

*A inclusão como processo de
integração socioeducativa*

Ana Cristina da Silva Alexandre

Relatório de Atividade Profissional

para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador

Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

2014

*A inclusão como processo de
integração socioeducativa*

Ana Cristina da Silva Alexandre

Relatório de Atividade Profissional

para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Orientador

Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

2014

A inclusão como processo de integração socioeducativa

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Ana Cristina Silva Alexandre

Copyright - Ana Cristina Silva Alexandre Universidade do
Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objectivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Tenho uma espécie de dever,
Dever de sonhar
De sonhar sempre
Pois sendo mais do que
Um espectador de mim mesmo,
Eu tenho que ter o melhor espectáculo que posso.
E, assim, me construo a ouro e sedas,
Em salas supostas, invento palco,
Cenário para viver o meu sonho
Entre luzes brandas e músicas invisíveis.

Fernando Pessoa, 1982

Dedicatória

À minha filha, ainda pequenina, que algumas vezes deixou de ter a presença física da mãe numa fase onde o aconchego materno é tão importante.

Ao meu marido e companheiro pela paciência, apoio e ajuda durante a realização deste relatório.

Agradecimentos

A realização deste relatório consiste no culminar de uma etapa de aprendizagem e crescimento pessoal e profissional. Não foi uma etapa conquistada sozinha, foram muitos os que contribuíram para que tudo se tornasse possível, aos quais quero expressar o meu sincero agradecimento.

Em primeira instância, quero expressar o meu agradecimento à pessoa que aceitou orientar este relatório, ao Professor Doutor José Alberto Gonçalves. A ele agradeço pelo apoio, pela partilha do seu conhecimento científico, pelo tempo despendido e, principalmente, pelo constante encorajamento e amabilidade ao longo da sua orientação, que se mostraram imprescindíveis para tornar este relatório viável e concretizável.

Não faria sentido não expressar o meu obrigada à Vera Carrilho e à Ana Teresa Faria que além de amigas foram companheiras neste desafio. Pelos momentos partilhados, pelo apoio e constante incentivo, o meu verdadeiro agradecimento.

As minhas palavras de gratidão vão, inquestionavelmente, para o meu companheiro de vida. Entre as várias razões destaco o amor, o apoio, a paciência, as palavras de carinho e incentivo, o tempo dedicado a cuidar da nossa filha enquanto eu me ausentava para me dedicar ao relatório. Por tudo isto o meu obrigada por compreender, também, a minha ausência e por acreditar nas minhas capacidades.

Reconheço, equitativamente, o valor da família nesta etapa, em especial, dos meus pais, irmão, sogros e cunhado. Por tudo o que são e o que representam para mim, o meu obrigada.

Obrigada, ainda ao Nuno Carrilho e Vera Carrilho, pelo constante apoio e incentivo nos momentos que se revelaram mais difíceis.

Agradeço, também, à Sofia Mendes pela preciosa ajuda na tradução do resumo deste relatório.

A estes, o meu obrigada!

Resumo

O presente relatório, em termos conceptuais e metodológicos insere-se num paradigma qualitativo e de abordagem biográfica, baseando-se na reflexão e na interpretação acerca das experiências quotidianas, colocando assim, o próprio sujeito-autora no centro da reflexão e da análise crítica. A sua fundamentação teórica, ainda que sintética, incide, portanto, sobre o método biográfico e a evolução do conceito de inclusão, tomada a dança como meio facilitador do processo de inclusão, destacando-se, num e noutro campo, os contributos de vários autores de referência.

Em termos organizativos, este relatório divide-se em duas partes. Na primeira é feita uma descrição e reflexão acerca do meu percurso pessoal e profissional, enquanto educadora em constante desenvolvimento e aprendizagem. Numa segunda parte é apresentada e analisada a atividade “*Dança de Roda – uma experiência de aprendizagem*”, desenvolvida com as crianças, cujo objetivo foi refletir e compreender de que forma uma dança de roda pode contribuir para a integração de uma criança com deficiência motora.

Pretendo, assim, descrever e analisar criticamente uma atividade de dança, bem como a estratégia desenvolvida para a realizar, de modo a potenciar de forma inclusiva e integradora a participação desta criança.

A realização do relatório permitiu-me tomar mais consciência da importância que o educador de infância deve dar à reflexão e ao modo como pode adequar as atividades às características individuais de cada criança. Além disso, esta atividade de dança desencadeou conquistas no comportamento da criança-alvo pois contribuiu para fomentar a sua autoconfiança, auto-estima e auto-afirmação. Para o restante grupo configurou-se como o início da aceitação e respeito pela diferença.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Dança educativa.

Abstract

The present report, in conceptual and methodological terms inserts a qualitative paradigm and biographical approach, based on the reflection and interpretation about the everyday experiences, putting thus, the subject-author himself in the center of reflection and critical analysis. Its theoretical foundation, although synthetic, focuses on the biographical method and the evolution of the concept of inclusion, taking the dance as a facilitator of the process of inclusion, especially if, in another field, the contributions of various authors to reference.

Organisationally, this report is divided into two parts. The first is made a description and reflection about my personal and professional journey as educator in constant development and learning. In a second part is presented and analyzed the activity "wheel dance – a learning experience", developed with children, whose aim was to reflect and understand how a dance of wheel can contribute to the integration of a child with disabilities.

I intend to, thus, describe and analyze critically a dance activity, as well as the strategy developed to perform, in order to enhance inclusive and integrative manner in the participation of this child.

The completion of the report has allowed me to be more aware of the importance that the kindergarten teacher must give to reflection and to how adjust the activities to the individual characteristics of each child. In addition, this dance activity developed achievements in child-behavior target because their foster contributed to self-confidence, self-esteem and self-affirmation. For the remaining group configured as the beginning of acceptance and respect for difference.

Keywords: Pre-School Education; Personal and Professional Development; Special Educational Needs; Inclusion; Educational Dance.

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. O mestrado em Educação Pré-Escolar – motivações pessoais e profissionais	2
2. O relatório	3
2.1. Contextualização	3
2.2. Objetivos	4
2.3. Organização	5
Capítulo I - Construção e desenvolvimento do meu percurso pessoal e profissional .6	
1. Enquadramento conceptual	7
2. De criança a profissional	10
2.1. A minha infância	10
2.2. Os meus sonhos de futuro	11
2.3. O meu curso	12
2.4. A minha prática profissional	16
Capítulo II - Dança de roda: uma experiência de aprendizagem inclusiva	22
1. Enquadramento conceptual	23
1.1. A inclusão na educação pré-escolar	23
1.2. A dança como meio facilitador do processo de inclusão	27
2. Ambiente Educativo	30
2.1. Caracterização do meio	30
2.2. Caracterização geral da instituição	31
2.3. Caracterização do grupo de crianças	33
3. A atividade em análise	34
3.1. Génese	34
3.2. Objetivos e competências a desenvolver	35
3.3. Desenvolvimento	36
3.4. Avaliação do processo e dos resultados	38
3.5. A importância do meu papel como educadora de infância na integração da criança com deficiência motora em causa	40
Considerações Finais	44
Referências bibliográficas	49

ÍNDICE DE TABELAS

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Expressão dramática: situações imaginárias através do reconto da dramatização	36
--	----

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Canção “O mar”	54
Anexo 2 - Letra da Canção “O mar” e planificação dos movimentos da Dança de Roda	56

Introdução

1. O Mestrado em Educação Pré-Escolar - motivações pessoais e profissionais

O Mestrado em Educação Pré-Escolar surge no âmbito das adaptações feitas, de acordo com o processo de Bolonha, na licenciatura em educação de infância. Quando finalizei o meu curso ainda não existia esta organização, pelo que decidi ingressar neste mestrado com o intuito de ficar equiparada, em termos académicos, às alunas que actualmente saiem deste curso. Além disso, e mais importante que ficar com mais um grau académico, senti também alguma necessidade de busca de novas experiências, aprendizagens e conhecimentos.

Senti que seria o momento certo para dar um novo rumo à minha formação, no sentido de obter ou consolidar conhecimentos que me poderiam fazer crescer enquanto educadora de infância. Esta experiência poderia possibilitar-me a aprendizagem de saberes úteis à minha vida profissional, para mim, para as crianças e para toda a instituição educativa onde trabalho.

No contexto do Mestrado, este relatório de atividade profissional configura-se como a sua última etapa. Nele, por um lado, procurarei descrever analítica e reflexivamente o meu percurso pessoal e profissional, desde a infância até ao momento presente. Por outro lado, apresentar, analisar e interpretar reflexiva e criticamente os resultados e implicações que uma atividade educativa teve, tanto, para mim, enquanto educadora, em termos educativos e pedagógicos e na construção de saberes profissionais, bem como para a construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências das crianças.

Assim, o presente relatório tem como pano de fundo a educação pré-escolar, e com a sua realização procuro também compreender a importância que eu, enquanto profissional de educação, atribuo à inclusão como processo de integração socioeducativa. Neste sentido, e assumindo que a educação pré-escolar deve dar uma resposta educativa inclusiva, considere importante refletir igualmente sobre este aspeto patente na minha prática profissional e tendo por referente uma atividade específica desenvolvida com as crianças, em termos gerais, e, de modo particular, com uma delas.

2. O relatório

2.1. Contextualização

Com este relatório pretendo dar a conhecer o meu percurso de vida e formação, em termos pessoais e profissionais, enquanto adulto em desenvolvimento, que se foi construindo e reconstruindo num processo rico em aprendizagens únicas e singulares. Assim sendo, em termos conceptuais, situo-me numa perspetiva de análise biográfica do meu percurso de vida, tendo presente, como refere Canário que,

“o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva. (1999, p. 21).

Assim, o presente relatório baseia-se no conceito pilar de

“educação e formação ao longo da vida”, na qual está subjacente a própria visão do processo de desenvolvimento de pessoa, quer ao nível de aquisição de conhecimentos, de competências e de capacidades para a vida – pessoais, sociais, profissionais, cívicas e éticas, que pressupõe um processo de construção da pessoa e que mobiliza uma multiplicidade de dimensões (que não meramente cognitivas nem comportamentais), de acordo com a visão antropocêntrica” (Pires, 2005, p. 32).

A natureza biográfica deste relatório, fará com que expresse narrativamente a minha experiência de vida *“entre o dado e o vivido, entre a personalidade e a estrutura, entre o indivíduo e a instituição, entre o grupo e a classe”* (Gonçalves, 1997a, p. 94). Na verdade, segundo Denzi (1989, p.17), a abordagem biográfica é a *“forma específica de estudar a experiência humana”*, dependendo *“subjectivamente e intersubjectivamente do conhecimento adquirido e da compreensão das experiências de vida dos indivíduos, incluindo a sua própria vida”* (Denzi, 1989, p.28).

Este tipo de abordagem é de natureza qualitativa, não tendo como objetivo fazer generalizações, mas, sim, na opinião de Bogdan e Biklen (1994), tentar conhecer o processo através do qual os sujeitos constroem significados e acedem à compreensão destes, percebendo no que é que os mesmos consistem.

Deste modo, este relatório assume uma perspetiva descritiva e fenomenológica, na medida em que procura descrever situações e factos da minha vida e as relações entre eles, isto é, a minha experiência de vida, segundo o significado que ela assume para mim própria. Este relatório, designadamente no seu primeiro capítulo, configura-se, portanto, como uma tentativa de compreensão do significado que os acontecimentos e interações têm para mim, dando uma visão de como eu interpreto as situações educativas no contexto onde elas aconteceram e que me marcaram.

2.2. Objetivos

Tendo como referência a natureza e as características do presente relatório, os seus objetivos são:

- Descrever o meu percurso profissional, evidenciando de forma articulada, contextualizada e crítica, alguns aspetos de referência, tais como a construção da minha identidade como educadora de infância, a construção contínua do meu conhecimento e a influência da cultura organizativa da instituição na minha prática educativa;
- Refletir criticamente acerca da minha eventual contribuição enquanto educadora para o desenvolvimento organizacional e práticas educativas da minha instituição, designadamente em termos de inclusão socioeducativa de todas as crianças;
- Analisar criticamente o processo que estou a desenvolver e que visa promover o contacto e a vivência, de forma inclusiva e integradora, de uma criança com deficiência motora numa atividade de movimento (dança de roda);
- Refletir sobre a necessidade e importância de fortalecer laços afetivos entre as crianças do grupo, levando-as a desenvolver atitudes e comportamentos de aceitação e de respeito pela diferença.

2.3. Organização

No que se refere à sua organização, este relatório, que tem início com a presente introdução, encontra-se dividido em dois capítulos, sendo concluído pelas respetivas considerações finais.

Na introdução procuro dar uma visão geral e abrangente de todo o relatório, destacando-se nela as referências às motivações pessoais e profissionais para a realização do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a enunciação dos objetivos do relatório e a explicitação das suas partes constitutivas.

