



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
LISBOA**



A MÚSICA NOS MOMENTOS DE TRANSIÇÃO

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**BÁRBARA CÍLIA SERRA
JULHO 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE
LISBOA**



A MÚSICA NOS MOMENTOS DE TRANSIÇÃO

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

Sob orientação da Professora Manuela Duarte Rosa

**BÁRBARA CÍLIA SERRA
JULHO 2015**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que me apoiaram, aturaram e fizeram de mim quem sou hoje. Muito obrigada!

Obrigada Patrícia! Por me ter apoiado quando fiquei sem apoio. Mesmo a sua crítica de achar que ainda sou uma “menininha” ajudou-me a evoluir e a valorizar o meu trabalho.

Obrigada Maria! Sinto que crescemos juntas e aprendemos uma com a outra enquanto estive consigo no berçário a cuidar dos bebés que também cresceram connosco.

Obrigada Nôr e Isa! Fizeram de mim uma pessoa que sabe dar a volta à situação sem arranjar conflitos.

Obrigada Marisa Sabino! Com a sua amizade ajudou-me a ultrapassar obstáculos e a aprender com os meus erros. Proporcionou-me um final feliz na minha história encantada.

Obrigada Cristina! A sua sabedoria e personalidade fazem-me acreditar num mundo melhor onde a justiça e a igualdade de oportunidades existem.

Obrigada Professor Paulo! Por me ter guiado no início da investigação e se ter mostrado sempre disponível para me ajudar. O seu interesse foi o que me motivou a não desistir da problemática.

Obrigada Professora Manuela! A sua experiência e paciência para ouvir os meus desabafos tornaram-me mais forte e compreensiva. Obrigada por me considerar uma heroína.

Obrigada Nini! Mesmo depois de termos seguido caminhos diferentes continuas presente para me apoiar e ouvir. Obrigada por seres minha amiga.

Obrigada Carina e Marisa! Foram as melhores companheiras de estágio que alguém pode ter, se não fossem vocês não sei se me teria aguentado com a força com que me aguentei. Obrigada Carina por seres minha amiga. Obrigada Marisa por seres minha irmã.

Obrigada Tod! Por todas as tardes de companhia enquanto eu trabalhava e tu dormias. És precioso.

Obrigada Tio Padrinho e Tia Bitá! O vosso apoio incondicional durante toda a minha vida deixou e continua a deixar marcas na minha personalidade. Um pedaço do que sou devo-o a vocês.

Obrigada Avó Olinda! Por perceberes as muitas noites que deixava a luz acesa para poder trabalhar e não te deixava dormir tão bem. Muito do que sou devo a tudo o que me ensinaste e continuas a ensinar. Obrigada por acreditares em mim e elogiares todo o trabalho que faço.

Obrigada Manos Bernardo e Rita! Sem vocês não seria quem sou. Aprendi muitos valores com vocês, valores que me vão ajudar a ser uma melhor educadora.

Obrigada Mãe e Pai! Para vocês não há palavras de agradecimento que cheguem. Tudo, tudo o que sou devo-o a vocês. Sem vocês nada teria sido possível. Proporcionaram-me a realização de um sonho e sem saberem educaram-me para ser educadora. Se não fossem vocês eu não saberia o que poderia fazer para tornar o mundo melhor. Graças a vocês vou poder deixar a minha marca no mundo e contribuir para formar pessoas com os valores em que vocês acreditam e me transmitiram. Obrigada, obrigada, obrigada!

Obrigada meu amor! Não sei como é que me aturas, só podes ser uma pessoa especial, e és, a mais especial que existe. Contigo ao meu lado sou uma pessoa mais forte e generosa, a tua visão do mundo e a forma como acreditas nas pessoas deixam-me arrebatada. Por todos os choros, por todos os sorrisos, por todas as sestras, por todas as ideias, por todo o apoio, por toda a amizade, por todo o amor... muito, muito obrigada. Amo-te, para sempre e sempre!

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar como resultado da Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nas valências de Creche e Jardim-de-Infância.

O objetivo deste relatório é refletir sobre ambos os contextos e as aprendizagens realizadas ao longo de todo o percurso, salientando as intenções pedagógicas pensadas para a ação.

