



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Sofia Ramos Silva

**Multiculturalidade e diversidade cultural.
Projeto de intervenção na Educação
Pré-Escolar através da Educação Musical**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Sofia Ramos Silva

**Multiculturalidade e diversidade cultural.
Projeto de intervenção na Educação
Pré-Escolar através da Educação Musical**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Helena Gonçalves
Leal Vieira**

Outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos:

Na reta final deste processo de aprendizagem, afirmo que é uma fase importante da minha vida que termina. O perseguir de um sonho e a concretização do mesmo é algo que me dá alegria e prazer, mas acima de tudo orgulho. Orgulho não só de mim, ou daquilo que consegui conquistar, mas também orgulho de todos os que me acompanharam, que acreditaram em mim, que me ajudaram e deram força para continuar, daqueles que me ouviram e aconselharam e também daqueles que lutaram juntamente comigo.

À **Professora Doutora Maria Helena Vieira**, que orientou esta última e fundamental fase, que se dedicou a nos ajudar e apoiar, que me chamou à razão e corrigiu quando eu precisava, que guiou de forma a encontrar as melhores soluções para os meus problemas;

A toda a equipa pedagógica do **Patronato Nossa Senhora da Torre** e a toda a equipa pedagógica do **Centro Social e Paroquial de S. Lázaro**, que me acolheram e me ajudaram sempre que necessário dentro das instituições.

Às **Crianças da Sala Branca e da Sala 1A** que me receberam e me permitiram realizar o meu projeto, que me acolheram de braços abertos e sempre com um sorriso, que se envolveram e participaram em todas as atividades que sugeri, e acima de tudo que me ensinaram muito, talvez mais do que eu a elas. A elas devo o sucesso de todo este projeto. Foi por elas que segui um sonho.

À **Educadora Maria João Chaves**, que me acolheu na sua sala e me deu base e ajuda para a criação e implementação do meu projeto, que me deu espaço e a liberdade que necessitava para implementar o projeto e ao mesmo tempo me auxiliou e apoiou, que me explicou e mostrou o “porquê” das coisas dentro da sala.

À **Educadora Eliana Lopes**, que me recebeu na sua sala e que me fez compreender que as atividades para os mais pequenos são tao executáveis como com as crianças maiores, desde que sejam adaptadas ao mais pequeno pormenor.

À **Minha Grande Família**, por todos os sacrifícios que passaram para me ajudar a seguir e a atingir este sonho, por todas as dores de cabeça que lhes dei, e ainda por todos os momentos que deveria ter compartilhado com eles e não pude, por estar tao envolvida em todo este processo.

Ao meu **Grupo de Amigos**, desde aqueles que já são amigos de longa data a todos a aqueles que fui fazendo ao longo desta jornada, que me ouviram muitas vezes falar do estágio ou da tese, que compreenderam todas as vezes que disse “hoje não posso”, que me ajudaram nos dias menos bons fazendo-me sorrir.

Ao meu **Melhor Amigo e Namorado**, por estar lá comigo quando eu precisava mais, por passar noites acordado só para me fazer companhia para eu fazer todos os trabalhos e materiais, por todas as vezes que me ajudou, por me chamar à razão, por acreditar em mim e me dar confiança para eu acreditar também, que fez e faz rir quando quero chorar, e por nunca me deixar desistir por mais difícil que o caminho pareça.

Às **Melhores Estagiárias do Mundo**, Inês, “Kay”, “Seis”; as “Marias Caxuxas” com quem partilhei este estágio, com quem pude sempre conversar e discutir as melhores soluções, que eram o refúgio de boa disposição no meio da confusão, do stresse e até da má disposição matinal, e com que vou partilhar um “sobrinho”.

E ainda a todos com quem me cruzei nesta jornada, com quem trabalhei. Todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho e para que eu me tornasse o que sou agora. A todos eu AGRADEÇO.

Nome: Cátia Sofia Ramos Silva

Título: Multiculturalidade e Diversidade Cultural. Projeto de Intervenção na Educação Pré-Escolar através da Educação Multicultural.

Palavras-chave: multiculturalidade, cultura, Educação Pré-Escolar, Educação musical.

Resumo:

O presente documento constitui o relatório de estágio do Mestrado em Educação Pré-escolar realizado no Instituto de Educação da Universidade do Minho nos anos 2011/2012. Foi elaborado tendo por base o estágio realizado nas valências de creche e pré-escolar em duas instituições distintas, no Patronato Nossa Senhora da Torre e no Centro Social e Paroquial de S. Lázaro. Sob o título “Multiculturalidade e diversidade cultural. Projeto de intervenção na Educação Pré-Escolar através da Educação Musical” trata essencialmente da importância da educação multicultural no ensino pré-escolar, a qual foi trabalhada através da música, área fundamental das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Aqui será descrito todo o processo de trabalho, desde os referentes teóricos que suportam todo o projeto e a prática, às observações iniciais, intervenções e actividades.

Este tema surge na sequência de observações feitas às crianças, do seu gosto pela música e a curiosidade em saber mais sobre coisas e pessoas diferentes. Assim, todas as actividades realizadas foram pensadas para responder às necessidades das crianças, tendo sido ajustadas sempre que necessário. O principal objetivo deste projeto foi dar às crianças bases para que compreendam a “diferença” e a respeitem. O sucesso deste projeto deve-se ao facto de todas as crianças terem participado euforicamente e realizado as actividades com agrado e satisfação, fazendo com que todos os objetivos que me propus tivessem sido atingidos.

Name: Cátia Sofia Ramos Silva

Título: Multiculturalism and cultural diversity. Intervention project in Preschool Education through musical Education

Keywords: multiculturalism, culture, music education, preschool

Abstract:

The following document is the Master Dissertation in Preschool Education at the Institute of Education of the University of Minho. It was developed based on the internship in a daycare and a preschool of two different institutions. “Multiculturalism and cultural diversity. Intervention project in Preschool Education through Music Education” is about the importance of multicultural education in Preschool and about the role that music Education can play in the development of multicultural sensibility in pre-school children. This report, which is supported by a theoretical frame, describes the process from the observation phase to the intervention phase, focusing on the specific activities developed with the children.

The main topic of the project emerged during the observation phase, when it was possible to see the children’s interest for all novel things, all differences among people, cultures and races, and also their natural enthusiasm with music activities. The main goal of the project was to develop the children’s interest and respect for the “difference” through a music education approach. The success of the project is mainly a result of the children’s enthusiastic response to the planned activities.

Índice

Agradecimentos:	III
Resumo:	V
Abstract:	VI
Índice de anexos	IX
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento Teórico	2
1.1. A Educação Pré-Escolar	2
1.2. O papel do Educador de Infância	4
1.3. Importância da Abordagem Musical na Educação Pré-Escolar	5
1.4. Importância da abordagem da Multiculturalidade na Educação Pré-escolar	7
1.5. O estado da Educação Multicultural em Portugal	11
1.5.1 Adaptações curriculares e formação dos educadores para a Educação Multicultural	12
1.6. Trabalhar a Multiculturalidade através da abordagem da Educação Musical	14
1.7. A aprendizagem na infância: duas perspetivas fundamentais	15
1.7.1. Vygotsky	15
1.7.2. John Dewey	17
Capítulo II – Metodologia de Intervenção	19
2.1. O Modelo Curricular High/Scope e a aprendizagem ativa	19
2.1.2. Princípios Orientadores do High/Scope na intervenção realizada no contexto Creche	29
Capítulo III – Temática e aplicação do Projeto de Intervenção	38
3.1. Temática, Motivações e objetivos	38
3.2. Contextos Organizacionais	41
3.2.1. Caracterização do contexto de Pré-escolar	41
3.2.2 Caracterização do contexto de Creche.....	42
3.3. Intervenção educativa no contexto de Pré-Escolar	44
3.3.1. Descrição e reflexão das atividades realizadas	44
3.4. Intervenção educativa no contexto de Creche	49
3.4.1. Descrição e reflexão das atividades realizadas	49
Capítulo IV – Considerações Finais	54

4.1. Reflexão e Avaliação da Prática Pedagógica no contexto de Pré-Escolar	54
4.2. Reflexão e Avaliação da Prática Pedagógica no contexto de Creche	57
4.3. Reflexão Final.....	60
Referências Bibliográficas	63
Anexos	67

Índice de anexos

Anexo 1 – Planta da Sala Branca – Valência de Jardim

Anexo 2 – Planta da Sala 1A – Valência de Creche

Anexo 3 – Fotografias das atividades – Pré-Escolar

Anexo 4 – Fotografias das atividade – Creche

Anexo 5 – Contexto organizacional – Creche

Anexo 6 – Contexto Organizacional – Pré-Escolar

Introdução

Este relatório foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Estágio da Prática de Ensino Supervisionada, incluído no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto de Educação da Universidade do Minho no ano letivo de 2011/2012. Tem por base o projeto desenvolvido ao longo do estágio que decorreu, dividido em duas partes, durante quatro meses. A primeira parte decorreu na valência de Educação Pré-escolar e a segunda parte na valência de Creche, em Instituições distintas situadas na cidade de Braga, no Patronato Nossa Senhora da Torre e no Centro Social e Paroquial de S. Lázaro.

O projeto intitulou-se “Multiculturalidade e diversidade cultural. Projeto de intervenção na Educação Pré-Escolar através da Educação Musical”. Neste relatório dá-se a perceber como são os contextos onde se desenvolveu a prática e faz-se um relato das aprendizagens e competências que foram desenvolvidas e aprofundadas ao longo do Estágio da Prática de Ensino Supervisionada. Ainda é evidenciado o conjunto de todas as aprendizagens mais marcantes que realizei a nível profissional e pessoal.

A primeira parte deste trabalho centra-se no enquadramento teórico e sobre os temas mais pertinentes desenvolvidos ao longo do percurso de estágio. Além dos temas diretamente ligados às estratégias de intervenção também são tratados temas subjacentes de pedagogia e metodologias didáticas, como é o caso do modelo curricular High/Scope e dos seus princípios básicos. A segunda parte é uma descrição detalhada do projeto e das intervenções, desde as caracterizações dos contextos, à intervenção e atividades desenvolvidas nas diferentes valências, e reflexões e avaliações de todo o processo desenvolvido.

Desta forma, o trabalho aqui apresentado é a conclusão de um ciclo de estudos, trabalho e aprendizagens. É a conclusão do processo educativo que percorri, e que se foca fundamentalmente no estágio curricular, último e principal ponto de todo o caminho educativo.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1.1. A Educação Pré-Escolar

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”
(Decreto-lei nº5/97 de 10 Fevereiro, artigo 2º)

Nesta fase da Educação Pré-Escolar é pretendido que as crianças adquiram capacidades de aprendizagens, não sendo só uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas uma etapa de aquisição de conhecimentos necessários para o futuro. “A Educação Pré-Escolar é reconhecida no sistema educativo como a primeira etapa da educação básica motivando as famílias e as crianças para a escolaridade obrigatória, promovendo o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1ºciclo, facilitando a transição entre níveis de educação, incentivando a realização de projectos comuns que integram docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1ºciclo, como meio de colaboração e de maior conhecimento mútuo” (Ministério da Educação; 2000:54)

As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar foram elaboradas com o objetivo de promover uma maior qualidade da educação pré-escolar; é um conjunto de princípios pedagógicos sobre a orientação e a prática educativa que visam apoiar e ajudar o educador na sua prática, de forma a permitir desenvolver um contexto e um processo educativo que vá de encontro às necessidades das crianças. As orientações curriculares “não são um programa” e funcionam como uma “tutela pedagógica estabelecida” (Ministério de Educação; 2000:93), e tornaram-se uma referência para os educadores de infância. Assim a educação pré-escolar está assente nos princípios pedagógicos das Orientações Curriculares, que são:

a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania”;

b) “Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade”;

c) “Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”;

d) “Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas”;

e) “Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo”;

f) “Despertar a curiosidade e o pensamento crítico”;

g) “Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva”;

h) “Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança”;

i) “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

Destacam-se aqui as alíneas b) e e) uma vez que estão na base do desenvolvimento deste projeto de intervenção, já que se pretendeu, precisamente, promover o “respeito pela pluralidade das culturas” através da “utilização de linguagens múltiplas” e da “sensibilização estética”.

1.2. O papel do Educador de Infância

O papel da educação Pré-Escolar está ligado ao papel do profissional de educação. O papel do educador é descrito por muitos autores como alargado e sem fronteiras definidas. Na Educação Pré-Escolar existe “*uma interligação profunda entre educação e «cuidados»*” (Oliveira-Formosinho, 2002:47). Neste sentido, o educador deverá saber cuidar e/ou ajudar a criança no dia-a-dia, assim como assumir a função pedagógica de “ajudar a crescer”. Há uma forte ligação entre o cuidar das crianças nas suas tarefas e nos cuidados básicos da rotina, e a função pedagógica. Isto deve-se à dependência que a criança pequena tem face ao adulto, dependendo dele nas suas rotinas de higiene, alimentação e saúde.

O educador é visto como responsável pelo desenvolvimento da criança, pelas aprendizagens que esta efetua, pela progressão dos conhecimentos das diversas áreas e domínios que ela adquire e transforma, pelo seu estado psicológico e também físico e ainda pelos aspetos emocionais que a atingem. O educador deverá ser responsável por guiar e apoiar as crianças e deverá sempre ter em atenção que as crianças necessitam de autonomia para crescer, mas não deve descuidar o seu papel de cuidar do bem-estar físico e psicológico das crianças, proporcionando sempre o que necessitam para desenvolver os seus conhecimentos.

Como referido, função do educador é deveras alargada e não tem fronteiras a demarcá-la, sendo que existe a necessidade de um “saber fazer” do educador que compreenda as necessidades e as vulnerabilidades das crianças. O educador deve ser capaz de lidar com a abrangência do seu papel, pois além da função fundamental que o educador tem e já foi descrita, tem ainda que lidar com uma “*rede de interações alargadas*” (Oliveira-Formosinho, 2002:47) da qual fazem parte as crianças, a equipa pedagógica constituída por diversas pessoas em diferentes cargos, familiares das crianças e órgãos públicos. O educador deverá ter em atenção que esta rede de interações não se limita aos adultos, mas afeta também as crianças.

Em suma, o “saber fazer” dos educadores defendido por Oliveira-Formosinho afirma que o papel do educador é proporcionar às crianças o necessário para o seu desenvolvimento, desde transmitir os conteúdos necessários, ao cuidar do bem-estar físico e psicológico e ao regular o desenvolvimento da autonomia necessária ao desenvolvimento das crianças.

1.3. Importância da Abordagem Musical na Educação Pré-Escolar

A música é considerada uma das áreas mais lúdicas de aprendizagem. Embora, segundo os especialistas, esta não seja a perspetiva mais adequada, é verdade que a vertente lúdica é frequentemente associada às aprendizagens artísticas. Segundo as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” a música é uma das áreas a ser trabalhada, já que o domínio musical faz parte da área de expressão e comunicação, contida nas áreas de conteúdo deste documento. Ainda neste documento a Expressão Musical é descrita como um *“trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base numa trabalho sobre os diversos aspectos que caracterizam os sons”* (Min. Educação; 1997:63). Este trabalho, está relacionado com a Educação Musical que se desenvolve na Educação Pré-Escolar através de *“cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar”* (Min. Educação; 1997:64).

As crianças iniciam a sua aprendizagem e adquirem conhecimentos muito precocemente, tendo nessa fase um grande desenvolvimento cognitivo. *“O nosso potencial para aprender nunca é tao elevado como no momento em que se nasce”* (Gordon; 2000:3). A partir deste momento a nossa capacidade começa a diminuir. Tudo o que as crianças aprendem nos primeiros anos de vida torna-se alicerce para o seu desenvolvimento educativo, que irá acontecer durante o resto da vida. Assim é importante que o desenvolvimento da audição musical e de outras atividades musicais aconteça desde cedo, para que a criança não perca as aptidões com que nasce para esta área.

Hohmann e Weikart defendem que “a música acompanha-nos ao longo de toda a nossa vida” (1997:657); mais uma razão que comprova que deve ser trabalhada desde cedo. Se assim for, a música torna-se uma linguagem, através da qual se aprendem coisas sobre si mesmo e sobre os outros. Gonçalves, A. e Siqueira, G. e Sanches, T. afirmam ainda que “a música é uma linguagem que comunica sensações, sentidos e passa por organização de som e silêncio” (2009:1) e ainda que quando o profissional de educação encara a música como uma linguagem e a utiliza de uma forma adequada, esta torna-se uma aliada para o desenvolvimento das crianças. Segundo Gordon (2000:6) “a música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos”. Assim, a música é considerada “linguagem de expressão”, e parte integrante e fundamental na formação global da criança (Silva; s.d.:88), auxilia o desenvolvimento e aquisição do conhecimento, o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação e do gosto artístico. A música é uma forma das crianças conhecerem o mundo e a si próprias, já que faz parte do dia-a-dia.