O primeiro capítulo é composto por dois momentos. Num primeiro momento, procuro fundamentar teoricamente a perspetiva de análise biográfica, segundo a qual o relatório foi elaborado. Num segundo momento, faço uma análise reflexiva acerca do meu percurso pessoal e profissional, destacando os acontecimentos e vivências da minha história de vida que me fizeram crescer e me tornaram na adulta e profissional que hoje sou.

O segundo capítulo começa por abordar de forma teórica a inclusão como processo de integração socioeducativa, aí estabelecendo uma ponte entre a atividade de dança e a expressão artística e a inclusão de uma criança com deficiência motora. Depois analiso, neste contexto, a experiência educativa e pedagógica de uma atividade que me marcou a nível pessoal e profissional. Uma atividade de dança onde pretendo mostrar como é possível adaptar a respetiva planificação a uma criança com deficiência motora e como isso proporciona a esta uma boa integração/inclusão no meio escolar. Além disso, quero ainda relatar como esta experiência marcou todo um grupo de crianças e lhes despertou valores de aceitação da diferença, respeito e solidariedade.

Finalmente, e a concluir, teço algumas considerações acerca de todo o conteúdo do presente relatório, fazendo uma interligação entre as vivências do meu percurso de vida e a realização desta experiência educativa, bem como das suas implicações pessoais e profissionais, designadamente em termos do meu processo de desenvolvimento.

Capítulo I

Construção e desenvolvimento do meu percurso pessoal e profissional

“Diante de si há uma tela em branco apoiada num cavalete. Ela é a sua vida profissional. A paisagem você já escolheu – é a sua profissão. Agora cabe dar-lhe o colorido que quiser e a iluminação que desejar!” (Werneck, 1996, cit. por. Seco, G. (2002, p.7).

1. Enquadramento Conceptual

A abordagem biográfica e as histórias de vida, na sua pluralidade de sentidos e práticas, tem vindo a afirmar-se como metodologia de formação e investigação qualitativa, constituindo-se como paradigma de investigação, caracterizados por uma (re)humanização dos processos de pesquisa e de produção de conhecimento.

O método biográfico baseia-se numa interpretação da interação, isto é, *“todo o ser é, ao mesmo tempo, o seu próprio actor e o seu próprio espectador”* (Poirier, Valladon e Raybaut, 1995, p. 33). Este método estuda a experiência quotidiana, onde se valoriza o sujeito, pondo em destaque a *“força explosiva da subjectividade”* (Ferraroti, 1988, cit. por Gonçalves, 1997a, p.106). Esta subjectividade emerge, por um lado, do carácter subjetivo do discurso que o sujeito faz sobre si mesmo, evidenciando as suas representações pessoais, e por outro, da *“comunicação interpessoal complexa e recíproca”* (Ferraroti, 1988, cit. por Gonçalves, 1997a, p.106) que se estabelece na interação entre o narrador e o narratário. Esta abordagem de cariz qualitativo não visa a explicação dos fenómenos observados por regularidades estatísticas, mas pretende, sim, mostrar que a singularidade de uma vida, neste caso do sujeito que vivenciou essa experiência social ou educacional, pode fornecer mais conhecimentos que a generalidade de muitas outras vidas. Josso (1991) reforça esta ideia vincando o papel do sujeito na tentativa de compreender o seu processo de desenvolvimento a partir de si mesmo, apreendendo de uma forma global e dinâmica as interações existentes entre as diversas dimensões da sua vida.

Este método não tem como finalidade produzir um saber numa lógica positivista, mas colocar o sujeito singular no centro da reflexão e da investigação, pois este, para além de *“fornecer matéria para conhecimento, também produz conhecimento de si para si”* (Gonçalves, 1997, p.106). É nesta linha de pensamento que surgem as histórias de vida e se situa este relatório da minha atividade profissional.

A abordagem biográfica no plano profissional possibilita uma análise reflexiva, em que, através da apropriação do sentido das próprias práticas, se fomenta, no sujeito, a formação e apropriação de si mesmo, enquanto ser humano e profissional em constante aprendizagem e desenvolvimento. Ao interrogar a sua própria vida e o seu agir, não se acede só a si próprio mas a todo o contexto envolvente, a nível social, político e cultural. Além disto, como refere Poirier, Valladon e Raybaut, *”este real vivo é vivido, simultaneamente, pelo eu: o ser que se assume como tal, se descreve na sua «verdade»; pelo tu: o ser em diálogo consigo próprio, o ser ideal para o qual se tende; pelo ele, o ser tal como aparece na percepção dos outros membros do grupo”* (1995, p.33).

As Histórias de Vida permitem afirmar o sujeito como produtor do seu conhecimento e ainda, promover a interação entre o conhecimento e a experiência pessoal, contribuindo para a constante formação de si mesmo. Deste modo, pode dizer-se que é um tipo de abordagem promotora de conhecimento e mobilizadora da construção pessoal do sujeito, possibilitando sempre a autoformação de si próprio. Este conhecimento produzido funda-se no vivido do sujeito, vivências essas que articulam o passado - memória que o sujeito tem das suas experiências vividas, o presente - conhecimento que tem das suas experiências atuais, e o futuro - projeção que faz daquilo que já viveu no passado, que está a viver no presente e que contribuirá para a sua formação pessoal e profissional no futuro.

No campo educacional, ao fazer-se um estudo com base nas Histórias de vida dos professores e educadores, pretende-se, através da análise da carreira profissional docente, dar uma visão do desenvolvimento desta, tendo como referência duas dimensões: a individual e a grupal. Como refere Gonçalves (2000), a individual centra-se na natureza do eu do sujeito que narra a sua história de vida, no conhecimento que tem de si próprio; e a grupal que significa que o professor/educador se desenvolve de acordo com as representações que tem do campo social e educativo, sendo influenciado e determinado por estes. O professor/educador é visto, pelo autor referido, como uma *“pessoa”* (adulto) em permanente e continuado processo de desenvolvimento pessoal e profissional, enfatizando a ideia de que o ser

“professor é, em cada momento, o resultado do fluir diacrónico do seu “vivido” pessoal e profissional, num processo contínuo e permanente de construção e reconstrução de sentidos, significados e práticas, ao longo de diferentes fases ou etapas da sua carreira e

segundo um processo evolutivo, de natureza construtivista, que determina e é determinado pelas vivências - intra e interpessoais - do quotidiano como pessoa e como profissional” (Gonçalves, 2000, p.139).

Esta citação evidencia bem a importância que o método biográfico assume na compreensão da pessoa-professor e de como o seu pensamento e a sua ação se constituem, ao longo da sua prática educativa, como resultado da sua própria história de vida, das condições de trabalho e dos contextos sociais e políticos em que o mesmo desenvolve a sua atividade. A abordagem biográfica, no plano dos estudos sobre a vida dos professores/educadores caracteriza-se por ser:

- Narrativa – os relatos autobiográficos configuram-se com um discurso narrativo e subjetivo das suas experiências;
- Construtivística – traduz-se numa construção activa das suas experiências de carreira num relato auto-significativo das suas concepções de educação e de si próprios como professores/educadores;
- Contextualística – os relatos de vida são produzidos num determinado contexto (físico, institucional, social, cultural e interpessoal);
- Interacionística – o comportamento humano resulta sempre da interação significativa com o contexto (físico, social, cultural e institucional);
- Dinâmica – o pensamento e a ação dos professores desenvolve-se num processo contínuo de atribuição de significado à realidade percebida e experienciada.

É importante reforçar que a subjectividade, a singularidade universal do sujeito e a possibilidade de conhecimento do social são algumas marcas distintivas do método biográfico, de natureza heurística, narrativa, interpretativa e conceptualística. Neste sentido, a dimensão narrativa assume inegável importância nos estudos de natureza biográfica, uma vez que o sujeito, ao viver a sua história de vida num determinado contexto experiencial, conta-a por palavras e expressões que reflectem as suas vivências.

Em suma, *“os estudos sobre a vida dos professores tornaram possível falar com eles, ouvi-los e conhecê-los, o que permitiu reafirmar a sua importância, como pessoas e profissionais membros de uma comunidade” (Goodson, 1992, cit. por Gonçalves, 1997a, p. 112)*

2. De criança a profissional

2.1. A minha infância

A minha terra natal é uma vila situada no coração da serra algarvia. Vila pequenina, onde a simplicidade, humildade e entreatada das pessoas percorre cada canto e recanto das ruas da vila de Monchique. Vivi, cresci e tornei-me no que hoje sou, fruto deste meio onde eu e o meu irmão fomos educados. Sou filha mais velha de um casal simples, sem grandes riquezas financeiras, cujo lema era educar e ajudar os filhos da melhor forma que sabiam, tentando sempre que nunca lhes faltasse nada, principalmente carinho e amor. Pais dedicados mostraram sempre que valores como honestidade, lealdade, amor e respeito pelo próximo deveriam fazer parte da nossa educação (minha e do meu irmão).

A minha infância foi passada num sítio rural, afastado do centro da vila de Monchique. Nesses tempos, até eu ter sensivelmente os meus seis ou sete anos de idade, só o meu pai é que trabalhava e a minha mãe dedicava o seu tempo a cuidar de mim e do meu irmão e a tratar da horta que tínhamos. Por este motivo nunca frequentei nenhum estabelecimento de educação pré-escolar até à minha entrada no 1º ciclo. Apesar de hoje acreditar que me poderia ter sido benéfica a entrada num jardim-de-infância, no sentido de me ajudar no relacionamento e interação com crianças da minha idade, penso que os momentos que vivi com a minha mãe foram únicos. Ainda hoje me lembro como era bom brincar pelos campos, com as flores, as ervas, a terra... Cresci a fazer bolos de terrinha e a brincar com pintos e galinhas como se fizessem parte dos meus brinquedos de casa. Tenho na minha memória uma visão fantástica, onde eu e o meu irmão, ainda de fraldas, andávamos de um lado para o outro do rego de água, chapinhando e fazendo a água salpicar-nos todos, enquanto a minha mãe regava a horta num dia de calor. Foi uma alegria para nós e tudo isto me dá uma visão de como a minha infância foi feliz. E faz-me pensar na nossa sociedade atual e no modo como estamos educando as nossas crianças, sem contacto com brincadeiras deste tipo, muitas vezes fechadas em casa a jogar *playstation*, quando as brincadeiras ao ar livre têm tantas ou mais possibilidades de aprendizagens. E faz-me questionar: *“Qual a criança que tem a possibilidade de ter uma brincadeira assim? Quem é que hoje em dia deixa os filhos fazerem isto?”*

Aos 6 anos, tive a minha primeira experiência escolar e o primeiro afastamento da minha mãe ao entrar no 1º ciclo. Foi uma fase muito complicada, pois, ao fim de algum

tempo, não queria ir à escola, porque havia um menino que na hora do almoço gozava comigo e muitas vezes me tirava a comida. Foram momentos horríveis em que eu ficava chorando por a minha mãe me “abandonar” e deixar na escola. Hoje percebo e entendo, mas naquele momento só queria mesmo poder ficar com ela. Agradeço-lhe por nunca o ter feito. Esse primeiro ano de escolaridade passou e, no segundo, a minha mãe resolveu mudar-me de escola, dado que também iríamos mudar do sítio onde cresci para o centro da vila de Monchique. Foi uma das melhores coisas, em termos escolares, que os meus pais fizeram, porque nunca mais houve choros para ir para a escola.

Ainda quanto à minha infância, também não posso esquecer o convívio com os meus avós (paternos e maternos) e primos. Era sempre uma alegria encontrarmo-nos em épocas natalícias, em matanças de porco ou em fins-de-semana. Eram momentos únicos, onde reinava a união familiar e onde o carinho e a atenção dos avós sabiam tão bem. E assim foi, através do exemplo educativo e social dos meus pais e familiares mais próximos, e das características do meio onde cresci, que me tornei na mulher que hoje sou.

2.2. Os meus sonhos de futuro

O querer ser educadora brotou dentro de mim, ainda de uma forma pouco consciente, nas brincadeiras de criança, onde, no meu quarto, colocava todos os bonecos e bonecas como se fossem crianças num jardim-de-infância. Recordações que tenho remetem-me para esses momentos, em que brincar ao faz de conta me fazia fantasiar aquele mundo que para mim era desconhecido, dado que nunca frequentei a educação pré-escolar. Relatos da minha mãe, recordam que naqueles momentos de brincadeira o meu tempo parecia parar, pois eu brincava horas e horas a fio sem me cansar. A minha mãe dizia: “*Mas a Anita [como por vezes me chamavam os familiares próximos] tem mesmo jeitinho*”. Com jeitinho ou não, esta ideia de querer ser educadora foi crescendo dentro de mim e nunca se me colocou outra opção.