Durante a prática no contexto de Jardim-de-Infância surgiu uma problemática significativa - a música como reguladora das atitudes de crianças do pré-escolar nos momentos de transição - que será analisada neste relatório. A reflexão sobre esta problemática tem como base um referencial teórico onde são definidos alguns conceitos e também onde se evidencia a importância que a música pode ter na regulação das atitudes das crianças. A investigação sobre a prática foi realizada com uma amostra de oito crianças, cujas atitudes foram registadas durante os momentos de transição quando estes envolviam e não envolviam música. Com isto, foi depois possível responder à questão orientadora: “quais as alterações nas atitudes de crianças do pré-escolar quando um momento de transição envolve música?”. Todas as situações ilustradas ao longo do tema são reais e foram realizadas com o grupo de Jardim-de-Infância.

Por fim, nas considerações finais sobre a minha prática em ambos os contextos, reflito sobre as aprendizagens concretizadas e a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

Palavras-chave: educação pré-escolar; música; regulação de atitudes; momentos de transição.

ABSTRACT

The present report is part of a thesis to obtain the Master Degree in Pre-School Education as a result of the Supervised Professional Practice developed in the valences of Nursery and Kindergarten.

The main purpose of this report is to perform and to show a reflexive analysis of the development intervention in these educational contexts, and also, sharing the underlining intentions illustrating the pedagogical action.

Throughout the Supervised Professional Practice developed in the Kindergarten, emerged a relevant issue – music as a regulator of the attitudes of preschool children in times of transition – that has been also explored and is presented in this report as well. The reflections about this issue is based on a theoretical framework where is defined some concepts and also where is highlight the importance that music can have in regulating the attitudes of children. The investigation into the practice was performed with a sample of eight children, whose attitudes were recorded during the transition times when those involved and not involved music. Therefore, then was possible to answer the guiding question: “what changes in the attitudes of pre-school children when a transition time involves music?”. All situations illustrated along this process are real carried out with the group of kindergartners.

Conclusively, in the finals thoughts about my practice held in both contexts, I reflect about the learning achieved and the construction of my professional identity as a kindergarten teacher.

Keywords: pre-school education; music; attitudes regulation; transition times.

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Caracterização para a ação	3
2.1. Meios onde estão inseridos os contextos.....	3
2.2. Contexto socioeducativo	3
2.3. Equipa educativa	5
2.4. Família das crianças	6
2.5. Grupo de crianças.....	7
2.6. Análise reflexiva	9
3. Metodologia	12
3.1. Roteiro metodológico	12
3.2. Roteiro ético.....	13
4. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	14
5. Identificação da problemática	27
5.1. A importância da música	29
5.2. A música como reguladora das atitudes de crianças do pré-escolar nos momentos de transição.....	33
6. Considerações finais.....	42
Referências bibliográficas	47
Anexos	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Alterações das atitudes das crianças nos momentos de transição quando não envolvem e envolvem música	39
--	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Organização do edifício de Creche.....	51
Anexo B. Missão, visão e valores da instituição de Creche.....	52
Anexo C. Organização do edifício de JI	53
Anexo D. Lema, missão, visão e valores da instituição de JI	54
Anexo E. Tabela da equipa educativa da instituição de Creche.....	55
Anexo F. Tabela dos projetos da equipa educativa da instituição de Creche.....	56
Anexo G. Tabela da equipa educativa da instituição de JI	57
Anexo H. Tabela das respostas sociais e respetivos membros da instituição de JI	58
Anexo I. Tabela da rotina diária do berçário.....	59
Anexo J. Tabela da rotina diária do grupo de JI	60
Anexo K. Tabela da rotina semanal do grupo de JI.....	61
Anexo L. Apresentação da estagiária	62
Anexo M. Autorização de imagem	63
Anexo N. Portefólio de Creche.....	64
Anexo O. Portefólio de JI	162
Anexo P. Entrevistas realizadas às crianças no âmbito da investigação.....	267

LISTA DE ABREVIATURAS

JI	Jardim-de-Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PPS	Prática Profissional Supervisionada
SCML	Santa Casa da Misericórdia de Lisboa

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se na Prática Profissional Supervisionada (PPS) realizada no ano letivo de 2014/2015, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Seguindo os princípios éticos profissionais e de forma a preservar a confidencialidade e a privacidade de todos os envolvidos, qualquer forma de identificação dos locais de estágio não será referida neste documento, exceto os nomes próprios das crianças, os quais tive autorização de utilizar.

