à leitura das letras”. (p. 106)

Em primeiro lugar, foi explorado o país, conhecendo a sua cultura através de imagens mostradas no computador portátil da estagiária, onde as crianças em grande grupo e sentadas no tapete observaram as diferentes fotografias. Assim, foi descoberto: o Buda que representa a religião principal do país, o Budismo; as casas tradicionais da China; a sua comida, tal como o arroz xau-xau; o vestuário, como o Kimono; alguns animais, como o panda e a carpa; a bandeira chinesa, onde foram tidas em conta as formas nela existentes e as suas cores; as características físicas dos chineses; a língua usada, o mandarim, e como os chineses escrevem, através dos caracteres chineses utilizando tinta da china; o símbolo da China, o dragão chinês.

Estas imagens foram selecionadas após uma pesquisa, da estagiária, sobre o país, de forma a abordar os principais aspectos da cultura chinesa, segundo as considerações da estagiária. A escolha das imagens para a abordagem baseou-se no fato destas permitirem à criança criar novas representações mentais e conseguirem entender a cultura chinesa através de imagens. Assim, “Relacionar fotografias e imagens a lugares e coisas reais é uma das formas mais importantes dos pré-escolares ‘lerem’.” (Hohman & Weikart, 2009, p. 489).

De seguida foi elaborada uma atividade que consistiu numa ficha composta por três etapas diferentes: uma palavra escrita em português e o caractere chinês correspondente, um espaço para as crianças copiarem a palavra em português e para copiarem o

caractere chinês e, por último, um espaço para as crianças fazerem o desenho correspondente à palavra. Nesta atividade foram usados elementos abordados na atividade de conhecimento da cultura da China, tais como o nome dos animais (panda, carpa e dragão) que as crianças tinham que copiar e desenhar, e os caracteres chineses. Assim, o grupo de crianças verificou as diferenças existentes entre a nossa escrita e a escrita chinesa. (anexo 5)

A atividade baseou-se na cooperação e entre-ajuda do grupo, onde as crianças que conseguiram terminar a atividade foram ajudar as crianças que estavam com mais dificuldades, de forma a que todos os elementos do grupo conseguissem concretizar a mesma.

No decorrer da atividade foi colocada uma música chinesa para que o grupo ficasse a conhecer o mandarim. Desta forma, as crianças, puderam verificar que para além das diferenças existentes na escrita também a linguagem e a forma de falar são diferentes. Para além de que, consoante Hohman e Weikart (2009), a música é um aspecto importante para as crianças em idade pré-escolar, uma vez que lhes permite ouvir e fazer música, e a moverem-se ao seu som. Esta transmite emoções, experiências e marca ocasiões pessoais e históricas.

Posteriormente, e por último, foi criado um dragão chinês com as letras em minúsculas do alfabeto, dado que na sala já existia um registo gráfico do alfabeto com letras maiúsculas e, as letras minúsculas não tinham ainda sido exploradas, em contexto de alfabeto, pela educadora com o grupo de crianças. A organização da atividade ocorreu em pequenos grupos de duas/três crianças, em que com a ajuda de um adulto desenharam as letras solicitadas utilizando tinta preta para “fazer-de-conta” que estavam a utilizar a verdadeira tinta da china. Quando terminadas todas as letras, foi montado o dragão e as letras do alfabeto foram colocadas por ordem, ao mesmo tempo que estas foram enunciadas e relacionadas com os nomes das crianças ou de palavras, por exemplo: letra L de Lara. Muitas crianças não conheciam a maior parte das letras, porém as crianças têm a necessidade de serem estimuladas a níveis acima dos conhecimentos que já possuem, para desenvolverem de uma forma mais otimizada a aquisição da linguagem e da escrita. Assim, na linguagem com a criança, segundo Rigolet (2006), “o educador tem um papel relevante devendo dar um modelo ligeiramente superior ao da criança (...) Assim o educador contribuirá para atingir a meta que é estabelecer a ponte entre a linguagem oral e escrita” (pp. 113,114). (anexo 6)

Em suma, para se obter uma educação de qualidade com práticas que vão de encontro às necessidades educativas das crianças é necessário promover aprendizagens lúdicas, dinâmicas e motivantes, aumentando assim, a sua curiosidade e gosto em aprender, assim como reforçando o papel ativo na construção do seu saber.

3.4.3. Brasil e as suas curiosidades

O foco numa prática educativa integrante de todas as crianças nunca deve ser descurado, principalmente a quando de uma situação onde existem crianças que se sentem colocadas de lado pelo grupo. Como tal, é necessário potencializar o processo de inclusão dessas mesmas crianças visando a realização de atividades/ projetos que envolvam a concretização de práticas que estas se sintam à vontade, de forma a promover sentimentos de autoestima e de autoconfiança, assim como de inclusão.

Assim sendo, o Brasil é um país que não poderíamos ter deixado de ser falado, quer pela História que liga o Brasil ao nosso país, quer pelo fato de uma das crianças do grupo ter descendência brasileira e, que por vezes é excluída das brincadeiras e atividades por parte do grupo.