Esta minha decisão de seguir uma carreira de educadora ganhou mais consciência quando, no secundário, no Curso Tecnológico de Animação Social, tive a oportunidade de estagiar durante uma semana numa instituição de acolhimento de crianças abandonadas. Num dos dias, estava eu brincando como uma das meninas, quando notei que ela estava muito triste. Fui para perto dela e sem saber bem como iniciar uma conversa, disse-lhe: “*Cortaste o cabelo. Estás tão bonita com o cabelo assim*”. Ela

ficou ainda mais triste, olhou-me nos olhos e disse-me: *“Sabes? Mas a minha mãe disse-me que não gostava”*. Quando ouvi isto o meu coração gelou e os meus olhos encheram-se de lágrimas, pois esta menina pouco contactava com a mãe. E pensei, perguntando-me *“a mãe visita-a na instituição esporadicamente e quando o faz em vez de dedicar o tempo que tem a alegrar e a fazer a sua filha sentir-se especial, ainda a deixa numa angústia que mete dó??”*

Nesse dia, decidi que iria seguir o sonho de me tornar educadora, fazendo do meu tempo com as crianças um tempo onde se sintam amadas e acarinhadas. Prometi a mim mesma estar atenta ao grupo de crianças com que um dia iria trabalhar, para, de certo modo, nunca deixar nenhuma criança excluída, e abraçar, beijar e acarinhar todas de igual forma, sem olhar às diferenças. E, se possível, um dia voluntariar-me numa instituição deste tipo, onde cada segundo de amor e dedicação é um bem precioso para estas crianças.

2.3.O meu curso

E eis que, aos 18 anos, sem pensar duas vezes, segui o meu sonho. Concorri à universidade e entrei no curso de educação de infância da Escola Superior de Educação de Faro.

E assim se deu a primeira separação da família. O início de tudo para mim nunca é fácil. Fiquei distante dos abraços reconfortantes do meu pai ou da minha mãe e do carinho do meu irmão. Estava pela primeira vez sozinha. E isso assustava-me, porque não tinha a presença física deles logo pela manhã, ou ao fim do dia, quando regressasse a casa. Por outro lado, também sentia uma enorme liberdade para fazer o que quisesse, mas sempre com um enorme sentido de responsabilidade, pois seria eu que teria de responder pelas atitudes positivas ou negativas. Conjuntamente com estes sentimentos, havia ainda a ansiedade por conhecer a universidade, estabelecer amizades e conhecer os professores. À medida que o tempo ia passando, esta ansiedade começou a desaparecer, como um manto de nevoeiro da madrugada que se dissipa ao raiar do dia. Comecei a conhecer algumas colegas e com elas a construir elos de ligação que se tornaram, em alguns casos, em amizades que duram até hoje.

O primeiro ano de curso foi marcado por uma forte componente teórica. Mas no segundo ano já estive a realizar um estágio de observação, onde tive o primeiro contacto com um estabelecimento de educação pré-escolar, nomeadamente uma creche na cidade

de Faro. Lembro-me de ficar radiante com esta componente prática do curso e de mais uma vez sentir-me determinada a tornar-me educadora.

O terceiro e o quarto ano do curso foram muito especiais para mim, pois deram-me a possibilidade de estagiar em dois contextos de educação pré-escolar e assim conhecer diferentes formas de desenvolver a prática educativa, através da experiência de duas educadoras cooperantes. Depois do encanto dos primeiros dias de estágio do terceiro ano, tanto eu como a minha parceira, vivemos momentos de algum questionamento pessoal, que nos fizeram crescer enquanto futuras profissionais de educação. O objetivo deste estágio era conhecer o modo de trabalho da educadora e depois planificarmos de acordo com os projetos que estivessem a ser desenvolvidos. Não foi fácil, na medida em que nem sempre concordávamos com a maneira como eram desenvolvidas e apresentadas as atividades às crianças. A educadora recorria muito ao uso de fichas e as crianças tinham, cada uma delas, um livro de atividades. Os *Cocoroles*, título deste livro, fazia parte da vida diária desta sala de crianças de cinco anos. Tanto eu como a minha colega não concordávamos com este método de trabalho. Apesar de ser uma sala de cinco anos, penso que nós educadoras não temos a função de ensinar rigidamente aspetos que o ensino primário irá abordar com as crianças. Nós temos, sim, o dever de inculcar nas crianças o gosto e o interesse por querer descobrir e aprender. Devemos, de forma lúdica, brincar com elementos que possibilitem a aquisição de aprendizagens e conhecimentos importantes à sua vida escolar futura.

O quarto ano do curso foi marcado por um estágio muito motivante e desafiador. Foram meses de muitas aprendizagens e conhecimentos, que guardo na minha memória. A educadora desta sala, também esta uma sala de cinco anos, tinha uma forma de desenvolver a sua prática educativa muito parecida, em alguns aspetos, com aquela que eu pretendia desenvolver no meu futuro. Nesta sala vivia-se um forte clima relacional, em que as relações entre crianças e entre crianças e adultos eram marcadas pelo respeito, carinho e amizade. A educadora inculcava nas crianças o sentido de responsabilidade, a autonomia e o respeito pelo próximo. Enquanto futura educadora, preocupava-me e continua a preocupar-me esta vertente de transmissão de valores, atitudes e comportamentos que devem fazer parte das vivências das crianças. A sociedade está em constante mudança e desenvolvimento e, por vezes, esse progresso tem a capacidade de ir apagando alguns valores como a tolerância, o respeito, a solidariedade e a humildade. Deste modo, torna-se fundamental e urgente que a

educação pré-escolar assuma um papel cada vez mais participativo na (re)construção de valores e atitudes dignas de vida em sociedade. Assim, aquilo em que o educador acredita e o seu perfil, torna-se um elo importante na interiorização de atitudes e valores nas crianças em idade pré-escolar. Além disto, a relação próxima que esta educadora estabeleceu com os pais destas crianças era uma mais-valia para o seu trabalho, pois muitas vezes eram organizadas atividades de envolvimento das famílias na vida do jardim-de-infância. Outro aspeto que eu acho muito importante na educação pré-escolar, pois são os pais que melhor conhecem as características dos seus educandos, sendo essencial que o seu saber seja partilhado com os profissionais de educação, de forma a proporcionar-lhes o suporte adequado à sua prática educativa. Este trabalho em pareceria com os pais *“cria uma atmosfera de confiança e de partilha que pode ser bastante saudável e proveitosa para a criança”* (Góias, 2002, p.18).

Neste quarto ano, experienciei ainda, conjuntamente com a minha parceira de estágio, o surgimento de um projeto de realização prática, projeto cujo desenvolvimento surgiu a partir do interesse das crianças. Contámos a história *“A casa da Mosca Fosca”* e sentimos que o grupo tinha mostrado uma motivação especial com este conto. E assim, partindo deste interesse, planificámos conjuntamente com as crianças e desenvolvemos um conjunto de atividades de acordo com as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares. Este projeto culminou com uma dramatização, na qual as crianças encarnaram as personagens da história. Em conjunto com as crianças, realizámos os fatos de cada uma, com materiais recicláveis, ensaiámos os diálogos e numa noite fizemos a apresentação aos pais das crianças. Foi um projeto muito interessante, pois as crianças estavam muito motivadas e a alegria delas era contagiante quando se falava na *“Mosca Fosca”*. Este é outro aspeto importante na ação educativa junto das crianças, nunca nos devemos esquecer que estamos a trabalhar para elas e com elas. É muito importante a sua motivação nas atividades, uma vez que é desta forma que surgem aprendizagens ativas, porque as crianças estão envolvidas no seu processo de aquisição de conhecimentos. Ao desenvolvermos a nossa intervenção educativa com base na metodologia de projeto proporcionamos a vivência de muitos momentos educativos.

Outro momento que me marcou bastante neste quarto ano foi a visita à Unidade de Internamento Pediátrico do Hospital de Faro, situação que surgiu porque estava a realizar um trabalho da disciplina de Seminário: Investigação Educativa. Este tipo de

visitas era frequente nesta unidade, pois a educadora deste serviço todos os meses organizava uma visita de crianças de jardim-de-infância ao serviço pediátrico, onde lhes é proporcionada uma pequena festa e lanche, podendo assim as crianças internadas interagirem com crianças do exterior. Esta visita tem como principal objetivo proporcionar às crianças internadas uma tarde especial, onde reina a magia e onde são esquecidas todas as doenças. Foi um momento muito gratificante em termos sentimentais, pois ¹*“foi emocionante ver o brilhar estampado nos rostos de cada criança...aquele brilho que só as crianças sonhadoras o têm (...) foram tantas as gargalhadas, as palmas, os gestos ternurentos que me encheram de certeza na escolha desta profissão. Afinal não existe nada melhor do que presenciar a alegria e a simplicidade das crianças”*. O grupo de crianças, com que estava a realizar o meu estágio, teve a oportunidade de conhecer este contexto, que constituiu também uma forma de desmistificar a imagem do hospital aos olhos das crianças e de contribuir para o respeito pela diferença (valor, na minha opinião, fundamental a ser desenvolvido na educação pré-escolar). Esta oportunidade surgiu e não a deixei escapar, pois achei que seria muito interessante proporcionar às crianças este contacto com a diferença. Afinal estamos numa sociedade onde, por vezes, há pouco preocupação em aceitar quem é diferente e, com este momento educativo, tentou-se provar às crianças o quanto é importante sermos solidários e termos sempre o coração aberto e disponível para ajudar. Este dia da visita à Unidade Pediátrica do Hospital de Faro foi um dos dias mais marcantes deste meu caminho de formação profissional. Foi emocionante e tocaram o coração das aprendizagens que todos fizeram...uns por terem conhecido um novo contexto, pela história que lhe foi contada pelo “Gato Tareco”, pelo lanche e pelas surpresas; e as outras crianças por tudo aquilo ser motivo de festa. Afinal estes momentos tornam-nas mais fortes para enfrentar a doença. Foi emocionante ver a quantidade de sorrisos que é possível testemunhar com um simples gesto. Para mim ser educadora é isto: é estar desperta para os problemas da sociedade, é contribuir através da manifestação de atitudes e comportamentos para a sua resolução, é proporcionar momentos intensos às crianças, é cativar as crianças, é fazer sorrir as crianças, nunca esquecendo que através destas vivências estamos contribuindo para a construção de conhecimentos, para o desenvolvimento de capacidades e atitudes e para a formação

¹ Reflexão Mensal, trabalho que realizei na unidade curricular de Prática Pedagógica no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

peçoal e social de cada criança. Na minha opinião, e por vivermos num mundo que parece correr cada vez mais depressa, com maior falta de tempo para as relações entre pessoas, faz todo o sentido despertar nas crianças o interesse por conhecer o eu, o outro e o mundo. Como refere Sampaio (1996, cit. por Costa e Figueiredo, 2002, p.16)

“a escola não pode continuar a ser apenas um local de instrução, mas tem de ser também um local onde se personaliza, socializa e educa (...) A escola tem de ser um local de diálogo onde as crianças possam participar de uma forma empenhada e alegre nas atividades educativas. Deste modo deixaremos de formar crianças passivas, conformadas e sem opinião, para formarmos crianças participativas, activas, com iniciativa e criatividade, com autonomia, dinâmicas e críticas”.

Concluindo e seguindo Oliveira e Nogueira (2002) *“importa que a nossa intervenção individual e enquanto agentes educativos contribua para a construção de um mundo melhor, mais saudável e onde desenvolvimento não seja sinónimo de destruição”*. Assim, é fundamental que a educação pré-escolar assuma a responsabilidade e tome consciência de que as crianças são agentes fundamentais no processo de mudança de atitude de uma sociedade, pois são *“transmissoras”* dos valores que defendemos. Deste modo, torna-se importante que a educação de infância proporcione às crianças o contacto com diversos tipos de experiências, para que estas adquiram aprendizagens significativas. Por outro lado, as crianças são naturalmente curiosas e por isso cabe-nos a nós educadores proporcionar-lhes experiências educativas onde elas possam observar, tocar, manipular e explorar (bases de toda a aprendizagem), conduzindo deste modo a uma clarificação e compreensão do mundo.

Posso dizer que fiz o curso sempre motivada e desejosa do seu término, pois isso faria de mim educadora de infância com responsabilidades no desenvolvimento e aprendizagem de um grupo de crianças.

2.4.A minha prática profissional

Em Junho de 2006, terminei a minha licenciatura e até Outubro desse mesmo ano dediquei grande parte do meu tempo a enviar currículos e a ir a entrevistas. O tempo de

espera é muito angustiante. Se, por um lado, estava desejosa de encontrar trabalho, por outro, o medo e o receio de não o conseguir invadia os meus pensamentos.