Sendo a música uma linguagem e parte da rotina das crianças e havendo já muito conhecimento científico desenvolvido sobre essa área, é necessário que se criem oportunidades de aprendizagem para que as crianças compreendam o que ouvem. Neste sentido, as músicas tradicionais podem ser uma ponte entre a cultura e a aprendizagem musical, em todos os seus aspetos (ritmo, melodia, forma, textura, harmonia e de estilo, e género, inseridas na cultura). O educador deverá ter a capacidade de proporcionar um ambiente favorável para a educação musical, pois esta é também “um estímulo do mundo exterior”.

A educação musical infantil acontece tanto na escola como em casa. Segundo Gordon (2000:39/42) a aprendizagem pode surgir por orientação, considerada informal e que poderá ser ou não estruturada, ou pode surgir por educação em música, considerada formal e estruturada/planificada. A orientação acontece naturalmente, quando pais ou professores expõem as crianças ao contato com a música, com a cultura, sem planificação específica. Já a educação em música pressupõe que a criança efetue um contato com a

música, planeado e estruturado de forma a que a desenvolver um conhecimento específico. Está provado que nesta área as crianças adquirem e desenvolvem de melhor forma as competências auditivas em grupo, isto é, os pais ou os professores/educadores contribuem e orientam as crianças, mas as atividades e as experiências em grupo favorecem as aprendizagens.

No entanto, apesar da música favorecer outras aprendizagens sociais e culturais, ela vale por si mesma: “A música pode ser instrumento de auxílio no trabalho pedagógico, porém, não deve limitar sua ação apenas como ferramenta de trabalho de outras áreas de conhecimento, pois ela fala por si só e contribui para o desenvolvimento integral do ser” (Gonçalves; Siqueira; Sanches; 2009:1). O mesmo afirma Vieira, quando sublinha que “na verdade, a maioria dos pedagogos musicais defende que a música vale por si mesma e que é um erro tentar utilizá-la como meio para atingir outros fins” (Oliveira;2010). Assim, há que conciliar as aprendizagens estritamente musicais, com as aprendizagens transdisciplinares que a educação musical promove.

1.4. Importância da abordagem da Multiculturalidade na Educação Pré-escolar

Hoje em dia vivemos um tempo de globalização desde as economias às tecnologias de informação até à cultura. Deste modo, o quotidiano tem vindo a sofrer alterações a todos os níveis. A educação tem que contemplar estes acontecimentos. Em Portugal a diversidade cultural começou a aumentar com as colónias africanas portuguesas e, mais tarde, com a entrada de Portugal na comunidade europeia. Desde dessa altura verifica-se um aumento da imigração, por motivos económicos, mas também por motivos de refúgio político. Esta migração revela multiplicidade de origens. Com este crescimento da migração Portugal apresenta um crescente número de minorias. Esta realidade é vincada, apesar da tendência atual de diminuição do número de imigrantes, e do aumento do número de emigrantes devido à crise financeira.

Todos os aumentos de imigração criam um aumento das diferentes culturas na mesma sociedade e isto reflete-se também na educação. Aqui é necessário adaptar o sistema educativo no sentido de visar a diversidade, que eduque para pluralidade cultural, que encare a legitimidade do “outro”, a sua história, cultura, etnia. As escolas, cada vez, mais deverão estar preparadas para receber crianças culturalmente diferentes, com ritmos, histórias, famílias e origens distintas. “A escola é o reflexo da nossa sociedade, reflexo esse que advém da diversidade e heterogeneidade de cada indivíduo que compõe o corpo escolar” (Ribeiro, Cavalcanti, Cruz; 2010:7).

Segundo Bueso (2005:46), “a multiculturalidade está presente em todos os povos”. O mesmo autor defende ainda que “a própria diversidade cultural das sociedades significa enriquecimento, um fator positivo para o desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades e não uma ameaça à própria identidade cultural”. Assim, a multiculturalidade é um tema cada vez mais pertinente e necessita de ser tratado com as crianças desde a primeira infância. É fulcral que desde a educação pré-escolar se aborde esta temática, pois a sociedade atual vive numa constante mudança.

Os processos de educação multicultural têm sido vários e distintos ao longo do tempo. Com o crescimento das minorias e dos emigrantes os países mais ocidentais têm seguido *“ideologias e interesses dos governos e de pressões diversas em favor de níveis mais elevados de igualdade de oportunidades”* (Cardoso; 1996:9). Para tratar a questão da educação multicultural são usados diferentes termos – educação multicultural, intercultural, anti-racista, multirracial, igualdade de oportunidades, entre outros – porém o predominante é a “educação multicultural”. Este termo é, segundo Carrington citado por Cardoso (Cardoso; 1996:9), um *“conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe”*. O mesmo autor defende que os objetivos desta educação são: promover a tolerância e a compreensão entre pessoas de origens diferentes. Para tal, devemos trabalhar a mudança de perspetivas e de atitudes, começando por alterar os currículos de forma a estes introduzirem e desenvolverem questões da diversidade cultural e dos estilos de vida diferenciados (Cardoso;1996:9). Cardoso defende que falta a educação para a

igualdade, isto é, um conjunto de estratégias que vise promover a perspectiva de igualdade racial e que erradique as formas de opressão e de discriminação, quer individualmente, quer institucionalmente.

O trabalho da multiculturalidade é cada vez mais importante, pois a sociedade portuguesa está-se a tornar cada vez menos monocultural e, segundo Luís Souta, (1997:59) “a educação multicultural pretende contribuir com soluções para os novos problemas de diversidade cultural, resultantes dos fenómenos de imigração, mas também para encarar com outra atitude, que não a dos fatalismos crónicos, os velhos problemas de escolarização das nossas tradicionais minorias”. Os educadores deverão olhar de forma diferente o seu planeamento e o currículo, pois só através de adaptações dos conteúdos e das atividades o educador conseguirá atingir os objetivos de uma Educação Multicultural.

A educação multicultural é a forma de educar as crianças para o “diferente” que se torna cada vez mais presente no dia-a-dia. Então os currículos de ensino devem estar virados na direção de diminuir o sentido de diferença, isto é, a educação multicultural prevê que as crianças compreendam que as diferenças culturais não são negativas. São estas diferenças que enriquecem as culturas, as histórias e as tradições das diversas etnias, gêneros e raças. Para Anete Abramowicz “a diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa da outra, a falta de igualdade ou semelhança” (citada por: Nogueira, Felipe e Teruya; 2008:2). Assim esta educação multicultural prevê desenvolver precocemente nestas crianças o respeito e o interesse pelo outro e pela diferença.

Ao reconhecer e ao trabalhar com a diferença estamos a por em questão “conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o ou a diferente”. Para estes conceitos, segundo Candau, é preciso “desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentidos. Somos obrigados a assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo” (Nogueira, Felipe e Teruya; 2008:2).

Para o educador, além de adaptar os conteúdos e as atividades, é fundamental ter um documento que o ajude a situar-se no desenvolvimento do seu trabalho. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar servem para isso mesmo, já que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Mins. da Educação;1997:13).

1.4.1. Conceção de Cultura

A conceção de cultura tem diversos significados, dependendo sempre da sociedade em questão. A cultura é definida tradicionalmente “como sendo o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade transmitidos, principalmente, de geração em geração” (Cardoso; 1996:15). Porém esta definição, tal como referi, é a mais tradicional, e cada vez menos se verifica nas sociedades desenvolvidas, pois estas são atualmente diversas e culturalmente distintas.

Nas sociedades multiculturais a cultura não deve ser definida como um conjunto de particularidades atribuídas a um conjunto de pessoas. Isto, porque as diferentes etnias têm características próprias que são conjugadas na mesma sociedade. Este facto pode originar novas características culturais, fora das tradições. Assim, e ainda segundo Cardoso (1996;15), o conceito de cultura deverá ser definido como “uma elaboração coletiva, em transformação constante, em que a cultura dos imigrantes e das minorias são aspetos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos”.

Quando estamos a tratar de cultura e da forma como encaramos e trabalhamos com as culturas diferentes da “nossa” emergem os conceitos de etnocentrismo e relativismo cultural. O etnocentrismo trata a tendência de julgar/apreciar as características de outras culturas mantendo como referência a cultura do observador. Por sua vez o relativismo cultural refere que se deve julgar/apreciar as características, valores e atitudes da cultura distinta em questão, mantendo o ponto de vista e critérios intrínsecos dessa mesma cultura

e não os da cultura do observador. Assume-se que o relativismo cultural valoriza a realização de uma sociedade multicultural, pois esta é baseada na partilha de fatores culturais que criam interações capazes de gerar o clima de respeito necessário.

1.5. O estado da Educação Multicultural em Portugal

A Educação Multicultural em Portugal tem vindo a ganhar forma e contornos mais precisos ao longo dos tempos. Na legislação portuguesa é possível encontrar em vários documentos referência à educação para a cultura e para a diversidade. Na Constituição da República Portuguesa é possível perceber esta preocupação. Na Parte I, Título III e Capítulo III deste documento é possível encontrar os direitos e deveres culturais. Assim o Artigo 73^a diz-nos *“1. Todos têm direito à educação e à cultura; 2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva”*. Ainda no seguimento deste mesmo capítulo o artigo 74^o refere que o estado tem o dever de *“inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais”*. Aqui está patente a preocupação do estado em conjugar a educação com a cultura, criando ligações entre elas.

Em termos legislativos é ainda possível consultar a Lei n.º49/2005 (Lei de Bases do Sistema Educativo), no capítulo I, artigo 3.º que indica que o sistema educativo deve organizar-se de modo a *“assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidade e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”*. Mais uma vez é possível analisar a preocupação do estado em preservar e garantir o respeito pela diferença e pela diversidade cultural. Assim,

através do despacho normativo n.º63/91 de 21 de Fevereiro de 1991, o estado português cria uma dependência direta do Ministério da Educação, denominado Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Através deste decreto o estado português criou uma dependência encarregue de articular os programas do Ministério da Educação com a temática multicultural.

Todo este processo legislativo parte da necessidade de reformular a educação portuguesa para os valores de convivência cultural e surge de forma a dar resposta à educação num Portugal multicultural. Assim, trabalha-se no sentido de atuar no comportamento individual para modificar o comportamento social, e ainda de forma a contribuir para a formação integral do ser humano, formando cidadãos plenos e capazes de agirem e pensarem construtivamente na sociedade atual onde se encontram inseridos.

1.5.1 Adaptações curriculares e formação dos educadores para a Educação Multicultural

Como já foi referido anteriormente a educação multicultural prevê adaptações curriculares e uma formação nesse sentido dos educadores. Há a necessidade de deixar a educação homogénea e dar voz às diversidades culturais existentes no nosso país. Assim, é preciso que se repense os currículos, para que se tornem mais democráticos e abrangentes, para que integrem diversos saberes e culturas diferenciadas. Podemos então dizer que “a criança é livre, mas o educador deve organizar situações desafiadoras para que a criança desenvolva habilidade, competências e inteligências e não apenas liberdade” (Ramos;2006:5).

Segundo Mota, Machado e Lima (2010:4) “o currículo da educação infantil deve ser entendido como um conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam, de um lado, as experiências, os valores e os saberes das crianças, de suas famílias, da equipe de profissionais e da comunidade extra-escolar e, de outro, os conhecimentos que fazem parte do património cultural, no qual a dimensão de cuidado para com as crianças

assume um caráter ético e os valores democráticos e de solidariedade criam laços entre gerações que fortalecem o sentimento de pertencer a uma cidadania compartilhada”.

Assim, é notável o grande trabalho que é necessário fazer nesta área, já que o currículo do ensino do pré-escolar embora trate o tema da Educação Multicultural ainda fica aquém dos objetivos, sendo encarado de forma muito breve e simples, inserido dentro da área da formação pessoal e social das Orientações Curriculares. O currículo deverá, então, orientar as escolas e os educadores na discussão do desenvolvimento de propostas com princípios educativos democráticos e críticos virados para a diversidade. “Os currículos de educação infantil precisam assumir um caráter formativo mais amplo, para além dos aspetos propostos pela psicologia infantil, propondo um projeto de educação que incorpore novos elementos associados a uma formação sociocultural, preparando as crianças para interagirem no contexto social complexo e diversificado” (Mota, Machado e Lima; 2010:6).

Tudo isto implica uma formação dos educadores, para que sejam capazes de dar resposta ao desenvolvimento de novas abordagens teóricas e à construção de novas metodologias. Deste modo, será possível evitar-se situações constrangedoras para os docentes quando são confrontados com preconceitos das crianças quanto à diversidade e/ou à diferença. Estas situações que atualmente acontecem dentro das salas devem-se à falta de preparação dos educadores ao longo do processo de formação e à falta de orientações adequadas à pluralidade cultural.

Esta reconstrução de currículos adequados à multiculturalidade social que vivemos atualmente é importante não só para a criança mas também para o educador, já que o convívio com a diferença possibilita um alargar dos horizontes, uma consciencialização da realidade. Vai ainda possibilitar um acolher das diferentes formas de estar e conviver, das crianças e das famílias, desenvolvendo o respeito mútuo. Tudo isto não implica que o “tradicional” seja esquecido, apenas que se disponibilize espaço para conhecer e aprender novos conceitos de cultura. Os educadores deverão assumir uma posição em que assumam “uma actuação que vise incentivar a educação cívica e contribuir

para um clima de aceitação, solidariedade, tolerância e respeito pelo direito à diferença que deve envolver toda a acção educativa” (Despacho normativo nº 63/91).

1.6. Trabalhar a Multiculturalidade através da abordagem da Educação Musical

O trabalho da Educação Multicultural é transversal às diversas áreas de ensino. Em cada área fundamental da Educação Pré-Escolar além dos conteúdos específicos é possível trabalhar também conhecimentos ligados à pluralidade cultural, ao meio ambiente, à saúde, entre outros conhecimentos transversais.

Tal como já foi referido anteriormente, a música é uma área em que as crianças se envolvem e trabalham naturalmente, e é muito presente no quotidiano destas e das famílias. Assim a Educação Musical é, para além de educação específica de conteúdos musicais, uma área de transmissão de cultura e arte através da música.

Para uma Educação Musical de qualidade, é necessário que esta considere de uma forma mais vasta a cultura e a arte, desenvolvendo interesses e conhecimentos. Assim, ao trabalhar a multiculturalidade através da Educação Musical estamos a privilegiar o modo como a criança se irá relacionar e irá enfrentar a arte. Penna afirma que *“sem dúvida, o diálogo e a troca de experiências são indicações viáveis para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical”* (2005:14). Deste modo, podemos concluir que a ligação entre a música e a diversidade cultural é uma mais valia já que vai permitir um alargado leque de partilha de saberes.

Para que a arte contemple o multiculturalismo é necessário uma conceção muito ampla, que seja *“capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas”* (Penna, 2005:10). Esta é também uma preocupação na área específica da música, pois esta conceção ampla de música é necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva

multicultural que, por seu lado, contribui para a expansão da concepção de música.

A prática da educação musical multicultural vai permitir uma valorização do património artístico das diversas culturas, e o desenvolvimento de interesse por parte das crianças pelas diferentes formas de produção cultural. Assumimos então que a música não é somente “*estruturação do material sonoro*” é também “*elaboração cultural, dentro da sua história*” (Lazzarin; 2006:9).

1.7. A aprendizagem na infância: duas perspetivas fundamentais

1.7.1. Vygotsky

Vygotsky (1896-1934) “foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa ao insistir que as funções psicológicas são um produto de atividade cerebral” (Rabello e Passos; s.d.). Defendia que a cultura e o contexto social tinham um enorme valor no desenvolvimento da criança, já que é este contexto que serve de guia e é aqui que a criança cresce e evolui. De acordo com Prass (2012:19) Vygotsky diz-nos que a criança “*tem necessidade de atuar de maneira eficaz e com independência e de ter capacidade para desenvolver um estado mental de funcionamento superior quando interage com a cultura*”.

