

Universidade do Minho
Instituto de Educação

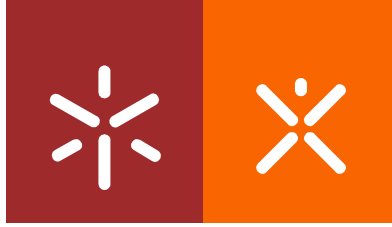
Marta Isabel Oliveira Fernandes

**Eu, Tu, Nós: Promovendo competências sociais
em contexto de educação pré-escolar**

Marta Isabel Oliveira Fernandes **Eu, Tu, Nós: Promovendo competências sociais em contexto de educação pré-escolar**

UMinho | 2017

outubro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta Isabel Oliveira Fernandes

**Eu, Tu, Nós: Promovendo competências sociais
em contexto de educação pré-escolar**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Maria de Fátima Vieira

outubro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Marta Isabel Oliveira Fernandes

Endereço eletrónico: isa.miof@gmail.com

Cartão do Cidadão: 13376380

Título da dissertação: Eu, Tu, Nós: Promovendo competências sociais em contexto de educação pré-escolar

Orientadora

Professora Doutora Maria de Fátima Vieira

Ano de conclusão: 2017

Mestrado em Educação Pré-Escolar

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/_____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Finalmente chegou! Chegou o momento de alcançar a meta, de agarrar o sonho e de o tornar realidade. Foi um longo, longo caminho a percorrer, mas cheguei ao fim do trilho e esta viagem vai terminar em breve. Custou, sim... muito trabalho, muitos desafios e alguns obstáculos, ainda assim valeu a pena. Incertezas, inseguranças, dúvidas e receios fizeram parte deste percurso, mas também muitas alegrias, realizações, bons momentos e sorrisos. Estes momentos partilhei-os com várias pessoas que estiveram comigo e com quem me cruzei nesta viagem. Por isso, uso este espaço para lhes dedicar algumas palavras de agradecimento.

Aos meus pais que me permitiram chegar aqui. Pela sua força e paciência inabaláveis, pelas preocupações, pelo apoio, por sempre me guiarem e por acreditarem em mim. Vós sois os meus ídolos, os meus modelos e estarei eternamente grata por tudo aquilo que fizeram por mim. Muito obrigada.

À minha irmã pelas palavras positivas, por me animar, pela paciência em reler vezes e vezes sem conta aquilo que fui escrevendo e me chamando à atenção. Por sempre me ouvir, me aturar e me dizer para seguir em frente com a cabeça em levantada e o olhar no futuro. Muito obrigada.

Às minhas grandes amigas Adriana e Carla, por todo o apoio que me deram, por estenderem a mão nos momentos mais difíceis, frustrantes e quando me sentia perdida. Pelas conversas e risadas, pela amizade, pelo carinho e companheirismo, pelos desabafos, pelas palavras de ânimo e pela partilha de experiências e vivências. Sem vós esta aventura não teria sido a mesma. Obrigada por fazerem parte dela, miúdas!

À minha orientadora, a Professora Doutora Maria de Fátima Vieira. Por toda a disponibilidade, orientação e paciência. Pelos conhecimentos que partilhou comigo, pelos seus conselhos e, principalmente, por acreditar em mim quando eu mesma não acreditava. Obrigada, Professora!

Às equipas educativas e respetivas instituições educativa com quem me cruzei. Obrigada por me acolherem, por me guiarem e ensinarem. Por toda a colaboração, pelo apoio e pelos conhecimentos partilhados que me ajudaram a crescer como profissional. Muito obrigada!

E um obrigada muito especial a todas as crianças com quem pude interagir neste Mestrado. Pelas brincadeiras e conversas, pelo carinho, pelos abraços, sorrisos e risadas. Sem elas, este projeto não seria possível. Muito obrigada!

Do fundo do coração... MUITO OBRIGADA a todos!

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito do estágio em jardim de infância referente ao curso de Mestrado em Educação Pré-escolar da Universidade do Minho.

Este relatório descreve e reflete a realização de um projeto de intervenção pedagógica sob o título “Eu, Tu, Nós: Promovendo competências sociais em contexto de educação pré-escolar”.

No âmbito do relatório são tratadas questões relativas ao desenvolvimento social da criança em idade pré-escolar, à educação para a multiculturalidade, para a diversidade e para os valores sociais.

O projeto visou estimular o (re)conhecimento das características únicas individuais, promover a compreensão das capacidades e necessidades de cada um, promover a construção de valores de respeito e cooperação através da valorização da diversidade e favorecer as interações positivas e o sentido de pertença ao grupo.

O conto de histórias, a exploração de imagens, a realização de atividades de expressão musical e de expressão dramática foram as estratégias de intervenção pedagógica desenvolvidas.

Durante o projeto procurou-se construir um ambiente propício ao diálogo, à partilha de opiniões e ideias, à cooperação e à diminuição de conflitos entre as crianças, respeitando as características únicas de cada criança.

No final do estágio foi possível observar no grupo maior autonomia na resolução de conflitos, mais comportamentos de ajuda e de partilha. As brincadeiras cooperativas nas áreas passaram a acontecer com mais frequência.

Palavras-Chave: Competências sociais; Valores sociais; Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

The present report was conducted as part of the internship in kindergarten teaching of the Master's degree course in Preschool Education at University of Minho.

This report is a descriptive and reflective documentation of the realization of a pedagogical intervention project entitled "Me, You, Us: Promoting social competences in the context of preschool education".

In the project, questions on the child's social development in preschool age, on education for multiculturalism, diversity and social values are raised and investigated.

This is a project that sought to promote the acknowledgement of the unique individual characteristics of each child, to promote the comprehension of the capacities and needs of each one, to develop values of respect and cooperation through the appreciation of diversity and to foment and favor positive interactions and the sense of belonging to the group.

Storytelling, exploration of images and musical and dramatic expression activities were the developed pedagogical intervention strategies.

During this project it was sought to create an environment conducive to dialogue, to the sharing of opinions and ideas, to cooperation and to the reduction of conflicts among children, respecting, simultaneously, the unique characteristics of each and every child.

At the end of the internship it was possible to observe in the group a greater autonomy in the resolution of conflicts, more behaviors of mutual aid and sharing. Cooperative play in the interest areas also happened more often.

KEYWORDS: SOCIAL COMPETENCE, SOCIAL VALUES; PRESCHOOL EDUCATION

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Agradecimentos | iii |
| Resumo..... | v |
| Abstract..... | vii |
| Índice..... | ix |
| Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos | xii |
| Introdução..... | 13 |
| Capítulo 1. Enquadramento teórico | 14 |
| 1.1 Competência social: definição de conceito | 14 |
| 1.2 A importância das interações entre pares | 16 |
| 1.3 O papel do adulto/do educador..... | 18 |
| 1.4 Educação multicultural e para a diversidade cultural..... | 19 |
| Capítulo 2. Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica | 21 |
| 2.1 A Instituição | 21 |
| 2.2 A organização do espaço educativo..... | 22 |
| 2.3 A organização do tempo educativo – Rotina diária | 23 |
| 2.4 Grupo..... | 24 |
| Capítulo 3. Estratégias de Intervenção pedagógica..... | 25 |
| 3.1 Identificação da problemática..... | 25 |
| 3.2 Estratégias de Intervenção | 27 |
| 3.3 Análise reflexiva..... | 39 |
| Capítulo 4. Considerações finais..... | 41 |
| Referências Bibliográficas | 43 |
| Anexo I – Planta da sala..... | 47 |
| Anexo II – Registo de Incidente Crítico | 48 |
| Anexo III – Registo de incidente crítico..... | 49 |
| Anexo IV – Sinopse “Os nossos corpos são todos diferentes” de Emma Brownjohn | 50 |
| Anexo V – História mimada “O Indiozinho” | 51 |
| Anexo VI – História “Tita, a coelhinha diferente” por Maria de Jesus Sousa | 53 |
| Anexo VII – “A amizade vai além das diferentes” por Minéia Pacheco | 55 |

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustração 1 – “Os nossos corpos são todos diferentes”

Ilustração 2 – “Criança a observar-se ao espelho”

Ilustração 3 – “Criança a desenhar os seus olhos depois de os observar”

Ilustração 4 – “Autorretrato completo”

Ilustração 5 – “Autorretrato de Mg.”

Ilustração 6 – “Autorretrato de S.R.”

Ilustração 7 – “Autorretrato de L.”

Ilustração 8 – “Autorretrato de R.”

Ilustração 9 – “Indivíduo ameríndio”

Ilustração 10 – “Mulher ameríndia com cocar”

Ilustração 11 – “Criança ameríndia”

Ilustração 12 – “Construção de cocares”

Ilustração 13 – “Construção de cocares”

Ilustração 14 – “Conto da história mimada”

Ilustração 15 – “Conto da história mimada”

Ilustração 16 – “Mural ‘Ser amigo é...’”

Ilustração 17 – “Mural ‘Ser amigo é...’”

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este documento apresenta um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no estágio em jardim de infância.

A partir das observações do grupo foi possível verificar a existência de conflitualidade entre o grupo e dificuldade em cooperar. Depois de dialogar com a educadora cooperante e apresentar as minhas observações foi traçado o projeto de intervenção pedagógica, entrelaçando o projeto de estágio com o projeto educativo de sala “O direito à diferença”. Assim sendo, o projeto de estágio procurou promover o desenvolvimento das competências sociais das crianças, estimulando as interações positivas entre estas, o respeito pela diversidade e a cooperação.

É através do desenvolvimento social a criança que adota e interioriza normas, padrões e valores familiares e sociais. O processo pelo qual as crianças aprendem os comportamentos adequados às várias situações e contextos sociais e percebem o seu papel na sociedade é, segundo, Spodek & Saracho (1998), designado de socialização.

A criança constrói as suas aprendizagens e desenvolve as suas competências sociais nas interações com os adultos e com os pares. “É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 33). Deste modo, através das interações a criança constrói a sua identidade, atribui significado aos seus comportamentos e atitudes e contacta com valores e ideias diferentes dos seus, aprendendo a respeitá-los.

Assim, o projeto foi desenvolvido de modo a favorecer as interações positivas entre o grupo, o respeito pelas especificidades inerentes a cada criança e a cooperação entre elas. Ao longo da intervenção foram realizadas observações, planificações e reflexões para sustentar o projeto e para refletir e avaliar o seu progresso.

O presente relatório é composto por quatro capítulos importantes para a apresentação e compreensão do projeto de intervenção. O primeiro corresponde ao enquadramento teórico em que se sustenta o projeto; no segundo, procede-se à caracterização do contexto educativo; no terceiro, são apresentadas as várias atividades realizadas; e, por fim, no quarto e último capítulo procede-se a uma reflexão final do projeto realizado.

Capítulo 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Competência social: definição de conceito

É no meio social que toda a criança aprende e esta aprendizagem acontece sobretudo através das interações com os familiares, os educadores e os pares.

Mas como pode ser definida competência social?

Katz & McCellan (1996), definem a competência social como “(...) a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas” (p.13) e dependente das competências de compreensão social e das skills (habilidades) de interação. As skills são os comportamentos específicos adequados a cada contexto social.

Segundo Brás & Reis (2012), a competência social é o “repertório de comportamentos socialmente aceitáveis, exibidos por um indivíduo em situações sociais, de modo a conseguir um adequado relacionamento interpessoal” (p.137).