Depois de algumas entrevistas, em Outubro de 2006, fui aceite para fazer um estágio profissional na Casa do Povo de São Bartolomeu de Messines, em contexto de Creche, na sala com crianças de um ano de idade. Fiquei radiante e ao mesmo tempo um pouco assustada, pois ao longo do curso não tive muitas oportunidades de contacto e aprendizagem nesta área da educação pré-escolar. Os primeiros quatro anos de experiência profissional foram, portanto, passados na vila de São Bartolomeu de Messines, um meio rural com características bastante parecidas ao meio onde cresci e fui educada. Na instituição onde exerci a minha prática educativa, contactei durante três anos com o contexto de creche (no primeiro ano, no terceiro e no quarto de prática educativa) e com o contexto de jardim-de-infância durante o meu segundo ano de prática docente, numa sala de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos de idade.

O primeiro e o segundo ano do meu percurso profissional foram os mais difíceis em termos profissionais, pois, ainda que tenha saído de uma licenciatura de quatro anos, senti muita necessidade de busca de conhecimentos mais práticos, de acordo com as situações que se iam deparando na minha prática, para dessa forma responder adequadamente às dificuldades do dia a dia. Segundo Huberman (1992) e Gonçalves (1992) a entrada na carreira docente é um período caracterizado pelo choque e descoberta do real, onde, por um lado, sentimos que aquilo que aprendemos na teoria muitas vezes não funciona na prática e sobretudo que em educação não existem receitas para a resolução de problemas e que parte muitas vezes de nós e do nosso bom senso a melhor resposta educativa. Por outro lado, é uma fase onde nos tentamos integrar da melhor forma ao meio onde trabalhamos, procurando conhecer toda a filosofia da instituição e adaptando-nos ao seu modo de trabalhar.

No decorrer destes quatro anos de prática educativa, nesta vila, deparei-me com momentos de constante reflexão sobre a minha prática e de busca de novos conhecimentos, experiências e aprendizagens que possibilitassem o desenvolvimento de momentos educativos ricos e significativos para cada uma das crianças. Além disso era e é minha preocupação tentar sempre adequar da melhor forma as atividades e projetos que desenvolvi e desenvolvo às características e faixas etárias das crianças.

O meu percurso profissional, neste início de carreira, consciencializou-me bastante acerca da importância do papel do educador no desenvolvimento global da criança, pois é no contexto pré-escolar que a criança vivencia diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem, desenvolvendo, desta forma, variadas competências que suportarão todo o seu percurso escolar e social. É importante, enquanto agentes educativos, “admitir[mos] que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério de Educação, 1997, p.19), encarando-a como sujeito activo do processo educativo, planificando e organizando atividades que envolvam a criança e nas quais ela se sinta motivada e empenhada na descoberta de novas aprendizagens.

Ao longo destes quatro anos de trabalho, esta instituição dava sinais de algumas dificuldades financeiras. Aliada a isto, em termos pessoais, juntava-se a minha vontade de iniciar uma vida conjugal com o meu namorado, na cidade de Loulé. Por coincidência, fiquei a saber, através de uma colega, que estavam a precisar de educadoras numa instituição de Faro e decidi enviar o currículo. Fui chamada para fazer a entrevista e, posteriormente, contactaram-me com a notícia de que teriam trabalho para mim. Agora, a dificuldade seria deixar aquela instituição e sobretudo as pessoas e crianças que me acolheram e com quem trabalhei. O convívio que tínhamos, os laços afetivos que se criaram e a amizade que nos unia faziam com que o momento da separação fosse muito duro para mim. Eu via naquelas pessoas não apenas colegas de profissão e de trabalho, mas também pessoas em quem podia confiar. Mas a separação ocorreu e, em dezembro de 2009, deixei o meu grupo de crianças de dois anos de idade e as minhas colegas e fui trabalhar para Faro, no contexto de creche, numa sala com crianças de um ano de idade.

E mais um desafio surgia na minha vida, desta vez estava exercendo a minha profissão num meio bem diferente, numa cidade, onde a visão de educação é bem distinta da dos habitantes da pacata vila de Messines.

Fui bem recebida, mas senti logo, nos primeiros dias, que aquele ambiente de trabalho era bem diferente daquele que tinha anteriormente. Pensei que dificilmente iria travar relações de amizade como as que estabelecera em São Bartolomeu de Messines, pois as pessoas são mais fechadas. No início, senti-me perdida, todavia depressa dei a volta e pensei: “*Vamos lá arregaçar as mangas, porque o que importa é desempenhar da melhor forma a minha função junto das crianças*”.

Hoje sinto que esta instituição me tem proporcionado muitas aprendizagens, sobretudo no domínio da arte, pois o seu projeto parte desta temática para desenvolver atividades nos vários domínios expressos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. A partir de um artista plástico as crianças adquirem múltiplas aprendizagens. Através de algumas das suas obras de arte são proporcionadas às crianças múltiplas aprendizagens nos vários domínios, que muito contribuem para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, esta instituição desenvolve atividades de expressão dramática e dança educativa, uma área que sempre achei importante explorar com as crianças. Já no meu primeiro local de trabalho defendia esta ideia e estabeleci um dia por semana para desenvolver uma atividade de dança. Normalmente fazia apenas danças de roda.

Ao longo destes anos de experiência profissional, foram vários os ensinamentos que hoje fazem de mim a educadora em que me tornei. Em contexto de creche destaco o meu lado meigo e ternurento para cativar as crianças e, dessa forma, conseguir estabelecer laços afetivos com elas. É fundamental existir um forte clima relacional, onde as crianças sintam carinho, respeito e tranquilidade, para que se adaptem a este novo contexto de forma equilibrada e harmoniosa.

Nestas idades, entre os cinco meses e os dois anos, o carácter exploratório deve ser uma constante nas atividades que propomos às crianças. Por isso tentei sempre desenvolver projetos que possibilitassem à criança a vivência de várias experiências de exploração dos seus sentidos, pois é através destes que elas, nestas idades, aprendem a conhecer o mundo à sua volta. Piaget, explicita esta ideia caracterizando a aprendizagem como um mecanismo que *“envolve as crianças na elaboração activa das suas próprias estruturas mentais à medida que assimilam e incorporam novas experiências”* (Vasconcelos, 2004, p.16). Para além deste aspeto, senti e continuo a sentir a importância que nós profissionais temos na aquisição das primeiras aprendizagens referentes à higiene da criança (ensinar a lavar as mãos e os dentes, a comer com os talheres e a sentar na sanita ou no bacio).

Em contexto de jardim de infância, é fundamental pensar na educação pré-escolar como um espaço e um tempo de construção de conhecimentos e de desenvolvimento de competências que capacitem a criança para a sua vida futura. No entanto, não devemos assumir uma atitude retrógrada de vinculação de conhecimentos exteriores ao mundo da criança, mas sim proporcionar ao grupo experiências de vida próximas da sua realidade,

partindo sobretudo dos seus interesses e características. Assim, enquanto técnicos de educação devemos apoiar as crianças nas suas aprendizagens, capacitando-as para (re)construir significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. É assumindo esta atitude que o educador envolve as crianças no processo educativo e, conseqüentemente, enriquece as suas aprendizagens através da sua intencionalidade educativa.

Em jardim de infância, destaco o trabalho de projeto, ou seja, o estabelecimento de atividades dentro de um determinado tema que será encaminhado conforme os objetivos educativos e os interesses do grupo em particular. Este trabalho de projeto, pode ser visto metaforicamente como uma viagem, onde

“o currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, de acordo com as características, intenções e formas de ser individuais e também de acordo com os contornos da estrada”
 (Klieard, cit. por Vasconcelos, 1990, p.19).

Todo o projeto e todos os momentos de aprendizagem são a estrada percorrida pelas crianças, ou seja, *“é uma referência implícita do seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes”* (Mendonça, 2002, p. 47). A mim, enquanto educadora, cabe-me o papel de guiar as crianças tendo em conta a minha intencionalidade educativa. No entanto e na minha opinião, tal como já referi anteriormente, penso que muitas vezes são as crianças as nossas guias, na medida em que são elas, com as suas opiniões, que nos dão o rumo a seguir. Esta viagem será, tal como refere a citação, diferente de criança para criança, consoante as suas características, no entanto a todas elas devem ser dadas iguais oportunidades de aprendizagem. Para Tinoco, Miranda e Fialho (1987, p.7) falar de trabalho de projeto é

“falar de situações criadas e vivenciadas, umas na sequência das outras, em que é possível traçar um fio condutor, no tempo e no espaço e verificar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, reconhecendo que cada criança é de facto um feixe de potencialidades a desenvolver em interação com as outras crianças”.

Tanto em contexto de creche como de jardim de infância, destaco o papel que a intencionalidade educativa teve e tem na minha prática educativa, uma vez que exige

uma constante reflexão sobre a minha ação junto das crianças quanto à forma como a adequo às necessidades das crianças. Como referem as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar (1997, p. 93)

“esta reflexão é anterior à acção, ou seja supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das criança e de responde a situações imprevistas realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos”

Em suma, nestes anos de experiência aprendi que ser educador é despertar nas crianças a alegria por aprender e a vontade por *“desfolhar as páginas desse livro enorme e maravilhoso que é o mundo”* (Ciari, 1979: 109), fazendo com que elas se apercebam que o que conta não é o TER mas, sim, o SER.

Capítulo II

Dança de roda: uma experiência de aprendizagem inclusiva

“Sob o estímulo da alegria, o homem faz palavras. Estas palavras não bastam; ele as prolonga. As palavras prolongadas não bastam; ele as modula. As palavras moduladas não bastam e, sem perceber-lo, suas mãos gesticulam e seus pés começam a mover-se. É a Dança”.

(Adágio Chinês)

1. Enquadramento conceptual

1.1. A inclusão na educação pré-escolar

O princípio geral da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar defende que este contexto educativo

“é a primeira etapa básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

(Ministério da Educação, 1997, p.15).

Tendo estes pressupostos como referentes, a educação pré-escolar deve ser vista como um contexto onde a criança deve ser encarada como um ser singular, com características físicas, comportamentais e intelectuais bem diferenciadas. Estas diferenças, umas vezes mais visíveis que outras, devem ser respeitadas pelo educador de infância, a fim de, por um lado, incluir e integrar as crianças com dificuldades e, por outro, incutir nas restantes crianças valores de respeito, aceitação e entreaajuda. Apenas com esta atitude o educador pode *“contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem”*, (...) estimulando o *“desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas”* (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Daqui releva o conceito de inclusão que, segundo Florian (1998), *“refere-se à oportunidade que pessoas com deficiências têm de participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social”* (cit. por Hegarty, 2001, p.81).

Muito se tem falado sobre o conceito de inclusão e como este tem vindo a evoluir ao longo dos tempos. Indiscutivelmente, um dos desafios que se coloca à comunidade educativa dos nossos tempos consiste no desenvolvimento de estratégias e capacidades de modo a conseguir que a generalidade das crianças,

“independentemente das suas diferenças, sejam elas de ordem socio-económica, cultural ou familiar, digam elas respeito a características da personalidade, aos interesses, às capacidades ou à eventual existência de déficits de qualquer tipo, consigam ter sucesso na sua aprendizagem” (Ainscow, Porter e Wang, 1997, p. 9).

Ao longo dos tempos, a educação tem sido um processo contínuo de mudanças. E por essa razão, inicialmente, a temática da educação especial teve diferentes abordagens. Nos anos 60 e 70 do século passado, a comunidade educativa começou a preocupar-se com a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), surgindo, algum tempo depois, as primeiras preocupações educativas relacionadas com a aprendizagem e o desenvolvimento destas crianças. Surge, então, o conceito inovador e radical da integração, como um processo através do qual as crianças, por um lado, são apoiadas na participação dos programas comuns das escolas e, por outro, através do diagnóstico que lhe é feito, serão encaminhadas para o tipo de serviço que será adequado para responder às suas necessidades. Numa fase inicial, esta integração ditava a existência de classes especiais, onde as crianças com NEE eram segregadas e marginalizadas das restantes crianças. Numa segunda fase, evoluiu-se timidamente e propôs-se uma maior interação entre os alunos ditos *“normais”* e os alunos com NEE, surgindo, assim, a integração educativa.

Nas décadas seguintes, a integração perdeu gradualmente terreno como ideia fundamental que sustentava a educação especial. Passou-se a defender e a enfatizar mais a importância da inclusão, quando, nos princípios dos anos 80, um grupo de pais de crianças com NEE exigiu a colocação dos seus filhos nas escolas das suas comunidades, pretendendo pôr fim à constante discriminação de que eram alvo. Só alguns anos mais tarde é que a escola começa a repensar o seu papel, *“verificando que seria um direito inerente a qualquer aluno a sua inserção em ambientes de aprendizagem regular, e da integração física e social pretende-se passar à integração cognitiva, à possibilidade de o aluno ter acesso ao currículo comum”* (Correia, 2001,p.128), assegurando uma escola

inclusiva onde se deve permitir à criança o acesso a experiências de aprendizagem partilhadas com os seus pares sem NEE.