O projeto teve início com a leitura da história Como os pássaros ganharam cores nas penas, do livro *As minhas primeiras histórias*, em que as personagens eram animais característicos do país brasileiro. Ao longo da leitura da história primou-se a participação e intervenção das crianças nesta, por exemplo, com a realização das onomatopeias referentes aos animais abordados. No final da história, foi solicitado às crianças que a recontassem pelas suas palavras, colocando os acontecimentos por ordem cronológica e, de seguida foi colocado o desafio de desenharem um acontecimento da história à sua escolha.

A leitura da história foi realizada na área do tapete com as crianças sentadas em roda, de maneira a permitir que todas conseguissem visualizar o livro para puderem ver as imagens, que tanto as encanta. Já a atividade do desenho de um acontecimento da história foi realizada nas mesas, onde cada criança realizou o seu próprio desenho, mas através da partilha de materiais como os lápis e as canetas.

A abordagem de temáticas através do conto de histórias é uma opção assertiva dado que, “as crianças, para além de confirmarem as suas experiências nas histórias, nos

livros e nos filmes, gostam de informar-se sobre assuntos que não podem verificar imediatamente.” (Rigolet; 2006; p.114)

O projeto teve continuidade com a realização de uma atividade que privilegiou a importância do escutar. De acordo com o artigo “A importância de saber ouvir”, a criança aprende a fazer tudo muito rápido, aprende a andar, a correr, a falar, a fazer diversas perguntas, no entanto não aprende a escutar. Assim, “Saber ouvir é cultivar a difícil arte da empatia que é a habilidade de se colocar no lugar do outro”. Efetivamente aprender a ouvir é bem mais complicado que aprender a falar. Foi neste sentido que surgiu esta atividade. A atividade foi realizada com a música Aquarela, de Toquinho, cantor brasileiro, onde primeiramente, foi pedido às crianças que escutassem com muita atenção a música e que tentassem ouvir as palavras ditas ao longo da letra da canção. Depois, foi pedido que, sentadas nas mesas, com a música a tocar desenhassem numa folha em branco, aquilo que conseguiam ouvir na canção. A realização de atividades deste gênero é elementar para desenvolver nas crianças a capacidade de ouvir o outro e o meio que a rodeia, obrigando-a a ficar em silêncio por uns momentos, assim como a estar concentrada e empenhada no que está a fazer- escutar.

Ainda no mesmo projeto, foi trabalhada uma lenga-lenga brasileira com as crianças, - Escatumbararibe- onde se explorou a dicção do conjunto de palavras. Esta lenga-lenga tem uma sequência de movimentos que é realizada enquanto se cantam as frases desta. Não obstante, e apesar de ser uma sequência pertinente, é demasiado complexa para as crianças em idade de pré-escolar realizarem. Por conseguinte, foi realizada uma reformulação da sequência de movimentos de maneira a adequa-la às capacidades das crianças. A atividade foi realizada em grande grupo, em torno do tapete, com as crianças em pé de forma a conseguirem movimentar-se. Esta foi acolhida pelas crianças com muito gosto, dado ser uma atividade de movimento, as quais o grupo adora.

Parafraseando Hohmann e Weikart (2009), com as atividades de movimento as crianças aprendem sobre elas mesmas e sobre o mundo que as rodeia, mas também desenvolvem competências de coordenação motora, melhoram a sua forma física e ganham um sentimento de autoconfiança nas suas capacidades. (p. 626) Ao longo do processo foi desenvolvido o conceito de rápido/lento, onde os movimentos foram realizados de forma mais rápida ou mais lenta, de acordo com o que a estagiária propunha. Pôde-se constatar que as crianças preferem utilizar movimentos rápidos, contudo também gostam de explorar movimentos mais lentos.

Depois de o grupo estar calmo, através da realização de movimentos lentos e suaves, foram descobertas novas palavras. Palavras utilizadas somente na linguagem do português do Brasil. Desta forma, foi realizado um jogo no qual eram mostradas e enunciadas as palavras utilizadas no português do Brasil, e as crianças tinham que tentar adivinhar a que palavra do português de Portugal correspondiam. Depois de feito o jogo as palavras foram coladas em folhas de cartolina e foram ilustradas pelas crianças.

Assim foi realizado um registo escrito e gráfico para que as crianças conseguissem interpretar e identificar as palavras lá escritas através das ilustrações. A atividade foi realizada em grande grupo, à exceção das ilustrações que foram realizadas individualmente apenas por algumas crianças. (anexo 7)

De seguida, tal como no projeto da China e a descoberta da linguagem, foi feita uma contextualização do Brasil, também com a recorrência ao uso de imagens mas estas foram apresentadas em suporte de papel, através de fotografias impressas e coladas em cartolinas de forma a que as crianças pudessem tocar e ver as imagens de forma autónoma, depois de uma breve explicação da estagiária acerca destas. Para Rigolet (2000), “As fotografias a cores constituem um máximo de identificação possível entre a realidade tridimensional e a bidimensional, constituindo assim uma passagem suave entre as duas formas de realidade envolvente.” (p. 107)

Verificou-se que as crianças gostam das duas formas de visualizar as imagens, quer em suporte digital, quer em suporte de papel as crianças ficam curiosas e gostam de aprender novos conhecimentos acerca dos países e culturas.

O objetivo foi o mesmo que na atividade apresentada anteriormente- mostrar às crianças a cultura do país, neste caso a cultura brasileira. Assim, foram mostradas imagens de animais cujo habitat é o Brasil, de índios e das suas habitações, da bandeira e da gastronomia brasileira.