Resende (2014) apresenta-nos o conceito de competência social como um conjunto de aptidões sociais que permitem um indivíduo iniciar e manter relações sociais positivas com os outros. Estas aptidões, quando usadas de forma apropriada, contribuem para uma adaptação satisfatória aos diferentes contextos sociais e para a aceitação da parte dos pares. Assim sendo, a competência social implica que a criança seja capaz de lidar com contextos e transformações sociais variadas de modo eficaz e com respostas comportamentais adequadas.

Lopes, Rutherford, Cruz, Mathur & Quinn (2006) e Gomes (2008) apresentam quatro componentes que constituem a competência social, sendo estes: as relações positivas com os pares, os conhecimentos apropriados à idade, a inexistência de comportamentos considerados socialmente desadequados e a existência de skills ou habilidades sociais eficazes. Ainda, Gomes (2008) refere outras duas componentes importantes relacionadas com a competência social: a iniciativa social e o controlo comportamental. A iniciativa social é a aptidão para encetar e manter atividades (relações) sociais, particularmente quando surgem situações de mudança. O controlo comportamental consiste na capacidade de autorregulação de modo a modelar a reação comportamental e emocional, mantendo a adequação social aos contextos e situações que surjam no quotidiano, levando à harmonização e bem-estar interpessoal e do grupo.

As relações com os outros são a maior fonte de companheirismo, prazer e recompensa, porém dificuldades em interagir com os outros e manter relações interpessoais poderão causar angústia,

ansiedade e desadaptações sociais que poderão influenciar a vida social da criança e o seu desempenho académico. Daí ser importante que as interações sociais positivas sejam desenvolvidas desde cedo na infância.

Sintetizando, a competência social é a capacidade de um indivíduo conseguir relacionar-se e interagir com outrem, adequando a sua conduta aos mais variados contextos sociais através de comportamentos específicos a cada situação social. Tal mune o indivíduo de capacidade de iniciar e manter relações positivas e recíprocas com os seus pares. Se o indivíduo for dotado de competência social para responder adequadamente às diversas situações do quotidiano, desenvolve tanto o seu próprio bem-estar, como o bem-estar dos outros que o rodeiam.

1.1.1 Competência social e comportamento pró-social

O desenvolvimento social é considerado um mecanismo pelo qual as crianças aprendem o modo como é esperado que elas se comportem através da apropriação de normas, padrões, comportamentos e valores da família e da sociedade. O processo pela qual as crianças e os indivíduos aprendem os comportamentos adequados às várias situações e contextos sociais e percebem qual o seu papel na sociedade é, segundo Spodek & Saracho (1998), designado de socialização.

A socialização pode ser definida como um processo contínuo que resulta da interação recíproca entre os indivíduos, onde o sistema social influencia essa interação com as normas de comportamentos socialmente definidos. É necessário que sejam desenvolvidas todas as habilidades necessárias para participar na sociedade e vida humana e para conviver e comunicar na sociedade onde cada indivíduo se insere.

Como a socialização ocorre dentro de um contexto social através da interação com uma multitude de indivíduos, então "(...) todo o desenvolvimento da criança não acontece fora de um contexto de vida (...) as crianças crescem e desenvolvem-se num contexto familiar e social específico, em que a ação e o controlo exercido pelos pais e restantes agentes educativos (...) afetam o desenvolvimento psicossocial da criança" (Resende, 2014, p. 18).

Llanos Baldivieso (2006) afirma que as habilidades sociais, ou seja, as skills constituem uma ferramenta, altamente útil, que utilizamos ao longo de toda a nossa vida e que melhora a nossa capacidade de nos relacionarmos com os outros e de satisfazer as nossas necessidades. Estas podem ser entendidas como um conjunto de condutas que expressam os sentimentos, atitudes, desejos,

opiniões e direitos de um indivíduo. Essas condutas adequam-se às situações com que o indivíduo se depara, respeitando, também, as condutas dos outros.

A crescente capacidade social da criança espelha-se na “(...) possibilidade progressiva em discriminar e escolher entre interações sociais positivas e negativas, e na tomada de consciência, igualmente progressiva, das necessidades e sentimentos dos outros” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 573), pois é na interação com os outros que a criança vai aprendendo a atribuir valores tanto às suas ações, aos seus comportamentos e suas atitudes como, também, às dos outros e a reconhecer e respeitar valores que possam ser diferentes dos seus.

Citando Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016):

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros (...) (p. 19)

1.2 A importância das interações entre pares

A emergência da consciência social e de comportamentos sociais das crianças começa no seio familiar e vai-se alargando com a frequência nos contextos de educação pré-escolar (aos educadores [e outros cuidadores] e aos pares), pois são confrontadas com a necessidade de se adaptar a um ambiente extrafamiliar, onde terão de aceitar e adotar regras sociais que influenciarão o relacionamento interpessoal. Para isso, as crianças devem ter oportunidades de observar e interagir com os pares e de serem guiadas e apoiadas pelos adultos. Daí é necessário que as crianças possam experimentar situações de interação e refletir sobre o valor dessas mesmas interações.

Através das relações com os pares as relações sociais são um elemento fundamental no desenvolvimento da criança ao facilitar a aquisição de um vasto leque de novas aptidões, como, por exemplo, a empatia, a partilha, a necessidade de ter em conta a perspetiva do outro, a negociação e a cooperação (Brás & Reis, 2012).

Segundo Ladd & Coleman (2002), “(...) na sociedade contemporânea o contacto com os pares está a começar mais cedo do que nunca” (p. 119). De acordo com os autores, é desde a primeira infância que as crianças começam a construir dois tipos de relações interpessoais: relações de amizade e relações de aceitação pelos pares. As relações de amizade são como relações diádicas marcadas por laços afetivos onde existe “(...) preferência mútua, prazer mútuo e capacidade de se

envolverem numa interacção hábil ” (Howes, 1983 citado por Ladd & Coleman, 2002, p. 122). Já a aceitação pelos pares pode ser definida como “(...) o grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu grupo social” (Ladd, 1988, citado por Ladd & Coleman, 2002, p. 121). O que leva as crianças a estabelecerem relações de amizade prende-se, em grande medida, com interesses em comum ou aspetos similares. À medida que se vão conhecendo melhor, pela interação, as crianças passam a entender os comportamentos sociais, as competências e características pessoais de cada uma. Porém, o melhor conhecimento de uma criança por outra tanto pode fortalecer o interesse mútuo (e o estabelecimento de uma amizade) ou diminuir esse mesmo interesse.

A socialização das crianças é promovida quando estas se sentem confortáveis entre os pares, pois se houver tensão no grupo, as crianças podem sentir dificuldades em formar novas relações, dificultando, assim, a adaptação aos contextos onde estão inseridas. Quando a criança é aceite pelos seus pares; a sua autoconfiança, segurança e iniciativa são mais favorecidas, acabando por ser capaz de criar relações interpessoais com facilidade. Portanto, a relação e aceitação pelos pares são uma base para o desenvolvimento de habilidades sociais, de conhecimento social, de comunicação e de comportamentos socialmente aceites (como, por exemplo, ajuda, partilha, agradecimento, etc.).

O grupo influencia a organização da conduta social, já que obriga as crianças a adequarem o seu comportamento às normas sociais e a controlar impulsos considerados socialmente inaceitáveis. É com pares que as crianças aprendem a cooperar, a discutir objetivos, a trocar ideias e opiniões e a negociar projetos. Através da participação ativa no grupo, a criança é capaz de encontrar e desenvolver a autonomia pessoal e a independência, despertando o desejo em ser competente e eficaz.

A cooperação, assim como o diálogo, vão sendo gerados e desenvolvidos à medida que as crianças vão compreendendo as dinâmicas das interações com os seus pares. A cooperação entre as crianças implica que estas ajam em conjunto, de modo coordenado, para concretizar um objetivo em comum. O trabalho cooperativo entre pares ou em pequenos grupos oferece às crianças oportunidades de “(...) confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 25). A interação entre pares e a integração da criança no grupo ajuda a promover, ainda, a tomada de consciência e a diferenciação em relação aos outros.

A cooperação permite às crianças partilharem interesses e ideias, porém, tal pode levar ao surgimento de conflitos ou discórdias. Estes episódios são um fenómeno normal e recorrente na

infância e são ótimas oportunidades para as crianças desenvolverem competências de resolução de problemas. Para DeVries e Zan (1997), o conflito ajuda a promover o desenvolvimento moral e intelectual por implicar um descentramento de um único ponto de vista de modo a incluir a perspectiva dos outros, levando à confrontação com as ideias e os desejos dos outros.

Sintetizando, as crianças são atores sociais. São capazes de formar ideias e de realizar interpretações sobre a sociedade em que estão inseridas, sobre si próprios e sobre os outros. “Gracias a la relación con sus semejantes, los niños y niñas adquieren poco a poco su independencia y su autonomía, el sentido de reciprocidad, de solidaridad y justicia; todas las cualidades indispensables para la vida en grupo y para la cooperación (...)” (Llanos Baldivieso, 2006, p. 27).

1.3 O papel do adulto/do educador

Para as crianças em idade pré-escolar, os adultos são os modelos dos comportamentos sociais adequados às normas da sociedade onde se inserem. Assim, eles acabam por assumir um papel premente no desenvolvimento social das crianças, pois são os adultos que as guiam e apoiam na aquisição das primeiras habilidades sociais. Os primeiros modelos sociais das crianças são os seus pais, ao serem eles os primeiros adultos com quem as crianças interagem e criam vínculos.

Outra figura de grande relevância no desenvolvimento das crianças é o educador de infância. O educador, como modelo das crianças, deve demonstrar atitudes e formas de agir empáticas que reflitam a tolerância, o respeito, a cooperação e a justiça para com todos aqueles com quem contacta. Cada educador leva para a sua sala de atividades o seu conjunto de valores que...

(...) ajuda a determinar o que ele considera importante e como ele vai lidar com cada criança em particular. Eles são determinantes até mesmo na seleção, no uso dos materiais, na arrumação da sala e, em última instância, vão influenciar os valores das crianças. Acima de tudo, (...) oferecem calor humano e apoio para as crianças aceitando-as como seres humanos inteiros, com forças e fraquezas. A través das relações pessoais com as crianças, eles podem ajuda-las a crescer. (Spodek & Saracho, 1998, p. 54)

Assim, torna-se crucial que o educador crie laços afetivos e mantenha interações positivas com as crianças para assegurar um clima de segurança afetiva e auxiliá-las a desenvolverem a sua autonomia. As relações que este estabelece com as crianças devem ser recíprocas, positivas, honestas, autênticas e respeitadoras. Esta reciprocidade e autenticidade nas relações implica que responda, de modo atento, aos interesses de cada criança e forneça um feedback específico, verdadeiro e encorajador.

Quando surgem conflitos, o educador deve abordá-los calmamente, mas de modo direto, firme e paciente, reconhecendo os sentimentos e estados de espíritos das crianças, ao mesmo tempo que as encoraja a conversarem para descreverem o que aconteceu e procurarem soluções para a resolução dos conflitos ou problemas. Desta forma, o educador promove e apoia a autoestima, autonomia, autoconfiança, iniciativa, cooperação, empatia, integração e felicidade das crianças. “Neste sentido cabe ao/à educador/a dever apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Lopes da Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016, p. 25).