Vygotsky defende que a criança é ativa na sua aprendizagem, porém não o faz sozinha. A criança aprende a pensar e a interiorizar outras formas de desenvolver o conhecimento através da ajuda dos adultos que a guiam e a apoiam. As interações abrangem a ajuda ativa, a participação guiada e a construção de relações com os adultos. É através destas interações e das relações que se criam que o adulto poderá dar conselhos, guiar, questionar, ensinar a criança naquilo que ela sozinha não pode aprender. A partir daqui a criança começa a ganhar estratégias que lhe permitem ser mais independente na construção da sua aprendizagem. Para Vygotsky a educação não se limita à aquisição de um conjunto de informações; é, sim, um processo de desenvolvimento através das informações. Os conteúdos dos programas são

estruturais e fundamentais, e a escola deverá estruturar o tempo e o espaço, e basear-se num conjunto de relações sociais que se estabelecem. Afirma ainda que a escola tradicional muitas vezes não demonstra e não ensina sistemas de conhecimento, e que por vezes oprime os alunos. É necessário compreender que os conteúdos escolares não são em si os meios e as técnicas intelectuais e que estes se desenvolvem através das relações, daí a sua importância.

A teoria de Vygotsky dá um importante destaque à linguagem, já que ela é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. Assim, se as crianças dominam palavras e símbolos, elas são capazes de construir os conceitos mais rapidamente. Segundo Präss (2012:118) Vygotsky “*Acreditava que o pensamento e a linguagem convergiam em conceitos úteis que ajudavam o pensamento*”.

Este autor, defende também, que o ser humano tem dois tipos de impulsos fundamentais (o reprodutor e o reprodutivo), ligados diretamente à memória, que permite ao homem “*reproduzir ou repetir normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscitar traços de impressões antigas*” (Vygotsky;2009:9). Afirma então que esta nossa “*actividade não cria nada de novo*” apenas reproduz o que já existe na nossa memória. Porém, o autor sublinha que o ser humano possui ainda uma outra atividade, que combina e cria. Defende que “o cérebro não se limita a ser um órgão capaz de conservar ou reproduzir as nossas experiências passadas, é também um órgão combinatório, criador, capaz de reelaborar e criar novas normas e concepções a partir de experiências passadas” (2009:11). Esta atividade está diretamente interligada com a capacidade do ser humano ser virado para o futuro, capaz de criar e modificar o seu presente. Vygotsky descreve ainda esta atividade como “*imaginação e fantasia*” num sentido científico diferente; “*a imaginação, como base de toda a actividade criadora, manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica*”; assim, tudo o que nos rodeia e que foi criado pelo homem, nomeadamente a cultura, “*é produto da imaginação e da criação humana*” (2009:12).

1.7.2. John Dewey

John Dewey defende que aprendemos a fazer, que a criança desenvolve as suas aprendizagens através das atividades e das experiências que vivencia. Esta teoria vai contra o que a escola tradicional defendia, que a criança aprendia por transmissão do conhecimento, sendo um agente passivo nessa construção do seu saber. O autor defende que todo o conhecimento da criança parte da descoberta que esta realiza. Assim, *“à medida que uma sociedade se torna complexa é necessário providenciar um ambiente social especial que deverá dar particular atenção à promoção das capacidades dos imaturos”* (Dewey;2007:37).

Com as experiências que a criança vivencia desde que nasce, ela vai adquirido competências. *“Existe um genuíno aumento da experiência e não apenas mais outro elemento mecânico que se adicionou, existiu um enriquecimento com uma nova qualidade. O encanto que a espontaneidade das crianças tem como observadores empáticos deve-se à percepção desta originalidade intelectual. A alegria que as crianças experimentam é a alegria da construção intelectual, da criatividade, se a palavra puder ser usada sem outras interpretações”* (Dewey; 2007:145). Aqui, o papel do educador é fundamental, já que é crucial que este guie a criança e lhe proporcione atividades e experiências propícias ao desenvolvimento do saber. O educador deverá ter em atenção que as atividades que proporciona à criança são também uma experiência educativa que *“desperta a curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro”* (Dewey, 1971:29 citado por Craveiro 2007: 108). Este autor defende ainda que a educação não prepara para a vida, mas que a educação é vida. *“o que a alimentação e a reprodução são para a vida fisiológica, a educação é para a vida social”* (Dewey, 2007:27) Este facto demonstra a necessidade de criar oportunidades de experiências de qualidade. Assim contribuímos para um progressão do conhecimento e do crescimento da criança.

Dewey criou algumas estratégias, tendo por base a aprendizagem ativa da criança. No que diz respeito ao espaço e materiais, estes deixam de estar

organizados segundo as necessidades do adulto e deixam de ser pensados para manter a criança fixa e parada. Assim, deverão ser pensados e organizados segundo as necessidades das crianças, permitindo que estas circulem e explorem o espaço à sua vontade. O autor defende que os materiais e os objetos sejam o “*mais natural, mais directo e em representações mais reais da vida quotidiana*” (Dewey, 2002 citado por Craveiro, 2007:101).

O autor defende ainda, que é função do educador determinar os tempos e a rotina de acordo com as necessidades e as capacidades das crianças. É crucial que o educador tenha em atenção a organização que faz do tempo e que crie momentos de aprendizagens importantes para as crianças. Dewey defende ainda que o tempo não deve estar estipulado de forma rígida, nem deve ser imposto pelo adulto, e que o adulto não deve dividir o tempo consoante a sua lógica, isto é, dividir o tempo por matérias ou áreas a trabalhar. O tempo deve ser sempre planeado de acordo com as necessidades das crianças. “*Segundo Dewey (1971;1973;1953; 2002) cabe ao educador determinar as condições objectivas do ambiente educativo de acordo com as necessidades e capacidades das crianças e daqueles a quem se vai ensinar*” (Craveiro, 2007:105).

Em suma, de acordo com Dewey os interesses e as necessidades das crianças devem ser privilegiados. Estes interesses e necessidades criam momentos de exploração e descoberta por parte da criança, já que esta observa, explora e pesquisa o que lhe interessa e/ou precisa. Assim, este autor defende acima de tudo que se preze a vontade e a necessidade da criança, que se crie tempos e espaços adequados para a construção e desenvolvimento do conhecimento da criança, que o educador seja capaz de perceber e guiar as crianças nas suas descobertas e ainda que se proporcione às crianças momentos de reflexão acerca do que foi aprendido e adquirido.

Capítulo II – Metodologia de Intervenção

2.1. O Modelo Curricular High/Scope e a aprendizagem ativa

O modelo High/Scope foi criado por David Weikart para atender as necessidades das crianças “em risco” de bairros pobres em Ypsilanti, Michigan. Este modelo foi criado com base em Piaget, Dewey, Erikson, entre outros. O High/Scope é um modelo que assume a criança como elemento ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento. Isto acontece através das experiências, ações e interações com o meio que a rodeia, levando-a a construir o seu conhecimento. Este modelo rege-se por princípios orientadores, que permitem ao educador organizar, interpretar e agir de acordo com o que as crianças fazem, necessitam e descobrem através da sua aprendizagem. Estes princípios facilitam as interações dentro da sala entre o grupo das crianças e as interações das crianças com os adultos, o trabalho da equipa pedagógica, as relações pais-educadores e planificação de um programa adequado às necessidades e interesses das crianças. Os princípios orientadores do High/Scope são: aprendizagem ativa e experiências-chave; interações adulto-criança; organização do ambiente físico; horários e rotinas; observação e avaliação da criança.

A aprendizagem ativa é a aprendizagem pela ação é o primeiro princípio básico do modelo. Este princípio diz-nos que a criança aprende através da ação que lhe proporciona experiências diretas e imediatas, a partir das quais a criança retira um significado, ajudando-a a construir o seu conhecimento. Esta aprendizagem parte da criança, das suas explorações, das suas dúvidas, das suas soluções, das suas resoluções de problemas que aparecem, e das estratégias que as próprias utilizam.

Segundo Post & Hohmann “*desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente*” (2003:11). O que lhes proporciona experiências diretas e imediatas a partir das quais elas retiram um significado. Ajudando-as a construir o seu conhecimento. As crianças fazem descobertas, percebendo com quem devem interagir e comunicar com os seus pares e com os adultos, os mesmos autores explicam que “*como aprendizes ativos, os bebés e crianças*

observam, alcançam e agarram pessoas e materiais que especialmente atraem a sua atenção” (2003:11). As crianças ao seguirem as suas vontades e ao envolverem-se na sua aprendizagem, envolvem-se também nas experiências-chave propostas pelo modelo curricular.

As experiências-chave do High/Scope, segundo Post & Hohmann, são *“um conjunto de linhas orientadoras (...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce (...). As experiências-chave (...) proporcionam um retrato vivo do que as crianças de muito tenra idade fazem e do conhecimento e das competências que emergem das suas ações.”* (2003:36). Assim, estas experiências proporcionam uma imagem do desenvolvimento e das capacidades das crianças nestas idades. As experiências-chave são as descobertas que as crianças fazem no seu quotidiano de aprendizagem ativa - o sentido de si próprio, as relações sociais, as representações criativas, o movimento, a música, a comunicação e linguagem, a exploração de objetos, a noção de quantidade e número, o espaço e o tempo.

Em suma, a aprendizagem ativa prende-se a uma conjunto de fatores que devem ser trabalhados e garantidos pelos adulto e que possibilitem à criança criar e desenvolver aprendizagens. *“É importante que os responsáveis pelas crianças sejam carinhosos, consistente e que apoiem com criatividade o desejo natural das crianças aprenderem ativamente. A construção de um ambiente de aprendizagem ativa para bebés e crianças até ao 3 anos significa ter em conta todas as suas necessidades – necessidades sociais e emocionais de segurança e companhia; necessidades físicas de nutrição, cuidados corporais, descanso, movimento e proteção; necessidades cognitivas de oportunidade de fazerem escolhas, explorarem materiais interessantes e experimentarem uma diversidade de desafios; e necessidades sociolinguísticas de comunicarem os seus desejos e descobertas a interlocutores adultos e crianças”* (Post e Hohmann; 2003:22).

A interação adulto-criança é uma aspeto fundamental deste modelo. A relação que se estabelece entre os adultos e as crianças é um dos princípios básicos do modelo High/Scope e é, a meu ver, um princípio fundamental. A

oportunidade que as crianças têm de estabelecerem interações com os adultos é fulcral no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, não descuidando das características individuais de cada criança. A aprendizagem ativa segundo o modelo depende inequivocamente da interação entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os comentários e observações que forem considerados pertinentes. Assim, será criada uma relação de confiança, em que o adulto encoraja a criança, cria estratégias e aborda a resolução de problemas para os conflitos. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e com liberdade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

O Currículo High-Scope dá uma grande importância ao planeamento do espaço e à seleção dos materiais adequados. Quando falamos em aprendizagem de bebés e crianças temos de ter em atenção a necessidade de um espaço amplo e organizado para que as crianças se possam movimentar livremente. Deverá ser um espaço seguro, flexível e pensado para a criança. O espaço deve estar dividido em áreas de brincadeira e de cuidados. Estas áreas devem conter materiais acessíveis às crianças, para que estas possam escolher e levar a cabo as suas explorações, brincadeiras e jogos. Quando a criança termina a atividade deve arrumar os materiais que utilizou no sítio onde eles pertencem. Para que isto aconteça é necessário que todos os materiais se encontrem em lugares acessíveis e estejam identificados.

Os horários e as rotinas estão interligados, em função da necessidade das crianças. Os adultos devem ter em atenção estas necessidades ao planear e estabelecer a rotina e os horários. A rotina é repetitiva o que permite à criança reconhecê-la e antecipar a passagem de uma experiência para outra. Deste modo a transição entre os diferentes momentos será feita ao seu ritmo. A rotina deverá ser flexível e centrada na criança, permitindo que esta faça as coisas a seu tempo.

Os professores deverão fazer registos de episódios diários, baseando-se naquilo que veem e/ou ouvem quando observam as crianças, de forma a planear o trabalho com base nos interesses e competências de cada criança. Através da observação o educador ganha conhecimento individualizado de

cada criança e, ao mesmo tempo, um conhecimento do grupo. Isto vai permitir melhores interações, e também uma adequação do espaço físico, dos horários e rotinas de acordo com as necessidades do grupo.

2.1.1. Princípios Orientadores do High/Scope na intervenção realizada no contexto Pré-Escolar

Organização do ambiente físico

Segundo Hohmann e Weikart “*Os ambientes que promovem a aprendizagem ativa incluem objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras*”(1997:160).

a importância da organização do contexto físico, para que se criem oportunidades às crianças para que se envolvam naturalmente na construção e desenvolvimento do seu conhecimento.

Para corresponder às necessidades das crianças, o espaço da sala branca está bem organizado. Dividida em dois espaços amplos e distintos, a sala permite que se desenvolvam as atividades livremente. Bem arejada e iluminada, com luz natural e artificial, a sala foi pensada para dar resposta às necessidades das crianças, criando um ambiente seguro e confortável e permitindo o espaço necessário para as explorações e desenvolvimento das crianças. Os espaços da sala são divididos por áreas bem definidas de interesse específico das crianças. Estas áreas estão pensadas para proporcionar um espaço adequado às atividades desenvolvidas e proporcionar uma fácil movimentação das crianças dentro das próprias áreas e na movimentação entre áreas diferentes. Estas estão ainda apetrechadas de materiais e objetos variados e numerosos. Existem seis áreas de interesse nesta sala, são elas: Área dos Jogos e das Construções; Área da Música; Área do Acolhimento; a Área da Casa; a Área da Expressão Plástica e a Área dos Livros.

Num primeiro espaço, à entrada da sala, existem as áreas dos jogos e das construções, da música e do acolhimento. Nestas áreas existem diferentes materiais com diversos jogos coletivos e também jogos individuais como por exemplo blocos lógicos, jogos de associação, jogos de cartas, jogos de memória, dominós, legos, carros, blocos de madeira, animais, jogos de encaixe e diversos puzzles, tem ainda uma manta/tapete que é utilizada para as crianças se sentarem e realizarem os jogos. Na área da música existe uma mesa com duas cadeiras e diferentes instrumentos musicais como o xilofone, a viola, o tambor, a pandeireta. A área do acolhimento é constituída pela manta/tapete utilizada na área dos jogos, por placares com imagens, com informações para os pais, com os aniversários e com as presenças.

No segundo espaço, existem três áreas distintas, a área da casa, a área da expressão plástica e a área dos livros. Aqui também existe variedade de materiais e objetos, já que cada área tem objetivos e naturezas diferentes. Assim, a área da casa é constituída por materiais característicos como mobília, roupas, diversos acessórios, equipamentos de cozinha. Ainda na área da casa existe uma sub-área, se assim se pode designar, a área do médico, com um carrinho com material específico. A área da expressão plástica é maior área da sala. É composta por duas mesas e cadeiras suficientes para todas as crianças (utilizadas em tempos de pequeno e grande grupo), com diversos materiais necessários para esta área. Existe ainda uma área da pintura onde existe material específico de pintura (tintas, pincéis, rolos, rochas e esponjas, que permitem oportunidades de variadas explorações) e um placar para as crianças colocarem as folhas para pintar. Existe ainda nesta área há um placar utilizado para afixar os trabalhos das crianças e algumas imagens do tema a trabalhar, por exemplo a Primavera ou a Páscoa. A área dos livros, designada habitualmente por área da biblioteca, é composta por um armário com alguns livros (que, embora indicados para a idade das crianças não, são os mais apelativos), dois sofás e um cesto com fantoches. Esta falta de materiais mais apropriados nesta área é compensada pela biblioteca da instituição que esta à disposição das educadoras, seja para requisitarem livros para as salas ou para levarem as crianças para uma sessão de leitura ou para uma hora do conto na própria biblioteca, promovendo o gosto e o interesse pela leitura.

As crianças trabalhavam livremente nas áreas de interesse, sendo que se numa das suas explorações necessitarem de materiais de que não disponham naquela área dirigem-se a outra área onde o podem encontrar e assim envolvem-se ativamente nas suas próprias brincadeiras. Esta observação leva-me a refletir sobre o facto de ser necessário criar os espaços com intencionalidade para promover e potencializar as capacidades das crianças dando resposta às suas necessidades. *“Os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeiras em áreas de interesse específicas, de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças (...). As áreas de interesse contêm um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as ideias e intenções de brincadeira e jogo.”* (Hohmann e Weikart, 1997:7).

Em relação ao espaço exterior, este é comum a toda a instituição. Assim alberga diferentes materiais e equipamentos para apoiar os diferentes tipos de jogos próprios das diferentes idades. Neste espaço existe uma área de areia, outra com relva e outra onde se situa o parque infantil. Existe também um espaço exterior à sala de atividades mas dentro do edifício, que é denominado com recreio coberto, utilizado em dias de chuva ou em pequenos momentos de transição das horas de refeição para as salas. Situado em frente ao refeitório, é utilizado quando algumas crianças terminam as refeições e têm de esperar pelo resto do grupo para irem para a sala ou para o parque exterior. Neste espaço apenas existem um bancos de madeira onde as crianças se podem sentar, e o resto do espaço é amplo e utilizado preferencialmente para corridas e jogos de grupo.