Logo que finalizada esta atividade, surgiu, por parte de uma das crianças do grupo, a ideia da construção de uma história tendo como personagens os animais do Brasil que tinham estado a ser observados. Deste jeito, juntamente com as crianças foi inventada a história A preguiça que não tinha comida, com a autoria das crianças da sala 1 e da estagiária, que apenas orientou as crianças no rumo da história e na sua finalização. De fato, o treino da imaginação das crianças é indispensável para um desenvolvimento saudável das crianças, que quando “inventam uma história, (...) estão a aprender que

podem criar elas próprias histórias, e relacionar as palavras de uma maneira satisfatória e inteligível.” (Hohman & Weikart, 2009, p. 545) (anexo 8)

Posteriormente, ocorreu a ideia de que a história que foi inventada pelo grupo poderia também ser encenada. Assim sendo, no dia seguinte foram distribuídos os papéis a encenar escolhidos pelas crianças, onde várias crianças faziam os mesmos animais de forma a todos poderem participar. Foi utilizado todo o espaço da sala para a sua concretização e, devido à falta de tempo a estagiária narrou e relatou as falas e as crianças repetiam aquilo que tinham que dizer.

A atividade foi um sucesso e as crianças adoraram realizá-la. Esta atividade do faz-de-conta é também essencial para a formação das crianças, pois para além de instigar à imaginação, este é, segundo Weininger (1988), e citando Hohman e Weikart (2009), um processo intencional que se chama brincadeira do ‘e se’, onde as crianças, neste caso específico, pensam, por exemplo, ‘E se eu fosse uma arara, o que faria?’, levando-as assim a refletir e a juntar as informações que tem sobre este animal.

Em suma, pôde-se concluir que ao longo das atividades observou-se um contentamento na realização do projeto por parte da criança com descendência brasileira, mencionada no início deste ponto, pois muitas vezes soube explicar aos seus amigos o questão que estava a ser trabalhada, fazendo com que se sentisse integrada no grupo. Sem dúvida que importa assegurar as condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, reforçando, o seu desenvolvimento cognitivo, sócio emocional e motor, e respeitando e valorizando as suas necessidades, interesses, direitos, bem como as suas características individuais.

3.5. Prática desenvolvida ao longo do estágio

Para se desenvolver de forma equilibrada e harmoniosa a criança tem necessidade de fantasia e de alimentar o seu imaginário. Cabe ao adulto saber corresponder às necessidades das crianças satisfazendo as suas dúvidas através de atividades e descobertas que sejam relevantes para o processo de aquisição de conhecimentos e ao mesmo tempo que permitem, por parte da criança, o descobrimento do mundo à sua volta bem como os seus interesses.

Durante o percurso de práticas educativas supervisionadas, foram sempre desenvolvidas atividades em consonância quer com o projeto a decorrer em sala, quer com as sugestões da educadora. Até à definição da problemática a prática foi realizada de forma a corresponder às necessidades educativas do grupo de crianças e das crianças individualmente. Contudo, as atividades estavam relacionadas com datas especiais e acontecimentos específicos, que para os quais foi necessário a realização da introdução aos temas e a elaboração de prendas. As intervenções planeadas para estas datas foram planeadas com base nas caracterizações das crianças de maneira a desenvolver competências ainda por adquirir.

A partir do momento em que a problemática ou área de intervenção foi definida, as atividades planeadas passaram a ir de encontro ao desenvolvimento desta. Apesar da problemática a ser desenvolvida ter sido definida tardiamente, foi realizado um trabalho consistente e complexo neste sentido, como já mencionado no ponto 4.3 do relatório.

Assim, sempre que foi possível foram planeadas e desenvolvidas intervenções no sentido da problemática. Quando não houve esta possibilidade pelos motivos já enunciados, as atividades foram pensadas não só pela sua finalidade como, por exemplo, entregar a prenda de Natal ou do Dia da Mãe, mas também pela aquisição e desenvolvimento de competências importantes para o grupo.

Segue-se então um gráfico explicativo das práticas desenvolvidas ao longo do percurso de estágio. Este engloba todas as atividades realizadas com o grupo de crianças, incluindo, por isso, as atividades que dão resposta à problemática e as que foram realizadas antes destas, ou seja fora do tema da problemática. As alterações na calendarização das atividades da escola e do jardim de infância causaram a existência de um número significativo de atividades planeadas e não realizadas.