O relatório tem como principais objetivos descrever, analisar e avaliar de forma reflexiva todo o trabalho de intervenção realizado nas valências de Creche e de Jardim-de-Infância (JI), valorizando, acima de tudo, todos os atores que fizeram parte deste processo e com quem fui crescendo a nível profissional e aprendendo o real significado de ser educadora.

A intervenção em contexto de Creche decorreu entre os dias 05 de janeiro e 13 de fevereiro, com anterior semana de observação de 8 a 12 de dezembro, numa instituição pertencente à Santa Casa da Misericórdia de Lisboa (SCML), na sala do berçário. Por sua vez, a prática em JI foi realizada entre 19 de fevereiro e 29 de maio, também numa instituição pertencente à SCML, numa sala com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos.

Tem o relatório ainda como objetivo aprofundar a vertente de investigação sobre a prática realizada no contexto de JI. Esta investigação dá o título a este relatório e tem como problemática: “a música como reguladora das atitudes de crianças do pré-escolar nos momentos de transição”. No decorrer da intervenção no JI observei que durante os momentos de transição as crianças apresentavam atitudes relacionadas com o não cumprimento das regras. Ao pensar qual a estratégia que poderia ser utilizada para a alteração dessas atitudes pensei que seria importante utilizar algo que observei ser do interesse das crianças, a música. Desta forma, defini uma questão orientadora para a investigação a realizar: “quais as alterações nas atitudes de crianças do pré-escolar quando um momento de transição envolve música?”. Com isto, elaborei um plano de ação que pretendia registar as atitudes das crianças quando o momento de transição envolvia e não envolvia música, para que depois conseguisse alcançar os dois objetivos pré-definidos:

- Comparar as atitudes das crianças nos momentos de transição que envolvem e não envolvem música;
- Perceber se a música é uma boa estratégia para a regulação de atitudes das crianças nos momentos de transição.

Assim, no presente relatório serão depois apresentados os dados recolhidos durante a investigação e os seus resultados.

De seguida apresenta-se o roteiro do trabalho:

Em primeiro lugar é apresentada a caracterização para ação onde é feita uma síntese global dos aspetos mais relevantes de cada contexto que influenciaram a minha ação. Este capítulo está dividido nos seguintes subcapítulos: (i) Meios onde estão inseridos os contextos; (ii) Contexto socioeducativo; (iii) Equipa educativa; (iv) Família das crianças; (v) Grupo de crianças; (vi) Análise reflexiva.

O capítulo seguinte é o da metodologia que apresenta dois subcapítulos. No primeiro – roteiro metodológico – encontram-se as opções metodológicas para a investigação realizada, como a natureza da investigação e os métodos, técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. No segundo – roteiro ético – explicita-se os princípios éticos que tentei respeitar.

Segue-se o capítulo identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica onde é feita uma análise reflexiva e crítica da prática de Creche e JI demonstrando a intencionalidade do trabalho desenvolvido e relacionando-o sempre com os dados da caracterização apresentados.

No capítulo seguinte identifica-se a problemática escolhida para a investigação onde justifico a minha escolha e explico os aspetos presentes na investigação. O capítulo é depois dividido em dois em que no primeiro – a importância da música - é apresentado o referencial teórico que me guiou durante e depois da investigação, e no segundo - a música como reguladora das atitudes de crianças do pré-escolar nos momentos de transição – constam as opções tomadas para o desenvolvimento da investigação, o plano de ação, os dados e a sua análise, os resultados, as conclusões e o levantamento de novas hipóteses.

Por último, seguem-se as considerações finais onde caracterizo o impacto da intervenção nos dois contextos e reflito sobre a construção da minha identidade profissional.

As considerações finais são seguidas das referências bibliográficas e dos anexos.

2. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

No presente capítulo, que se encontra dividido em vários subcapítulos, encontra-se uma síntese global dos aspetos mais relevantes de cada contexto que influenciaram a minha ação.

2.1. Meios onde estão inseridos os contextos

A freguesia a que pertence a instituição na qual foi realizada a prática em Creche é caracterizada por ser uma zona antiga da cidade situada junto ao rio, com uma paisagem urbana devido aos prédios plurifamiliares antigos e degradados, tendo poucos espaços verdes e locais para as crianças brincarem, assim como uma fraca rede de transportes. Relativamente à população esta é constituída na sua maioria por idosos com poucos recursos económicos e culturais e baixo nível de escolaridade.

A instituição na qual foi realizada a prática em JI pertence a um dos concelhos mais recentes de Lisboa. Atualmente, a freguesia possui características urbanas e detém uma densidade populacional significativa. O comércio existente tem vindo a aumentar, uma vez que o acesso à freguesia tem sido cada vez mais facilitado devido às infraestruturas rodoviárias que reduziram o isolamento da região e permitiram a fixação de novas empresas, especialmente novas superfícies comerciais. Também existem vários recursos no meio que servem o trabalho com as crianças:

Uma das educadoras vai com as crianças ao supermercado comprar ingredientes para fazer um bolo, pois é o aniversário de uma delas.

(Nota de campo, 23 de fevereiro de 2015)

Se não existisse o tipo de comércio descrito, tal oportunidade de aprendizagem não seria possível de acontecer.

2.2. Contexto socioeducativo

A instituição na qual foi realizada a prática em Creche pertence, desde 2011, à SCML, dispondo das valências de Creche familiar e Creche coletiva com vagas para 64 crianças.

O edifício que comporta a instituição encontra-se em razoável estado de conservação, sendo as temperaturas desadequadas para a valência de Creche. O edifício encontra-se organizado como demonstrado no anexo A.

Através da consulta dos documentos orientadores da ação educativa, onde está expresso a missão, visão, valores da instituição (ver anexo B), e ainda do que observei, posso afirmar que a equipa educativa aposta na qualidade e competência educativa seguindo a pedagogia de participação que visa a partilha dos saberes e experiências, a complementaridade e o espírito de equipa.

A instituição na qual foi realizada a prática em JI pertence, por um período de três anos, ou seja, desde 2011 a 2014, à SCML, não se sabendo se continuará a pertencer no ano letivo de 2015/2016:

A instituição vive um clima de incerteza e mal-estar que vai desde os funcionários às famílias das crianças. Os funcionários demonstram falta de motivação e desânimo perante o seu trabalho e as famílias estão em manifestação à porta da instituição.

(Nota de campo, 28 de fevereiro de 2015)

A instituição oferece à população Creche institucional com capacidade para 34 crianças, Creche familiar com capacidade para 92 crianças, JI com capacidade para 141 crianças e um gabinete de intervenção precoce do sistema nacional de intervenção precoce na infância.

O edifício pertence à câmara municipal que cedeu uma parte ao instituto da segurança social que a cedeu posteriormente à SCML, e este encontra-se organizado como demonstrado no anexo C.

O edifício encontra-se em razoável estado de conservação, no entanto, necessita de alguns melhoramentos:

A fachada da instituição encontra-se extremamente degradada devido ao vandalismo (grafitis) e algumas salas de atividades necessitam de um revestimento novo para o pavimento.

(Nota de campo, 19 de fevereiro de 2015)

A instituição tem como prioritária a educação de crianças provenientes de famílias com carências económicas, admitindo e integrando crianças de estratos socioeconómicos variados e com Necessidades Educativas Especiais (NEE), com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos. Os princípios educativos que regem a ação pedagógica vão ao encontro do que é definido no lema, missão, visão e valores (ver anexo D), “valorizando sempre atitudes e comportamentos com o horizonte no crescimento global e saudável das crianças”.

Através da consulta dos documentos orientadores da ação educativa, e daquilo que observei, posso afirmar que a equipa educativa aposta na qualidade educativa, no entanto, o ambiente que se vive na instituição devido às incertezas do próximo ano letivo afetam o ambiente institucional.