Nesta abordagem educativa, a pressão é menos a de integrar alunos com necessidades educativas na escola regular e muito mais investir na reforma das escolas, de modo a que, antes de mais, as crianças não possam ser excluídas. A inclusão dá ainda relevância a uma educação apropriada, isto é, uma educação onde se respeite as características e necessidades das crianças, mas também, em que se tenha em conta as características e as necessidades dos ambientes educativos onde elas interagem. Deve, assim, haver a preocupação não só de conhecer a criança, mas também o conhecimento dos seus ambientes de aprendizagem. Enquanto a integração procurou realçar o ajustamento do envolvimento físico no qual a aprendizagem se desenvolve, a inclusão enfatiza a importância do ajustamento das necessidades de aprendizagem de uma determinada criança, adaptando as perspetivas de ensino a essas necessidades. Esta perspetiva de inclusão é bem sintetizada por Judy Sebba e Mel Ainscow (1996, cit. por Warwick, 2001, p.112), quando afirmam que

“a educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, reduz a necessidade de excluir alunos”.

Assim sendo, a inclusão substituiu a integração como uma nova perspetiva centrada na criança de modo a responder às suas necessidades individuais. Os governos europeus estão agora empenhados numa política de educação inclusiva, numa tentativa de responder às necessidades de todas as crianças. A escola inclusiva é, pois, *“aquela que pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características, nas escolas regulares das suas comunidades e, sempre que possível, nas classes regulares dessas mesmas escolas”* (Correia, 1997, cit. por Correia, 2001, p.128). Para que isto aconteça, devem criar-se condições a vários níveis, sendo importante e urgente reestruturar as escolas e o modo como funcionam, bem como consciencializar toda a comunidade educativa.

No nosso país, a preocupação por esta educação inclusiva surge nos anos 90 do século XX, mais acentuadamente depois da realização de um importante congresso em Salamanca, em 1994, onde estiveram presentes 92 países e cuja finalidade foi o de apelar ao respeito pelos direitos das crianças, essencialmente no que diz respeito à educação, proporcionando-lhes a oportunidade de aprenderem todas juntas. A inclusão de pessoas com deficiências, neste caso específico de que falo, de crianças, é um direito inalienável que é eloquentemente sintetizado na Declaração de Salamanca, que surgiu a partir deste congresso, onde ficou bem patente que *“qualquer que seja a origem, natureza das suas deficiências e dificuldades, as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos fundamentais que os seus concidadãos da mesma idade”* (Warwick, 2001, p.111). Esta Declaração refere ainda que as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem *“os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”* (Unesco, 1994, p.IX)

No contexto educacional, isto significa que as crianças e os jovens com NEE Têm direito de ser incluídos na educação regular. Há mais de 35 anos, as Nações Unidas (1975) reconheceram este facto na seguinte declaração: *“todas as escolas deveriam reconhecer e dar resposta a diferentes necessidades dos seus alunos e proporcionar um continuum de apoio e serviços que respondam a estas necessidades”* (Warwick, 2001, p.111). Pouco depois, no Reino Unido, o Comité Warnock para a investigação sobre NEE de Crianças e Jovens reconheceu que *“os objetivos da educação são os mesmos para todos os aprendizes”*.

Assim, a educação especial deve ser

“um conjunto de serviços de apoio especializado que pretendem maximizar o potencial do aluno (...) estes serviços (...) devem ter em conta não só o aluno, mas também a modificação dos seus ambientes de aprendizagem, por forma a que ele possa receber uma educação apropriada às suas capacidades e necessidades” (Correia, 1997, Zigmund e Baker, 1997, cit.por Warwick, 2001, p.132)

O princípio de inclusão assume que a heterogeneidade de características das criança enriquece a escola, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso de uma comunidade escolar, onde as capacidades de cada um são importantes para a promoção

do sucesso. A educação inclusiva procura, assim, que todas as crianças, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades possam aprender juntas, promovendo uma cultura de escola e de sala de aula que adopte a diversidade como lema e que tenha como objetivo primeiro o desenvolvimento global das crianças.

Concluindo, nesta visão de inclusão, mais importante que defender ou não esta perspectiva, os profissionais de educação e a sociedade em geral, devem, antes de tudo, centrar a sua reflexão nas suas atitudes e comportamentos, pois são estes que devem

“servir de alicerces a este grande edifício que se pretende construir, que é a inclusão. Sem elas o prédio ruirá ou nunca será construído. Haverá, portanto, que aceitar este princípio humanista como aquele que dará oportunidade, a todos os alunos, a uma educação igual e de qualidade” (Warwick,2001, p.128).

1.2. A dança como meio facilitador do processo de inclusão

Dançar, para o ser humano, é tão natural como falar, cantar, rir e chorar. Para Barreto (2004, p.1), dançar é *“um dos maiores prazeres que o ser humano pode desfrutar. Uma acção que traz uma sensação de alegria, de poder, de euforia interna e, principalmente, de superação dos limites dos seus movimentos”*. Bueno (1994, p.5), considera que, como em todas as artes, a dança é fruto da necessidade de expressão do Homem e, por isso, para este autor, a dança pode ter surgido da necessidade de expressar sentimentos. Barreto assume também esta vertente de expressão de emoções por meio do corpo ao referir que a dança *“é esculpir no ar figuras harmoniosas que nascem de um pulsar da música”* (2004, p.2). Desta forma, dançar é uma forma de ver o mundo, onde são transmitidos sentimentos e emoções através de movimentos corporais. Batalha (2004, p.21) considera que a dança *“reflecte uma forma de expressão, com propósitos claros de comunicação, transmitidos essencialmente através do corpo”*. Pode dizer-se que todo o processo envolvido nesta expressão constitui uma forma de comunicação, pois através da dança o homem expressa e comunica algo do seu interior.

Por outro lado, Sousa (2003, p.113) refere que a dança é *“uma das manifestações de movimento mais natural, vulgar e espontânea do ser humano”*. Para este autor, a dança envolve todos os movimentos, cuja *“finalidade reside no prazer da sua execução e nas suas características expressivas e criativas”*.

A dança é assim vista como uma das expressões artísticas mais significativas. Para Achcar (1998, p.14), a dança na vida do ser humano é fundamental, tanto para a sua formação artística como para a sua integração social, *“na medida em que possibilita experiências (...), bem como proporciona novos olhares para o mundo, envolvendo a sensibilização e consciencialização de valores, atitudes e acções cotidianas na sociedade”* (Gariba e Franzoni, 2007, p.162). Para além disto, a dança desenvolve competências a vários níveis, tais como: o tátil, o auditivo, o visual, o cognitivo, o afetivo e o motor, entre outros.

Transpondo todas estas ideias que a dança envolve e possibilita para o campo da educação, pode dizer-se que esta vertente artística se torna fundamental no desenvolvimento global das crianças e, por isso, deve cada vez mais ser um aspeto a trabalhar junto das crianças mais pequenas. Pois, tal como defende Sousa (2003, p.114), com a dança a *“criança pode vivenciar todas as situações imaginárias que desejar, do passado, do presente ou do futuro, num faz-de-conta de movimento com características estético-expressivas que só tem como limites a sua criatividade”*.

Através da dança existe a possibilidade de desenvolver nas crianças aspetos como a criatividade, a musicalidade, a socialização e o conhecimento de si própria, contribuindo, assim, para a sua consciência corporal, a sua comunicação e o seu bem-estar, entre outros benefícios.

Para além de desenvolver todas estas competências nas crianças, a dança apresenta ainda outra vertente importante quando utilizada com as crianças com NEE. Por esta razão tem vindo a ser progressivamente reconhecida, uma vez que promove um acesso a experiências artísticas, criativas e educacionais importantes para o desenvolvimento pessoal e social.

A dança pode, assim, ser encarada como um meio facilitador do processo de inclusão destas crianças, uma vez que são várias as contribuições que esta área artística possibilita na formação e desenvolvimento global da criança. Em primeiro lugar, é importante referir que a integração da criança no grupo se inicia pela aceitação da sua própria pessoa e a dança contribui de forma eficaz para este conhecimento e reconhecimento de si própria, pois através dela a criança expressa e comunica algo do seu interior, ajudando-a na sua aceitação pessoal. Goleman (2001) fala sobre a importância do ser humano reconhecer a sua vida emocional, regular os seus sentimentos, compreender as emoções alheias, ser capaz de trabalhar com outras

peças e de sentir empatia em relação aos outros. Tudo isto pode ser desenvolvido através da dança, na medida em que, nesta área artística, a criança interage com outras crianças, aprendendo em contacto com estas, sendo o grupo no qual está inserida o grande responsável pelas conquistas que realiza. Gonçalves, Leão e Goobo (2011) acreditam, tal como eu, que a dança pode ser uma ferramenta importante na socialização de todas as crianças, de um modo geral, mas sobretudo das crianças com NEE, em particular. Através da dança, as crianças reforçam a sua auto-estima, facto que contribui para a aceitação não só dos seus colegas como de si próprias, ao sentirem-se capazes de praticar os mesmos gestos que os seus amigos.

Para crianças portadoras de deficiência física, como é o caso que apresento posteriormente, cujas oportunidades de experimentar os efeitos das suas próprias acções são limitadas, o contacto com atividades artísticas, nomeadamente a dança, tem um valor muito especial. Ao contactar com a dança, a criança sente-se valorizada e descobre que é capaz de realizar ações, de criar movimentos corporais, de integrar-se na sociedade. Por outro lado, o restante grupo aprende a aceitar e a respeitar a diferença, construindo valores sociais importantes no seu desenvolvimento, enquanto seres humanos.

Strazzacappa (2001) fala sobre a inclusão social, reforçando a ideia de que a dança é um meio de promover a socialização, o respeito e o direito à individualidade. Neste domínio específico da educação, a dança adquire um papel imprescindível na formação das crianças, na medida em que pode proporcionar um ambiente facilitador e adequado e, deste modo, oferecer experiências educativas que vão resultar não apenas no desenvolvimento motor e cognitivo, mas também contribuir para a inclusão social, proporcionando o aumento da auto-estima da criança, tornando-a progressivamente mais confiante na descoberta e aceitação de novas experiências. Ainda segundo Strazzacappa (2001), *“ não há dúvida que a dança é uma maneira prazerosa de utilizar o corpo para conhecer sentimentos, sensações e emoções, expressar e transmitir o estado de espírito dos sujeitos, especialmente o individuo com necessidades especiais”*.

2. Ambiente educativo

2.1. Caracterização do meio

O Jardim-de-Infância, no qual desenvolvo a minha prática educativa, situa-se na cidade de Faro, num bairro relativamente recente. Segundo a legislação para a Educação Pré-Escolar, a localização dos estabelecimentos de educação deve

“estar de acordo com critérios que satisfaçam as determinações de construção de uma rede nacional equilibrada, de uma adequada inserção sociocultural e urbana e ainda com os pressupostos de segurança e bem estar dos seus potenciais utilizadores” (Ministério da Educação, 1997, p.86).

Na verdade, pode dizer-se que este estabelecimento responde de forma eficaz aos pressupostos de localização dos estabelecimentos pré-escolares estabelecidos na legislação, uma vez que se encontra situado numa zona urbana e residencial, relativamente próxima de algumas infra-estruturas de carácter social e educativo (biblioteca, estabelecimentos de ensino, organizações de desenvolvimento social, Centro de Acolhimento a idoso e zonas arborizadas e de lazer, entre outras). Além disso, a população tem ao seu dispor algumas lojas, pastelarias, cabeleireiros, supermercados e ainda serviços de multibanco. Ainda segundo o Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de Agosto, no que se refere ao seu ponto seis, é importante mencionar que estas instalações não estão nas imediações de

“estabelecimentos públicos insalubres, tóxicos ou perigosos, ou de outras fontes de vibrações, ruídos, poeiras, fumos, gases venenosos e maus cheiros; na proximidade de lixeiras, aterros sanitários, esgotos a céu aberto, áreas pantanosas, pedreiras; na proximidade de estabelecimentos militares e aeroportos.”

É relevante lembrar ainda, que esta instituição apresenta fácil acesso, pois há *“inexistência de cruzamentos perigosos ou outros obstáculos nos percursos utilizados”* (Legislação para a Educação pré-escolar, 1997, p.88) pelos encarregados de educação e seus educandos até à entrada no Jardim-de-Infância. Esta instituição encontra-se, assim, situada numa zona que garante às crianças grande segurança, uma vez que é uma zona tranquila e com pouco tráfego automóvel.

2.2. Caracterização geral da instituição

O jardim de infância onde se desenrola a experiência vivenciada na minha prática educativa e cuja realização deu origem a este relatório, iniciou a sua atividade em finais de 1991. É um estabelecimento de educação pré-escolar e de apoio às famílias, pertencente a uma IPSS de que uma das principais finalidades é a de melhorar a qualidade da resposta educativa e social das instituições já existentes, designadamente através de uma Creche e de um Jardim-de-Infância, e também de abraçar outros projetos.