Saliento a importante necessidade do adulto organizar o espaço pedagógico e também apoiar as intenções das crianças, permitindo uma livre exploração e utilização dos materiais, dando oportunidade às crianças de autonomia e livre acesso. Um espaço bem organizado e pensado para as crianças e para as suas necessidades, possibilita uma maior autonomia e um maior sentido de iniciativa, o que permite o envolvimento natural na construção do seu conhecimento e no envolvimento de experiências-chave.

Horários e Rotinas

A rotina diária da Sala Branca está organizada de modo a proporcionar um sequência de acontecimentos que as crianças compreendem e seguem, e que permite ao adulto organizar o seu tempo. Uma rotina diária deve ser consistente de modo a que a criança disponha de tempo suficiente para trabalhar os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas que possam surgir. A *“rotina permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia”* (Hohmann e Wiekart, 1997:8). Na sala existe uma rotina diária planeada pelo educador, registada e exposta nos placares e que é parte integrante do dia-a-dia da sala. Isto permite às crianças situarem-se no tempo e organizarem as suas atividades. Esta rotina não descuidou as indicações que são feitas no modelo curricular, já que está pensada para que existam tempos que proporcionam às crianças oportunidades de fazerem escolhas, planear as suas atividades, concretizarem as suas ações, o que as torna mais independentes e autónomas.

As crianças têm perfeita noção da sequência de momentos que compõem a rotina e são capazes de antecipar o momento que se segue. A rotina é flexível, podendo ser alterada para ir de encontro às necessidades das crianças, não descuidando de lhes fazer um prévio aviso quando acontecem essas alterações. *“O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. (...) Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças. (...) Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que diferentes momentos tenham sentido para as crianças”* (Ministério da Educação, 1997:40).

A rotina diária começa com o tempo de acolhimento: as crianças chegam à sala, marcam a sua presença, sentam-se na manta, conversam um pouco com a educadora e com os colegas e cantam os bons dias. Após isto realiza-se o tempo de grande grupo, que pode acontecer dentro ou fora da sala, dependendo da atividade planeada. Estas atividades de grande grupo são

completadas por atividades de pequeno grupo, que ocorre na sala e é pensado para trabalhar questões ou dificuldades apresentadas pelas crianças mais individualmente.

Após o tempo de pequeno grupo, realiza-se o tempo de trabalho, em que as crianças têm liberdade de escolher a área que pretendem trabalhar. Embora haja a escolha livre das áreas por parte das crianças, não existe a sequência dos segmentos temporais do planejar-fazer-rever, já que as crianças, escolhem o que vão fazer, mas não existe um tempo de reflexão acerca do que fizeram ou deixaram por fazer. No final das atividades, do tempo de escolha, as crianças arrumam em conjunto os materiais que utilizaram e as áreas em que estiveram a trabalhar. Existem ainda momentos de recreio, de brincar no exterior. Neste tempo as crianças podem realizar diversas atividades físicas e manipular e explorar diferentes materiais, como terra, plantas, pedras, entre outros. Nesta rotina estão ainda contemplados os momentos de refeição, de higiene pessoal e o momento de descanso. Nestes tempos de refeição os adultos comunicam, auxiliam e apoiam as crianças sempre que necessário, dando espaço para que as crianças sejam autónomas e independentes. As atividades extra curriculares (Inglês, Música e Informática) são lecionadas e planificadas por professores voluntários e ocorrem em diferentes momentos do dia. Existe também durante a semana um tempo dedicado à educação física, que ocorre numa sala da instituição, e são planeadas pela educadora.

Aprendizagem ativa

A Sala Branca, do Patronato Nossa Senhora da Terra, está organizada segundo os princípios pedagógicos do modelo curricular High/Scope. As crianças desta sala são diariamente expostas a uma aprendizagem pela ação. A educadora da sala observa e põe em prática estratégias de interação positivas de acordo com dúvidas, os interesses e as descobertas das crianças. Isto permite um planeamento focado e direcionado para as necessidades das crianças. A educadora procura apoiar e guiar as crianças nas suas explorações e aprendizagens, ajudando-as a consolidar as descobertas e a solucionar os problemas. Esta atitude permite a realização e o desenvolvimento de

aprendizagens e, também, proporciona uma relação de apoio e confiança com a educadora.

As experiências-chave do High/Scope, segundo Hohmann & Weikart, acontecem em contexto de aprendizagem ativa, onde a criança tem opção de escolher e tomar as suas próprias decisões, manipular e explorar objetos a seu tempo e vontade, interagir com os pares e com os adultos, refletir sobre ideias e acontecimentos do dia-a-dia e de receber apoio que necessita por parte do adulto. A organização e o conteúdo da sala permite a livre movimentação das crianças e a possibilidade de manipular os objetos de forma a que atinjam as experiências-chave. Este pontos são fundamentais para que aconteça a aprendizagem ativa.

Os adultos devem apoiar a criança durante o tempo de trabalho, sendo que o papel do adulto deve ser determinado pelo que a criança faz, pela compreensão dessas ações e pelas questões que essas ações possam criar. Tudo faz parte da aprendizagem ativa, onde se assume *“que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem pela ação. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação.”* – David Weikart (1995) citado por Hohmann & Weikart (1997:1).

Interações Adulto-criança

“A aprendizagens pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. (...) os adultos (...) esforçam-se por ser apoiantes durante as suas conversas e brincadeiras com as crianças.” (Hohmann & Weikart, 1997:6).

Na “sala branca” as interações adulto-crianças são positivas. A educadora esforça-se para conseguir apoiar as crianças nas suas brincadeiras e para conseguir ajuda-las na resolução de conflitos. A relação das crianças com a educadora muito boa, já que elas sabem que a educadora é uma figura de respeito, mas ao mesmo tempo sabem que encontram no adulto carinho e atenção. Durante o meu tempo de estágio passei por diversas fases em relação à interação com as crianças. No início era uma pessoa estranha que se

estava a envolver na rotina e no contexto da sala. Porém a interação com as criança foi acontecendo de forma natural de modo a estabelecer uma relação de apoio e confiança. Tive alguns cuidados, como por exemplo colocar-me ao nível das crianças para interagir, pois este ato facilita a comunicação. Durante o tempo de trabalho em que as crianças estavam a desenvolver as suas atividades nas áreas, fui tentando interagir com elas sem impor a minha presença, isto é, sempre que as crianças permitiam eu envolvia-me nas brincadeiras e apoiava-as nas suas explorações, sem nunca forçar, e tentando sempre criar alicerces para desenvolver a nossa relação. Foi necessário ter sempre o cuidado de escutar e observar as suas ações das crianças. Desta forma consegui estabelecer uma relação que possibilitou uma melhor gestão do grupo.

Estes alicerces das relações são, segundo Hohmann & Weikart (1997), o desenvolvimento da confiança nos outros, da autonomia, da iniciativa, da empatia e da autoconfiança, que são fundamentais para o bem-estar social e emocional das crianças. Eles são particularmente fáceis de desenvolver se o contexto das aprendizagens for de apoio ao desenvolvimento de relações sociais positivas.

Avaliação da criança

A avaliação é um processo realizado através do trabalho em equipa dos adultos. Para que a equipa possa fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido recorre às observações das interações das crianças e ao registo de notas ilustrativas que traduzem aquilo que o educador presencia. No tempo que passei na sala branca, pude perceber que este é um trabalho realizado diariamente pela educadora, que além de estar sempre com atenção ao que acontece com o grupo, regista as observações mais significativas, sejam positivas ou negativas. Planeia e realiza as atividades com base nos registos que vai fazendo. Após a realização das atividades a educadora avalia-a tendo em atenção as reações das crianças. Esta planificação permite à educadora trabalhar as dificuldades que as crianças demonstram e ainda, fazer uma avaliação individual de cada uma.

No decorrer do meu estágio foi muito bom poder olhar para o trabalho da educadora com um exemplo, de como ter sempre em atenção as observações que realizamos das crianças. Nas planificações tive em conta as estratégias e as experiências-chave propostas pelo modelo, principalmente as que estavam diretamente ligadas com a música. A educadora da sala foi um grande apoio do meu trabalho, já que fazia questão de me esclarecer e de me apoiar. Fomos trocando impressões e partilhando registos que fazíamos das crianças de modo a obter mais conhecimentos de cada uma, para poder trabalhar no seu desenvolvimento.

Este trabalho em equipa facilitou o meu processo de intervenção, pois estava envolvida num contexto de apoio e respeito. Isto é importante pois transparece na minha confiança face às crianças. Tal como diz Hohmann & Weikart “*o trabalho de equipa entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda a ação, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade ativa e participante.*” (1997:128). Os mesmos autores defendem que um trabalho em equipa deverá ser apoiante, respeitador e ativo, de forma a desenvolver uma aprendizagem ativa dos adultos.

2.1.2. Princípios Orientadores do High/Scope na intervenção realizada no contexto Creche

Organização do ambiente físico

A sala 1A, do Centro Social da Paroquia de S. Lázaro, esta também organizada de acordo com os princípios pedagógicos construtivistas do Modelo Curricular High/Scope. Segundo Post & Hohmann (2007), o espaço físico deverá ser organizado que garanta segurança e que seja flexível para se poder adaptar às necessidades das crianças. Isto sem descuidar do conforto que é necessário para as crianças. O espaço ao ser flexível acompanha o constante desenvolvimento da criança, e altera-se, sempre que necessário, para responder às suas necessidades. Ainda os mesmos autores chamam a atenção para que a arrumação dos materiais seja consistente, personalizada e

acessível para que as crianças tenham ao seu alcance todos os materiais que possam querer utilizar nas suas ações.

A Sala 1A, é um espaço onde desde logo se percebe que está organizado e pensado para as crianças, para dar resposta às suas necessidades, fazendo dela um ambiente seguro e confortável, amplo e adequado, permitindo-lhes o espaço necessário para as suas explorações, movimentações e desenvolvimento. A sala está organizada por cinco áreas de trabalho: área das construções, áreas do faz-de-conta, área dos jogos, área da expressão plástica e área da biblioteca. No fim da minha intervenção foi criada mais uma área, a área da música. Todas estas áreas estão identificadas e bem delineadas no espaço da sala, estão divididas através do mobiliário e dos materiais, adequado ao tamanho das crianças. Caracterizando-se por serem moveis baixos que possibilitam uma boa visibilidade e ainda facilitam a arrumação dos materiais por parte das crianças, contando com a ajuda do adulto sempre que seja necessário. Na sala mantém-se um espaço central desocupado, assim é possível às crianças movimentarem-se facilmente por todas as áreas podendo-se envolver nas atividades dos pares, pois nesta faixa etária é muito importante o desenvolvimento motor. As crianças são livres de escolher a área onde pretendem trabalhar. Todas as áreas têm materiais suficientes para que as crianças se envolvam nas mais diversas ações e todos os materiais das áreas estão visíveis, acessíveis e etiquetados. Isto permite que as crianças os possam utilizar livremente por períodos de tempo definido na rotina e que no final os possam arrumar.

Esta sala caracteriza-se pela boa qualidade de estética, pois o espaço e os próprios materiais são muito coloridos. Tem ainda um ampla janela que permite às crianças contato visual com o exterior e permite também bastante luz natural na sala ao longo de todo o dia. Em relação à decoração da sala esta é feita com recurso a imagens, cartazes e trabalhos das crianças expostos, que se alteram principalmente com os trabalhos que são realizados no tempo de pequeno grupo, é notável o cuidado e atenção dada a estes pormenores.

A área da biblioteca é talvez a menos atrativa para as crianças, pois o material não é muito diversificado nem estimulante para elas. Além de estar

muito danificado. Esta área é muito utilizada para explorações com materiais de outras áreas, isto é, as crianças utilizam a área da biblioteca para desenvolverem as suas ações com materiais de outras áreas. Este fator contribuí para que esta área não proporcione todas as aprendizagens que poderia proporcionar, se estivesse mais apetrechada ou mais desenvolvida.

O descanso das crianças é feito na sala, em catres individuais e identificados. As refeições são efetuadas no refeitório, comum a toda a valência de creche. Os cuidados corporais acontecem no fraldário que existe na sala, e todos os momentos de higiene são passados ali. Neste espaço o mobiliário é adequado ao tamanho do adulto, à exceção do lavatório que é adequado ao tamanho das crianças.

Todos estes fatores da organização do espaço e toda a observação que realizei fizeram-me compreender a importância que o espaço físico tem no desenvolvimento das crianças, que este espaço devidamente estruturado proporcionam às crianças a oportunidade de se desenvolverem e trabalharem diversas experiências-chave ao longo das suas explorações, envolvendo-se naturalmente na construção do seu conhecimento.

Horários e Rotinas

“À medida que vivem os rituais e as repetições de uma programação diária consistente, bebés e crianças ganham um sentido de continuidade e controlo” Post & Hohmann (2007:196). A sala 1A segue a proposta do Modelo Curricular High/Scope. Aqui existe uma rotina diária (pensada e organizada para responder às necessidades das crianças) que está exposta na sala. Esta rotina, planeada pelo educador, é cumprida diariamente, possibilitando às crianças terem a consciência da sequência dos acontecimentos.

No tempo do acolhimento, as crianças são recebidas pela educadora ou pela auxiliar e é feita a transição de forma serena para o tempo pedagógico. Cantam os “bons dias”, conversam com a educadora, marcam as presenças, escolhem as áreas para onde querem ir trabalhar e antes de irem arrumam os brinquedos que trazem de casa. O tempo de escolha livre é aquele que permite à criança fazer as suas escolhas e planear as ações. Neste momento as

crianças vão para a área que escolheram e trabalham consoante a vontade. A educadora da sala está atenta às escolhas das crianças, e quando uma criança escolhe constantemente a mesma área ela tenta estimulá-las para que realizem outras ações, em outras áreas.

Os tempos de trabalho em grande e pequeno grupo permitem às crianças a realização de explorações e ações planejadas pela educadora. Neste tempo há uma atividade proposta pelo adulto, mas são as crianças que a conduzem. Estas atividades são planejadas de acordo com as observações da educadora e procuram responder às necessidades do grupo. Algumas crianças passam o tempo a explorar as bolas que existiam na sala. Faziam diversas experiências e manipulações com o material, mas, devido ao espaço da sala não ser adequado, muitas dessas ações não eram bem como as crianças queriam. Pois não podiam atirar as bolas ou correr constantemente pela sala. Após esta observação a educadora planejou uma atividade de grande grupo no salão da instituição, onde permitiu que as crianças usassem as bolas livremente, já que era um espaço grande e as crianças poderiam movimentar-se à sua vontade.

A atividade semanal de música é planejada pela professora que dá as aulas, e é realizada em grande grupo. Existem ainda os tempos de higiene, alimentação e descanso, muito notáveis na rotina, principalmente os tempo de higiene devido à tenra idade e a acontecerem frequentemente. No tempo das refeições é possível verificar que todas as crianças já comem sozinhas e que lhes é dado o tempo necessário para que façam a refeição.

As crianças desta sala têm perfeita noção da rotina diária que têm na sala, por exemplo se estão no tempo de escolha livre e se a educadora pergunta “que horas são?” as crianças respondem que são horas de arrumar. Quando chegam do lanche sentam-se, porque sabem que antes do tempo de escolha é o momento de sentar e beber água. É essencial que se transmita à criança o que vai suceder-se a seguir, de modo a que ela adquira os tempos da rotina e referências temporais.

A forma como a rotina está organizada proporciona às crianças diferentes momentos de aprendizagens, com diferentes atividades que lhe oferecem inúmeras experiências. Tomei consciência de que a rotina diária deverá ser sempre consistente e estável, porém deverá manter um caráter flexível, para responder às necessidades do grupo. Uma vez que “*nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o cotidiano habitual*” (Ministério da Educação, 1997:40). Nesta organização da rotina, que tem sempre intencionalidade, devemos ter em atenção que o tempo educativo deverá assumir um papel central, não deixando de olhar para as crianças como participantes ativos nessa rotina.

Interações Adulto-criança

Na creche as interações são de extrema importância, já que é através das interações que se criam laços entre as crianças e os adultos, e a partir destes laços criam-se relações de confiança que vão permitir à criança o ambiente necessário para o seu desenvolvimento. Nesta sala as interações revelaram-se muito positivas. Existe confiança entre as crianças e os adultos. As crianças sabem que aqueles adultos estão ali para as ajudar, apoiar e cuidar delas. Elas apelam aos adultos em vários momentos do dia, pedindo ajuda na resolução de um problema, pedindo para que se envolva nas brincadeiras ou simplesmente chamando a atenção do adulto. Em qualquer dos casos a criança vai obter do adulto uma resposta de apoio e atenção.