O educador deve criar um ambiente seguro, assegurando o bem-estar das crianças. Os ambientes seguros estimulam as crianças a explorarem livremente o seu meio, a interagirem, a expressarem-se sem receio e aprendendo ativamente. Assim, o educador deve estabelecer e organizar um ambiente saudável, democrático, participativo, estimulador das interações sociais das crianças, promotor dos valores sociais positivos e de respeito por todos e respetiva herança cultural, de forma a que sintam valorizadas, respeitadas e seguras. O educador deve observar as crianças de forma sistemática quanto às suas competências sociais, prevenindo e/ou intervindo quando estes colocarem em risco a segurança, o bem-estar e os direitos de cada uma. Planejar, organizar e equipar um espaço educativo atraente e estimulante, de modo a inserir cada criança num grupo, estimular as interações e relações entre as crianças e promover a aprendizagem ativa são estratégias privilegiadas nestes ambientes. Conhecer as potencialidades do espaço estimula a autonomia, a cooperação, a partilha, a expressão de opiniões e ideias e a independência da criança. (Hohmann & Weikart, 2007; Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

A rotina diária também deve ser planeada e organizada com consistência, que atente aos ritmos das crianças, permitindo que estas possam perseguir os seus próprios interesses, explorar, tomar decisões, resolver problemas e expressar-se, sob variadas formas de atividade, como, por exemplo, trabalho individual, em pares, pequeno grupo e grande grupo.

1.4 Educação multicultural e para a diversidade cultural

“Pensar e viver no mundo atual passa pelo reconhecimento da pluralidade e diversidade de sujeitos e de culturas com base no respeito e tolerância recíproca, concebendo as diversidades culturais, não como sinónimo de superioridade, inferioridade ou desigualdade, mas como equivalente a um plural e a um diverso” (Cunha, 2014, p. 11).

O conceito de cultura ligado ao modo de vida de um grupo social inclui aspetos materiais (por exemplo, gastronomia, vestuário, etc.), mas são os aspetos imateriais que detêm a essência da cultura, isto é os valores, as crenças, os símbolos e as perspetivas únicas dessa cultura (Banks, 1994). É a partir da socialização que se aprende os valores e as normas culturais, daí não poderem ser compreendidas fora dos contextos onde é concebida.

O multiculturalismo e a diversidade cultural estão presentes em qualquer parte do mundo, pois qualquer país ou nação inclui (ou pode incluir) indivíduos com diferentes línguas e heranças culturais. Numa sociedade cada vez mais marcada pela diversidade cultural e pelo multiculturalismo, é importante que as crianças construam, desde cedo, comportamentos de reconhecimento, respeito e aceitação pelas características únicas de outros indivíduos e dos valores e opiniões que possam diferir dos seus próprios.

De acordo com Banks (2002), a educação multicultural das crianças em idade pré-escolar deve procurar apoiar as mesmas a desenvolverem perceções, atitudes e comportamentos transculturais positivos, a formarem valores de respeito, aceitação e valorização da diversidade, ao mesmo tempo que vão construindo as suas próprias identidades, tomando consciência das suas próprias singularidades. Este reconhecimento desenvolve-se em simultâneo com a perceção de aspetos que as crianças possam ter em comum ou que as distinguem de outras, promovendo o reconhecimento de laços de pertença social e cultural e a harmonia no grupo.

As crianças são capazes não só de terem consciência das diferenças étnicas e culturais, como de interiorizarem as normas da sociedade e os valores e atitudes desta face aos diversos grupos sociais. É necessário que, desde cedo na infância, estas apreciações e atitudes face à diferença se formem num contexto onde as crianças possam “(...) crescer atribuindo significado positivo à diversidade constitutiva das sociedades actuais” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 125).

Na educação da criança é importante a formação multicultural, sendo necessário “(...) coordenar, incentivar e promover (...) programas e as ações que visem a educação para os valores da convivência, da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Souta, 1997 citado por Marques & Borges, 2012, p. 82). O diálogo é uma estratégia que promove a participação ativa das crianças (e todos os indivíduos) numa sociedade democrática assente nos valores da igualdade, da tolerância e da solidariedade.

O jardim de infância deve ser um contexto de vida democrática, onde as crianças participem ativamente, como é seu direito, e onde “(...) a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade (...)” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.

39). É num contexto democrático com espaço e tempo para o diálogo que se promove a educação para a cidadania, ajudando as crianças a tornarem-se sujeitos autónomos, responsáveis, solidários, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo e a desenvolverem o respeito, a tolerância e a compreensão dos pontos de vista do outro. É necessário ir ao encontro do outro e da sua cultura, vivenciando-a, para descobrir as diferenças que existem em cada um dos indivíduos (Peres, 2006). A educação multicultural passa pelo conhecimento de nós próprios, pelo conhecimento do outro e pela consciência da relação interdependente entre todos os seres humanos.

Capítulo 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 A Instituição¹

O estágio em valência de Jardim de Infância decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) no concelho de Braga. Esta instituição oferece à comunidade onde se insere serviços: de saúde, de atendimento formal à infância (que inclui creche e jardim de infância), de atendimento à terceira idade, de apoio às pessoas portadores de deficiência, entre outros.

Criada em meados do século XX, foi nos anos 70 que iniciou a prestação de serviços dirigidos à infância com a abertura de duas salas de jardim de infância, que acolhiam crianças entre os três e os cinco anos de idade.

Ao longo dos anos, a capacidade de resposta na área da infância tem vindo a aumentar e, neste momento, atende cerca de 300 crianças, distribuídas por 18 salas, desde os 4 meses de idade até à entrada no 1º ciclo do ensino básico.

A instituição fundamenta a sua ação nos valores promulgados nos artigos da Convenção dos Direitos da Criança e define um projeto educativo ancorado nos cinco pilares do conhecimento: aprender a fazer, aprender a viver, aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a aprender.

Perspetiva-se como uma comunidade educativa dinâmica, promovendo a participação das crianças, auxiliares, funcionários, direção e outras entidades comunitárias.

¹ Texto elaborado com base na consulta do Projeto Educativo, para as valências em Creche e Educação Pré-Escolar, cedido pela própria Instituição.

² História retirada do blog “obaudoeducador”, disponível em <http://obaudoeducador.blogs.sapo.pt/historia-infantil-tita-a->

2.2 A organização do espaço educativo

A metodologia implementada na instituição segue a filosofia e princípios da abordagem curricular High/Scope. Deste modo, o espaço de sala encontra-se organizado em concordância com o princípio da aprendizagem ativa da criança. A organização do espaço da sala de atividades é um fator importante a ter em conta para promover essa forma de aprender.

A sala de atividades tinha capacidade para receber 20 crianças, segundo as informações facultadas pela educadora cooperante. No entanto, o grupo acolhia entre 26 a 28 crianças.

Todo o chão da sala estava coberto com uma capa de vinil suave, de fácil limpeza e confortável para as crianças e os adultos se sentarem, inculcando uma sensação acolhedora e agradável à sala e funcionando também como isolamento contra o frio do solo.

Uma das paredes da sala era composta na sua totalidade por janelas de vidro permitindo a entrada de bastante luz natural. Tinha acesso (uma porta de vidro) para um espaço exterior constituído por um pequeno campo de futebol de relvado sintético e um parque infantil de piso sintético e “almofadado”. As restantes paredes eram utilizadas para expor os trabalhos realizados pelas crianças e para colocar algumas informações para os adultos.

O mobiliário da sala encontrava-se adaptado à estatura das crianças, facilitando-lhes o acesso aos materiais e brinquedos, e apresentava superfícies suaves e esquinas arredondadas. Tal permitia às crianças ingressarem num ciclo de escolha-uso-arrumo, propício ao desenvolvimento da iniciativa e autonomia da criança e, também, da responsabilidade pela manutenção e a organização do espaço.

O espaço da sala encontrava-se dividido em seis áreas de interesse (anexo I): a área da casa, a área das construções, a área da expressão plástica, a área dos jogos, a área da biblioteca e a área da escrita; todas as áreas encontravam-se identificadas com fotografias de crianças em atividades nas respetivas áreas. A área da casa está organizada por duas zonas, a zona do quarto e a zona da cozinha. Toda esta área estava apetrechada com um variado leque de materiais - roupas, alguns materiais de desperdício, brinquedos e materiais de uso quotidiano. Esta área era a mais requisitada pelo grupo.

A área das construções era ampla e funcionava também como área central para os momentos de acolhimento e de grande grupo. Possuía estante com várias prateleiras e quatro tapetes acolchoados. Havia diversos materiais: carros e motas de vários tamanhos, materiais de encaixe (por exemplo, canos e conexões de plástico), legos, blocos grandes, animais de borracha e plástico. Todos os materiais encontravam-se arrumados por tipo em caixas etiquetadas. Atividades como empilhar

blocos, construir pistas de corridas, construir jardins zoológicos para os animais eram as mais realizadas pelas crianças.

A área dos jogos encontrava-se junto da área da casa. A divisão entre estas duas áreas era feita com um armário de prateleiras. Os materiais que aqui se encontravam eram variados - puzzles, blocos, materiais de encaixe, de seriação, enfiamentos e formação de padrões.

A área da escrita incluía vários materiais como, esferográficas, lápis, carimbos, números e letras, guardados em caixas etiquetadas.

A área da biblioteca encontra-se ao lado da área da escrita e a divisão entre estas era realizada por dois bancos almofadados lado a lado. Mobilavam também a área, um pequeno sofá de espuma para crianças e uma estante simples em metal colorido com uma vasta coleção de livros de fácil acesso.

As áreas da escrita, da biblioteca e dos jogos se encontravam-se na zona mais calma e com bastante luz natural e proporcionavam condições para que as crianças realizem um trabalho mais autónomo e individualizado, mas sem impedir a ocorrência de interações com os pares.

A área da expressão plástica era composta por dois conjuntos mesas e cadeiras, um armário de prateleiras, cestas de arrumação individuais para cada criança, um cavalete com suporte para tintas e uma estante com materiais diversos: materiais de pintura, de recorte e colagem, de modelagem, materiais de desperdício e vários tipos de papéis.

A boa organização do espaço e dos materiais nesta sala estimulava as crianças a envolverem-se na aprendizagem ativa, a tomarem iniciativa e tomarem decisões. Permitia, ainda, observar e interagir com as crianças nas suas atividades, apoiando as suas brincadeiras e capacidade de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2007).

2.3 A organização do tempo educativo – Rotina diária

Na sala, a rotina diária iniciava-se às 9h com o acolhimento. O grupo cantava canções de bons-dias e saudação, procedia à identificação dos dias da semana (desenvolvendo o reconhecimento de passagem do tempo com a noção de “hoje é...”, “ontem foi...”, “amanhã será...”), à marcação de presenças, ao registo do estado do tempo e à escolha da área de interesse. A marcação das presenças e o registo do estado do tempo eram realizadas pela criança responsável do dia – estatuto rotativo pelo qual todas as crianças passavam. Enquanto a criança responsável realizava estas tarefas, o restante grupo ia conversando sobre assuntos que as crianças partilhavam e/ou sobre atividades realizadas nos

dias anteriores. Quando o responsável terminava as suas tarefas, avançava-se para o tempo de grande grupo com a realização de uma atividade preparada tanto pela educadora cooperante como por mim. Atividades como conto ou visualização de histórias, exploração de objetos, canções ou declamação de poemas eram realizadas neste momento. Por volta das 10h, as crianças faziam o lanche da manhã no refeitório.

De seguida, procedia-se a um tempo de pequeno grupo, onde se realizavam atividades como experiências de ciências, a representação de histórias ou modelagem de figuras. O tempo de pequeno grupo tinha uma duração de 30 a 40 minutos.

Entre as 11h e as 11h45 era o tempo de trabalho nas áreas. Por vezes, quando uma atividade de pequeno grupo se alargava para além do tempo estipulado, o tempo de trabalho nas áreas não era realizado durante a manhã, mas na parte da tarde.