A instituição em causa está, pois, vocacionada para uma resposta social e educativa a crianças e idosos, bem como para a promoção do desenvolvimento cultural e social da comunidade em que se insere.

A palavra de ordem na mesma é qualidade e, desta forma, os seus estabelecimentos conquistaram um lugar de destaque no panorama educativo da região.

A instituição privilegia uma filosofia de educação pela arte, com base na pedagogia de projeto, por acreditar nos potenciais da mesma ao nível do desenvolvimento de competências, aprendizagens e conhecimentos das crianças. Este modelo curricular foi fundado pelo filósofo americano John Dewey e procura centrar-se essencialmente na atitude investigativa do educador e na atitude investigativa da criança, em interação com o contexto educativo e relacional, tal como afirmam Katz e Chard (1997, p. 32):

“Nos anos pré-escolares, a brincadeira espontânea e o trabalho de projeto estão intimamente interligados e ocorrem lado a lado. As crianças (...) são incentivadas a ocupar-se com a brincadeira espontânea relacionada com acontecimentos e construções com os quais trabalharam”.

O trabalho de projeto na educação de infância é uma forma de ensinar a aprender, em que o educador não deve assumir um papel rígido e inflexível de inculcar um conjunto de técnicas pedagógicas ou sequências fixas de atividades, rotinas ou estratégias. Esta abordagem realça a sensibilidade do educador de infância para reagir aos sinais das crianças e para as conhecer, quer individualmente quer como grupo no seu todo. Deste modo, com base no conhecimento especial que tem das crianças, o educador pode incentivá-las a *“interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, [de forma] que tenham um significado pessoal para elas”* (Katz e Chard, 1997, p.5), acentuando a

participação activa das crianças no planeamento, desenvolvimento e avaliação do seu próprio trabalho. Desta forma, as crianças são incentivadas a tomar iniciativa e a ser responsáveis pelo trabalho que estão a desenvolver.

Neste tipo de metodologia, um dos principais objetivos das opções tomadas é implicar a criança na construção do seu saber-ser, cultivando, segundo Katz e Chard (1997, p.6), *“a vida da mente da criança mais nova”*, promovendo o seu desenvolvimento global à medida que vão compreendendo as suas experiências e dessa forma adquiram aprendizagens ricas e significativas. Neste sentido, o educador desempenha um papel determinante, uma vez que deve facilitar e orientar cada criança individualmente no seu processo de aprendizagem. O educador deve evitar atitudes avaliativas e críticas e promover, sim, momentos de reflexão com o grupo, onde, em conjunto, sejam tomadas decisões no desenvolvimento da atividade. Neste quadro, o educador desempenha *“um papel determinante na decisão de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas”* (Ministério da Educação, 1997). O educador deverá, portanto, ser um companheiro sempre atento e disponível, participando o menos possível, mas mantendo sempre uma troca de ideias e opiniões para que a criança se sinta valorizada, ou seja, é como que tomar a criança pela mão, encarando-a *“como sujeito e não como objecto do processo educativo”* (Ministério da Educação, 1997, p.134).

Este tipo de metodologia permite também que as crianças se responsabilizem pelo seu papel no processo de aprendizagem, o que promoverá o desenvolvimento de determinadas competências como a resolução de conflitos e de problemas, o espírito crítico, a cooperação e a tomada democrática de decisões, entre muitas outras. Para que tudo isto seja vivido, é fundamental, por parte do educador, uma atitude reflexiva de observação de cada criança em particular, para que dessa forma consiga adequar a sua prática educativa às particularidades da sua realidade.

Com base em todos estes aspetos e para melhor conhecer os princípios orientadores da prática educativa deste estabelecimento de educação pré-escolar, enuncio, de forma sucinta, os objetivos pedagógicos pelos quais a instituição rege o seu trabalho pedagógico:

- Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática;

- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, favorecendo a sua consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades;
- Estimular o desenvolvimento global da criança, pela inclusão de aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança um ambiente estimulador e seguro;
- Proceder à verificação de dificuldades no seu desenvolvimento e, caso se verifiquem, promover uma orientação adequada;
- Estabelecer relações de colaboração entre as famílias e a comunidade.

Para além de todos estes aspetos, o trabalho em equipa é outra abordagem que esta instituição valoriza, contando em muito com o esforço e com a dedicação de todos os intervenientes educativos. O trabalho desenvolvido exige grande colaboração em equipa, através de momentos de reflexão e avaliação constantes, de forma a proporcionar às crianças aprendizagens significativas, dinâmicas e criativas, com base em interações positivas entre todos.

2.3. Caracterização do grupo de crianças

Na educação pré-escolar, “a *interacção entre as crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem*” (Ministério da Educação, 1997, p.35). Deste modo, a caracterização do grupo e o conhecimento individualizado de cada criança assume um papel primordial em contexto educativo e, por isso, deve-se:

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio, sendo estas práticas necessárias para compreender melhor as suas características adequando assim todas as situações educativas às necessidades das crianças e, só assim podemos respeitar e valorizar as características individuais da criança”(Ministério da Educação, 1997, p.138.)

pois cada criança é um ser único e individual.

No seguimento desta ideia, passo então a caracterizar o grupo no qual realizei a atividade que me proponho apresentar analiticamente.

Trata-se de um grupo de crianças de 5 anos. É um grupo heterogéneo, formado por 16 crianças do sexo feminino e 8 crianças do sexo masculino.

São crianças que gostam de conhecer e descobrir coisas novas. Estão sempre disponíveis para aprender, mostrando-se sempre muito empenhadas nas atividades desenvolvidas. São um verdadeiro desafio para mim, enquanto educadora de infância, pois estão constantemente a mostrar o seu interesse pela busca de novos conhecimentos. São crianças que fazem amizades facilmente e demonstram uma atitude simpática e acolhedora na aceitação de crianças ou adultos novos na sala.

É um grupo que gosta muito de ouvir histórias e de realizar atividades de expressão plástica. São crianças que gostam muito de dançar e de tudo o que implique movimento corporal (motricidade). Constituem, portanto, um grupo dinâmico e ativo.

As “*minhas pulguitas saltitonas*”, são uns mestres na arte de acarinhar. No entanto, também há momentos de alguma rebeldia, mas incentivados a resolver os seus pequenos conflitos, depressa demonstram arrependimento e mostram logo o seu lado mais carinhoso, abraçando e pedindo desculpa aos seus companheiros.

Este grupo dos 5 anos é bastante cumpridor das regras da sala, mostrando, ao longo destes três anos de interação educativa que com eles venho mantendo, a aquisição de valores de convivência colectiva, o que faz deste grupo um grupo de crianças onde reina a amizade, a cumplicidade, o respeito e a entreajuda, dando sentido à afirmação de que “*a interação entre as crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem*” (Ministério da Educação, 1997, p.35)

As crianças deste grupo apresentam bastante autonomia e manifestam sempre interesse em mostrar que conseguem fazer o que lhes é pedido sem a ajuda do adulto.

3. A atividade em análise

3.1. Génese

Esta atividade de dança surgiu no âmbito do projeto “*Lixo com arte ou a arte do lixo*”, cujo principal objetivo foi sensibilizar as crianças para a preservação do ambiente, alertando-as para a importância de reciclar, inculcando-lhes comportamentos e atitudes de respeito pela natureza.

O projeto “*Lixo com arte ou a arte do lixo*” iniciou-se com uma dramatização feita pelas educadoras da instituição intitulada: “*Sensibilização para a poluição do meio ambiente*”, onde foram abordados, de forma lúdica e através de personagens divertidas, temas como a poluição de uma praia e de uma floresta.

Depois desta apresentação do projeto, através de uma dramatização, foram planificadas um conjunto de atividades de acordo com as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. A atividade desenvolvida com as crianças e apresentada neste relatório faz parte da área de expressão e comunicação, mais especificamente do domínio da expressão dramática e musical.

Será então pertinente fazer uma breve explicação do modo como as sessões de dança educativa são dinamizadas na nossa instituição. A dança educativa encontra-se dividida em quatro momentos distintos:

- Primeiro: expressão dramática - as crianças, através da expressão corporal, recriam e vivenciam situações reais ou imaginárias.
- Segundo: danças de ritmo - as crianças dançam livremente ao som da música.
- Terceiro: danças coreografadas - a educadora ensina de uma forma mais dirigida, movimentos específicos, consoante o ritmo da música.
- Quarto: relaxamento - as crianças acalmam através da audição de uma música calma.

Deste modo, e agora com uma visão de como este tipo de sessão é dinamizada junto das crianças, passo a dedicar-me à explicação da atividade que apresento neste relatório.

3.2. Objetivos e competências a desenvolver

A dança de roda - “*o mar*” - teve como principais objetivos: promover o respeito pelo meio ambiente e proporcionar a adequação do movimento em função das variações de som da canção. No entanto, através do conhecimento que tenho/tinha do meu grupo e por ter uma criança com NEE (deficiência motora) surgiram-me algumas preocupações com o desenvolvimento desta primeira atividade junto das crianças. Preocupações essas que se transformaram em objetivos, pois achei que esta atividade seria uma boa estratégia de usar este momento educativo para proporcionar a adaptação integral e o envolvimento desta criança com NEE nesta atividade de dança. Por outro lado, esta situação permitiu-me possibilitar que o restante grupo vivenciasse a importância de aceitar e respeitar a diferença. Pedagogicamente pareceu-me ser igualmente importante,

neste grupo de 5 anos, avaliar esta atividade de outra forma, uma vez que era o início do ano letivo e, com as características que o grupo apresentava, seria importante debruçar-me sobre a adaptação desta criança com NEE. Desta forma, surgiram os seguintes objetivos:

- Envolver uma criança com NEE numa atividade de dança;
- Promover a aceitação e o respeito pela diferença por parte das restantes crianças do grupo.

3.3. Desenvolvimento

A referida atividade “*Dança de roda – uma experiência de aprendizagem*” - foi planificada para uma sessão de dança educativa.

Tal como já foi mencionado anteriormente, estas sessões de dança educativa encontram-se estruturadas em quatro momentos: expressão dramática, dança de ritmo, dança coreografada e relaxamento.

Primeiramente, na expressão dramática, através do jogo simbólico, as crianças recriaram os vários momentos da dramatização contada anteriormente pelas educadoras. Esta recriação foi feita através do reconto da história, ou seja, verbalizei pequenas frases que iriam ajudar as crianças a expressarem-se livremente, tendo em conta a situação dramatizada, como ilustra a tabela seguinte:

Reconto da dramatização (a educadora verbaliza situações mais marcantes passadas no decorrer da história)	Situações imaginárias expressas pelas crianças
1. Somos pescadores e vamos pescar	<ul style="list-style-type: none"> • Agarrar na cana de pesca e pescar um peixe grande. Depois vários peixes; • Colocar os peixes no balde; • Carregar o balde em diferentes partes do corpo (braço direito/braço esquerdo, em cima da cabeça...)
2. Somos peixes	<ul style="list-style-type: none"> • Nadar e mergulhar como o peixe; • Subir e colocar a cabeça fora de água; • Comer
3. Somos árvores	<ul style="list-style-type: none"> • Os braços são os ramos e vamos abaná-los.

	<ul style="list-style-type: none"> • Está muito vento
4. Vamos fazer um piquenique	<ul style="list-style-type: none"> • Carregar os cestos com o lanche; • Colocar a toalha no chão e tirar as coisas de dentro do cesto; • Sentar no chão, comer e atirar o lixo para o chão
5. Vamos apanhar o lixo	<ul style="list-style-type: none"> • Pegar no saco e imaginar que esta leve • Apanhar o lixo do chão; • Carregar o saco pesado às costas.

Tabela 1 – Expressão dramática: situações imaginárias através do reconto da dramatização

Este momento permitiu às crianças, de uma forma lúdica e espontânea, desempenharem, no faz-de-conta, diversos papéis e usarem o seu corpo em diferentes formas de movimento.

O segundo momento desta sessão diz respeito à dança educativa, sendo dividido em danças de ritmo e danças coreografadas.

Nas danças de ritmo, sugeri alguns movimentos, nunca deixando de incentivar as crianças a dançarem livremente, sem terem a preocupação em seguir e imitar os movimentos da educadora. Neste momento todos os movimentos são válidos e todos sabem dançar. O importante é que as crianças deixem de lado os medos, os receios e a timidez e expressem movimentos através do corpo. Neste dia específico, as crianças dançaram duas danças de ritmo, uma mais calma (*Mozart*) e outra com um ritmo mais alegre (*Best of Caribbean Tropical Music*).