Os adultos da sala sabem que as crianças têm o seu tempo de interação e resposta, com ritmos muito próprios; e por isso respeitam cada criança no seu tempo e ritmo. Também apoiam as crianças na interação entre os pares, incentivando a que se criem relações e se desenvolvam capacidades de resolução de questões e conflitos sozinhas. Existe ainda uma interação física com as crianças. Sempre que estas procuram apoio, atenção e carinho dos adultos estes respondem de forma positiva, havendo também um envolvimento do adulto nas brincadeiras e nas explorações que as crianças fazem.

Em relação à minha presença e à minha interação com as crianças estas aconteceram de forma natural e espontânea desde o primeiro contato. Tenho de referir que apesar de uma empatia natural desde cedo, tive algumas dificuldades de interação, principalmente a nível de comunicação, já que estas

crianças ainda estão em fase de desenvolvimento da linguagem e da fala. Para ajudar na construção da minha relação com as crianças intervinha, sempre que elas o permitiam, nas suas atividades e explorações. A partir desta interação e relação que se foi criando comecei a conhecer individualmente as características das crianças e conhecendo-as melhor, senti-me cada vez mais capaz de as apoiar nas suas ações. Todo este envolvimento criou laços de confiança, pois as crianças sabiam que em mim encontravam o reforço positivo, a segurança e o apoio que necessitavam para o seu desenvolvimento. Assim, as próprias crianças convidavam-me a participar nas suas brincadeiras e nos seus momentos de exploração e aprendizagem.

Porém nem sempre tudo corre bem e, no meu caso, tive enormes dificuldades em mediar os conflitos que se geravam, principalmente devido à partilha de materiais, e em fazer uma gestão do grupo. Isto devia-se principalmente à falta de estratégias ou a uma gestão menos boas das mesmas. No entanto, com o passar do tempo, com as interações que foram feitas com as crianças e com o apoio da educadora da sala consegui melhorar e lidar mais positivamente com estas questões, aplicando diferentes estratégias e melhorando as estratégias que já utilizava mas que não surtiam efeito. Isto foi possível, também devido a toda a observação e relação criada com as crianças que me permitiram um aprofundado conhecimento de cada uma. Procurei que as minhas estratégias passassem pelo diálogo calmo e simples com as crianças e ainda por mediar conflitos, sem impor questões ou soluções. Isto é, se duas crianças estivessem em conflito pela partilha de um material, mediava o conflito de forma a que as crianças compreendessem qual a questão que estava a gerar o problema e que procurassem soluções para o resolver. Não se pode generalizar as estratégias a utilizar nestes momentos; depende sempre da origem do conflito e das características de cada criança envolvida.

Um dos momentos em que as crianças mais eram apoiadas pelo adulto era nos tempos de pequeno grupo. Aqui, a interação passava pelo apoio adequado para que as crianças se sentissem confiantes nas suas explorações, descobertas e aprendizagens. O meu envolvimento nestes momentos passava por criar oportunidades para as crianças se envolverem nas suas aprendizagens através da ação e da reflexão. Isto depende muito dos espaço

e dos materiais disponíveis, que devem estar de acordo com as necessidades do grupo para garantir estes momentos e estas oportunidades.

Afirmo então que a qualidade das aprendizagens das crianças passa não só por uma boa gestão dos materiais e do espaço, mas também por interações de qualidade e confiança com o adulto. Para que isto aconteça é fundamental que as crianças sejam ouvidas, compreendidas e respeitadas, que o adulto respeite e reconheça as suas escolhas e que as encoraje nas suas ações e explorações. Quando se deparam com problemas é importante para a criança que o adulto intervenha indiretamente na resolução dos conflitos dando às crianças tempo e espaço para que consigam lidar com as situações. Tudo isto contribui positivamente para o desenvolvimento das capacidades e competências das crianças na resolução de problemas e conflitos.

Observação da criança

O processo de observação e avaliação das crianças é realizado através do trabalho em equipa dos adultos, do registo das observações que o adulto faz da criança e das planificações elaboradas pelo educador. Na Sala 1A, pude observar que este é um trabalho realizado diariamente pela educadora, que além de estar sempre com atenção ao que acontece, regista as observações mais significativas, sejam positivas ou negativas. Também cumpre a avaliação das atividades propostas e realizadas, assim como as respostas das crianças às mesmas. Todas as atividades são devidamente planeadas e estruturadas para proporcionar oportunidades e responder às necessidades das crianças. A observação é fundamental para que haja um conhecimento aprofundado e individualizado das crianças. Esta observação deverá ser feita por toda a equipa pedagógica que acompanha as crianças.

Assim, no decorrer do meu estágio pude observar como este trabalho feito pela educadora foi um exemplo muito positivo de como ter sempre em atenção as observações que realizamos das crianças. A educadora desta sala estava sempre atenta às necessidades e interesses que as crianças demonstravam, e foi esclarecendo e explicando como atuava no seu papel de adulto. Fomos trocando impressões e partilhando registos que fazíamos das

crianças de modo a obter mais conhecimentos de cada criança para poder trabalhar no seu desenvolvimento.

As planificações foram sempre feitas em conjunto com a educadora, e tendo sempre atenção às nossas observações, planificávamos adequando as nossas propostas às necessidades e interesses das crianças. Estas planificações eram sempre construídas tendo por base as experiências-chave do High/Scope e aprendizagem ativa das crianças. Este trabalho em equipa facilitou o meu processo de intervenção, pois estava envolvida num contexto de apoio e respeito. Isto é importante, pois transparece na minha confiança face às crianças.

Aprendizagem ativa

A aprendizagem pela ação consiste na aprendizagem que as crianças fazem por si. As crianças são ativas e esta característica faz com que observem, com que se manifestem em busca de atenção do adulto e que tentem manipular e alcançar os materiais e objetos que estão à sua volta. Na Sala 1A as crianças desenvolvem estas aprendizagens através das diversas explorações que efetuam, da resolução de conflitos que vão surgindo e das interações que acontecem. São curiosos e tornaram-se autónomos na sua aprendizagem, muitas vezes em busca da resposta que procuram. Isto só é possível porque os adultos da sala, principalmente a educadora, compreendem a necessidade das crianças em explorar o que as rodeiam. As crianças, por sua vez, confiam no adulto e sabem que no desenvolvimento das suas aprendizagens o adulto está ali para apoiar e ajudar. Muitas vezes as crianças desta sala estão nas suas explorações e pedem a ajuda do adulto, partilham a sua descoberta ou simplesmente convidam o adulto a envolver-se na sua aprendizagem. Os adultos trabalham no sentido de por em prática estratégias de interação positivas, que apoiem e guiem as crianças nas suas explorações.

Embora o tempo de trabalho seja planeado pela educadora é pensado para responder às necessidades das crianças. Neste tempo a educadora permite que as crianças guiem as atividades e que façam as suas descobertas. Embora a educadora dê liberdade às crianças para estas construírem o seu

conhecimento, mantem-se sempre ao lado, as ajudar nas dificuldades que possam surgir. Assim, as crianças confiam no adulto, pois sabem que ele está ali para as apoiar. Estas atividades são ainda pensadas, para que no seu decorrer, as crianças atinjam experiências-chave.

Os adultos devem apoiar a criança durante o tempo de trabalho, sendo que o papel do adulto deve ser determinado pelo que a criança faz, pela compreensão dessas ações e pelas questões que essas ações possam criar. Para que as experiências-chave sejam atingidas é ainda necessário que as crianças tenham à sua disposição um vasto conjunto de materiais e de espaço organizados, e pensados para responder às necessidades do grupo, que também já foi descrito e que está conseguido neste contexto.

Todos os fatores descritos como sendo um ambiente de aprendizagem ativa estão presentes nesta sala e durante o meu tempo de estágio cuidei de manter uma atitude que fosse ao encontro deste pontos. Permiti às crianças tempo e espaço para explorarem materiais e para atingirem experiências-chave, apoiei as crianças nas suas explorações e mostrei interesse e vontade de aprender com elas. Também tentei transmitir sempre a segurança e apoio que as crianças desta idade necessitam.

Capítulo III – Temática e aplicação do Projeto de Intervenção

3.1. Temática, Motivações e objetivos

O projeto “Multiculturalidade e a diversidade cultural - projeto de intervenção na Educação Pré-Escolar através da Educação Musical” surgiu após uma observação inicial das crianças, que me permitiu perceber quais os gostos e interesses destas. Em relação à pertinência do tema, este deve-se ao facto da Educação Musical estar presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, do mesmo modo como a Educação Multicultural também é referida neste documento, e o qual está interligado com o projeto curricular de turma da sala da valência de Jardim de Infância.

A observação que fiz durante uma primeira etapa permitiu-me compreender o interesse das crianças, pois estas têm curiosidade por coisas novas e diferentes, além de que são um grupo fascinado por música. Apesar deste gosto intenso que as crianças têm por música estas só têm contato com ela nas atividades do projeto curricular, quando têm aula de música (que acontece uma vez por semana, sendo lecionada por um professor da área, ou pontualmente, quando a educadora lhes ensina canções diversas). Apesar de até existir algum contato com a música, decidi seguir o meu projeto nesta área no sentido de desenvolver não só as competências musicais, mas também as multiculturais.

Como referi anteriormente as crianças desta sala têm curiosidade por coisas diferentes. Assim, a ideia de incluir neste projeto a Educação Multicultural nasce depois de analisar os princípios fundamentais das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que assentam em objetivos gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, entre os quais se encontra o seguinte princípio: “*Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade*” (Orientações Curriculares; 1997:161). Este princípio surge aliado ao facto de a diversidade cultural ser cada vez mais patente entre nós e assim exigir uma educação

nesta área. A multiculturalidade e a diversidade cultural são temas cada vez mais falados e que necessitam de ser tratados com as crianças desde a primeira infância.

Optei por tratar a diversidade cultural para iniciar nas crianças o conhecimento da expressão das culturas e das formas de vida, e ao trabalhar a multiculturalidade tentei transmitir oportunidades às crianças de conhecer e trabalhar com a “diferença”. Baseei o meu trabalho na música, pois é uma área fundamental da educação pré-escolar e que estabelece numerosos pontos interdisciplinares; “*A música deve ser considerada uma verdadeira «linguagem de expressão», parte integrante da formação global da criança.*” (Silva, s.d.:89), e assim ao valorizar a música como manifestação artística integrante de cultura permiti às crianças um conhecimento específico das culturas em questão.

Ao longo do projeto tive em atenção os interesses das crianças e as indicações do currículo, traçando objetivos e implementando estratégias de intervenção. Os objetivos específicos que defini para o projeto centravam-se num só objetivo global:

- Reconhecer, compreender e conhecer a diversidade cultural em algumas culturas, partindo do ponto de vista da música (fazer a ligação de uma música à sua cultura, e associar os diferentes aspetos que a caracterizam).

Para que este objetivo global fosse atingido, centrei-me nas seguintes estratégias:

- Transmissão e aquisição de novos conhecimentos relacionados com música e com as culturas;
- Desenvolvimento do gosto e o sentido da importância da música nas crianças;
- Desenvolvimento da atenção, reflexão e memorização das crianças;
- Despertar da criatividade e do interesse das crianças;
- Estimulação do respeito por diferentes culturas numa perspetiva colaborativa e não hierárquica;

- Trabalho com as noções de ritmo e som;
- Estimulação da musicalidade das crianças.

Tive em consideração, ao escolher este tema, que para desenvolver a perspectiva multicultural, utilizar a música permite às crianças uma aprendizagem natural e facilitadora, já que “a música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada” (Gordon; 2000:6). Segundo Penna (1990), “a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, enquanto sujeito social” (citado por: Caiado, s.d.:1).

Espero, com este projeto, ter mudado a percepção musical e social das crianças, isto é, tê-las feito compreender que a sociedade, o mundo, não é apenas o que dele conhecemos superficialmente, que existem diferentes culturas e diferentes formas de estar, e que essas diferenças são importantes e que se devem respeitar. Fazê-las ainda compreender que a manifestação musical das diferentes culturas traduz todas estas diferenças culturais. Com este projeto pretendi ainda despertar nas crianças a curiosidade e o gosto pela diversidade musical, dando-lhes oportunidade de contatarem com sons e ritmos diferentes do que estão habituados.

Por fim, mas não menos importante, passo a explicar quais as culturas mais trabalhadas/desenvolvidas ao longo deste projeto. A cultura africana, a cultura mexicana e a cultura chinesa na valência de Jardim; na valência de creche abordei mais as características musicais da Índia e de Espanha. Aqui o meu trabalho viria a ser mais direcionado para instrumentos musicais.

3.2. Contextos Organizacionais

3.2.1. Caracterização do contexto de Pré-escolar

Caraterização da instituição

O Patronato Nossa Senhora da Torre é uma Instituição de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, e que pretende ajudar a dar resposta a carências de ordem pessoal, familiar e sociais desde 1933. Presta apoio a cerca de 250 crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos de idade, repartidas pelas valências de Creche, com berçário, e de Jardim de Infância. A instituição é regulada por um regulamento interno onde constam normas e direitos para os utentes e colaboradores.

É um centro paroquial que se orienta pelos princípios cristãos e por princípios da educação pré-escolar. Situada no centro da cidade de Braga, na freguesia da Sé, esta instituição apoia crianças principalmente com necessidades financeiras ou sociais, de modo a garantir oportunidades de educação. Assume como missão “criar e desenvolver resposta para as necessidades das crianças, idosos, famílias e comunidade.

A instituição oferece resposta social às valências de Creche, Jardim de Infância e lar de idosos. A valência de Jardim de Infância é constituída por seis salas de atividades, três casas de banho para crianças, duas casas de banho para adultos, um refeitório, uma cozinha, uma biblioteca, uma sala polivalente (usada para aulas extracurriculares ou atividades pedagógicas propostas pelas educadoras), uma sala de acolhimento, um terraço, um espaço exterior amplo com zonas distintas: parque infantil, relvado, areia e horta; e ainda uma zona de recreio coberta. Cada sala dispõe de uma educadora de infância e de uma auxiliar de educação.

Caraterização do grupo

O grupo da “Sala Branca”, do Patronato Nossa Senhora da Torre, é um grupo homogéneo constituído por dezoito crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, fazendo parte da valência de Jardim de Infância. No geral as crianças são oriundas de famílias com carências

financeiras, pertencendo a um meio socioeconómico médio/baixo, que caracteriza grande parte do grupo da instituição.

Este grupo é composto por oito crianças do sexo feminino e por dez crianças do sexo masculino, sendo que uma destas crianças está indicada para Necessidades Educativas Especiais, porém ainda não obteve um diagnóstico definitivo por parte da equipa médica. É um grupo que vem junto desde a idade de um ano, sendo que existem crianças que só entraram este ano letivo. O grupo é acompanhado pela equipa pedagógica composta pela educadora Maria João Chaves e pela auxiliar de ação educativa Cátia Correia.

Na globalidade é um conjunto de crianças que se caracteriza por ser dinâmico, ativo interessado, desenvolvido e autónomo. Têm uma constante necessidade de se exprimirem e de comunicarem as suas explorações, experiências e descobertas, quer com os seus pares, quer com o adulto. Este grupo tende a questionar para ver respondidas as suas dúvidas e/ou curiosidades. Apesar desta caracterização geral é notável que o ritmo de desenvolvimento e as características são individuais e variam de criança para criança. No que diz respeito à alimentação e à higiene não demonstram qualquer dependência face ao adulto.

3.2.2 Caracterização do contexto de Creche

Caraterização da instituição

O Centro Social da Paroquia de S. Lázaro é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), que intervém no âmbito da acção social e cultural desde 1982. É uma Instituição que surge como resposta às necessidades das crianças e das famílias existentes na zona, vindo a crescer desde então para conseguir dar resposta às necessidades sociais. É uma Instituição que segue uma política de servir a comunidade para o desenvolvimento social e cultural e para dar respostas socioeducativas apropriadas à Infância. Esta instituição está dividida em três estabelecimentos para dar resposta às valências de Creche, com berçário, Jardim de Infância, CATL e Lar de idosos. A instituição

situa-se no centro da cidade de Braga e tem os seus polos na localidade do Fujacal, Carandá e Sá de Miranda, este último é a sede da instituição e foi onde decorreu o meu estágio.

A valência de Creche neste estabelecimento tem capacidade para 77 crianças entre os quatro meses e os dois anos, divididas por duas salas de berçário e quatro de creche. Cada sala de creche dispõe de uma educadora de infância e de uma auxiliar de educação. Esta valência dispõe ainda de um refeitório comum a todas as salas, uma casa de banho para adultos, as salas têm todas uma casa de banho/fraldário para as crianças.