2.3. Equipa educativa

A equipa educativa da Creche é composta por 17 pessoas (ver anexo E) e ainda por uma equipa interdisciplinar que fornece apoio à instituição semanalmente e que é composta por 3 pessoas que desempenham as funções de técnica de serviço geral, técnica de educação e psicóloga. A equipa educativa tem a particularidade de ter vários projetos em comum na instituição, discriminados no anexo F, que comprovam e reforçam o bom trabalho em equipa que se desenvolve. Estes projetos são uma estratégia para manter a equipa educativa unida e em formação, melhorando o bom funcionamento do estabelecimento. Em relação à equipa do berçário onde estive inserida, esta é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional, ambas com bastante experiência na área da educação.

A equipa educativa do JI é composta por 57 pessoas, 34 trabalham dentro da instituição e 23 dão apoio fora da instituição (ver anexo G). A instituição abrange várias respostas sociais tal como é descrito no anexo H. Existe ainda uma equipa interdisciplinar que fornece apoio à instituição e que é composta por 3 pessoas com as funções de psicóloga, técnica superior de educação e técnica superior de serviço geral. Uma vez que são muitos os membros que compõe a equipa educativa, as relações tornam-se um pouco mais distantes e pontuais apenas se verificando através de reuniões de equipa e em momentos em que as educadoras e as auxiliares estão todas juntas, como no acolhimento e no recreio.

A equipa educativa da sala de JI onde estive inserida é composta por uma educadora de infância e uma assistente operacional, que desenvolvem o seu trabalho num clima de cooperação resultando no bem-estar do grupo de crianças.

2.4. Família das crianças

Metade das famílias dos bebés de berçário caracteriza-se por ser monoparental. A maioria dos pais tem origem portuguesa, à exceção de uma das famílias. As idades variam entre os 19 e os 45 anos, tendo a sua maioria entre 35 e 44 anos. Também a maioria dos pais estão desempregados e as habilitações académicas variam entre o 4º e o 12º ano.

A relação existente entre as famílias e a equipa educativa é informal, sendo por vezes necessário a educadora implicar os pais nos processos de comunicação e partilha da vida das crianças.

A educadora teve de insistir bastante com uma mãe para que esta participasse no teatro de Natal, pois mais nenhum pai se mostrou à vontade. A mãe ficou bastante reticente, mas com a insistência da educadora acabou por aceitar.

(Nota de campo, 11 de dezembro de 2015)

As famílias da sala de JI variam, relativamente à idade, entre os 20 e os 45 anos, incidindo a maioria entre os 26 e 30 anos. O nível de escolaridade vai desde o 6º ano à licenciatura, havendo maior incidência no 9º ano de escolaridade. A nacionalidade das famílias é maioritariamente portuguesa, no entanto, há um número significativo de pais oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, verificando-se que a maior parte das famílias tem como a língua materna o português, seguido do crioulo. No que respeita à tipologia do agregado familiar praticamente metade é nuclear, contudo, existem sete famílias monoparentais femininas e quatro alargadas. A situação laboral difere, havendo um número significativo de pais desempregados.

As famílias são incluídas na educação escolar dos seus filhos, participando na vida do grupo:

Uma das mães sugeriu trazer um peixe para a sala e a educadora convidou-a

para se juntar ao grupo na decisão do nome do peixe e assim participar na decisão do grupo e conversar com as crianças.

(Nota de campo, 27 de fevereiro de 2015)

2.5. Grupo de crianças

O grupo do berçário, no final da minha prática, era constituído por 8 crianças, 4 rapazes e 4 raparigas, com idades compreendidas entre os 8 e 12 meses. Relativamente ao repouso, os sonos eram calmos, muitas vezes curtos e era sempre necessário serem embalados. Na alimentação praticamente todas as crianças comiam bem, tendo sido já introduzidos os diversos alimentos. Em relação ao nível motor, apenas uma criança tinha a marcha adquirida, no entanto, três já se mantinham de pé sem apoio. A fala ia surgindo com palavras como “mamã”, “papá”, “dá”; “tá tá” querendo dizer “já está”. Relativamente à interação entre pares, muitas crianças interagiam apenas tirando os objetos a outra, mordendo, batendo.