Depois destas danças livres, segue-se o terceiro momento destas sessões. Este momento é marcado pela aprendizagem de uma dança coreografada, em que ensinei movimentos simples e de acordo com a faixa etária com que me encontrava a trabalhar. Esta dança pode ser organizada de várias formas (dança de roda, dança em linha, dança a pares). Neste dia, as crianças aprenderam uma coreografia com a música “o mar”. O primeiro passo foi organizarem-se em roda, de pé e de mãos dadas. As crianças primeiro ouviram a música (ver anexo 1) e depois a educadora foi explicando, passo a passo, os movimentos da coreografia (ver anexo 2). As crianças foram realizando pequenos excertos da música até apreenderem todos os movimentos, para no final dançarem toda a música do princípio ao fim.

Esta foi a fase em que tive de (re)pensar a forma como esta dança estava planificada, uma vez que o “João” (nome fictício dado à criança que apresenta NEE) não consegue manter-se em pé e a sua forma de deslocação, quando não esta na cadeira de rodas, é arrastar-se pelo chão. A coreografia e as restantes crianças adaptaram-se ao “João”, ou seja, realizaram a coreografia sentadas no chão. Esta dança também foi feita anteriormente com o “João” sentado na cadeira e de mãos dadas com os outros meninos. Mas neste relatório debruço-me mais sobre quando foi feita com todos sentados no chão, pois senti e foi visível na expressão do “João” que aquilo para ele e também para as outras crianças tinha sido especial. Especial no sentido em que ele conseguiu dançar de igual para igual.

A sessão de dança culminou com o relaxamento, em que as crianças ouviram uma música de “Rão Kyao”, transmitindo-lhe calma e tranquilidade.

3.4. Avaliação do processo e dos resultados

A intencionalidade do educador deve ser o suporte do processo de planificação e desenvolvimento das atividades, uma vez que reflectindo sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças pode tomar consciência do processo realizado e das competências e aprendizagens cujo desenvolvimento promoveu e/ou mobilizou ou não nas crianças.

Neste sentido, torna-se fundamental avaliar todo o processo educativo, pois só assim o educador pode *“reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas proporcionadas, saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender”* (Ministério da Educação, 1997, p.93).

Deste modo, a avaliação inicialmente foi feita antes da ação, onde tomei conhecimento das características físicas desta criança com NEE. Depois desta tomada de consciência, seria importante falar com o grupo, transmitindo-lhe informações precisas acerca da problemática desta criança. Para mim era importante que todos estivessem esclarecidos e envolvidos no processo de integração do “João”, de modo

“a permitir que os restantes alunos ultrapassem quaisquer medos ou alterem concepções incorrectas que possam ter. Estes alunos devem pois ter consciência tanto dos pontos fortes como das limitações de

um aluno com uma dada problemática. Levar os alunos sem NEE a participar em atividades em que são simuladas várias problemáticas dá-lhes a oportunidade de melhor compreenderem os problemas que um aluno que apresenta NEE tem de enfrentar”(Nielson, 1999, p.25).

Assim, foram vários os momentos que criei para que todo o grupo se sentisse motivado e empenhado por receber este menino da melhor forma possível. Conversei muito sobre a deficiência motora deste menino e como isso o faz diferente a nível motor, mas igual a nível de outras capacidades. Além destas conversas, também contei algumas histórias sobre a temática da diferença, onde as crianças de modo lúdico podiam interpretar situações que podem ser vividas na vida real, tomando assim consciência de que somos todos diferentes mas com direitos iguais. Penso que estes momentos se revelaram importantes para a interiorização de valores como o respeito, a ajuda e colaboração, por parte de todo o grupo, e que refletiram os comportamentos e atitudes de extrema união e preocupação por esta criança.

No que se refere à atividade de dança desenvolvida, esta foi avaliada em vários momentos e contextos. Isto porque foi feita uma avaliação por mim, enquanto educadora do grupo, comigo e com as crianças e, posteriormente, numa reunião de educadoras.

A avaliação feita por mim permitiu-me refletir sobre o modo como adequiei os movimentos de dança à criança com NEE, observando na prática e através da expressão e movimentação deste menino, se a minha ação foi realizada da melhor forma. Constatei que foi um momento único, no qual todo o grupo se sentiu interessado e motivado pelos vários momentos constitutivos da dança. Foi surpreendente para o “João” ver os amigos a dançarem como ele, arrastando-se no chão como ele. Foi igualmente interessante e motivante ver a alegria que todos os outros demonstraram ao vivenciarem e sentirem no corpo as dificuldades diárias deste menino.

Na avaliação com as crianças, pudemos falar conjuntamente sobre o que cada uma sentiu, a importância de aceitarmos a diferença do “João” e o modo como colectivamente pudemos adequar os movimentos que surgiam nestas atividades às características corporais do “João”.

Por fim, com as minhas colegas de trabalho e profissão, refletimos sobre a importância de adequar estas atividades às características individuais de cada criança, nunca esquecendo a nossa intencionalidade educativa. Também se falou de que é muito

importante aceitar estas diferenças, tentando sempre a inclusão destas crianças, de forma a nunca fazê-las sentir-se excluídas e incapazes. Além disso, refletiu-se também sobre estes casos, apesar de serem difíceis de gerir em termos emocionais, tanto pela família, como por nós profissionais de educação, e de como eles são importantes para o nosso crescimento profissional, uma vez que estamos sempre em questionamento, numa tentativa constante de procura das melhores soluções para permitir que estas crianças consigam realizar o mesmo que as outras e se desenvolvam na sua plenitude.

Estes três tipos de avaliação, permitiram-me *“saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem (...) corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças”* (Ministério da Educação, 1997, p.94), em geral, e do “João”, em particular.

3.5. A importância do meu papel como educadora de infância na integração da criança com deficiência em causa

A educação pré-escolar é a *“primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”* (Ministério da Educação, 1997, p. 17) e, por isso, o educador desempenha um papel preponderante na formação e desenvolvimento global da criança. Para isso é fundamental que o educador adopte uma postura reflexiva da sua prática educativa, de maneira a *“contribuir para a igualdade de oportunidades”*, estimulando o *“desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais”* (Ministério da Educação, 1997, p.15).

O educador deve, assim, respeitar a diferença, pois cabe à educação pré-escolar promover uma educação para todos (escola inclusiva), adoptando a *“prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais”* (Ministério da Educação, 1997, p.19).

É assim papel do educador criar interações positivas entre alunos com e sem necessidades educativas especiais, pois só desta forma pode promover um ambiente educativo positivo. Penso que uma forma de o conseguir é através do estabelecimento de um ambiente de aprendizagem colaborativa, como aquele que realizei na minha prática, pois, como refere Nielson (1999, p.25),

“um ambiente de apoio e interajuda é conseguido quando todos cooperam para atingir objetivos de grupo e quando todos se preocupam, em primeiro lugar, com o sucesso do grupo como um todo. Quando trabalham de forma cooperativa, os alunos tendem a mostrar um maior reconhecimento e a encorajar e apoiar os alunos com NEE. Estas experiências positivas proporcionam a todos os envolvidos uma oportunidade de crescimento social e emocional”.

Nesta linha de pensamento, o meu papel de educadora na integração de uma criança com deficiência motora numa dança de roda assumiu um papel importante na aquisição de competências, tanto por esta criança individualmente, como pelas do restante grupo. Primeiramente, e estando preocupada, desperta e atenta às características e necessidades deste menino com deficiência motora, consegui, na minha prática educativa e de forma reflexiva, repensar uma atividade para dessa forma lhe dar a possibilidade de experienciar uma nova oportunidade educativa. Como refere Sousa (2003), o meu comportamento permitiu *“actuar em conformidade com os seus interesses, atender às suas capacidades, encorajá-las nas suas descobertas criativas de movimento expressivo, estando sempre disponível, atento, paciente, alegre”* (Sousa, 2003, p.132). Pode mesmo dizer-se que no meu papel de educadora desencadeei a vivência de um momento lúdico e expressivo de uma dança, onde as necessidades individuais deste menino com deficiência motora foram satisfeitas.

Desta forma, pretendi incluir esta criança com deficiência motora numa atividade em que, à partida, teria alguns obstáculos à respetiva execução. Para mim, o principal não passava por lhe ensinar a dançar, mas sim de lhe dar a oportunidade de vivenciar um momento de integração e união coletiva. Deste modo, foi importante identificar as capacidades, necessidades e interesses da criança em questão, por forma a aumentar a possibilidade de sucesso no decorrer da atividade, evitando a segregação, ou seja, a sua exclusão.

Outro princípio que orientou a minha prática educativa foi o de respeitar as declarações da UNESCO sobre os direitos das pessoas com deficiência e sobre a promoção da sua inserção e integração na sociedade. Deste modo, e por acreditar que a inclusão desta criança no seio do grupo era uma meta educativa importante a atingir, reuni todas as minhas forças para que a sua inclusão fosse feita da melhor forma. Para isso era fundamental incluir este menino em todas as atividades da sala, de forma a evitar o estabelecimento de barreiras preconceituosas entre os colegas e ele. Nestes casos de

NEE, o preconceito, por vezes, pode ser muito prejudicial tanto para a criança com necessidades educativas especiais como para todas as outras.

Segundo Birou (1982), o preconceito é definido como um juízo, por vezes uma opinião precipitada, proferida sem reflexão prévia (p. 316). Este julgamento formado sem aviso prévio, a propósito de uma pessoa ou de uma coisa, pode ter consequências muito graves. No caso de crianças com NEE, podemos constatar que atitudes preconceituosas se baseiam em leituras estereotipadas acerca da deficiência, geradas pela falta de conhecimento acerca da mesma, gerando distorções e preconceito em relação a pessoa com deficiência. Para que tudo isto fosse evitado, incentivei o estabelecimento de interações com o propósito de conhecer e respeitar a diferença daquele menino. Com a consciência de que ele devia ser aceite por todo o grupo, as crianças, ao relacionarem-se entre si e ao tomarem conhecimento do outro, começaram a valorizar os seus potenciais, pois foram estabelecidas relações afectivas próximas e enriquecedoras para ambos os lados e o preconceito tornou-se inexistente.

Foi, assim, possível que todas as crianças do grupo acolhessem o “João” e o aceitassem como ele é. Isto aconteceu através do exemplo que tanto eu como as minhas auxiliares deram a todo o grupo, tentando sempre sensibilizar todos para estas questões da diferença e sua aceitação, respeitando e ajudando os outros e inculcando-lhes valores úteis à sua vida em sociedade. Tal como reforça Nielson (1999, p. 23), *“as atitudes do professor são rapidamente detectadas e adoptadas pelos restantes alunos. A criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos”*.

A formação pessoal e social das crianças é feita através das diferentes relações que estabelecem e sobretudo do que dessas relações interiorizam, ou seja, os comportamentos, as atitudes, os hábitos, a linguagem verbal e corporal dos adultos ajudam a criança a ir modelando e formando a sua personalidade. Isto para dizer que também com o nosso comportamento pessoal imprimimos a nossa marca na personalidade e formação das crianças deste grupo.

Para a instituição, e sobretudo para as minhas colegas em particular, penso que a vivência desta experiência educativa trouxe para todas nós a possibilidade de refletir sobre a nossa prática, tendo como pano de fundo a minha intervenção educativa e o modo como a adequiei a um caso específico de necessidades educativas especiais. Todas nós valorizamos muito a educação pela arte, trabalhando nela sobretudo pelo

reconhecimento da sua importância no domínio das expressões na educação e desenvolvimento global das crianças em idade pré-escolar.

Ao planificarmos atividades com base em todas as expressões, e na área da dança e expressão dramática neste caso particular, estamos a dar liberdade à criança para se expressar livremente, permitindo-lhe a sua realização pessoal, numa descoberta constante de si própria e do outro. Como salienta Santos,

“[n] uma pedagogia assim atenta, antes de mais, às virtualidades potenciais da Criança, vai possibilitar-lhe, a espontaneidade das suas expressões, as quais livremente desabrochando numa atividade lúdica propiciam também (...) uma abertura para a criatividade” (1977, p.61).

Deste modo, entre mim e as minhas colegas surgiram alguns momentos reflexivos, onde constatámos, através da minha prática, a importância que esta atividade de dança teve para o desenvolvimento do “João”. Penso que a presença deste menino na nossa instituição despertou o nosso lado mais sensível, observando de forma direta o quanto a nossa personalidade e o modo como actuamos junto das crianças marca o seu desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, presenciámos diretamente o quanto a educação artística, e neste caso a dança, concorre para a formação da personalidade das crianças, pois, tal como salienta Santos, *“as manifestações de expressividade da criança como necessidade lúdica, móbil primordial de sua existência, biológica, psicológica e socialmente considerada” (1989, p.56)*, levando-as a descobrirem-se a si próprias e aos outros, numa constante apropriação de conhecimentos, aprendizagens, valores, atitudes e comportamentos sociais.

Esta experiência foi muito gratificante para todos, em geral, mas também para mim, de uma forma muito especial, pois foi emocionante ver o sorriso e o brilho nos olhos daquele menino ao sentir que estava a fazer tudo o que os seus colegas faziam. Esta experiência educativa reflete bem o princípio de educação defendido por Sousa (2003, p.132), segundo o qual *“as estrelas são as crianças, ficando o educador nos bastidores, sempre presente mas nunca interveniente”*.