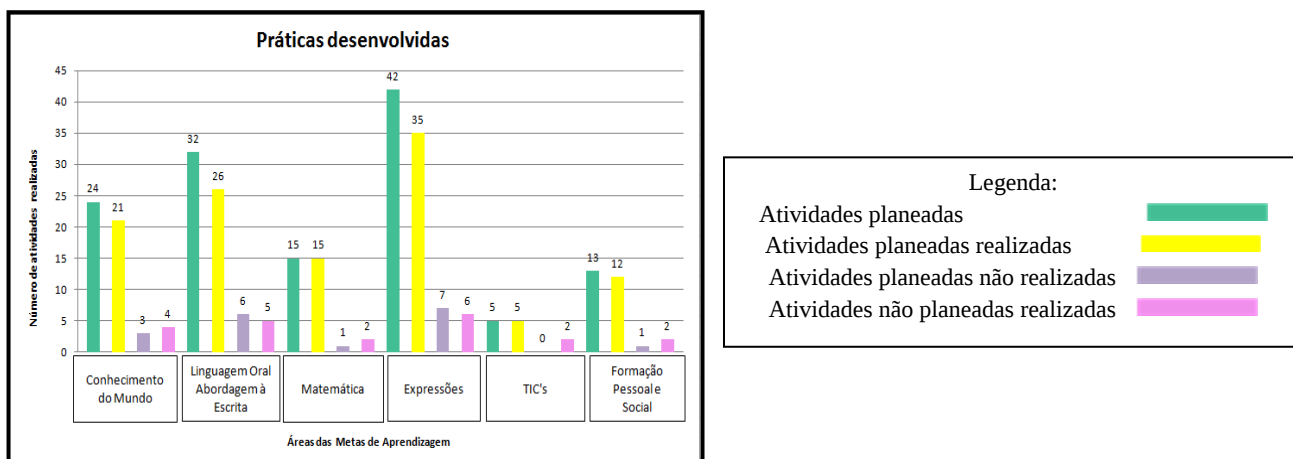


Figura 1 – Distribuição das áreas curriculares planificadas.

A área mais planeada e desenvolvida, como se pode verificar pelo gráfico, foi a área das Expressões. Esta esteve quase sempre presente nas planificações diárias uma vez que era uma área pouco trabalhada através do projeto de sala, não em relação ao domínio das Expressões Plásticas, mas relativamente a domínios como expressão dramática, dança e expressão motora.

Seguidamente verifica-se um maior número de atividades planeadas na área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, devido às leituras de histórias efetuadas e ao trabalho de desenvolvimento do discurso oral das crianças.

A área do Conhecimento do Mundo também obteve um número bastante significativo de atividades planeadas, através do conhecimento dos países e culturas, uma vez que esta era a área específica da problemática, tal como a área de Formação Pessoal e Social. Contrariamente, nesta área não se verifica um número significativo de atividades realizadas, ao oposto do que seria esperado, dado que a problemática assenta na realização de uma educação inclusiva e cooperativa e, como tal, valores como a partilha, a cooperação e a entre-ajuda foram desenvolvidos diariamente. Este fato explica-se devido a esta ser uma área transversal e, como tal, esteve presente em todas as atividades realizadas e foi trabalhada de forma intencionalmente, mas não como área principal, daí essas atividades não constarem no gráfico.

Na área da matemática foram exploradas algumas atividades, contudo nota-se que a intervenção não foi encaminhada neste sentido.

Por último, as atividades da área das Tecnologias de Informação e Comunicação foram pouco trabalhadas de forma intencional. Estas atividades foram mais exploradas a nível das atividades livres, onde as crianças escolhiam ir jogar os jogos do computador. Esta área acabou por não ser explorada como o esperado pois o computador esteve avariado durante um grande período de tempo, assim como quando ficou disponível a funcionalidade dos CD's continuou avariada, o que não permitiu a exploração de jogos relativos a determinadas temáticas.

4. Reflexão crítica

A descoberta de novos conhecimentos teóricos adquiridos e a experiência de observação e intervenção em contexto sócio-educativo permitiu que as preocupações pedagógicas fossem encaminhadas no sentido correto e assertivo de forma a desenvolver e a potenciar o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, isto é, de forma a desenvolver o máximo de potenciais capacidades que as crianças detêm.

Ao longo do percurso foram tidas em atenção as necessidades das crianças de forma a ajudá-las a solucionar os seus problemas, assim como que as atividades foram, tanto quanto possível, adequadas ao projeto a decorrer em sala e às necessidades educativas individuais das crianças, uma vez que falamos de um grupo com idades heterogéneas. Foram exploradas, primordialmente, atividades diferentes e inovadoras, isto é, atividades que as crianças não realizavam em contexto de sala, e com uso de materiais diferentes. Este planeamento de atividades e seleção de materiais apropriados são fundamentais e têm um grande impacto no comportamento das crianças. Hohmann e Weikart (2009), afirmam que “Um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (p. 6).

No início das práticas educativas foi criado um documento com um plano curricular anual, onde estavam presentes as atividades que eram esperadas realizar. Este plano não foi cumprido, uma vez que existiram imensas alterações no calendário da escola e do jardim de infância, assim como a introdução da problemática, que fez com que muitas atividades planeadas deixassem de fazer sentido e, como tal, foram substituídas por outras que, numa data mais próxima da sua realização, se encontravam mais adequadas ao grupo de crianças e às suas necessidades. Contudo, apesar do plano curricular anual não ter sido cumprido, os objetivos definidos para a prática de ensino supervisionada foram atingidos e o nosso trabalho deu frutos tendo sido uma experiência bastante positiva.