A relação com o adulto diferia ligeiramente de criança para criança. Durante a semana de observação houve crianças que se adaptaram a mim em poucos dias e outras que necessitaram de mais tempo.

O grupo de crianças do berçário, como é expectável pelo processo de desenvolvimento individual, apresentava disparidades na duração dos sonos, nos comportamentos de interação entre pares e perante situações diversas apresentava alguns receios e insegurança. É, no entanto, um grupo que demonstrava curiosidade pelo que o rodeava, explorando tudo o que estivesse ao seu alcance, tanto espaços como materiais.

O Omar ficou muito intrigado por eu ter as mangas arregaçadas, pois viu um pedaço da pele que não está habituado a ver e então explorou-o de todas as maneiras que conseguiu.

(Nota de campo, 15 de janeiro de 2015)

O grupo de crianças da sala de JI era composto por 19 crianças, 7 raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. O número de crianças do grupo era reduzido devido a uma das crianças ter NEE. Essa criança tinha apoio da

Equipa de Intervenção Precoce no JI.

Das 19 crianças do grupo, 11 frequentavam a Creche da instituição, 2 foram transferidas de salas de JI, 3 transitaram da Creche familiar, 1 foi transferida de uma Creche da SCML e 2 estiveram ao cuidado das famílias.

O grupo caracterizava-se pela sua boa disposição e curiosidade, gostava de explorar e questionar o que era novo. Era um grupo com dificuldades em algumas áreas, como na Expressão e Comunicação, mais especificamente no domínio da linguagem oral, e na Formação Pessoal e Social, principalmente na interação entre pares. Os conflitos entre pares por vezes eram preocupantes, mas a sua resolução passou por diferentes estratégias.

A maior parte das crianças revela pouco à-vontade em falar em grande grupo e algumas delas tem dificuldades em formular frases, utilizando por vezes só uma palavra para se exprimirem.

(Nota de campo, 2 de março de 2015)

As crianças têm dificuldade em partilhar, gerando pequenos conflitos. Tentei juntar as duas crianças e ser um pouco a mediadora da resolução do conflito, fazendo com que as crianças chegassem a uma conclusão.

(Nota de campo, 20 de fevereiro de 2015)

Relativamente aos interesses das crianças, a área da expressão plástica era a mais procurada e era onde o grupo revelava maior autonomia. A exploração do conto era também um momento apreciado por todos e onde se observava um maior tempo de concentração em grande grupo. Outra das áreas de interesse era a expressão musical, em que a grande maioria do grupo se apresentava à-vontade para se expressar e também onde estavam atentos quando as atividades ou outros momentos envolviam música, como por exemplo dançar ou ir a cantar no comboio quando iam da sala para o lanche.

À exceção da criança com NEE, o grupo era autónomo sendo praticamente independente nas suas ações de higiene, alimentação e brincadeira.

Fui observando ao longo da prática que este era um grupo que não estava muito habituado a ser questionado, a dar a sua opinião, a tomar decisões concretas. Também me fui apercebendo que o sentido de responsabilidade do grupo era

reduzido, pois não estavam habituados a assumir compromissos querendo passar o tempo de sala nas áreas, mesmo que tivessem concordado em realizar outra atividade.

No planeamento do dia propus que durante a tarde realizássemos uma experiência com sabores, algo que já tinha observado ser do seu interesse. As crianças aceitaram a minha proposta. Quando chegou a altura combinada para a realização das experiências as crianças disseram que queriam ir para as áreas não assumindo o seu compromisso.

(Nota de campo, 12 de março de 2015)

A caracterização dos grupos foi sendo realizada ao longo de toda a prática, pois todos os dias aprendia algo sobre cada criança, surgia um aspeto novo relevante para o meu conhecimento do grupo. Este conhecimento foi fundamental para a adequação das propostas apresentadas ao grupo, de forma a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

2.6. Análise reflexiva

A educadora cooperante definiu como lema do berçário para 2014/2015 “A Brincar Também Aprendemos”. Desta forma, a educadora mencionou que a sua prática era influenciada pela Gabriela Portugal, que refere a “importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores)” (Portugal, 2008, p. 45).