As educadoras têm ainda ao dispor um salão polivalente, este tem uma utilização diária dos grupos de jardim condicionando a sua utilização pelos grupos de creche, existe ainda uma sala de educadoras onde está disponível uma televisão e um DVD que poderão, mediante requisito prévio, ser utilizados para atividades com as crianças.

Em relação ao espaço exterior este tem um acesso praticamente impossível para os grupos de creche, já que para se chegar ao espaço exterior tem de se passar pelas salas de atividade da valência de jardim, interrompendo as atividades que ali decorrem, sendo portanto impossível de se utilizar na rotina.

Caraterização do grupo

O grupo da sala 1A, do Centro Social da Paroquia de S. Lázaro, é constituído por um grupo homogéneo constituído por treze crianças com idades compreendidas entre um e dois anos, fazendo parte da valência de creche. Este grupo é composto por dez crianças do sexo feminino e por três crianças do sexo masculino. É um grupo que vem junto da sala de berçário.

Na globalidade é um grupo de crianças que se caracteriza por ser dinâmico, ativo e curioso. Têm uma constante necessidade de comunicarem as suas explorações, experiências e descobertas, quer com os seus pares, quer com o adulto. Apesar desta caraterização geral é notável que o ritmo de desenvolvimento e as características são individuais e variam de criança para

criança, existem crianças com um maior desenvolvimento, principalmente a nível motor e de linguagem. Ainda assim têm necessidade de se exprimirem e de comunicar verbalmente o que fazem e/ou sentem.

Ainda revelam alguma dependência face ao adulto, principalmente no que diz respeito à higiene, mas também existe alguma dependência no momento da alimentação, embora existam crianças que já são muito autónomas nestas áreas, principalmente na alimentação.

3.3. Intervenção educativa no contexto de Pré-Escolar

3.3.1. Descrição e reflexão das atividades realizadas

Após inserir-me neste contexto de Jardim de Infância, de criar laços e relações com as crianças e com a equipa de adultos, após me familiarizar com os espaços e os materiais e com a rotina, fui observando muito atentamente as crianças no seu contexto de aprendizagem. Estas observações permitiram-me perceber melhor os interesses das crianças e onde poderia intervir para melhorar a resposta dada às suas necessidades.

O projeto “Multiculturalidade e diversidade cultural. Projeto de intervenção na Educação Pré-Escolar através da Educação Musical” nasceu, tal como referido anteriormente, após atentas observações e reflexões. Além do gosto pela música expresso desde de início pelas crianças, o tema da multiculturalidade partiu de um comentário feito por uma criança após assistir um vídeo, numa atividade ligada ao projeto curricular de turma. A criança em causa após ver um vídeo de uma música infantil em que aparecia uma criança índia pôs a seguinte questão: *“Porque é que aquele menino veste aquela roupa?”* (J. L.) e esta questão desencadeou muitas outras por parte do grupo. Foi a partir deste momento em que o grupo demonstrou interesse acerca das diferenças de outra cultura. A partir daqui comecei a planificar as atividades para responder às crianças. Todas as atividades tinham objetivos e experiências-chave proposta a serem cumpridas.

Mas como trabalhar este tema com este grupo? Foi a primeira questão que me coloquei. Sendo um grupo tao dinâmico e curioso teria de trabalhar este tema de forma diferente e atrativa para lhe captar a curiosidade e a atenção. Depois de refletir acerca da via que iria envergar para a realização do projeto comecei a planificar para dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Estas planificações ajudaram-me a focar os pontos mais importantes a serem desenvolvidos, de forma a transformar o projeto desafiante e interessante para o grupo, de realizar propostas adequadas para o grupo e ainda me permitiu uma reflexão acerca do que me proponha a fazer, das minhas intenções pedagógicas e educativas com este projeto.

Senti a necessidade de discutir este tema com as crianças para compreender as suas maiores questões e interesses deste tema. Então comecei por planificar uma atividade em que forneci diversas imagens reais às crianças de pessoas de diferentes culturas. Estas foram colocadas dentro de uma caixa, a qual foi denominada “Caixa Mágica”. Deixei que as crianças observassem, levantassem questões e até fizessem as suas próprias conclusões, de todo o material disponibilizado. Este despertou de imediato interesse nas crianças “*O que é isto? Não estava aqui!*” perguntou a F.. Após este momento inicial, de curiosidade e especulação por parte das crianças, criamos um diálogo em que eles próprios questionavam-me acerca daquelas imagens. “*Eu já vi pessoas assim na televisão*” disse a M.J.; “*eles (referindo-se a crianças chinesas) têm os olhos baixinhos!*” disse o J.L.. Todo o grupo foi fazendo observações em relação ao que via e ao que achava das imagens. Então fomos falando das diferenças que esta pessoas tinham, não só as físicas mas também em relação às roupas e ao ambiente que envolvia da imagem, como casa e adereços que apareciam. Todo este diálogo serviu para iniciar o tema, para perceber quais as grandes questões das crianças e quais os pontos que mais curiosidade despertavam.

Após esta primeira atividade realizei atividades em grande grupo. Nestas disponibilizava às crianças objetos e acessórios característicos das culturas que trabalhamos. Essa culturas, tal como já referi em pontos anteriores, foram: a cultura africana, a cultura mexicana e a cultura chinesa. As atividades foram divididas pelas culturas, primeiro trabalhamos a cultura africana, em seguida

trabalhamos a cultura mexicana e por fim a chinesa. Estas primeiras atividades específicas de cada cultura consistiam em apresentar às crianças a “caixa mágica”, que “vinha” para a sala e trazia os objetos de cada cultura, assim como também trazia músicas e danças tradicionais. Nos objetos, que disponibilizei às crianças, tentei sempre incluir algum instrumento musical e algum acessório ligado às vestes tradicionais, de forma a que as crianças compreendessem a ligação da música com as características e os adereços que as culturas utilizavam. Todos estes materiais foram disponibilizados para que as crianças pudessem manipular e explorar livremente, da forma que mais lhes agradasse. Também nestas atividades foram disponibilizadas músicas tradicionais das culturas e vídeos de danças também tradicionais. Aqui o interesse foi muito grande, pois além da música naturalmente despertar curiosidade e atenção das crianças, ao ter ritmos e sons diferentes captou-lhes muita atenção e foram escutadas com cuidado. Também disponibilizei vídeos de danças tradicionais, este também despertaram muito interesse no grupo. Pois além de terem a componente musical, que por si só já estimulava imensa curiosidade, tinham as componentes visuais como as vestes e os próprios passos das danças. O interesse foi tal que partiu das crianças a vontade de dramatizarem as músicas.

Durante a primeira atividade em que trabalhamos a cultura africana umas das crianças, após visualizar o vídeo da dança, e ao escutar a música africana pôs-se de pé e começou a dançar dizendo “*eu sei dançar como as pessoas do filme*”. Após demonstrado este interesse, planejei uma atividade em pequeno grupo de dramatização da música. O interesse foi partilhado por todo o grupo, todos queriam fazer ao mesmo tempo. Primeiro deixei que dançassem livremente explorando o espaço e a própria música, depois introduzi um conjunto de movimentos ao ritmo da música. Neste segmento da atividade algumas crianças que tiveram mais dificuldades como foi o caso do V. que disse “*Estou a achar difícil!*”, mas tentaram sempre acompanhar, e algumas crianças que conseguiram acompanhar muito rápido fazendo afirmações como “*Eu já sei! É fácil!*” (R.). Mesmo com as dificuldades que algumas crianças sentiram, todas se esforçaram e mostraram prazer na sua

realização e ao fim de algum tempo todas as crianças já conseguiam realizar os movimentos.

Esta atividade foi pensada para responder às necessidades demonstradas pelas crianças e para que atingissem objetivos ligados ao trabalho da coordenação motora. Aqui foi ainda possível observar se as crianças atingiam certas experiências-chave propostas para esta atividade como por exemplo: movimentar-se seguindo diretrizes, sentir e exprimir um ritmo cadenciado, mover-se ao som de música, entre outras.

No decorrer das observações, que ia efetuando no tempo letivo, apercebi-me do interesse das crianças por um pictograma existente na sala sobre a Primavera. Este interesse foi notável quando as crianças na hora da rotina dedicada à leitura pediram à educadora que lesse aquele pictograma. Após esta observação decidi realizar um pictograma acerca das características mais relevantes e que mais interessavam às crianças referentes às diferentes culturas que havíamos trabalhado. Planifiquei uma atividade de grande grupo em que li o pictograma com a ajuda das crianças. Foi uma atividade muito interessante, pois além de as crianças terem ficado muito curiosas, foram muito ativas no decorrer da leitura. Foram capazes de construir as frases de forma organizada, através das imagens que iam observando. Outro facto muito interessante desta atividade aconteceu dias mais tarde, quando uma criança que tinha estado a faltar, voltou para a sala. No tempo de escolha livre essa criança juntamente com um dos seus pares dirigiram-se para a biblioteca, pegaram no pictograma que estava ali disponível, e uma das crianças, que tinha estado no dia em que se realizou a atividade, pegou no cartaz e disse: *“A Cátia fez isto para nós. E isto fala das culturas! Queres que te leia?”* (M. J.). A outra criança respondeu afirmativamente e então ficaram ali as duas a ler o pictograma. Após observar esta situação concluí que esta atividade tinha sido bem recebida pelas crianças e que tinha apoiado o desenvolvimento destas.

Outras atividade planificada para trabalhar em tempo de pequeno grupo foi o preenchimento de uma tabela de dupla entrada. Propôs a realização desta atividade após observar que existia uma tabela deste género na sala relativa ao tempo e não era preenchida. Em conversa com a educadora esta explicou-me

que existiam muitas dificuldades no grupo em fazer aquele exercício. No dia da atividade levei uma tabela com imagens de pessoas a dançarem e instrumentos característicos de cada cultura (estas imagens eram amovíveis) e em pequeno grupo trabalhei com as crianças. Comecei por dialogar com elas para saber se sabiam o que era aquilo e mesmo para as crianças terem oportunidade de explorar o novo material. Após uma observação inicial uma das crianças disse: *“isto é como o quadro do tempo que está ali!”* (apontando para o quadro em questão). Então questionei se conseguiam preencher a tabela e a partir deste momento deixei que fizessem as suas tentativas e só intrevi quando foi solicitada a minha ajuda *“Cátia está bem assim?”* perguntavam as crianças. A estas questões respondi e procurei ajudar as crianças quando não estavam a conseguir realizar o exercício. Toda a atividade foi muito curiosa, perceber que as crianças eram capazes de fazer aquele tipo de exercício e também perceber como procediam ao preenchimento da tabela, entreajudando-se uns aos outros, permitiu-me ver que este tipo de exercícios ajudava-as a nível cognitivo e no desenvolvimento do pensamento matemático.

Foi ainda criando um jogo de tabuleiro, para ser realizado em pequeno grupo e referente a todas as características culturais que havíamos descoberto e desenvolvido ao longo do projeto. Também planifiquei uma atividade de pequeno grupo, em que as crianças jogavam em pares e o meu papel era apenas de apoio para lhes explicar as regras e as ajudar a compreender as tarefas do jogo. Tornou-se muito interessante pois este jogo exigia atenção e resposta a vários níveis, desde responder a uma questão, ou saltar de uma casa para outra exigindo contagem e raciocínio matemático. Exigia ainda comunicação entre os pares e partilha, já que tinham de jogar em conjunto para conseguir um melhor resultado. Todas as crianças foram capazes de o realizar, apesar de umas terem mais dificuldades que outras e foi neste ponto que se verificou a maior entreajuda nos pares: quando um dos elementos estava com mais dificuldade o outro mostrava apoio e tentava ajudar o parceiro. A partir deste jogo foi ainda elaborada uma tela, onde as crianças desenhavam o objeto característico de uma das culturas que mais lhe agradou ou despertou interesse.

Para finalizar as atividades referentes ao projeto propus às crianças realizarmos um livro que o retratasse. Esta atividade foi proposta após as crianças me questionarem se iríamos “aprender mais culturas” e eu ter respondido que não, porque eu não tinha tempo para realizar mais atividades com elas. Após esta conversa uma delas perguntou “*E podemos ficar com as imagens?*”. Então, em conversa com o grupo, decidimos que iríamos fazer um livro onde juntássemos as imagens das culturas trabalhadas, as imagens dos instrumentos e dos objetos mais característicos de cada cultura. Todos concordaram e ficaram empolgados com a ideia. Houve uma criança que no final da conversa me perguntou “*e as músicas?*”, então eu propus a ideia de disponibilizar um CD com as músicas tradicionais (CD a Volta ao Mundo em 40 Canções e X Canções do Mundo), que deixaria junto com o livro, ao dispor do grupo. Planifiquei a atividade e no dia programado levei uma serie de folhas de cartolinas já em forma de livro e um conjunto de diversas imagens referentes às culturas. Em pequeno grupo fui trabalhando com as crianças que foram construindo o livro. Havia crianças que só queriam fazer a colagem dos materiais, outras que só queriam fazer a seleção das imagens, fui mediando o trabalho de forma a que todos interviessem e participassem. No final de todo o trabalho as crianças reuniram-se para apreciar o resultado. Fizeram alguns comentários e sugeriram que aquele livro deveria ficar na área da biblioteca, de forma a poderem consultá-lo sempre que desejassem.

3.4. Intervenção educativa no contexto de Creche

3.4.1. Descrição e reflexão das atividades realizadas

Após me ter inserido neste contexto de Creche, de criar laços e relações com as crianças e com a equipa de adultos, após me familiarizar com os espaços e os materiais e com a rotina, fui observando muito atentamente as crianças no seu contexto de aprendizagem. Estas observações permitiram-me perceber melhor os interesses das crianças e onde poderia intervir para melhorar a resposta dada às suas necessidades.

Já tinha trabalhado o projeto “Multiculturalidade e diversidade cultural. Projeto de intervenção na Educação Pré-Escolar através da Educação Musical” na valência de Jardim de Infância que nasceu após atentas observações e reflexões de uma situação. Porém, este tema não partiu das crianças desta sala e, devido à sua complexidade, não poderia ser tratado da mesma forma na creche. Também não poderia impor nesta sala um projeto que partisse apenas da minha vontade.

Então, com o decorrer das observações e das interações que realizei nesta valência, percebi que a música era também nesta sala algo que despertava um enorme interesse e curiosidade nas crianças. Pensei então que poderia guiar o meu projeto também nesta sala pela música. E a diversidade cultural? Como encaixaria neste contexto? Foi então que na observação de uma aula extracurricular de música me apercebi que as crianças estavam a trabalhar alguns instrumentos musicais. Após esta observação refleti e ponderei trabalhar os diversos instrumentos ligados a diferentes culturas. Ainda em conversa com a educadora percebemos que trabalhar música e sons era importante, já que estas crianças além de terem um enorme interesse por música, procuravam muitas vezes fazer sons com os diferentes objetos, batendo nas mesas, em caixas, tentando encontrar sons distintos.

Depois de refletir e conversar com a educadora acerca da via que iria tomar para a realização do projeto comecei a planificar para dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Estas planificações ajudaram-me a focar os pontos mais importantes a serem desenvolvidos, de forma a transformar o projeto num desafio interessante para o grupo e de realizar propostas adequadas. Isto permitiu-me uma reflexão acerca do que me propunha a fazer, das minhas intenções pedagógicas e educativas com este projeto, nesta sala.

Comecei por planificar uma atividade de grande grupo, onde comecei por disponibilizar às crianças imagens reais de alguns instrumentos e de disponibilizar o som desse instrumentos. As crianças mostraram uma enorme curiosidade e interesse, perguntando o que era, e escutando com atenção os sons. Foi então que disponibilizei os instrumentos, para que manipulassem e

explorassem livremente. Disponibilizei um djambé, maracas, uma pandeireta e um tambor. As crianças exploraram e tocaram os instrumentos, e logo nasceram as primeiras observações “*Não gosto deste (referindo-se ao djambé) gosto desse (apontando para as maracas)!*” (A. M.). Esta atividade permitiu às crianças um contato direto com os materiais, a exploração de sons e a descoberta da pertinência dos objetos.

Numa planificação de tempo de pequeno grupo propus a construção de instrumentos, já que haviam demonstrado um grande prazer e vontade ao manipulá-los. A primeira atividade consistia na construção de maracas. Para a sua realização disponibilizei materiais como copos de iogurte, garrafas de água, arroz, pedras, tampas metálicas de garrafas. Ainda disponibilizei uma maraca feita com aqueles materiais que servia de exemplo. As crianças manipularam todos os materiais espontaneamente e fizeram as suas explorações experimentando livremente. Encheram e esvaziaram os copos, trabalharam em conjunto, experimentaram o “mais” e “menos”, fizeram as coisas por si só, comunicaram verbalmente, atingindo algumas experiências-chave. Foi uma atividade interessante e com reações distintas. Algumas crianças preferiram manipular e explorar os materiais de todas as formas e outras crianças preferiram realizar o exercício de encher e esvaziar os recipientes vezes sem conta, misturando e utilizando os diversos materiais disponíveis.