Entre as 11h45 e as 12h ocorria o momento de higiene para preparação para o almoço e entre as 12h e as 12h40-12h45 o almoço no refeitório. Entre as 12h40-12h45 ocorria um novo momento de higiene antes de o grupo voltar à sala depois do período do almoço.

No período da tarde, algumas crianças faziam a sesta no ginásio desde as 13h às 15h. O restante grupo fazia o recreio no espaço interior ou exterior. Entre as 14h e as 15h, estas crianças terminavam atividades iniciadas nessa manhã ou em dias anteriores. Em alternativa brincavam nas áreas.

Às 15h, as crianças que dormiam a sesta juntavam-se ao restante grupo e começava-se a preparação para o lanche com um momento de higiene. O lanche decorria entre as 15h15 e as 15h45. Pelas 16h iniciavam-se as atividades extracurriculares (AECs).

A rotina diária era consistente, mas flexível. Uma rotina bem planeada permite à criança desenvolver noções temporais e sobre a passagem do tempo dentro da rotina diária. As crianças desenvolvem a perceção de que o tempo passa de dias, para semanas, de semanas para meses, de meses para anos e que o tempo diário é composto por vários ritmos e tipos de atividades conforme várias situações, sendo estas relativas a momentos de trabalho individual, em pares, em pequenos grupos ou em grande grupo (Hohmann & Weikart, 2007).

2.4 Grupo

O grupo era constituído inicialmente por 28 crianças (13 raparigas e 15 rapazes) com idades entre os 3 e os 4 anos. No final do estágio, o número de crianças do grupo tinha-se reduzido a 26 (12

raparigas e 14 rapazes). Do total das 26 crianças, cinco crianças tinham três anos e 21 tinham 4 anos. Uma das crianças de 3 anos tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE).

A equipa educativa era constituída por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa.

De uma forma geral, as crianças do grupo eram muito alegres, energéticas e extrovertidas; eram incrivelmente curiosas, participativas, motivadas e com grande vontade de aprender. As crianças também eram muito determinadas em relação aos seus planos; elas tomavam decisões e faziam escolhas relativamente aos materiais que queriam utilizar e/ou papéis que iriam adotar nas suas brincadeiras, explicando o que iriam construir/desenhar/criar. Eram crianças com iniciativa e autónomas.

Demonstravam plena confiança nos adultos e à vontade para interagirem com eles. Convidavam os adultos para entrar nas suas brincadeiras, a ver os seus trabalhos e construções, e tinham para com eles manifestações de carinho.

Ao nível das interações entre pares, algumas crianças já mostravam preferência em brincar com uma ou duas crianças em particular. Outras, apesar de interagirem sem problemas, preferiam trabalhar individualmente nas atividades. Todo o grupo mostrava um interesse e um carinho especial pela criança com NEE; as crianças falavam com ela, procuravam dar-lhe a mão e eram carinhosas. Procuravam ajudá-la sempre que se percebiam de alguma necessidade desta.

Os conflitos entre as crianças surgiam com alguma frequência. Estes tinham origem sobretudo na disputa de materiais e lugar (anexo II, um exemplo de registo de incidente crítico) e no confronto de diferentes pontos de vista.

Capítulo 3. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

“Cada um de nós brilha de modo diferente, mas isto não faz com que a nossa luz seja menos brilhante.”

Anónimo

3.1 Identificação da problemática

A proposta de Intervenção Pedagógica resultou de observações realizadas durante as primeiras semanas de estágio junto do grupo e do diálogo com a educadora cooperante. Durante as semanas iniciais de estágio, constatei que as interações entre as crianças eram caracterizadas por alguma conflitualidade, por dificuldades em colaborar e em respeitar a opinião dos outros. Havia crianças que, quando estavam a brincar com os seus pares, tentavam liderar o grupo impondo papéis, tarefas ou um modo específico de fazer algo. Também havia crianças que, quando envolvidas numa conversa, não respeitavam a opinião da criança com quem conversavam, recusando insistentemente o que a outra estava a tentar explicar ou expressar (anexo III, um exemplo registo de incidente crítico).

Ocasionalmente, surgiam alguns conflitos entre as crianças em relação à criança com NEE, porque queriam permanecer ao lado dela ou dar-lhe a mão sempre que transitavam da sala para um outro local.

Se com a criança com NEE havia uma maior atenção, empatia e cuidado, nas interações com os outros pares, algumas crianças pareciam ter mais dificuldades em perceber os pontos de vistas, sentimentos e desejos, entrando em conflitos e resolvendo estes incidentes com alguma impulsividade.

É numa fase precoce que as atitudes face às diferenças se formam e é necessário que estas se originem num contexto onde as crianças possam “(...) crescer atribuindo significado positivo à diversidade (...)” (Oliveira-Formosinho, 2000, p. 125).

Para que as crianças desenvolvam atitudes positivas face às diferenças, respeito e colaboração com os outros, devem reconhecer que são únicas e com características, capacidades e necessidades próprias. Esta consciencialização vai sendo construída quando a criança se encontra inserida num grupo, com a interação com pares e adultos que a valorizam.

Depois de dialogar com a educadora cooperante e apresentar as observações realizadas, o projeto de intervenção pedagógica foi esboçado num esforço de articulação com o projeto de sala que a educadora cooperante desenvolveria. O projeto de sala intitulava-se “O direito à diferença” e a educadora pretendia desenvolver a construção da identidade das crianças explorando a diversidade multicultural.

Deste modo, o projeto de intervenção pedagógica pretendeu desenvolver os seguintes objetivos:

1. Estimular o (re)conhecimento das características individuais únicas;
2. Promover a compreensão das capacidades e necessidades de cada um;
3. Promover a construção de valores de respeito e cooperação/colaboração através da valorização da diversidade;
4. Favorecer as interações positivas e o sentimento de pertença ao grupo.

3.2 Estratégias de Intervenção

As estratégias de intervenção que se descrevem de seguida foram planeadas para responder às necessidades identificadas no grupo, indo, também, de encontro às intenções da educadora cooperante para o grupo.

Estas estratégias (atividades) centraram-se maioritariamente na exploração imagens e de características individuais do grupo. Este mostrou-se muito interessado e empenhado nas atividades que envolveram a exploração de imagens. O uso de imagens (fotografias, pictogramas, desenhos, representações, etc.) permitiu que as crianças pudessem observar, manipular, comparar, comentar e discutir aquilo que estavam a ver e perceber que significado(s) é que lhes atribuíam (Spodek & Saracho, 1998; Sunal, 2002).

3.2.1 “Como sou eu” - Exploração do livro “Os Nossos Corpos São Todos Diferentes” de Emma Brownjohn

A formação da identidade e da autoestima está dependente do modo como “(...) os adultos, nomeadamente o/a educador/a, intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos, pelo modo como apoiam as relações e interações no grupo, para que todas as crianças se sintam aceites e as suas diferenças consideradas como contributos para enriquecer o grupo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34), sem que estas diferenças sejam motivos de exclusão e/ou discriminação.

A criança deve (re)conhecer e valorizar as suas características pessoais e construir a sua identidade, situando-a em relação aos outros.

Estas intenções fundamentaram a escolha desta atividade, iniciada com a exploração do livro pop-up intitulado “Os nossos corpos são todos diferentes” de Emma Brownjohn (anexo IV para uma breve sinopse). Este livro interativo desafiou as crianças a observarem-se a si próprias, a conhecerem e a observarem os outros. “A construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34).

A exploração deste livro foi realizada numa primeira fase em grande grupo. Procedemos à exploração do livro e das características físicas individuais: a cor dos olhos, do cabelo, da pele,

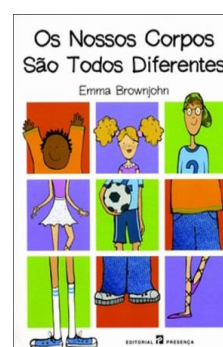


Ilustração 1 – Livro “Os nossos corpos são todos diferentes”

tamanho do corpo, altura, entre outras. As crianças foram observando-se mutuamente para identificar essas características e procurar entre si semelhanças e diferenças.

O grupo descobriu que a maioria do grupo tinha olhos castanhos. O livro refere-se ao seu formato, dizendo que estes podem ser redondos, amendoados, grandes ou pequenos. S.S. aponta com o dedo para a imagem dos olhos amendoados e disse “Estes olhos são como dos chineses. E eu já vi um chinês na rua!”. Várias crianças começaram a relatar experiências quotidianas relacionadas com a ida às compras em lojas pertencentes a chineses. S.R. acrescenta “O LC, o menino da A. (uma outra educadora). Ele é chinês!”

Outra característica que exploramos em conjunto foi o cabelo, a cor e o comprimento. As crianças entreolharam-se para ver as características dos cabelos de cada um.

R. - “Há cabelos castanhos!”.

Estagiária - “E há só cabelos castanhos? Olhem para o cabelo da M.V. ou do F.A. (criança com NEE)”.

O grupo observou as crianças indicadas e disseram que a cor do cabelo era diferente, era mais amarelada.

Estagiária - “Às pessoas que têm cabelo desta cor amarela diz-se que têm cabelo loiro”.

G. - “As meninas têm o cabelo comprido e os rapazes têm o cabelo mais pequeno”.

F.P. - “Sim. Os meninos têm de ter o cabelo mais pequeninho e... e as meninas têm o cabelo maior. Os meninos **têm** de ter cabelo curto...”.

Esta afirmação de F.P. mostra como os estereótipos podem surgir já na infância.

Ser menino ou menina é um aspeto central na construção da identidade e as crianças em idade pré-escolar vão assumindo comportamentos conformes com as expectativas culturais sobre o que é apropriado fazer enquanto membro de um ou de outro grupo, manifestando estereótipos culturais referentes aos homens e às mulheres. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34)

Pretendi também, com esta atividade, apoiar as crianças a desenvolverem uma ideia positiva de si próprias. “Importa que o/a educador/a esclareça estes estereótipos discriminatórios com as crianças, questionando situações que vão ocorrendo na vida do grupo (...)” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 34). Assim, comentei que S.S. era o menino que tinha o cabelo mais comprido de todos meninos. B. disse “Pois tem, o S.S. tem cabelo mais maior, mas é menino na mesma. Não

faz mal se um menino tem cabelo comprido”. Confirmei – e a educadora cooperante também – que há rapazes e homens que preferem ter o cabelo comprido.

Durante a atividade também foram integradas noções relativas ao domínio da matemática. Ao explorar as características físicas procedemos à contagem de elementos do grupo para chegar às respostas para algumas questões: “Quantas meninas estão na sala? E meninos?”; “Quanto meninos têm olhos azuis? E castanhos?”; “Quanto meninos têm cabelo loiro/claro? E o cabelo escuro?”. Nas OCEPE, a recolha de informação/dados para a classificação, contagem e a identificação de quantidades através de diferentes formas de representação são aprendizagens a promover. A organização da informação recolhida pode ser apresentada em tabelas ou gráficos. Nesta atividade, foram utilizadas peças de legos para organizar a informação recolhida, formar conjuntos, comparar e auxiliar a contagem. Por exemplo, o grupo observou-se e reparou que havia duas cores de olhos: olhos castanhos e olhos azuis. Convidei as crianças a fazerem a contagem daquelas com olhos de cor azul e daquelas com olhos castanhos. Colocámos peças de lego no chão para representar o número de elementos em cada grupo de cor. Quando contamos o grupo de crianças com olhos castanhos L. exclama “São muitos!”, pois este era constituído por 22 crianças, contrastando com o grupo de duas crianças com olhos azuis. Observamos, então, as duas filas de peças e as crianças foram dizendo que uma era mais pequena que outra e que a grande parecia uma cobra. “Aquela cobrinha é ‘mais grande’ que aquela” disse M.. “Aquela cobrinha tem mais legos do que a outra” disse B..