Relativamente à estrutura do espaço, das atividades e das rotinas, a educadora adotou o modelo High-Scope no sentido de proporcionar a aprendizagem voluntária, a imaginação, a criatividade e a autonomia em que as crianças aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos.

Ao nível de recursos materiais, o material didático é de boa qualidade e, se por um lado existem pelo menos alguns jogos em duplicado para que não existam disputas entre as crianças, por outro lado poderiam existir mais materiais para que houvesse uma maior rotação para a substituição dos mesmos.

A organização do tempo do grupo funciona como uma rotina facilitadora da

captação do tempo, facilitando deste modo a interiorização dos vários momentos do dia-a-dia (ver anexo I).

De acordo com a educadora cooperante do JI, a equipa da sala fundamentava, maioritariamente, a sua prática pedagógica no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna e na Metodologia de Trabalho por Projeto, que centra as suas finalidades no “desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos ativos e democráticos, bem como em objetivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (Folque, 2014, p. 51).

A educadora pretendia que os espaços e os materiais fossem seguros e adaptados às características e necessidades das crianças, caracterizando-se pela variabilidade, funcionalidade e valor estético. Assim sendo, o espaço da sala estava organizado por áreas de interesse, onde as crianças tinham a oportunidade de explorar livremente um vasto conjunto de materiais, usando a imaginação e aprendendo de forma saudável através da brincadeira. Assim sendo, o espaço da sala está organizado em 9 áreas de interesse, onde se desenvolviam atividades individuais, a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo: Escrita; Biblioteca; Faz-de-conta; Garagem; Jogos e construções; Expressão plástica; Jogos de mesa, Matemática e ciências e Computador. Na sala existiam ainda diversos espaços de exposição de trabalhos e vários instrumentos de trabalho, tais como: quadro das presenças, calendário e mapa do tempo, planos diários, diário de grupo e quadro dos aniversários.

Os materiais potenciam autonomia nas atividades orientadas e livres, mas não no momento da arrumação. Os jogos e os livros estão fora do lugar destinado.

(Nota de campo, 25 de fevereiro de 2015)

A educadora organizava o tempo por rotinas (ver anexo J), e, na sua perspetiva, a “função organizadora das rotinas promove e assegura uma maior estabilidade emocional à criança, porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão”. Para além da rotina diária existia também uma rotina semanal (ver anexo K) que propunha trabalhar-se uma área num certo dia da semana. Estas rotinas eram flexíveis, excetuando a sessão de educação física, devido à disponibilidade do pavilhão, e a sessão de expressão

musical, por ser dada por um professor específico.

Uma vez que a educadora me deu à-vontade para não ter de seguir a rotina semanal à risca e como percebi que esta não está assim tão presente nas crianças, pois o grupo não me questiona quando não sigo o plano semanal, pretendo propor atividades de diferente caráter, de forma a diferenciar os estímulos do grupo.

(Breve reflexão, 14 de março de 2015)

Ao observar o trabalho das educadoras cooperantes com os seus grupos considerei importante dar-lhe continuidade de forma a não prejudicar as crianças perturbando as suas rotinas, os seus espaços e a sua forma de trabalhar. No entanto, cada pessoa é única, tendo formas de trabalhar diferentes, pelo que tentei ir alterando alguns aspetos de forma progressiva que pensei não serem prejudiciais para os grupos, como foi o caso de ir mais vezes para o salão comum no berçário e nem sempre seguir o plano semanal no JI.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo constam as opções metodológicas que tomei para o desenvolvimento da investigação, assim como os princípios éticos que tentei respeitar.

3.1. Roteiro metodológico

O tipo de investigação realizada é uma investigação sobre a prática e enquadra-se na lógica da investigação-ação. Elliot (citado por Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009) define a investigação-ação como “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma” (p. 360). Isto é, tal como refere Ferrance (2000), a investigação-ação envolve reflexões sobre a prática para que a intervenção possa ser alterada e consequentemente a prática docente melhorada de forma a dar resposta ao grupo de crianças e assim conseguir o melhor desempenho das mesmas.