Considerações Finais

O caminho percorrido ao longo deste mestrado deu-me a possibilidade de refletir sobre vários aspetos inerentes à profissão de educador de infância. Irei então debruçar-me sobre os dois que considero mais significativos, no contexto do presente relatório: a importância do mestrado a nível do meu desenvolvimento pessoal e profissional e o significado educativo da atividade descrita e analisada no capítulo II.

Ao fazer uma retrospectiva acerca do caminho percorrido até chegar este momento, é inimaginável negar a sua importância. O mestrado foi importante para mim, na medida em que me deu a possibilidade de voltar ao ambiente universitário, ainda que de uma forma menos intensa, mas com a característica de voltar a saciar a busca de novos conhecimentos e de me possibilitar uma maior consciencialização do que é ser educadora de infância. Não foi um período fácil, pois conciliar a vida familiar e profissional com aulas, trabalhos e testes, requer um grande esforço e dedicação pessoal. Mas tudo isso passou, e consegui passar à fase seguinte da realização do relatório. Esta, sim, uma fase ainda mais motivante, tanto a nível pessoal como profissional.

A nível pessoal, pode dizer-se que me ajudou, acima de tudo, a refletir sobre a construção e desenvolvimento do meu percurso profissional, (re)pensando e (re)vivendo memórias e lembranças que, de alguma forma, influenciam a minha prática profissional. Neste âmbito, surge a ideia do questionamento e da reflexão sobre a minha conduta enquanto pessoa e profissional. Ou seja, durante o percurso de elaboração deste relatório, e após tê-lo concluído, senti uma maior propensão para questionar as minhas ações e a minha intervenção educativa, demonstrando uma atitude ainda mais crítica face ao que sou e ao que faço. Neste plano, o presente relatório permitiu-me aprofundar conhecimentos e assumir uma mais profunda consciência sobre o quão influente é o educador e a sua ação no definir das estratégias e das atividades potenciadoras do desenvolvimento de cada criança, designadamente da sua inclusão no seio de um grupo, em especial daquelas que apresentam NEE.

A nível profissional, a realização do relatório deu-me também a possibilidade de refletir de uma forma mais criteriosa e específica sobre uma atividade desenvolvida. Além disso, e através das leituras feitas, tomei mais consciência de como essa atividade foi benéfica para todos os que a vivenciaram, refletindo sobre aspetos que anteriormente não tinha pensado. Para mim, enquanto profissional de educação, foi uma experiência que levo na memória e no coração durante a minha vida de educadora, uma vez que me

permitiu refletir sobre aspetos fundamentais do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Além disso, durante a atividade que realizei, tentei envolver as minhas colegas neste processo reflexivo, onde juntas pudemos, por um lado (re)pensar estratégias que permitissem o envolvimento deste menino nas atividades da instituição e, por outro, dar também a conhecer a minha prática.

Este relatório, ao ser construído numa perspetiva muito reflexiva, ajudou-me ao longo do seu processo de escrita, a constatar o quão importante e influente é a pessoa do educador quanto aos atores e ao meio envolvente do processo educativo. Na verdade, é no grupo de crianças, nas pessoas com quem convive e na forma como são desenvolvidas as atividades que propõe que se manifesta a dimensão pessoal do educador. Deste modo, as suas características de personalidade, a sua forma de agir, os seus interesses, a perspetiva que apresenta sobre determinados aspetos do processo educativo, a sua forma de organizar a sala, o seu sistema de valores, as regras e as atitudes que evidencia e promove, bem como os princípios que regem a sua vida em sociedade – o currículo oculto – transparecem aquando da sua intervenção educativa, primordialmente na ação desenvolvida com as crianças. Significa isto que o educador é um modelo para as crianças e, conseqüentemente, a sua influência é decisiva no que toca ao desenvolvimento pessoal e social das mesmas (Simões, 2004). Este é um aspeto bem vincado na atividade que desenvolvi e que apresentei neste relatório, atividade essa que muito me marcou a nível profissional.

Em síntese, posso afirmar que o desenvolvimento desta dança de roda com uma criança com deficiência motora teve aspetos muito significativos na sua génese e implementação.

O primeiro foi anterior à ação desencadeada junto das crianças, quando reflecti sobre a forma como iria adequar esta atividade ao menino com deficiência motora, pois, para mim, enquanto pessoa e profissional, cabe-me o papel de assegurar que todas as crianças sejam consideradas como parte integrante do grupo. A seguinte afirmação de Marchesi, (1998, cit. por Rodrigues, 2001, p.96) reflete sucintamente o meu pensamento:

“os alunos não são iguais. Afirma-se mesmo que todos os alunos são diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem e ao processo de construção de conhecimentos. A atenção às diferenças individuais é parte também de todas as estratégias educativas que, em suma, se baseiam no respeito da individualidade de cada aluno. Um

respeito que, no caso dos alunos com NEE, exige que se lhes proporcione uma educação adaptada às suas possibilidades”.

O segundo aspeto foi constatar, na primeira pessoa, que a dança e os seus movimentos expressivos contribuíram para a inclusão de uma criança com deficiência motora e para a aceitação e respeito pela diferença por todo o grupo.

Primeiramente, foi emocionante ver nesta primeira atividade de dança, e posteriormente nas danças que foram desenvolvidas, o quão feliz esta criança se manifestava. Através da dança, este menino elevou a sua auto-estima, uma vez que não lhe foram “*cortadas as asas*”, ou seja, não foi excluído desta atividade. Esta atividade adaptou-se às suas características e conseguiu com que esta criança se sentisse valorizada e satisfeita por aprender.

Depois, também foi notório o comportamento das crianças do grupo, pois aceitaram e respeitaram a diferença do “*João*”, sem problemas. Para mim foi muito gratificante colher todos estes frutos. Além de conseguir a inclusão deste menino no seio de um grupo para ele desconhecido e a integração numa atividade de movimento, ainda consegui que todo o restante grupo desenvolvesse um enorme carinho pelo “*João*”, mostrando-se os seus elementos sempre preocupados e empenhados em o ajudar, no que ele precisasse.

No seio do meu grupo esta atividade de inclusão socioeducativa correu bastante bem, como já referi anteriormente, pois tanto o “*João*” como as restantes crianças corresponderam aos objetivos por mim delineados.

Penso que a atividade ajudou este menino a sentir-se integrado e membro activo desta instituição, tal como os restantes meninos das outras salas. Todos o aceitaram bem, respeitando-o e ajudando-o. Penso, no entanto, que a maior dificuldade foi mesmo o receio e medo de falhar, pois queria muito que este menino não fosse afetado pelo peso da exclusão e que este meio educativo lhe transmitisse segurança para desta forma se sentir confiante para realizar aprendizagens significativas. Além disso, outra dificuldade que senti foi a pouca reflexão conjunta que houve entre mim e as minhas colegas. Apesar de conhecerem as componentes da minha prática educativa, penso que teria sido mais proveitoso, para mim e também para elas, se tivesse havido mais reflexão em equipa.

Com base na reflexão que fiz ao longo de todo este processo e tendo em consideração os seus contributos no campo pessoal e profissional, considero importante apresentar

algumas pistas de trabalho e de ação, que se evidenciaram como importantes para a inclusão da criança, a ter em consideração na minha prática pedagógica futura.

Afiguram-se, neste âmbito, como aspetos importantes uma maior consciencialização sobre a importância do papel do educador, a intencionalidade inerente ao processo educativo e a planificação de estratégias e de atividades potenciadoras do desenvolvimento das crianças, no respeito pelas suas características individuais, de forma a integrá-las no contexto educativo.

É importante e urgente consciencializar os profissionais acerca da importância da inclusão, a fim de serem definidas e levadas à prática atividades ou estratégias que favoreçam a aceitação e o respeito pela diferença, valor que parece cada vez mais esquecido na nossa sociedade.

Para finalizar, cito uma frase que reflete o papel que o educador de infância deve assumir no mundo das crianças: *“Não se ensina uma flor a desabrochar; criam-se as condições propícias para que tal suceda naturalmente”* (Sousa, 2003, p.129), *“princípio”* que me orienta e que procuro que dê sentido e forma ao meu modo de estar e ser como educadora de infância.

Referências Bibliográficas

- Achcar, D. (1998). *Balé uma arte*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Batalha, A. (2004). *Metodologia do Ensino da Dança*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Barreto, D. (2004). *Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola*. São Paulo: Autores Associados.
- Birou, Alain. (1982). *Dicionário das Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bogdam, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bueno, P.A. (1994). *A influência da dança no desenvolvimento motor das crianças de sete a dez anos*. Paraná.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Editorial: Educa.
- Ciari, B. (1979). *Práticas de ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Costa, J.A. & Figueiredo, A. (2002). Cientistas de palmo e meio: a prática das ciências na educação pré-escolar. *Cadernos da Educação de Infância*, nº63, p.16-18.
- Correia, L. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In David Rodrigues, *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. (p. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Denzi, N.K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park: Sage.
- Gariba, C.M.S & Franzoni, A. (2007). Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. *Movimento*. V.13, n.2, p.155-171.
- Góis, S. (2002). A Educação Emocional no jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 61, pp. 17-18.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia emocional*. Rio de Janeiro: Objectiva.
- Gonçalves, J.A. (1992). A carreira dos Professores do Ensino Primário. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores* (141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (1997a). *Estudos sobre os percursos profissionais docentes. Algumas questões metodológicas*. In A. Estrela & J. Ferreira (eds.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação/Méthodes et Techniques de Recherche Scientifique en Education* (pp. 271-283). Lisboa: AFIRSE Portuguese-sa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, J. A. (1997b). *A abordagem biográfica: questões de método*. In A. Estrela & J. Ferreira (eds). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação/Méthodes et Techniques de Recherche en Education* (pp. 91-114). Lisboa: AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, J.A. (2000). *Ser professora do 1º ciclo – uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).

Gonçalves, J.S, Leão Junior, C.M. & Goobo, M. (2011). *Dança – uma revisão bibliográfica: factores de contribuição no desenvolvimento de pessoas com deficiência no ambiente escolar*. Curitiba: X Congresso Nacional de Educação – EDUCARE.

Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola – novas oportunidades e novos desafios. In David Rodrigues, *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. (p. 79-91). Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Vidas de Professores* (31-62). Porto: Porto Editora.

Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Suisse: L'age d'Homme.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In David Rodrigues, *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. (p. 93-108). Porto: Porto Editora.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por projectos*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Nielson, L.B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula – um guião para professores*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. & Nogueira, S. (2002). O conhecimento do mundo e a educação ambiental – planejar a educação ambiental no jardim de infância. *Cadernos da Educação de Infância*, nº 63, p.33-36.

Pessoa, F. (2012). Tenho uma espécie de dever. In Bernardo Soares (org.). *Livro do Desassossego*. São Paulo: Montecristo Editora.

Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Poirier, J., Valladon, S.C. & Raybaut, P. *Histórias de vida – teoria e prática* Oeiras: Celta Editora.
- Rodrigues, D. (org). (2001). *Educação e Diferença – valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (1977). *Perspectivas psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros horizonte.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos professores – teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Simões, A. (2004). Educador prático reflexivo...e a construção da sua identidade profissional. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 71, pp.9-12 .
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Strazzacappa, M. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos Cedex: dança educação*. v. 21, nº 53, pp. 1-11.
- Tinoco, A., Miranda, J. & Fialho, L. (1987). Modelos pedagógicos – Pedagogia de projecto. *Cadernos de Educação de Infância*, nº2 Abril/Junho, pp. 7-10.
- Unesco. (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional. *Inovação*, 7, n.º 1, sep.
- Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o currículo. *Cadernos da Educação de Infância*, nº 13, pp.18-20.
- Vasconcelos, T. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Warwick,C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In David Rodrigues, *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação inclusiva*. (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.

Anexos

Anexo 1

Canção “O mar”

Anexo 2

Letra da Canção “O mar”

Planificação dos movimentos da

Dança de Roda

Parte I

O mar é lindo
Tão azulinho
Tantas gaivotas
E um barquinho.

O sol que brilha
Bate nas velas
Cai sobre as ondas
E faz estrelas.

Andar para a direita, abrindo e fechando as pernas a marcar o ritmo

Refrão

o mar é bonito p´ra gente olhar
é a casa dos peixes
não sujes o mar
conchinhas e algas
grãozinhos de sal
o mar é bonito
não lhe faças mal.

Rodar sobre si mesmos, para a direita e, na segunda vez, para a esquerda

Parte I

Olha o peixinho

Vai a nadar

Vive feliz

Dentro do mar

Porque ele gosta

De água fresquinha

De casa limpa

E arrumadinha.

**Andar para a esquerda, abrindo e fechando
as pernas a marcar o ritmo**

Terminam deitados no chão.