De modo a dar continuidade a esta atividade, propus às crianças que, em pequenos grupos, realizassem um autorretrato. Pretendi estimular as crianças a observarem-se a si e aos outros e a descobrir, descrever e representar as suas características faciais. Foram disponibilizados espelhos para cada criança. Sugeri que se olhassem ao espelho e vissem como era o seu rosto para depois fazerem o seu autorretrato.

Durante a atividade as crianças mostraram-se bastante empenhadas: elas observavam-se ao espelho com grande atenção, aproximando bastante o rosto do objeto, analisando aquilo que estavam a desenhar (ilustrações 2 a 4).

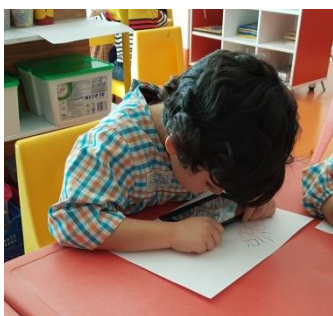


Ilustração 2 – Criança a observar-se ao espelho

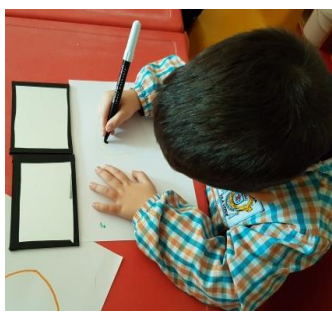


Ilustração 3 – Criança a desenhar os seus olhos depois de os observar



Ilustração 4 – Autorretrato completo

Também trocavam impressões entre elas:

M.V. - “O meu cabelo são caracóis. Como posso fazer?”

F.P. - “Assim, olha!” [faz um movimento espiralado no ar para mostrar a M.V. como se pode fazer caracóis].

Mat. - “Eu tenho olhos castanhos”.

S.R. - “O meu cabelo é amarelo... hum... como se diz Marta? Sim, loiro!”

L.D. – “É igual ao cabelo do F.A.”

E. - “Os meus olhos são azuis, olha Marta, são da cor do céu!”

Rod. - “Olha Marta! Eu fiz isto” [apontando para as sobrancelhas]

Estagiária - “Isso são as sobrancelhas. Desenhaste as sobrancelhas”

Mar. - “Marta, fiz os buraquinhos do nariz que servem para cheirar” [apontando para as narinas].

Estagiária – “Sabes como se chamam esses ‘buraquinhos’? São as narinas. Na-ri-nas”.

Mar. - “Na-narinas... servem para cheirar”.

De facto, o tempo de pequeno grupo fornece oportunidades de interação e comunicação e um feedback imediato sobre o que estão a fazer e as questões que colocam.

Algumas crianças perguntavam-me constantemente “É assim, Marta? Isto está bem?”. Eu ia desafiando-as a procurar por si próprias as respostas às suas questões, num diálogo contínuo com cada criança no sentido de favorecer a autonomia. Esta é uma forma de tornar a criança consciente de si como um sujeito aprendente e competente. De acordo com Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “Este processo é facilitado quando o/a educador/a dialoga com as crianças sobre o que estão

a fazer, coloca questões e dá sugestões, dando oportunidade para que elaborem, retomem e revejam as suas ideias, envolvendo-se numa construção conjunta do pensamento” (p. 37).

As crianças também iam fazendo comparações entre elas:

M. diz a B. - “O teu cabelo é comprido e o meu é curto”.

F.P. diz a G.S. e a R. - “Os teus olhos e os do R. são iguais, são castanhos”.

No final da atividade, todas as crianças se juntaram em grande grupo para mostrar os desenhos que tinham feito.



Alguns exemplos de autorretratos que as crianças realizaram estão exemplificados nas ilustrações 5 a 8. De facto, elas prestaram grande atenção aos detalhes dos seus rostos (por exemplo, sobrancelhas e pestanas). Na ilustração 4 é possível verificar que Mg. desenhou o seu cabelo de forma espiralada, pois o seu cabelo é bastante ondulado, quase encaracolado, e a criança reparou neste pormenor específico de si própria aquando da realização do seu autorretrato. A ilustração 5 mostra a atenção às cores das suas características mais marcantes, o cabelo loiro e os olhos azuis, e o detalhe das suas narinas. Na ilustração 6 a criança desenhou com mais detalhe as suas sobrancelhas e pestanas e suas faces coradas. A ilustração 7 mostra o autorretrato bastante pormenorizado de uma das crianças de 3 anos de idade. As crianças que realizaram os autorretratos apresentados repararam no pormenor das orelhas.

No final, todo o grupo se reuniu na área central e procedeu-se a uma conversa e partilha dos autorretratos. Propus fazer um jogo: eu mostrava um desenho de cada vez e pedia às crianças para tentar identificar a criança do autorretrato. Por exemplo, mostrei o primeiro autorretrato e perguntei às crianças o que viam no mesmo, que características se podiam ver. As crianças iam respondendo “Tem cabelo amarelo!”, “É menino porque tem cabelo curto”, “Os olhos são azuis”, “Tem a boca cor de rosa”. Perguntei “Então, quem é o menino que tem cabelo loiro ou amarelo, tem olhos azuis e a boca cor de rosa?”. As crianças, depois de se observarem umas às outras por uns segundos disseram “É o

S.R!”. As crianças também foram enumerando alguns dos componentes do rosto: olhos, nariz, boca, as sobrancelhas, as narinas e as pestanas.

3.2.2 História mimada “O indiozinho”

Esta proposta de atividade surge no âmbito da exploração das características de diferentes povos e raças para dar resposta ao interesse manifestado pelas crianças em torno das pessoas com “pele vermelha”, ou seja, os povos ameríndios nativos do continente americano.

Com esta atividade procurei estimular o reconhecimento da diversidade entre pessoas e grupos e despertar o interesse e o respeito pelas diferenças físicas, de género, de etnia e de cultura (Lopes da Silva, Mata, Marques & Rosa, 2016).

A atividade iniciou-se com a exploração de fotografias de indivíduos ameríndios, observando a cor da pele e o vestuário tradicional por eles usado (ilustrações 8, 9 e 10). As fotografias são um ótimo recurso para estimular a observação, oferecer informações e promover debates no grupo (Spodek & Saracho, 1998).



Ilustração 9 – Indivíduo ameríndio



Ilustração 10 – Mulher ameríndia com cocar



Ilustração 11 – Criança ameríndia

As crianças repararam que o tom de pele das pessoas das fotografias é mais escura do que os tons de pele de todos os membros do grupo e afirmaram que esta tem um tom mais avermelhado, e mostraram também interesse nos acessórios que as pessoas das fotografias usavam e naquele que eu própria estava a usar na cabeça. Disse-lhes que se chamavam “cocares”. Os cocares são um adorno que os índios usavam para celebrar festas e danças tradicionais. Quem os usava eram guerreiros ou pessoas muito importantes como líderes ou reis da tribo.

As crianças iam fazendo comentários relativos às imagens e aos “cocares”. “Têm as caras pintadas”, “A pele é mais escurinha”. Os cocares “Parecem coroas porque estão na cabeça”, “Têm muitas penas.”, “São muito grandes”. Com o uso de um globo (utilizado em atividades anteriores) e de

um planisfério, identificamos em conjunto as áreas do mundo onde a presença de diferentes povos é mais marcada (os povos ameríndios encontravam-se na América; os povos negros, na África, etc.). Importou explicar às crianças que, apesar destes povos terem tido as suas origens nos vários continentes, nos dias de hoje convivemos com inúmeras pessoas provenientes de vários países, etnias e culturas.

Depois da exploração das fotografias passou-se ao conto de uma história mimada (anexo V). Esta atividade visou estimular o uso de outras formas de expressão e comunicação através da palavra, de gestos, expressões faciais e movimentos corporais (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). As crianças estiveram muito atentas à narrativa devido às expressões e gestos amplos e expressivos que utilizei. Pediram para recontar a história várias vezes, participando na mesma ao imitarem os gestos e expressões que eu fazia.

Dando continuidade ao conto que tinham escutado, as crianças construíram e decoraram os seus próprios cocares. Enquanto construíam os cocares (ilustrações 11 e 12), iam fazendo comentários: “Os índios usavam os cocares na cabeça porque eram importantes” (Rod.), “Porque são os reis!” (L., completando a ideia de Rod.).



Ilustração 12 – Construção de cocares



Ilustração 13 – Construção de cocares

Num dos tempos de grande grupo, a história foi recontada novamente com a participação de todas as crianças, mimando as expressões e gestos com os cocares que elas construíram (ilustração 13 e 14).



Ilustração 14 – Conto da história mimada



Ilustração 15 – Conto da história mimada

3.2.3 “Tita, a Coelhoinha Diferente” por Maria de Jesus Sousa²

A leitura e o conto de histórias é sempre uma ótima estratégia pedagógica que permite introduzir e explorar temas interessantes para as crianças. As histórias permitem-lhes alargarem os seus horizontes e os seus conhecimentos, tendo o potencial de as ajudar na resolução dos seus próprios problemas (Spodek & Saracho, 1998). Elas permitem, também, abordar as questões relativas aos valores sociais e relacioná-los com as vivências reais das crianças, estimulando o diálogo e a troca de opiniões. Segundo Lino (1996), os valores são orientações organizadoras da vida e do comportamento dos indivíduos que surgem através das experiências de cada um e contribuem para o crescimento de cada sujeito (p. 95). De acordo com a autora, “(...) diferentes experiências dão origem a diferentes valores. Os valores não são estáticos, eles evoluem no contexto cultural de experiências que vão sendo proporcionadas quer às crianças, quer aos adultos” (Lino, 1996, p. 95).

“Tita, a coelhinha diferente” (anexo VII) é a história de uma coelha que nasceu apenas com uma orelha e, por isso, esconde-se de todos os outros animais por se achar muito feia e por ter vergonha de ser diferente. Ela suspira constantemente por desejar ser como todas as outras coelhas que têm duas orelhas. Um dia, conhece um grupo de formigas “trabalhadeiras”. Uma das formigas dirige-se a ela e diz-lhe que também é diferente, pois nasceu sem uma pata, e que não faz mal ser diferente. Ninguém é igualzinho a ninguém. Tendo ouvido as palavras da formiga, Tita decide deixar se esconder e aceita-se tal como é, conseguindo fazer amigos no final. A escolha desta obra pretendeu promover o desenvolvimento de valores e atitudes positivas como a aceitação de si próprio e do outro e o desenvolvimento da empatia, capacidades estas que estão na base das interações positivas.

² História retirada do blog “obautoeducador”, disponível em <http://obautoeducador.blogs.sapo.pt/historia-infantil-tita-a-coelhinha-13412>

A narrativa foi escolhida para dar continuidade a uma outra história que as crianças tinham explorado anteriormente com a educadora – “As Cores de Mateus”, de Marisa López Soria – orientada para a temática das emoções e a valorização de si próprio.

Depois da leitura da história, em grande grupo, procedeu-se à exploração do seu conteúdo através de um conjunto de questões que fui colocando:

Estagiária - “Como era a coelhinha Tita? Como se sentia ela?”

Várias crianças – “Era feia”; “Só tinha uma orelha”; “Era simpática”.

Estagiária – “Porque é que a Tita não se sentia feliz e se escondia?”