Uma segunda parte desta atividade, após toda a exploração, seria cobrir os copos de iogurte com pedaços de papel e cola, de forma a que depois de seco ficasse mais resistente para posteriormente decorar. Esta parte da atividade foi muito interessante, pois as crianças exploraram a cola e além de cumprirem o objetivo da atividade fizeram as suas próprias experiências, como passar cola nas mãos e colar grãos de arroz ou o papel. Foram criados, além das maracas, instrumentos como o pau de chuva, que as crianças ajudaram a encher com arroz e feijão, e o tambor, que as crianças ajudaram a colar e montar. Todos os materiais foram disponibilizados para que as crianças os manipulassem e explorassem livremente.

Com as observações que ia fazendo em todos os momentos reparei no interesse das crianças em se movimentarem acompanhadas de materiais da sala, em particular com uns lenços que existiam na área do faz-de-conta. A partir desta observação propus que se fizessem sessões de movimento com o objetivo de dramatizar músicas utilizando alguns desses materiais. Comecei por planejar uma atividade que propunha que as crianças escutassem uma música de embalar espanhola e que ao som dessa música se movimentassem livremente. Disponibilizei às criança balões, de forma a que os utilizassem da forma que mais lhes agradasse. Foi uma atividade muito interessante, pois primeiro escutaram a música com muita atenção, já que era um som novo e diferente ao que estavam habituados a ouvir na sala, e depois movimentaram-se livremente pela sala. Em seguida utilizaram os balões, que abanavam, agarravam, atiravam. Esta atividade foi repetida, mas com o uso de uma música de embalar indiana e com recurso ao uso dos lenços da sala em vez dos balões e as reações foram muito idênticas às da primeira sessão, já que as crianças escutaram as músicas muito calmamente e depois movimentaram-se pela sala ao som da música e utilizavam os lenços, que abanavam, atiravam, faziam rodar. Todo o grupo demonstrou prazer e gosto em escutar aquelas músicas, pois as crianças pediam para ouvir as músicas em outros momentos da rotina. As músicas utilizadas foram retiradas dos CD's Lori de Lality Munshaw e Música para bebés da Disney.

Outra atividade que foi proposta e que partiu de observações das crianças, foi uma atividade de movimento. Planificada e realizada no salão por ser um espaço mais amplo e que permitiu mais espaço para as crianças se movimentarem e explorarem os materiais. Então, após observar um grande interesse das crianças em explorarem e utilizarem as bolas, que existiam na sala, nas suas atividades livres, propus uma atividade de grande grupo. Esta consistia em deixar que as crianças, naquele espaço, explorassem as bolas ao mesmo tempo que escutavam músicas tradicionais de outros países. A atividade não despertou interesse nas crianças pela música, estas demonstraram mais interesse em manipular de diversas formas as bolas. Movimentavam-se pelo salão a correr, atiravam as bolas, saltavam e assim guiaram a atividade, sempre apoiadas pelos adultos que as acompanhavam.

Outra observação que fiz das crianças foi o enorme interesse em realizar desenhos e pinturas, quer nas atividades planejadas pela educadora, quer nos momentos de atividades livres. Então planejei uma atividade em que as crianças desenhavam ao som das músicas de embalar. O objetivo seria que as crianças relaxassem com os sons/ritmos calmos e desenhavam livremente. A educadora da sala propôs-me que em vez de fazer esta atividade em pequeno grupo e individualmente, fizéssemos a atividade em tempo de grande grupo. Assim as crianças iriam realizar a atividade em conjunto e iriam desenhar num pedaço de papel de cenário grande, disponibilizado no meio da sala. Achei uma ideia interessante e a atividade assim se mostrou. Foi possível perceber as estratégias utilizadas pelas crianças para conseguirem desenvolver a atividade em conjunto, a comunicação entre os pares, o cuidado de ouvir e responderem ao pares, as relações criadas, a atenção que deram à música. Algumas crianças deitaram-se e pintaram naquela posição. Foi uma atividade muito enriquecedora para as crianças, pois puderam exprimi-se livremente e desenvolver capacidades de atenção e comunicação.

Ainda no decorrer do projeto que se prendia à descoberta da diversidade de sons e músicas, realizamos uma atividade que consistia em cantar e tocar com os instrumentos que as crianças construíram e que estavam disponíveis na sala. Nesta atividade as crianças demonstraram muito interesse sugerindo músicas que queriam tocar e cantar. Desenvolveram competências como comunicação verbal, exploraram e imitaram sons, responderam à música, expressaram emoções e expressaram iniciativa. Também desenvolveram relações entre os pares e foram capazes de partilhar os instrumentos.

Outra atividade significativa partiu de uma conversa com as crianças, onde se questionava onde deveríamos arrumar todos os materiais que construímos nas atividades, pois não poderiam ficar em cima da mesa de trabalho e tinham de ficar ao alcance das crianças. Então, por sugestão das crianças, criamos uma área da música na sala, as crianças indicaram mobiliário que poderíamos utilizar e também o espaço onde poderíamos criar esta área. Após esta conversa construímos a área, sempre com a ajuda das crianças que se envolveram ativamente neste momento.

Foi realizada ainda uma atividade que ia ao encontro do tema que vinha a ser trabalhado e desenvolvido com as crianças por parte da educadora. Este tema era a Família. A educadora tinha pedido fotografias das famílias das crianças aos encarregados de educação. Porém, a resposta por parte dos pais estava tardar e a educadora propôs-me criarmos outras estratégias para trabalhar este tema. Foi então que eu propus criar um livro sobre uma família de lagartos. Após a elaboração deste livro, apresentei-o e li-o às crianças. Em seguida este livro foi exposto na sala de forma a que as crianças o pudessem consultar sempre que desejassem. Mais tarde, realizei uma atividade em que disponibilizei às crianças imagens reais de algumas “Famílias Diferentes”, isto é, famílias de outras culturas e com características diferentes. As crianças mostraram interesse nas imagens que foram posteriormente expostas na sala. Durante a atividade comunicaram verbalmente e conseguiram identificar os diferentes membros das diversas famílias, objetivo desta atividade.

Capítulo IV – Considerações Finais

4.1. Reflexão e Avaliação da Prática Pedagógica no contexto de Pré-Escolar

Todo este processo de estágio e prática pedagógica foi deveras importante, já que foi a primeira vez que tive a oportunidade de intervir e de interagir formalmente com as crianças na valência de jardim de infância. Até então só tinha tido raras oportunidades de observar as crianças no contexto. O meu primeiro dia começou com alguma ansiedade e até mesmo com algum receio/insegurança. O medo das crianças não me aceitarem ou não perceberem qual o meu papel dentro da sala preocupava-me e deixava-me apreensiva. Neste ponto, o papel da educadora foi fundamental, já que desde da minha entrada na sala ela fez questão de frisar qual o meu papel e de explicar às crianças que eu era um adulto, tal como ela, e que desta forma as crianças me deveriam respeitar e também obedecer.

Só com este apoio por parte da educadora foi possível as crianças compreenderem que eu estava ali acima de tudo para as ajudar e para as acompanhar na aquisição e no desenvolvimento de aprendizagens. Assim,

todo o receio e ansiedade iniciais, de não ser bem aceite ou de não conseguir marcar o meu papel e a minha função dentro da sala, foram-se desvanecendo, e compreendi que seria bem aceite quer pelo grupo, quer pela equipa pedagógica. Tudo isto fez-me sentir mais à vontade e com capacidade para controlar o grupo e conseguir desenvolver o projeto e o trabalho necessário e exigido. A educadora falou desde início com as crianças, de uma forma calma e simples, explicou que eu era também uma educadora e que estava ali para os conhecer e para conhecer o trabalho deles. O grupo mostrou-se desde logo curioso e interessado em saber mais de mim e o que fazia ali. Isto permitiu uma melhor adaptação minha à sala, mas também uma boa adaptação do grupo à minha presença, já que se criou logo uma relação de empatia, que se veio a desenvolver e a transformar em relação de confiança e apoio, fundamental para o desenvolver do trabalho.

Desde o primeiro momento deu para perceber que a relação entre os adultos e as crianças daquela sala era uma relação muito boa. É notório o respeito que as crianças demonstram pelo adulto, mas também o carinho que têm e que vão demonstrando. Também é notável que as crianças sabem que os adultos daquela sala representam um apoio sempre necessitam. Todo este conjunto de sentimentos é resultado do trabalho da educadora com o grupo, de ter criado regras, mas também de ter passado às crianças o sentido de carinho e apoio, havendo um conhecimento mútuo e profundo de ambas as partes, já que é um grupo que vem junto desde a creche. Entre o grupo de crianças também existe uma boa relação, já que se conhecem bem e desenvolveram boas relações entre si, ajudam-se mutuamente, quer seja na realização de atividades, quer seja nos tempos de escolha livre ou até mesmo no recreio, são capazes de se organizar e partilhar. Isto não impede que aconteçam os conflitos, como na disputa de um brinquedo. Nestes casos, normalmente, as crianças são capazes de resolver os conflitos entre pares, mas se não conseguirem ou estiverem com dificuldades para chegar a um consenso, o adulto intervém e ajuda a solucionar o problema.

Como já referi anteriormente, este grupo é muito dinâmico, curioso, e motivado. As crianças estão sempre à procura de adquirir novos conhecimentos ou de desenvolver algumas capacidades que já possuem. Isto torna-as muito ativas e participativas no seu processo de aprendizagem. São

crianças que demonstram facilmente os seus gostos e interesses, são bastante focalizadas e atentas ao que lhes interessa. Este grupo está inserido num contexto de aprendizagem ativo, pois a educadora rege-se pelo modelo curricular High/Scope, o que também proporciona este ambiente de procura de interesses e gostos das crianças.

Todos estes fatores contribuíram para o sucesso do projeto que implementei neste contexto. A curiosidade e a necessidade de aprender mais das crianças fez com que elas se interessassem verdadeiramente pelo tema que propus. E ainda fez com que as reflexões e as respostas às dúvidas que me iam surgindo estivessem ao simples alcance de uma observação atenta das crianças. As rotinas e o contexto de aprendizagem ativa High/Scope, utilizados na sala e que eu tentei também seguir, permitiram um grande envolvimento ativo das crianças nas atividades. Além de se envolverem nas atividades, as crianças demonstravam vontade de dar sugestões e opiniões acerca do que íamos fazendo ao longo do projeto.

O facto das crianças serem realmente interessadas e ativas, e de já estarem habituadas ao modelo curricular, facilitou a implementação do projeto, pois existiam uma série de fatores, como os horários, o espaço e as interações que estavam muito trabalhados e adquiridos pelas crianças. Pensando que o tempo de estágio e conseqüentemente o tempo de implementação do projeto era tao reduzido estes factos ajudaram a um melhor funcionamento da sala.

O facto do projeto ter partido de uma vontade do grupo foi muito importante, pois realmente as crianças estavam desejosas de saber mais, de conhecerem e de desenvolverem aprendizagens relacionadas com o tema. A utilização da Educação Musical foi sem dúvida uma mais valia, pois o gosto pela música é grande e bastante notório. Sendo um tema tão vasto e que poderia ser complexo, optei por especificar e tratar de uma forma apelativa e simples, para que fosse fácil para as crianças compreenderem. Todo o projeto foi vantajoso, já que as crianças adquiriram conhecimento, tiraram as suas conclusões, discutiram os assuntos abordados e divertiram-se neste desenvolver de capacidades e aprendizagens.

Todo o ambiente de sala, os materiais utilizados, as interações adulto-criança e entre pares, a forma como as atividades foram pensadas e planeadas

de acordo com as necessidades e os interesses das crianças, e ainda a forma como me acolheram na sala contribuiu para o sucesso do projeto. As crianças, com este projeto, envolveram-se em atividades que trabalharam diferentes áreas, desde a linguagem, a concentração, a matemática, a coordenação motora, a expressão artística e musical. Com este projeto as crianças atingiram ainda objetivos propostos no início, como: novos conhecimentos relacionados com música e com as culturas; desenvolvimento da atenção, da reflexão, da memorização, do gosto e da importância da música; o despertar da criatividade; o trabalho com o som e o ritmo; estimulação da musicalidade; desenvolvimento do respeito por diferentes culturas; e o objetivo principal de reconhecer, compreender e conhecer a diversidade cultural.

Mas todo este processo teve também algumas dificuldades que se prenderam sobretudo em relação à capacidade de criar atividades suficientemente desafiadoras e interessantes para o grupo, manter o grupo focado na atividade e principalmente a falta de tempo para elaborar melhor o projeto. Assim como, para criar e desenvolver os materiais necessários. Todas as dificuldades foram superadas, acima de tudo com o apoio da educadora que muitas vezes me aconselhou e me ajudou. Também o passar do tempo, o conhecimento que fui adquirindo do grupo e a reflexão sobre algumas questões ajudou-me a ultrapassar as dificuldades com que me deparei neste contexto.

4.2. Reflexão e Avaliação da Prática Pedagógica no contexto de Creche

Se na valência de Pré-Escolar eu nunca tinha tido a oportunidade de intervir, mas já tinha tido oportunidade de observar, no contexto de Creche isso não aconteceu. Este era um contexto totalmente novo e desconhecido, e que me despertava muita curiosidade e ao mesmo tempo muito nervosismo. Era um “mundo” novo a ser descoberto.

O primeiro dia foi encarado, tal como no Jardim de Infância, com muita ansiedade. O facto de estar perante uma sala de crianças de 1 ano deixava-me apreensiva face ao que iria encontrar e como iria decorrer a minha adaptação á sala e ao grupo, mas sobretudo a adaptação do grupo à minha presenças. O

fator idade preocupava-me devido à percepção que as crianças pequenas têm do que as rodeia.

No primeiro dia a educadora não estava presente. Porém, assim que apareceu na sala, notou-se a cumplicidade e a relação afetuosa que existia entre ela e as crianças. Foi demonstrado um enorme ambiente de carinho, mas também de respeito e apoio, que vinha a ser conquistado desde o início. A educadora impôs regras e limites mas também apoiava e acarinhava sempre que fosse necessário. Nesta sala as interações adulto-criança eram muito boas, porém as interações entre os pares, embora carinhosas e boas em certos momentos, eram muitas vezes conflituosas. Naturalmente nestas idades as crianças criam muito conflitos entre si, seja devido à partilha de brinquedos ou até mesmo numa tentativa de impôr a sua vontade. A educadora desta sala fez um intenso trabalho para a resolução de conflitos, procurando estratégias que melhor se adequassem ao grupo e ao momento. Assim, muitas vezes as crianças começam a tentar e até conseguiam resolver os conflitos sozinhas. A intervenção do adulto era feita quando necessário, se o conflito não se estava a resolver, ou se alguma das crianças estava em risco de ficar magoada.

Nesta idade as crianças tendem a querer experimentar, manipular e explorar tudo o que as rodeia, de forma a desenvolver capacidades e aprendizagens. Assim, todos os materiais novos que fossem disponibilizados despertavam um grande interesse nas crianças. Este fato foi fundamental para o desenrolar do projeto nesta sala, já que todos os materiais envolvidos eram desconhecidos e geravam uma enorme vontade de descoberta, o que provocava atenção e curiosidade das crianças nas atividades.

O tempo de concentração das crianças nesta idade é muito reduzido, o que se torna desafiador, pois é necessário ter sempre alguma estratégia para conseguir que a atenção seja focada em nós e na atividade. Como as atividades foram pensadas e planeadas de acordo com as necessidades das crianças ela desenvolveram-se naturalmente, e as crianças mostraram-se interessadas e participativas. Notável também, foi o contentamento e o prazer que as crianças sentiam a desenvolver aquelas atividades. Todos os materiais foram disponibilizados às crianças para que estas pudessem fazer as suas explorações e retirassem daí as suas aprendizagens.

A escolha do tema não foi propriamente um problema, já que o tema deveria coincidir com o da valência anterior. A questão que se impunha aqui eram as adaptações necessárias para tornar este projeto viável nesta sala. Assim sendo, procurei as áreas e os assuntos que mais interesse despertavam neste grupo e tentei interligar com o projeto. Não foi difícil, já que, estas crianças demonstravam imenso gosto pela música; logo, tinha já aqui o meu ponto de ligação ao projeto. Nesta sala o projeto desenvolveu-se mais na questão dos instrumentos musicais, diretamente ligados a outras culturas, como é o caso do djambé e das maracas, ligados às culturas africana e mexicana. As músicas de embalar de outras culturas foram introduzidas após uma reflexão e observação das crianças no seu ambiente educativo.