Em suma, os objetivos de formação passaram, fundamentalmente, pelo desenvolvimento enquanto futura docente, através da observação, análise e reflexão das situações proporcionadas ao longo do estágio e, claro, através das intervenções. Desta forma, o portefólio favoreceu a realização de uma reflexão e problematização dos acontecimentos ocorridos durante as práticas educativas. Este serviu como instrumento para organizar as aprendizagens, ao mesmo tempo que, através das reflexões, permitiu a

procura de uma resposta adequada aos problemas surgidos. “Um porta-fólio da prática pedagógica é o resultado visível e objetivo de todo o trabalho educativo de um professor-estagiário.” (Seia, p.1)

Com isto, pode-se afirmar que existe uma satisfação em relação ao trabalho realizado durante o contexto sócio-educativo, às aprendizagens obtidas e ao projeto desenvolvido com o grupo de crianças. Mesmo que ainda exista um longo caminho a percorrer, os passos estão a ser dados na direção correta e o objetivo está mais perto de ser alcançado. A prática de ensino supervisionada constituiu parte fundamental dessa caminhada.

4.1. Avaliação e resultados

No início das práticas educativas foi realizada uma avaliação do grupo, seguindo as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, onde foram mencionadas as dificuldades e as características do grupo de crianças de forma a, posteriormente, ser possível a definição de uma problemática e a planificação de atividades que dessem resposta às necessidades das crianças, pois esta “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Consequentemente, no final da intervenção pôde comprovar-se uma evolução expressiva e relevante das crianças individualmente e enquanto grupo. Desta forma:

- a área do Conhecimento do Mundo foi bastante trabalhada ao longo da prática educativa, onde as crianças puderam identificar novos países e culturas, a sua localização no mapa e os seus hábitos e costumes. Verificou-se uma aquisição bastante positiva destes conhecimentos, onde a grande maioria do grupo consegue identificar no mapa os diferentes continentes e os países que abordámos, assim como o vestuário, o tipo de habitação, a alimentação e os animais característicos daquelas culturas. As crianças mostraram-se sempre muito interessadas na visualização de imagens destes conteúdos assim como na exploração das atividades relativas aos países abordados. Relativamente à ordenação de acontecimentos por ordem cronológica foi trabalhado nas conversas da manhã, quando as crianças descreviam o que haviam feito no dia anterior, através da insistência para uma explicação, por parte das crianças, do que tinham feito primeiro e em que período do dia aconteceu, de forma a ajudá-las a organizar o seu pensamento. Com isto, pôde-se verificar uma melhoria acentuada deste conteúdo onde

as crianças, no período final são capazes de ordenar o seu pensamento colocando por ordem as diferentes fases do acontecimento a contar ao grupo;

- a área das Expressões foi outra área muito trabalhada, principalmente a área das expressões plásticas, para dar resposta às necessidades das crianças e para complementar o trabalho realizado em volta da problemática, com trabalhos desenvolvidos dentro dos países explorados. Assim, nesta área as crianças puderam realizar atividades que lhes permitiu melhorar aspetos ao nível da expressão motora como a capacidade de cortar imagens simples e mais complexas. Nas sessões de movimento verificou-se uma melhoria na participação de dois elementos que inicialmente se colocavam a um canto e permaneciam parados durante o desenvolvimento da sessão. Estes dois elementos, na reta final já permaneciam no lugar, juntamente com o grupo, e faziam alguns movimentos, é um fato que eram pouco energéticos, mas já participavam na atividade com o resto do grupo.

- a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi explorada ao longo das atividades da problemática, em que foi contada uma história acerca de cada um dos países abordados. No final de cada história era solicitado às crianças que identificassem as personagens presentes nas histórias, assim como recontassem os acontecimentos desta por ordem. A área da biblioteca foi reformulada e foi alterada a sua localização para um espaço mais amplo. Esta reformulação contou com a participação das famílias com o fornecimento de livros, em bom estado, para colocarmos na nossa biblioteca. Foram também colocados dois pufes para as crianças se sentarem, um pufe de compra e outro construído com pacotes de leite e areia, realizado em conjunto com as crianças. Esta área, inicialmente desprezada pelo grupo, passou a ter uma grande frequência, onde as crianças desenvolveram o gosto por ver e analisar os novos livros.

- na Matemática verificou-se uma melhoria na identificação dos números e na sua contagem. Foram realizados diferentes trabalhos onde foram trabalhados conteúdos da matemática, tais como labirintos, figuras geométricas, padrões, séries, entre outros, o que promoveu um desenvolvimento das crianças nesta área. No período final todas as crianças conseguiam preencher as tabelas de duas entradas, tabela das presenças e do tempo, de forma autónoma.

- a área das Tecnologias de Informação e Comunicação foi trabalhada de forma intencional através dos jogos do computador que as crianças podiam jogar no tempo de atividades livres. Assim, para além das crianças estarem em contato e utilizarem o

computador, inicialmente com o auxílio de um adulto e, só posteriormente de forma autónoma, as crianças através dos jogos exploravam outras áreas como a matemática e a linguagem oral e abordagem à escrita. Verificou-se uma evolução nesta área, dado que as crianças tornaram-se autónomas no funcionamento com o computador;

- ao nível da Formação Pessoal e Social foi a área onde se verificou uma evolução bastante significativa. Esta é uma área transversal e, assim sendo, apesar das atividades planeadas não terem como objetivo principal o desenvolvimento das competências desta área, esta foi sistematicamente e intencionalmente trabalhada através da implementação escolhida, da organização do grupo, do espaço e dos materiais (ver ponto 4.1. Problemática/área de intervenção). As dificuldades de partilha e cooperação com os outros foram, na sua grande maioria, ultrapassadas e, os preconceitos foram substituídos por conhecimentos adquiridos de outras culturas, passando a haver um sentimento de respeito uns pelos outros assim como de solidariedade e entre ajuda.