M. – “Ela estava triste”;

S.R. - “Por só ter uma orelha e-e não queria que os outros coelhos a vissem!”

B. - “Ela escondia-se!”

Confirmei o que as crianças iam respondendo e expliquei que a Tita escondia-se porque tinha vergonha, tinha medo de se mostrar aos outros e não gostava de si própria por só ter uma orelha. As crianças perceberam que a personagem sentia-se infeliz por saber que era diferente e não conseguir aceitar que essa diferença faz parte de si. Algumas crianças foram dizendo que nós éramos “todos diferentes”, recordando a atividade de exploração do livro de Emma Brownjohn “Os nossos corpos são todos diferentes”, dizendo que haviam meninos com cores de olhos diferentes, que L.D. era o menino mais alto de todos e o F.A. era o mais baixo, entre outros.

Estagiária - “Quem é que foi conversar com a Tita? E porquê?”.

Várias crianças - “Foi a formiga!”

L. – “Porque ela estava a chorar e as formigas ouviram”.

Conversamos, então, sobre a importância de ajudar alguém que não se encontra bem.

L. - “Temos de ajudar os outros meninos quando choram ou estão tristes”

Algumas crianças apresentaram algumas experiências pessoais sobre ajudar os outros ou os animarem:

F.P. - “Quando o meu irmão caiu e estava a chorar, eu dei-lhe um abraço e depois ele deixou de chorar!”;

L.D. - “Uma vez, o meu irmão estava a chorar porque estava triste e eu, e eu fiz-lhe cócegas para ele rir”;

B. - “No recreio, a M. estava a chorar porque um menino foi mau para ela e eu dei-lhe a mão e fomos brincar as duas”.

As crianças empáticas são capazes de se relacionar e partilhar os sentimentos dos outros, e reagem com maior rapidez ao *stress* das outras crianças, procurando confortá-las da melhor forma que conseguirem (Bee, 1981; Hohmann & Weikart, 2007).

3.2.4 “A amizade vai para além das diferenças” por Minéia Pacheco³

Nesta atividade procedeu-se ao conto da história “A amizade vai para além das diferenças”, de Minéia Pacheco. Esta é a história de Jaime e Célia. Sumariamente, Jaime era um rapaz de cor negra e Célia era uma menina caucasiana e os dois são os melhores amigos. Mas os colegas de escola excluíam-nos do grupo porque achavam estranho que duas crianças tão diferentes fossem amigas. Mais tarde, eles revelam perante a turma e perante a professora a razão de serem os melhores amigos.

Esta história foi utilizada para trabalhar o valor da amizade, a aceitação pelos pares, o respeito pelo outro e pelas características únicas de todos e cada um. As relações de amizade significam uma interação recíproca entre duas ou mais crianças e estas vão-se desenvolvendo enquanto a criança vai crescendo. Na amizade há um sentimento mútuo de afeto e empatia. Em idade pré-escolar, a amizade está bastante ligada à brincadeira, por isso, nestas idades o amigo é aquele com quem se brinca. Os pares tornam-se modelos que ajudam a criança a avaliar os seus comportamentos e a socializar, a explorar o mundo e a entendê-lo.

A atividade iniciou-se com a leitura da história (anexo VII). Depois do conto e de identificar as crianças na imagem da história, houve uma conversa sobre o seu conteúdo. As crianças identificaram as personagens e o tipo de relação tinham:

D. – “É a Célia e o Jaime”;

Mg. – “São amigos!”

Z. – “Eles gostam muito um do outro”.

Estagiária – “Porque é que os colegas da Célia e do Jaime, os outros meninos, se separavam deles?”

Várias crianças– “Porque são muito diferentes!”

M. - “Célia é branca e o Jaime era ‘escurinho’”.

S.S. - “E os outros meninos não gostavam”.

³ História retirada do “blogfólio” da Professora Minéia Pacheco, disponível em <http://www.mineiapacheco.com.br/2010/08/amizade-que-vai-alem-das-diferencas.html>

B. - “Eles não gostavam porque achavam estranho”.

Estagiária – “A Célia e o Jaime deixaram de ser amigos?”

Várias crianças – “Não!”

M.V. – “Porque gostam muito um do outro!”

Estagiária - “Pois era, eles eram muito amigos apesar das diferenças, não eram? E vocês, também não são diferentes?”

As crianças concordaram e neste momento fomos recordando as atividades realizadas anteriormente. Foi lembrada, mais uma vez, a atividade do autorretrato; recordamos, também, a exploração de imagens de pessoas ameríndias, africanas e asiáticas, onde observamos as características das mesmas, comparando-as com as nossas e encontrando semelhanças e diferenças e relembramos, também, a história da “Tita, a coelhinha diferente” e que, apesar de ela ter uma característica especial também fez muitos amigos e foi feliz.

B. afirma “Não ser da nossa pele... mas também podem ser nossos amigos se não tiverem a nossa cor”. O que a B. quis dizer é que não importa a cor da pele, todos nós podemos ser amigos. Foi explicado que, no final, não importam as nossas diferenças porque podemos todos ser amigos e há que respeitar que todos somos diferentes. Posteriormente perguntei o que era para as crianças ser um amigo. As crianças foram respondendo que era “Gostar muito dele”, “Tratá-los bem”, “Brincar”, “Emprestar (materiais e objetos)”, “Partilhar”, “Saltar à corda”, “Emprestar aos meninos pobrezinhos”.

B. - “Porque é que não somos todos amigos? Temos de ser amigos de todos e além de não gostarmos e de estarmos na mesma escola, ainda estamos a aprender coisas novas e também temos que nos entender”.

Estagiária – “Tens razão B., todos temos de ser amigos e tratar bem os outros. Há meninos com quem nos entendemos melhor do que com outros, mas isso não quer dizer que não sejamos amigos uns dos outros. Nós podemos gostar de brincar mais com um certo menino do que com outro, mas não quer dizer que...”

B. – “Não quer dizer que não goste de brincar com ele e não goste dele!”

Estagiária – “Pois é, não quer dizer não se possa partilhar com ele e ajudar. Há meninos que precisam de mais ajuda porque são mais pequeninos ou têm uma dificuldade em fazer uma tarefa”.

Aqui é logo identificada, pelo grupo, a criança com NEE porque é uma das mais jovens e tem algumas dificuldades. Perguntou-se às crianças se sabiam qual era dificuldade do menino:

G.S. - “É o problema dos olhos e não consegue ver bem”.

Estagiária - “Pois é, e então precisa de mais ajuda nos trabalhos, a comer. Precisa, também, de mais atenção e os meninos mais velhos têm de o ajudar, mas sem estar sempre em cima dele e a fazer tudo por ele. Ele tem que experimentar a fazer por ele mesmo. Nós podemos ajudá-lo porque somos amigos, mas não fazer as coisas por ele”.

Perguntei ao grupo:

Estagiária - “Então, o que acham que é um amigo, o que que é ser amigo?”

Algumas crianças foram respondendo:

S.R. - “Ser amigo é brincar”;

Mg. - “Ser amigo é ser amigo e brincar!”;

M. - “Ser amigo é... amar e ser amigo para sempre”;

B. - Ser amigo é... ser amigo de todos e gostar muito deles. Respeitar e emprestar brinquedos. Conhecer alguém, respeitar e dizer olá”;

G.S. - “Ser amigo é... tratar bem, gostar e fazer miminhos”.

Com as respostas das crianças, confirmou-se a ideia de o amigo é aquele com quem se brinca, mas também foram apontadas outras ideias como o gostar, respeitar e ajudar o outro e demonstrar carinho.

Com as ideias das crianças sobre a amizade (anexo VIII), foram realizados dois murais (ilustrações 16 e 17). Cada criança pintou a sua mão e deixou a sua impressão numa folha de cartolina. Foram observando as impressões realizadas, comparando tamanhos e procurando identificar quem era a criança de cada mão impressa. As ideias foram, depois, registadas sobre a pintura das mãos e colocadas à volta de representações do mundo. De seguida foram coladas nas impressões cartões com as ideias de cada criança sobre o que era ser amigo (anexo X) à volta de uma representação do mundo. Os murais foram afixados nas paredes da sala.

Esta atividade estimulou as crianças a desenvolverem atitudes de aceitação dos outros, independentemente de serem diferentes, e a noção de espírito de entreajuda e de cooperação.



Ilustração 16 – Mural “Ser amigo é”



Ilustração 17 – Mural “Ser amigo é”

3.3 Análise reflexiva

O presente projeto de intervenção pedagógica em jardim de infância foi desenvolvido com o objetivo de promover o respeito entre as crianças, apreciando as características únicas de cada uma, construir valores de respeito mútuo no grupo, favorecer as interações positivas entre elas e desenvolver atitudes positivas face à diversidade. Pretendeu-se também promover atitudes de entajuda, de partilha e de resolução de problemas interpessoais.

Para tal, foram realizadas várias atividades envolvendo o conto de histórias, a exploração de imagens e fotografias, a observação das características próprias, a exploração de músicas de diferentes culturas, entre outras.

As histórias apresentadas foram escolhidas porque abordavam questões relacionadas com o respeito pela diversidade, as relações de amizade e o espírito de grupo.

Transversal a todas as atividades foi o diálogo entre as crianças, tendo tido um papel essencial na concretização do projeto. No início, mostravam alguma dificuldade em ouvir e respeitar as ideias das outras crianças, refutando e não aceitando as opiniões pessoais de cada um. Por isso, eram frequentes as interrupções na comunicação em grupo. Foi necessário construir com elas algumas regras. Quando quisessem falar, tinham de levantar o dedo e aguardar pela sua vez. Entretanto, era importante ouvir o que os outros tinham para dizer. Foi garantido a todas as crianças que teriam tempo para falar e que seriam escutadas, sem precisarem de interromper alguém. No final do estágio, foram observadas

mudanças nas dinâmicas de comunicação em grupo. Os momentos de diálogos decorriam com menos interrupções e com menos conflitualidade. As crianças escutavam-se umas às outras, falando apenas na sua vez, se indicassem que queriam falar, respeitando as opiniões e ideias que eram comunicadas.

As crianças estiveram interessadas nas atividades, e foram participantes ativas. Também relembavam e dialogavam sobre o que se tinha passado nas atividades tempo depois de elas acontecerem.

Na etapa final do estágio foi possível observar no grupo uma maior autonomia na resolução de conflitos e nos comportamentos de ajuda e de partilha. As brincadeiras cooperativas nas áreas passaram a acontecer com mais frequência. Por exemplo, G.B. e S.R. combinaram construir um zoo em conjunto. G.B. queria usar os legos pequenos para construir as paredes do zoo e S.R. dizia que os legos maiores eram melhores. Experimentaram construir as paredes do zoo com ambos os legos e com tubos. No final, os dois meninos chegaram à conclusão de que era melhor construir com os tubos porque podiam fazer caminhos.

Capítulo 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no âmbito do estágio em jardim de infância procurou promover o desenvolvimento de competências sociais nas crianças em idade pré-escolar ao estimular o (re)conhecimento das características individuais únicas, promover a compreensão das capacidades e necessidades de cada um, promover a construção de valores de respeito e cooperação/colaboração através da valorização da diversidade e favorecer as interações positivas e o sentimento de pertença ao grupo.