Todo este processo de implementação foi possível e realizado com sucesso, principalmente devido ao interesse e ânimo com que as crianças encaravam as atividades. A participação ativa que tiveram foi também muito importante para o desenvolvimento de conhecimento. Porém não foram só estes fatores que contribuíram; também a seleção de materiais, o cuidado na adaptação das atividades àquela idade e grupo específicos, as áreas trabalhadas e ainda as interações que se criaram foram fundamentais para um bom desenrolar do projeto proposto. Pode-se afirmar que este projeto teve sucesso, uma vez que, se atingiram os objetivos: as crianças tiveram contacto com músicas diferentes; trabalhamos diferentes áreas importantes: desenvolvemos capacidades de atenção e concentração; as crianças, compreenderam o que construíram (instrumentos) e compreenderam qual a sua utilização; foram capazes de reconhecer os sons dos instrumentos, foram também expostas a instrumentos que pertencem a diferentes culturas, e que elas terão oportunidade de conhecer melhor mais tarde.

Após todo este processo posso concluir que um dos meus maiores medos se tornou uma dificuldade que teve de ser, e foi, ultrapassada: o receio da minha adaptação à sala e ao grupo e do grupo a mim. Outra dificuldade, que está diretamente relacionada com a primeira, é o controlo do grupo. Assim, ao longo da implementação passei por algumas fases na adaptação, até que consegui afirmar a minha presença e, com isto, controlar o grupo de uma forma simples e organizada. Outra dificuldade com que me deparei foi ter capacidade para manter as crianças atentas e focalizadas nas atividades, mas tal como já

referi, é necessário criar estratégias para o combater. Por fim, a dificuldade de chegar a uma sala, de criar uma relação com o grupo e implementar um projeto num tão curto espaço de tempo torna-se complicado. Porém, posso afirmar que com reflexão, adaptação de estratégias, conhecimento do grupo e apoio consegui ultrapassar as dificuldades que senti.

4.3. Reflexão Final

Tendo em conta o percurso percorrido nesta prática pedagógica, nos dois contextos, posso afirmar que existiu uma grande evolução da minha experiência pessoal e profissional. Foi o culminar de uma longa etapa de estudos e preparação para o futuro profissional. Esta oportunidade de realizar um estágio em duas valências diferentes permitiu-me fazer descobertas e aprendizagens, consolidando conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. Todas as oportunidades que este tempo de prática me proporcionaram foram importantes para que eu realizasse reflexões acerca do que estava a fazer e de como estava a fazer, os resultados e as estratégias que estava a utilizar. Foi fulcral para a minha formação compreender a importância de princípios como a observação, a planificação e a avaliação, como formas de reflexão acerca da minha prática para compreender o que poderia ou devia melhorar ou modificar, tendo sempre foco na criança e no que ela precisa.

Durante este tempo e as atividades que fui realizando tive o cuidado de criar propostas que fossem motivadoras, interessantes e desafiadoras para as crianças, para responder às necessidades e para dar oportunidade de realizar e desenvolver várias competências. Mantive, ao longo de todo o tempo, a preocupação de fazer registos das observações que fazia, o que me permitiu avaliar as necessidades e características das crianças. Também tive o cuidado de manter interações positivas com os grupos para criar as relações de confiança, segurança e apoio que as crianças necessitam, de forma a melhorar a compreensão dos interesses individuais e do grupo.

Foi um percurso bastante positivo, que nem sempre foi fácil. Foi necessário ultrapassar obstáculos e fazer aprendizagens. Fui refletindo acerca da minha intervenção, o que me permitiu evoluir ao longo do tempo, não só ao nível profissional, mas também pessoal. Esta experiência permitiu-me realizar muitas aprendizagens a todos os níveis. Este estágio fez-me repensar muitas questões, permitiu que alargasse os meus horizontes, e que valorizasse acima de tudo as crianças, nas suas vontades e descobertas. No meu entender, o mais importante na Educação Infantil é dar voz às crianças, responder às suas necessidades e deixar que elas se envolvam ativamente e naturalmente na construção e desenvolvimento do seu conhecimento, e que sintam o apoio e confiança em quem trabalha com elas. A criança aprende desde o momento em que nasce. Como tal, quando vamos iniciar o nosso trabalho elas já possuem conhecimentos. Estes conhecimentos não devem nunca ser negligenciados; deve ser trabalhados e desenvolvidos com intencionalidades e objetivos/metapas a alcançar. Ainda é fundamental que se valorize as características das crianças, para que todo o trabalho resulte numa base de aprendizagem que preencha as suas necessidades.

Todo este percurso (juntamente com todas as descobertas e consolidações que eu fiz, com toda a articulação da teoria com a prática) fez-me compreender que ainda há muito para aprender. Uma educadora depara-se todos os dias com diversas situações, distintas e proporcionadas por crianças diferentes, e tem de conseguir criar e desenvolver estratégias para dar novas respostas. Pude compreender como as crianças conseguem ser perspicazes, criativas, autênticas e espontâneas nos momentos do dia-a-dia, de descoberta e aprendizagem, e que é assim que elas são construtoras ativas e participativas de todo o conhecimento que desenvolvem.

Como futura educadora, penso que refletir sobre os acontecimentos do dia-a-dia, efetuar observações, rever todo o teor educativo da minha prática e da minha intencionalidade educativa e criar relações e interações com as crianças são os pontos fundamentais a trabalhar para melhorar a minha prática e a minha ação educativa. Trabalhando sempre para as crianças e com as crianças, pois elas são o foco e a preocupação da minha ação, terei uma boa base de apoio no meu percurso profissional.

Em suma, faço uma avaliação muito positiva de todo este percurso e deste tempo de prática pedagógica. Foi uma grande conquista trabalhar com estas crianças e desenvolver este projeto com elas e para elas, pois todo o interesse e curiosidade, e toda a vontade de se envolverem nas atividades, todos os desafios e todas as vezes que estas crianças me puseram à prova fizeram-me compreender que foi um processo tão bom para mim como para elas. Foi um grande período de aprendizagens quer para mim, enquanto futura educadora, quer para as crianças.

Referências Bibliográficas

Bueso, E. (2005). Os Manuais Escolares de Educação Musical: Indicadores de Multiculturalidade e Interculturalidade. In Mota (org) Revista Música, Psicologia e Educação. Porto: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical.

Caiado, E. (s.d.). A importância da música para a criança. Documento escrito em conjunto com a Equipe Brasil Escola.

Cardoso, C. M.(1996). Educação Multicultural. Lisboa: Texto Editora.

Craveiro, M. Clara (2007). “Formação em Contexto – Um estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância”. *Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação da Criança da Universidade do Minho*

Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.

Gonçalves, A.; Siqueira, G.; Sanches, T. (2009). A importância da música na educação infantil – com crianças de 5 anos. São Paulo: Lins.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e para crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann M. & Post J. (2007). *Educação de bebês em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lacerda, C. *Diversidade: O caminho para a (trans)formação do fazer pedagógico*. Artigo publicado no site: <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/diversidade-caminho-paratransformacao-fazer-pedagogico.htm> acedido em 27/08/2012

Lazzarin, L. (2006). *A abordagem multicultural do significado musical*. Publicação da UNIrevista, Vol. 1 nº2.

Lazzarin, L. (2006). *A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical*. Porto Alegre: Publicação da Revista ABEM, Nº14.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1993). *Escola e Sociedade Multicultural*. Lisboa: Ministério da Educação.

Mota, C. & Machado, D. & Lima, E. (2010). Currículo e Diversidades Culturais na Educação Infantil. Artigo publicado no site: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.8/GT_08_05_2010.pdf, acessado em 24/07/2012.

Nogueira, L. & Felipe, D. & Teruya, T. (2008). *Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar*. Florianópolis: Artigo de Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I-da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Coord.) (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, S. (2010). Os efeitos da Música na infância. Artigo publicado no site: <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=6793F8FF3C40B150E0400A0AB8002276&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B>, acessado em 26/10/2012.

Penna, M. (2005). Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Porto Alegre: Publicação da Revista ABEM, Nº13.*

Präss, A. (2012). Teorias de aprendizagem. *ScriniaLibris.com*

Rabello, E.T. e Passos, J. S. (s.d.). Vygotsky e o desenvolvimento humano. Artigo publicado no site <http://www.josesilveira.com> acessado em 24/08/2012;

Ramos, G. (2011). Diversidade Étnica-Cultural na Educação Infantil – Preconceito na Educação Infantil. *Sapezal: Universidade do Mato Grosso.*

Ribeiro, A. S. e Cavalcanti, J. e Cruz, M. (2010). Perspectivas actuais da educação intercultural na promoção de uma escola inclusiva. Cadernos de estudo 15 – Escola superior de Educação de Paula Franssinetti.

Silva, L. (s.d.). A expressão Musical para crianças de pré-escolar. Artigo publicado no site: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_10_p088-096_c.pdf acessado no dia 24/07/2012

Souta, L. (1997). Multiculturalidade e educação. *Porto: Profedições*

Vygotsky, L. (1999) A imaginação e a arte na infância. Lisboa: Relógio D'água Editores.

Legislação

Despacho normativo n.º 63/91 de 21 de Fevereiro. Cria o secretariado coordenador dos Programas de Educação Multicultural;

Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior;

Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro. Lei-quadro da Educação Pré-Escolar - consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo

Constituição da República Portuguesa, 2 de Abril de 1976. Estabelece os princípios basilares da democracia, e assegura o primado do Estado do Direito democrático.

Bibliografia Discográfica

Equipa de produção ECM- Edições Convite à Música, Cielito Lindo, gravado pelo Coro infantil ECM. Volta ao Mundo em 40 Canções.

Equipa de produção ECM- Edições Convite à Música, Ikaboyé, gravado pelo Coro infantil ECM. Volta ao Mundo em 40 Canções.

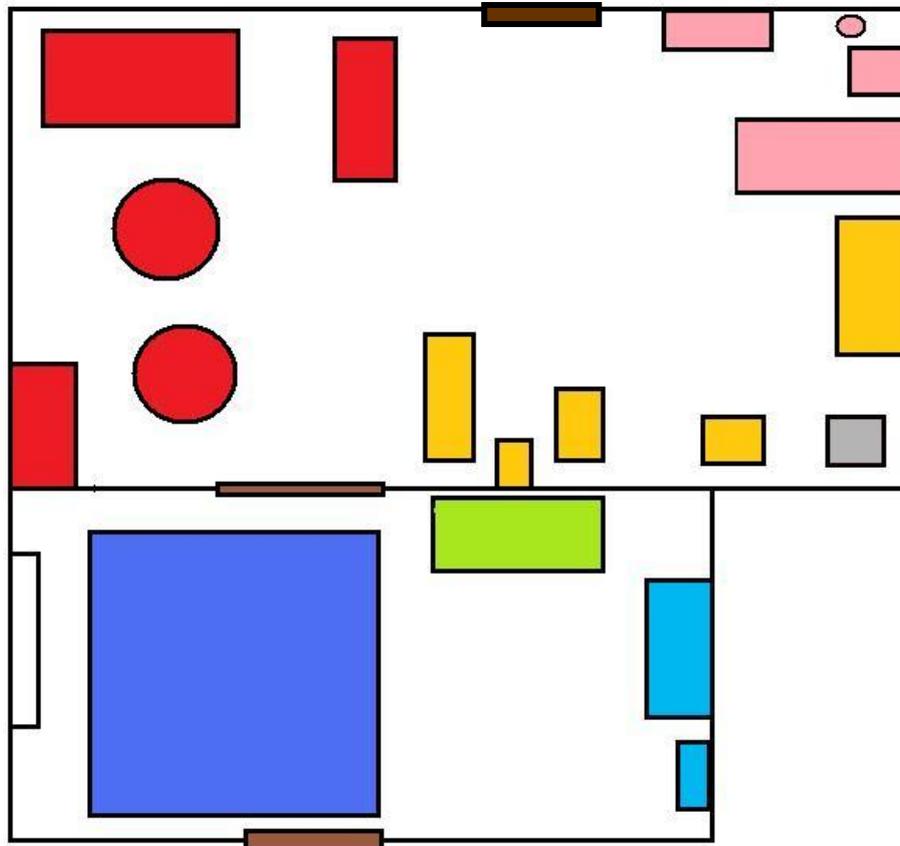
Equipa de produção ECM- Edições Convite à Música, Yamanô, gravado pelo Coro infantil ECM. X Canções do Mundo – Vamos cantar... com a música acompanhar.

Shekhar Astitva e Tradicional. Tu Hi Mere Naino Ka Tara. Gravado por: Lality Munshaw. Lori for babies.

Música para Bebés. Estrelita. Disney Canciones de cuna.

Anexos

Anexo 1 - Planta da Sala Branca – Valência de Pré-Escolar



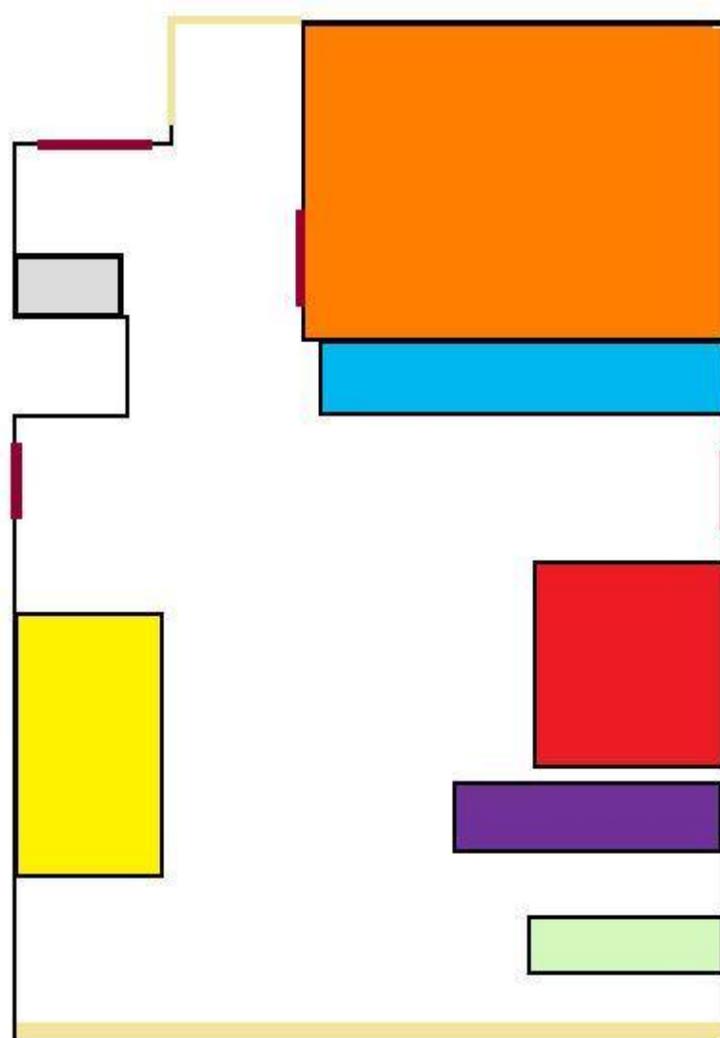
Legenda:

-  Portas da sala e Janela
-  Área da Música
-  Área da expressão Plástica
-  Área da Casinha
-  Área do Médico
-  Área dos Livros
-  Área das Construções e dos jogos
-  Manta (área do acolhimento e comum aos jogos e construções)

Anexo 2 - Planta da Sala 1A – Valência de Creche

Legenda:

-  Área da Biblioteca
-  Área da Expressão Plástica
-  Área dos Jogos
-  Área do Faz-de-conta
-  Área das Construções
-  Área da Música
-  Casa-de-banho/Fraldário
-  Porta
-  Janela



Anexo 3 – Fotografias das atividades – Pré-Escolar



Dramatização de uma música



Exploração dos materiais



Exploração da “Caixa mágica”



Construção do livro

Anexo 4 – Fotografias das atividades – Creche



Dramatização da música



Dramatização da música com balões



Manipulação dos instrumentos
construídos



Dramatização da música com lenços



Desenho em grande grupo



Criação da Área da Música com os
instrumentos construídos

Anexo 5 – Contexto Organizacional - Creche



Área das Construções



Fraldário



Área dos Jogos



Área da Biblioteca

Anexo 6 – Contexto Organizacional - Pré-Escolar



Área dos Livros



Área da Expressão Plástica



Área dos Jogos e das
construções



Área da Casa