Assim, ao longo do percurso de estágio observou-se uma unificação do grupo, onde, inicialmente, crianças que eram excluídas e, que já por elas mesmas se colocavam de parte nas brincadeiras, posteriormente já se juntavam às restantes crianças e já participavam e intervinham nas brincadeiras de grupo. Efetivamente, o grupo enquanto unidade evoluiu bastante, sendo agora um grupo de crianças capazes de partilhar e cooperar entre si, percebendo que todos nós somos diferentes e que no mundo existem diferentes culturas que temos de respeitar.

As dificuldades encontradas foram de fato o não cumprimento da planificação curricular anual, assim como a escassez do tempo. Inicialmente, foram encontradas algumas dificuldades na definição da área de intervenção a ser trabalhada com o grupo, o que resultou na falta de tempo para a desenvolver, dado que para além da problemática da prática de estágio, foi tida em consideração o projeto de sala e a calendarização da escola. Este foi considerado o grande senão da prática educativa, uma vez que se houvesse mais tempo teriam sido explorados mais países e o planisfério da sala teria ficado completo. No último dia da prática educativa foi dito pelas crianças “oh Ana mas ainda não completámos o nosso mapa!”. Com muito alento ficou por completar. Contudo, as práticas desenvolvidas foram trabalhadas de forma equilibrada e houve aquisição de conhecimentos e novas capacidades por parte das crianças.

Conclusões Finais

Educação intercultural é parte integrante de um movimento social, em que a diversidade cultural é vista como um meio de tornar visíveis as diferenças sócio-culturais no interior da escola com objetivo de promover a igualdade de oportunidades baseada no sucesso escolar. Neste sentido, e numa perspectiva da estimulação da comunicação e do pensamento, foi essencial uma intervenção assente num clima de apoio e de confiança nas capacidades e competências das crianças, através de uma educação cooperativa, baseada na ajuda do grupo, respeitando o ritmo de cada uma delas e valorizando os seus esforços.

O relatório, visou aferir a importância de uma educação intercultural, baseada numa relação de cooperação entre as crianças, cujo âmbito foi conhecer as estratégias de implementação inerentes à sua realização. Considerando a realização desta investigação bastante pertinente, a qual permitiu o alargamento de horizontes em relação à temática da educação intercultural. A sua elaboração permitiu obter uma percepção mais real e ampla das problemáticas levantadas pela multiculturalidade no jardim de infância se o profissional de educação não conseguir dar resposta e contornar a situação, promovendo uma educação que leve à integração de TODAS as crianças. O tema do relatório foi selecionado propositadamente, devido à observação do contexto educativo e da verificação da existência da exclusão de algumas crianças dentro do grupo. Esta exclusão se não for contornada pode levar a problemas de autoestima destas crianças.

Surgiu uma mudança positiva no pensamento e na visão do grupo de crianças, que passou a compreender a diversidade de culturas, a respeitá-las e a admirá-las. Assim, em suma, a prática interventiva em contexto educativo surtiu efeitos bastante positivos, os quais representam mais um dos complementos para o saudável crescimento das crianças. Parafraseando Oliveira e Galego (2005), é uma escolha da sociedade optar por uma atitude de abertura ao mundo plural, marcado por uma interdependência entre as diferentes culturas. Na educação pré-escolar cabe ao profissional de educação realizar esta opção, escolhendo uma intervenção marcada pela integração e bem estar de todas as crianças, acolhendo as diferentes culturas como um aspecto positivo a desenvolver e a trabalhar com as crianças.

É com muita saudade e nostalgia que é dada como terminada a prática educativa desenvolvida com o grupo de crianças da sala 1 da Escola EB1/JI de Mira Sintra.

Referências bibliográficas

Livros:

- *Arends, R., I. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-HILL.
- *Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- * Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- *Fisher, J. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editora.
- *Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança- 5ª edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- * Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de colaboração, jardim de infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- *Maset, P. P. (2011). *Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa*. In D. Rodrigues, A. P. Latas, A. M. Magalhães, L. L. Rodrigues, J. Morgado, P. A. Sánchez, R. M. Abellán, A. E. Frutos, P. S. Martín, F. González-Gil, V. Franco (Eds.) *Educação inclusiva dos conceitos às práticas de formação* (pp. 45 – 89). Lisboa: Instituto Piaget.
- *Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- *Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento Educação Básica.
- *Neto, L. M. & Marujo, H. A. (2002). *Optimismo e inteligência emocional- Guia para educadores e líderes*. Lisboa: Editorial Presença.
- *Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A medição sócio-cultural: Um puzzle em construção*. Porto: Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- * Paraskeva, J. (2006). *Currículo e multiculturalismo*. Lisboa: Edições Pedagogo.

*Rigolet, S. A. (1998). *Para uma aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.

*Rigolet, S. A. (2000) *Os três P- precoce, progressivo, positivo. Comunicação e Linguagem para uma plena expressão*. Porto: Porto Editora.

*Rodrigues, D. (2009). *Educação inclusiva- dos conceitos às práticas de formação*. In Latas A. P. (Eds.), Capítulo 1- O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget.