No final do projeto foi possível verificar algumas mudanças nos comportamentos das crianças. Comportamentos de ajuda começaram a surgir com mais frequência, bem como o diálogo pacífico durante as suas brincadeiras ou durante a realização de atividades. A brincadeira cooperativa tornou-se bastante mais frequente. As crianças passaram a brincar e trabalhar mais em conjunto para a concretização dos planos que conceberam. Por exemplo, durante o tempo de trabalho nas áreas, M.V., M. e L. estavam na área da casa, envolvidos numa brincadeira de faz-de-conta – um casal a cuidar do filho que estava doente. Dialogaram entre os três sobre a distribuição de papéis e todos concordaram que M.V. seria a filha, M. a mãe e L. o pai. M. diz a M.V. para se deitar na cama porque estava com febre, dizendo “Ai! Estás muito quente! [tocando-lhe na testa] Tens muita febre! Tens de ficar aqui [na cama] deitada e tens de te cobrir com o cobertor [tapando-a com o edredão]! Pega! A tua boneca para dormires! Eu vou pedir ao pai para fazer comida para ti, está bem?” M.V. responde, acenando com a cabeça, “Sim! Quero a comida do pai!”. M. dirigiu-se à cozinha e fala com L. dizendo-lhe “L. tens de fazer comida para a nossa filha. Ela está doente com muita febre. Precisa da tua comida para ficar boa.” Ao que L. responde “Está bem! Vou cozinhar muita comida boa para ela” e começa a mover-se pela cozinha: retirava as panelas de que precisava e colocava-as no fogão “ao lume”, escolhia os alimentos que iria “cozinhar”, lavava-os e cozinhava-os, mexendo os alimentos que colocou nos vários tachos com colheres. Quando terminou de “cozinhar” pegou num tabuleiro, colocou um prato com a “comida”, talheres e copo e chama M.: “M., a comida está pronta. Vamos levar à nossa filha. Tens de lhe dar de comer.” M. e L. dirigiram-se a M.V., que continuava deitada, e L. disse “A comida está aqui. A mãe vai-te dar”, entrega o tabuleiro a M. e volta para a cozinha. M. alimenta M.V., a sua “filha”, e quando termina a ação diz “Pronto! Já estás boa!”.

A observação desempenhou um papel importante para acompanhar a evolução do projeto e consequentemente a minha aprendizagem profissional, pois permitiu-me conhecer os interesses das

crianças, delinear objetivos, verificar mudanças nos seus comportamentos e nas interações como resultado das intervenções executadas e, no final, apreciar o alcance dos objetivos traçados.

A reflexão foi outro aspeto relevante na minha formação. Permitiu-me avaliar a minha ação pedagógica, fomentando um espírito crítico e apoiou a procura constante de progresso. No âmbito da temática do projeto, a reflexão permitiu-me atentar as minhas próprias atitudes, comportamentos e interações, ao consciencializar-me do facto de ser um dos modelos de interação social para as crianças. De facto, procurei estar sempre disponível para as crianças, escutando-as atentamente, tomando seriamente as opiniões e planos em consideração e apoiando-as nas suas iniciativas.

Por fim, concluo refletindo que este foi um processo marcante e insubstituível para a minha formação. Neste estágio e com este projecto, aprendi, conheci, treinei e brinquei. Aprimorei as minhas competências. Adquiri conhecimentos, ideias e atitudes que acredito levar para a minha prática futura, seja como educadora ou como pessoa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, J. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. (2ª Ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J. (2002). A educação multicultural das crianças em idade pré-escolar: atitudes raciais e étnicas e sua alteração. In B. Spodek (org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 527-559). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bee, H. (1981). *The Developing Child*. (3ª Ed). New York, NY: Harper & Row, Publishers.
- DeVries, R. & Zan, B. (1997). *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Formosinho, J. (Org), (1996). *Educação Pré-Escolar: a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora, Lda
- Gomes, E. (2008). *Validação da versão portuguesa de uma escala de competências sociais para crianças*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. & McClellan, D. (1996). O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças. In J. Oliveira Formosinho (org.), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. (pp. 11-47). Lisboa: Texto Editora.
- Llanos Baldivieso, C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. Tese de doutoramento, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidade de Granada. Consultado em 16 de abril de 2017, disponível em: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/858/1/15885574.pdf>
- Lino, D. (1996). A Intervenção Educacional para a Resolução de Conflitos Interpessoais: Relato de uma Experiência de Formação da Equipa Educativa. In J. Oliveira Formosinho, (org.) (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. (pp. 75-102). Lisboa: Texto Editora.
- Lopes, J., Rutherford, R., Cruz, M. C., Mathur, S. & Quinn, M. (2006). *Competências Sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Lopes da Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Consultado em 20 de abril de 2017, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>.

Marques, J. & Borges, M. (2012). *Educação inter/multicultural no jardim de infância: Os livros infantis e as suas imagens da alteridade*. Educação, Sociedade e Culturas, 36, 81-102. Consultado em 23 de junho de 2017, disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/ESC36_Joao&Monica.pdf

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A educação multicultural da criança pequena: um contributo para a construção da qualidade na educação de infância. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (orgs.), *Associação Criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 125- 142). Braga: Livraria Minho.

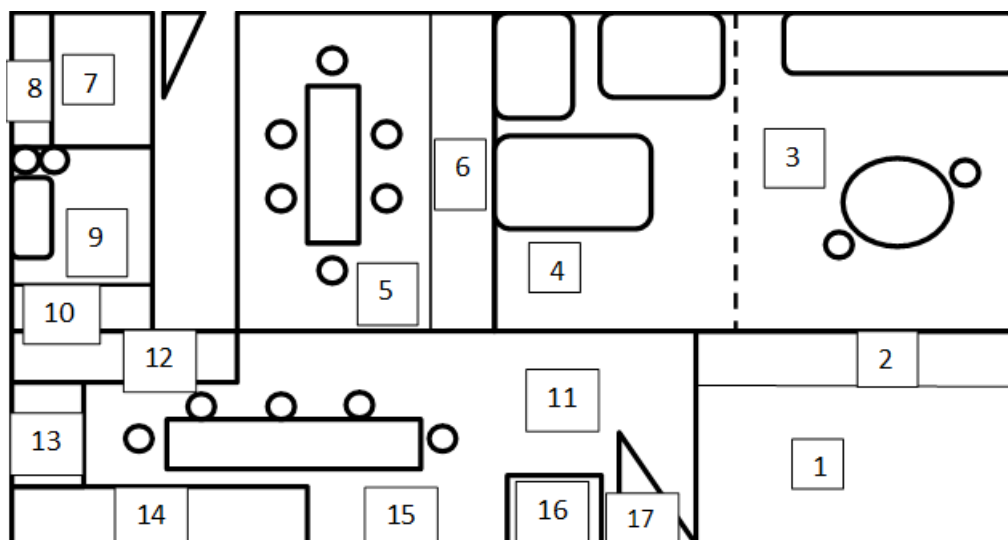
Resende, A. (2014). Desenvolvimento de competências sociais no jardim de infância. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro. Consultado em 20 de abril de 2017, disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14630/1/Tese.pdf>

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.

Sunal, C. (2002). Os estudos sociais na educação de infância. In B. Spodek (Org.). Manual de investigação em educação de infância. (pp. 391-425). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

ANEXOS

ANEXO I – PLANTA DA SALA



Legenda:

- 1 – Área das construções
- 2 – Móvel de arrumos para os materiais da área de construções
- 3 – Área da casa – zona da cozinha (com armários, forno e pequena mesa)
- 4 – Área da casa – zona do quarto (pequena cama, toucador e guarda-fatos)
- 5 – Área dos jogos
- 6 – Armário de arrumos para os materiais da área dos jogos
- 7 – Área da escrita
- 8 – Mesa com material de escrita (canetas, lápis, borrachas, marcadores, carimbos, cartões com os nomes das crianças)
- 9 – Área da biblioteca (com bancos, sofá e almofadas)
- 10 – Estante com livros
- 11 – Área da expressão plástica
- 12 – Móvel de arrumos para a expressão plástica (material de desenho, tesouras, massas, plasticina e materiais para moldar a plasticina)
- 13 – Cavalete e tintas para atividades de pintura
- 14 – Arquivos para os trabalhos das crianças
- 15 – Móvel para arrumos de materiais de expressão plástica, de desperdício e materiais de acesso aos adultos (colocados no topo do móvel)
- 16 – Lavatório
- 17 – Entrada

ANEXO II – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Surgimento de conflito relativo à disputa de lugares.

Como o grupo sente um carinho especial por esta criança, são muitas as crianças que procuram ficar ao lado do menino. Por exemplo, M.A. estava sentada ao lado de F.A. na área central quando todo o grupo se estava a reunir na sala. F.P. dirigiu-se a M.A. dizendo-lhe para sair daquele lugar. M.A. recusou-se dizendo que já estava lá primeiro. F.P. não aceita e começa a tentar tomar o lugar à força, pisando a menina e magoando-a. B. intervém em defesa de M.A. “F.P. para! Estás a magoar a M.A. Ela estava primeiro!”. F.P. responde “Mas eu quero ficar ao lado do F.A! Sai, M.A.! Sai! [Forçando a sua entrada]”. Intervim: “F.P. vais ter que parar. Eu sei que queres sentar-te ao lado do F.A., porque gostas muito dele. Mas, olha... o lugar já está ocupado pela M.A., não é?” F.P. anuiu, dizendo “Mas, eu quero...”. “Eu sei, meu amor, eu sei. Mas, neste momento já não dá. Para a próxima sentas-te ao lado de F.A, está bem? Olha para os tapetes à tua volta... ainda há muitos lugares para escolher. Onde queres sentar-te?”. F.P. olha e diz “Aqui! [Numa das pontas de um dos tapetes]. Ficas à minha beira?”. Respondo que sim; sento-me ao seu lado e juntos começamos a explorar o relógio de bolso que trazia, naquele dia, pendurado no meu colar.

ANEXO III – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Surgimento de conflito relativo a confronto de relatos de uma mesma vivência.

Em tempo de grande grupo conversou-se sobre a visita ao exterior realizada durante a manhã e algumas crianças recordam o que fizeram:

F.P. - “Eu vesti o [fato] de penas, o rato, o ‘cocodilo’ e o dos corninhos [joaninha]. E...e também aquele... o que tinha muitas pernas de muitas cores [fato de polvo multicolor]”.

A.G. - “Eu.... eu...eu ‘foi’ o da formiguinha e o das penas. Eu gostei mais do das penas... era um pássaro”.

F.P. - “E a Marta foi o rato! Eras o rato [dirigindo-se a mim]”.

Eu - “Pois fui! Eu tinha o chapéu do rato!” [F.P. tinha me entregue o chapéu de espuma com orelhas de rato para o experimentar]

A.G. - “Não foi nada! A Marta não era o rato.”

F.P. - “Foi, foi. A Marta era o rato. ‘Foi’ eu que dei o chapéu do rato à Marta!”

Eu - “Pois foi. O F.P. tem razão, A.G.. Foi ele que me deu o chapéu do rato para experimentar. Até disseste que eu parecia o rato Mickey, lembra-te?”