*Rodrigues, D. (2009). *Educação inclusiva- dos conceitos às práticas de formação*. In Morgado J. (Eds.), Capítulo 5- Qualidade e educação inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget.

*Santos, M. R. & Carvalho, A. (1997). *Interação cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classes de descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

*Sprinthall, R. & Sprinthall, N. A. (2000). *Psicologia educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Alfragide: Mc Graw-Hill.

*Stoer, S. R. & Cortesão, L. (1998). «*Levantando a pedra*». *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

*ZENHAS, A. M. (2004), *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Artigos:

* Afonso, O., P. (2002). A perspectiva intercultural em contexto pré-escolar. In: *Cadernos de educação de infância* . Lisboa : APEI, N.º 62 (Abr./Mai./Jun. 2002), p. 9-10.

*Barbosa, J. (1996). Currículos para a diversidade cultural. Do debate teórico à prática. In *Revista Inovação*, nº 9, pp. 21-34.

*Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes da sala

também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 8.

*Seia, C. *A construção do porta-fólio da prática pedagógica: um modelo dinâmico de supervisão e avaliação pedagógicas*. Universidade Nova de Lisboa;

*Normas APA

Sites:

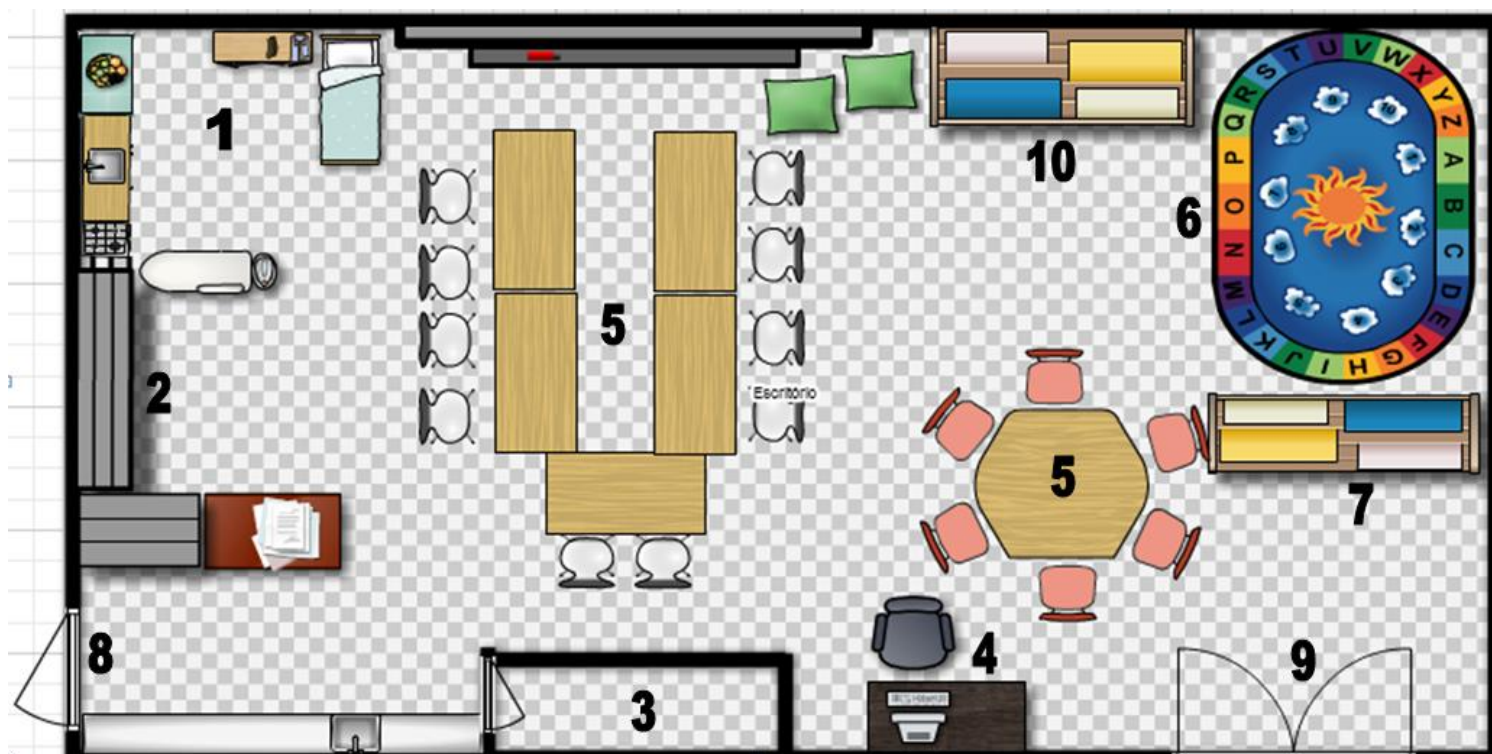
*Mendes, N. (2008). *A importância de saber ouvir*. Retrieved from: Recanto das letras website:<http://neidemendes.blogspot.com.br/2013/02/a-importancia-de-saber-ouvir-uma-das.html>

* *Interculturalidade*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-06-26]. Disponível na [www: http://www.infopedia.pt/\\$interculturalidade](http://www.infopedia.pt/$interculturalidade).