A.G. insistia abanando a cabeça, negando - “Não! Não, não foi nada! Tu não tinhas o chapéu! [Olhando para mim] Tu não tinhas o chapéu F.P.. Tu não deste o chapéu [diz A.G. levantando a voz]”

F.P. - “Foi! Foi! Eu disse à Marta para pôr o chapéu. ‘Foi’ eu que dei o chapéu do rato! ”

A.G. - “Não foi! Mentiroso! [Disse ao mesmo que se inclinava em direção a F.P. batendo, uma vez, com as mãos nas minhas pernas]”

F.P. - “Eu não menti! Não sou mentiroso! Eu dei o chapéu!” [Ficando aborrecido por ter sido chamado de mentiroso]

ANEXO IV – SINOPSE “OS NOSSOS CORPOS SÃO TODOS DIFERENTES” DE EMMA BROWNJOHN

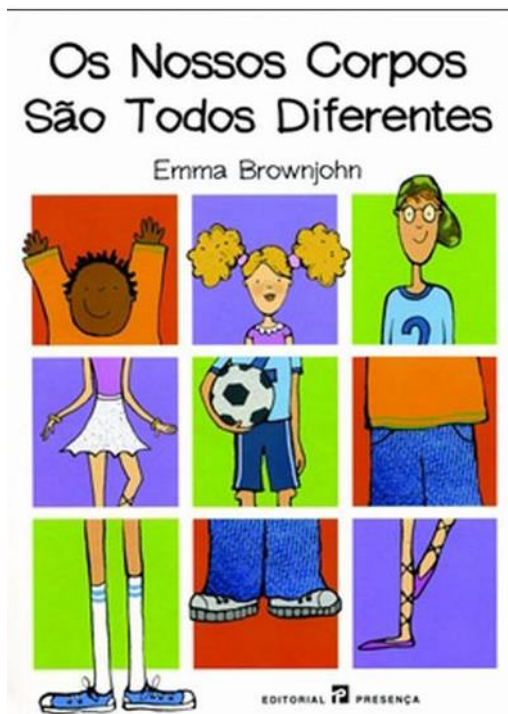
Gostas do teu aspeto? Ou preferias que fosse como o de outra pessoa?

Talvez tenhas um corpo alto e cheio e o do teu melhor amigo seja baixo e magro.

Talvez tenhas a cara redonda ou o pescoço curto e o teu amigo a cara quadrada ou o pescoço comprido.

Talvez uses óculos.

Ou precises de uma cadeira de rodas para te deslocares?



ANEXO V – HISTÓRIA MIMADA “O INDIOZINHO”

Era uma vez um indiozinho que queria ir passear

Disse adeus à mãe, **(Fazer som índio com a boca batendo nesta com a mão: a-a-a-a)**

Disse adeus ao pai **(Fazer som índio com a boca batendo nesta com a mão: o-o-o-o)**

E montou o seu cavalo. **(Segurar das rédeas do cavalo e cavalgar)**

Passou por um caminho de areia, **(Unir as mãos e esfregá-las)**

Passou por um caminho de pedras, **(Bater palmas)**

Passou por um caminho de lama, **(Bater com as mãos nas pernas)**

E depois passou por uma ponte de madeira. **(Fechar as mãos e bater no peito)**

No outro lado da ponte, saiu do cavalo

E viu um grande arbusto **(Mão aberta na teta a observar)**

Espreitou, **(Afastar o arbusto)**

Viu um leão a dormir...

E teve uma ideia!

Shhh! **(Com o indicador nos lábios)**

Vou pregar um susto ao leão. **(Falar baixinho)**

BUUUUUUUU!!!! **(Alto, de repente e com expressividade)**

Mas o leão era maroto e não se assustou.

Abriu um olho, depois o outro **(Mimar as ações do leão)**

e... **(Suspense)**

ROAR! **(Rugir alto e com expressividade)**

O indiozinho assustou-se! **(Expressão de susto)**

(A partir daqui, contar rápido, acompanhado com gestos ao ritmo em que foge o indiozinho)

Montou no seu cavalo **(Segurar das rédeas do cavalo e cavalgar)**

E a galope atravessou a ponte de madeira **(Fechar as mão e bater no peito)**

Passou pelo caminho de lama **(Bater com as mãos nas pernas)**

Passou pelo caminho de pedras **(Bater palmas)**

Passou pelo caminho de areia **(Esfregar as mãos)**

Desmontou do cavalo

Entrou em casa **(Afastar a porta da tenda)**

Sentou-se e disse:

UFA! (Falar devagar e passar a mão pela testa como que aliviado)

Nunca mais vou passear sozinho...

ANEXO VI – HISTÓRIA “TITA, A COELHINHA DIFERENTE” POR MARIA DE JESUS SOUSA

A Tita é uma coelha muito linda. Tem olhos grandes e brilhantes, pelo branquinho e é muito esperta. Tem tudo para ser feliz, mas não é, porque é um pouquinho diferente das outras coelhas.

A Tita nasceu com uma orelha só e, por esse motivo, ela nunca sai da toca, ou quando sai, corre rapidamente de um lado para o outro para eu ninguém a veja.

Por isso, vive a lamentar-se:

- Ai, Ai, quem me dera ser igual a todos os outros coelhos, ter duas orelhas, só assim eu poderia andar livremente sem precisar de me esconder. Quem gostará de uma coelha com uma orelha só?

Nesse momento, passava por ali uma carreirinha de formigas trabalhadeiras que cortava caminho por dentro da toca de Tita e ouviram as lamentações da pobre coelha.

As formiguinhas resolveram então parar um pouco para conversar e consolar a coelhinha:

- Tita, ó Tita...

A coelhinha assustou-se e imediatamente foi logo esconder-se.

- E agora, o que faço? Ninguém me pode ver... assim feia, como sou...

- Somos nós, Tita, as formigas trabalhadeiras. Anda cá falar connosco...

- Não posso, não quero, eu sou muito feia, falta-me uma coelha e vocês não iam gostar de mim... - respondeu a Tita

- Que disparate! Nós andamos por esse mundo fora e já vimos muita coisa... Ninguém é igual a ninguém, todos nós temos alguma coisa diferente, por isso não faz mal sentires-te diferente!

E a Tita começou a espreitar mais um pouquinho por detrás do arbusto.

- Olha, eu também sou diferente... nasci sem uma patinha, mas não me importo e faço a minha vida normal com as outras formigas!

As formigas foram embora e Tita ficou a pensar sobre o que elas disseram.

Então decidiu:

- De hoje em diante não vou ter vergonha, não me vou esconder, vou fazer a minha vida normal, como todas as coelhas!

E a Tita ficou muito contente depois desta decisão.

Arranjou-se, pôs-se bonita e saiu. Cheia de medo, mas saiu. Primeiro, estranharam que ela só tivesse uma orelha mas depois, todos os bichinhos queriam conhecer a Tita, a coelhinha de uma orelha só, pois ela era muito simpática.

Um belo dia, a um lugar muito distante, chegou a notícia de que havia uma coelhinha muito famosa, simpática e bonita de uma orelha só. Kiko era um coelho lindo, que ouviu a notícia enquanto pintava.

E Kiko pôs-se a caminho até encontrar a casa de Tita... foi fácil de encontrar, pois todos sabiam onde ela morava. Levava uma flor para lhe oferecer.

Tita olhou para Kiko e reparou que ele também só tinha uma orelha. Mas não importava nada, ele era o coelhinho mais lindo do mundo! Os dois casaram e foram felizes para sempre!

4ANEXO VII – “A AMIZADE VAI ALÉM DAS DIFERENTES” POR MINÉIA

PACHECO

Jaime e Célia eram muito diferentes, mas as diferenças só faziam com que a amizade crescesse ainda mais. Jaime era um garotinho negro que adorava jogar futebol e ver filmes de ação. Célia era uma rapariga branca meiga, jogava vôlei e os seus filmes favoritos eram de comédia. Conheceram-se na escola e estudava na mesma sala.



Num dia normal de aulas, eles encontraram-se na sala do castigo; no meio de tantas diferenças havia algo em comum entre eles, a mania de conversar demais na sala de aula. Daquele dia em diante, eles passaram a se conhecer melhor e desde então não se largavam mais!

Na escola, a amizade deles era motivo de gozo. As crianças não queriam acreditar que duas crianças tão diferentes pudessem ser amigas e, então, Jaime e Célia foram excluídos dos seus grupos antigos da escola. No começo eles ficaram tristes com a indiferença dos amigos, porém, com o passar do tempo, não se importavam mais. a amizade deles era mais forte do que qualquer coisa.

Certo dia, a professora passou uma atividade; cada menino devia escrever sobre o que mais gostava no seu melhor amigo. Jaime e Célia ficaram muito felizes com a atividade e foram a correr para casa... Queriam poder fazê-la logo!

No dia seguinte, a professora foi chamando cada aluno para ler o que escreveu.

- Jaime, agora é a tua vez, podes vir! – chamou a professora.

- Bem professora, falar da minha amiga Célia! – disse o Jaime.

A turma começou a vaiá-lo e a professora falou:

- Silêncio, quero respeito! Podes continuar Jaime...

- Gosto muito da minha amiga Célia, porque somos muito diferentes e as nossas diferenças fazem com que a nossa amizade cresça cada dia mais. com ela aprendi a jogar vôlei e a gostar de assistir filme de comédia. A nossa amizade faz-me muito feliz. E o que eu gosto nela é que ao seu lado a cada dia eu descobro sempre coisas novas! – leu o Jaime o que escreve sobre a sua amiga Célia.

⁴ De modo a ajudar as crianças a perceber as características de cada personagem, acrescentei a imagem de uma criança caucasiana e de uma criança negra à história.

- Lindo Jaime, parabéns... Célia, agora é a tua vez! – continuou a professora.

- Professora, parece que eu e o Jaime combinamos, mas ontem depois da escola fomos logo a correr para casa para fazer a atividade... nem nos falamos! – disse a Célia

- O que estás a querer dizer? – pergunta a professora a Célia.

- A professora vai ver... O que eu gosto do meu amigo Jaime é que com ele eu aprendi a jogar futebol e a ver filmes de ação; ele é um rapaz muito especial e eu adora muito as nossas diferenças, pois a cada dia descobro coisas novas e muito fixes. Já imaginou se fôssemos todos iguais? Seria muito aborrecido... Obrigada, meu amigo, por seres tão diferente de mim.

- Nossa! Isso sim é uma verdadeira amizade. Parabéns aos dois, Célia e Jaime! E é isso, crianças, vivam as diferenças! Nós não somos iguais, somos todos diferentes e devemos aceitar e respeitar todos.

A partir desse momento, os amigos de Jaime Célia passaram a aceitá-los novamente na turma e a respeitá-los, pois entenderam que também existem amizades que crescem com as diferenças... e como existem tantas diferenças!

ANEXO VIII – SER AMIGO É...

Ser amigo é... brincar a falar

L.

Ser amigo é... ser feliz e brincar com os amigos.

L.D.

Ser amigo é... ser amigo de todos e gostar muito deles. Respeitar e emprestar brinquedos. Conhecer alguém, respeitar e dizer olá.

B.

Ser amigo é... dar as mãos e brincar e ser amigo e cantar.

D.

Ser amigo é... brincar e namorar.

F.

Ser amigo é... ser amigo do outro e respeitar bem.

F. P.

Ser amigo é... namorar e brincar com os amigos

G.

Ser amigo é... tratar bem, gostar e fazer mimosinhos.

G.S.

Ser amigo é... dar comida e brincar.

J.

Ser amigo é... emprestar os brinquedos, partilhar e ser amigo.

L.

Ser amigo é... amar e ser amigo para sempre.

M.

Ser amigo é... ser amigo e brincar.

Mg

Ser amigo é... ser amigo de toda a gente e brincar e emprestar coisas.

P.

Ser amigo é... ser amigo para sempre.

M. V.

Ser amigo é... brincar.

S. R.

Ser amigo é... ser amigo de todos e dos outros.

Rod.

Ser amigo é... ser amigo para brincar.

M. A.

Ser amigo é... ser amigo sempre dos meninos e não deixar de ser amigo.

S. S.

Ser amigo é... gostar

R

Ser amigo é... gostar dos outros.

J.