Anexos

Anexo 1

Planta da Sala



Legenda:

1- Área da casinha;

2- Móveis de arrumação e estante dos jogos;

3- Dispensa;

4- Área do computador;

5- Mesas de trabalho e apoio às diferentes áreas;

6- Área do Tapete;

7- Área dos jogos de construção;

8- Porta de acesso ao exterior;

9- Porta de acesso ao corredor;

10- Área da biblioteca.

Anexo 2

Projeto curricular de turma

Anexo 3

Registo fotográfico do planisfério.





Anexo 4

Registo fotográfico das atividades do Dia da Família.





Anexo 5

Ficha de caracteres chineses realizados pelas crianças

Copia a palavra escrita em português e copia o símbolo chinês que a representa. De seguida faz o desenho.

Panda 熊猫



Anexo 6

ABC realizado com dragão chinês



Anexo 7

Descoberta de palavras em português de Portugal/ português do Brasil



telemóvel celular



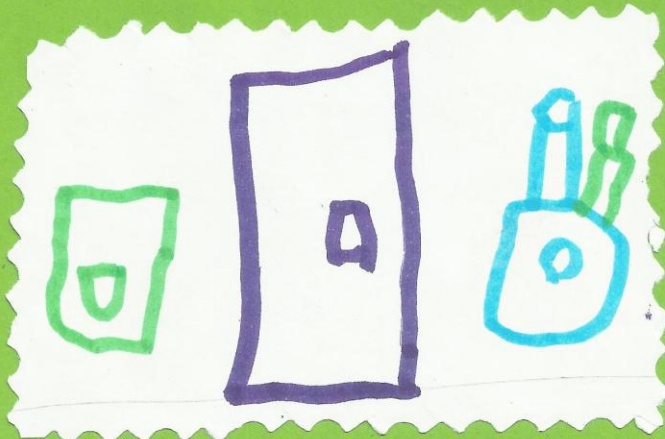
frigorífico

geladeira



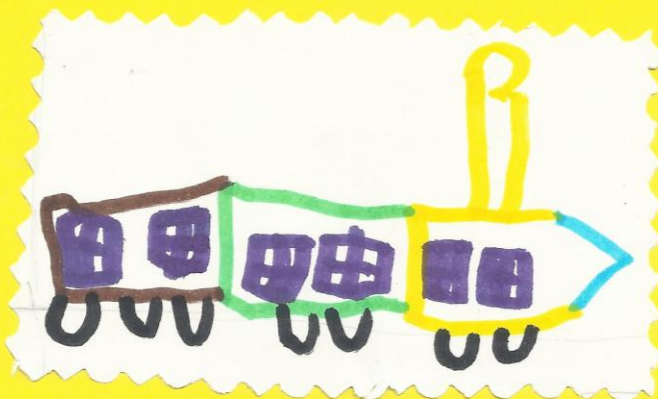
casa de banho

banheiro



Comboio

trem



gelado

Sorvete



História A preguiça que tinha fome.

A preguiça que não tinha comida

Era uma vez uma jararaca que vivia sozinha porque morava num buraco muito escuro e grande e, os outros animais daquele lugar.

A arara-azul saiu do seu ninho para ir ter com as suas amigas araras.

Quando estavam a voar viram que não havia folhas nas árvores e viram também a amiga preguiça com muita fome e a ficar doente.

- Não há folhas e eu tenho muita fome. Por favor, ajudem-me. – disse a preguiça.

- Sim, nós vamos ajudar-te! Tens que esperar um pouco para resolvermos este problema. – disseram as araras, e foram ter com a jararaca. Quando lá chegaram, disseram:

- Tens de vir ajudar-nos, a nossa amiga preguiça está a ficar doente porque tem fome.

Ao que a jararaca responde:

- Está bem, mas eu sozinha não consigo ajudar-vos. Temos que pedir ajuda aos lobos-guará.

Assim, foram todos ter com os lobos-guará à floresta, que estavam a dormir.

- Lobos, Lobos, acordem- gritaram e contaram a história.

-Sim, nós conseguimos ajudar-vos porque temos muita força, mas precisamos de mais amigos- exclamaram os lobos ainda a bocejar.

E lá foram todos ter com os macacos que andavam a macacar à procura de bananas.

- Amigos macacos mico-leão-dourado e sagui- branco precisamos da vossa ajuda.

- Nós podemos encontrar algumas frutas, mas temos que ir chamar o tatu porque ele sabe onde os índios moram e, nós temos a certeza que eles conseguem ajudar-nos.

E foram todos procurar o tatu que estava a escavar o chão à procura de insetos.

- Precisamos que nos digas onde estão os índios- pediram todos em conjunto.

- Sim, eu posso ajudar-vos mas temos muito para andar.

E lá foram eles, viraram à esquerda, viraram à direita, à esquerda novamente, à direita, e lá encontraram os índios.

- Ajudem-nos porque a preguiça está cheia de fome e não tem folhas para comer. Nós temos que arranjar comida para ela.

- Sim, nós ajudamos. Vamos fazer a Dança da Chuva. Façam todos como nós: pinga, pinga, pinga, pinga sem parar, pinga, pinga, pinga, pinga sem parar. E, de repente, começou a chover, as folhas começaram a crescer na floresta, e a preguiça já tinha o que comer.
- Obrigada meus amigos, já me sinto muito melhor!

Vitória, vitória acabou-se a história.