Relativamente à metodologia utilizada, esta é de natureza qualitativa. Este tipo de metodologia utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos para permitir observar o modo de pensar dos participantes da investigação, ou seja, permitem e promovem “a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respetiva monitorização reflexiva” (Sarmiento, citado por Tomás, 2011, p. 140).

Neste sentido, as técnicas utilizadas foram a observação participante, que pode ser definida, segundo Denzin (citado em Flick, 2005) como sendo “uma estratégia de campo que combina vários elementos: a análise documental, a entrevista de sujeitos e informantes, a participação e observação diretas” (p.142), no entanto, neste relatório fez-se consulta documental e não análise por não se dominar completamente esta técnica.

Nesta investigação sobre a prática recorreu-se a instrumentos de recolha de dados como as notas de campo, o registo de vídeo e a entrevista que foi realizada às crianças da amostra com questões abertas e com a resposta gravada em formato áudio.

Como já foi referido, a investigação é de natureza qualitativa, pelo que a análise de dados é também qualitativa. A análise será então realizada em forma de texto, sempre descritiva e indutiva. Pretendo então fazer a análise de conteúdo das notas de campo, dos vídeos e das entrevistas, relacionar principalmente as

informações das notas de campo e dos vídeos com as entrevistas, de forma a perceber a sua consistência.

3.2. Roteiro ético

Para refletir sobre quais os princípios éticos que tentei respeitar na minha investigação sobre a prática, guiei-me pelos referidos em Tomás (2011) e na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (s.d.). Como tal, “é importante assegurar que o sistema de registo das observações e escuta da criança selecionado respeite a ética e assegure a confidencialidade das crianças e das famílias” (Parente, 2012, p. 16).

Desta forma, respeitei as crianças tendo em conta as suas necessidades e interesses, uma vez que para desenvolver a investigação apliquei algo que observei ser do seu interesse numa fragilidade do grupo. Para isso discuti e justifiquei os processos de escolha da amostra às crianças e às suas famílias que se relacionaram com uma questão de logística do espaço sala, ficando cada um consciente de que não participar na investigação ou desistir depois de ter aceitado não o iria prejudicar.

Antes disto, para me dar a conhecer às famílias, coloquei um papel à porta da sala com a minha apresentação e qual a razão da minha presença (anexo L).

Informei as crianças, as famílias e a equipa educativa, estando sempre aberta a outras sugestões, sobre o processo da investigação. Todos os envolvidos sabiam a natureza da investigação, os métodos utilizados, o *timing* e os resultados, tendo estas informações disponíveis e suscetíveis a alterações durante todo o estudo.

Antes e no decorrer da investigação foram acordadas as formas de respeitar a privacidade e assegurar a confidencialidade principalmente das crianças, uma vez que foram elas o objeto de estudo. Assim, para além de perguntar a todas as crianças se me autorizavam a fotografar ou a filmá-las, pedi também a autorização das famílias para a captura de imagem das suas crianças (anexo M). Relativamente aos nomes das crianças estes foram acordados por elas que quiseram que eu usasse o seu próprio nome. A identidade das crianças está preservada, pois nenhuma cara aparece sem ser desfocada e nenhum nome sem o consentimento da criança.

A minha atitude durante a investigação foi sempre de respeito para com as crianças, as suas famílias, a equipa educativa, a instituição e a comunidade e tive sempre em conta o papel de todos os envolvidos durante toda a investigação.

4. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DAS INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

Ao longo deste capítulo é possível vivenciar de uma forma geral o trabalho que desenvolvi tanto na Creche como no JI, estando este relacionado com as minhas intenções nas duas valências. Para cada valência foi elaborado um portefólio no final de cada prática, Creche e JI, onde consta, de uma forma mais detalhada, a caracterização dos contextos, a ação realizada e a avaliação do processo. É possível consultar em anexo o portefólio de Creche (anexo N) e o de JI (anexo O).

Como futura profissional de educação adquiri, ao longo da minha formação académica, um conjunto de pressupostos e de conhecimentos teóricos que orientaram a minha prática pedagógica. Estes pressupostos posicionam a criança como o centro de todo o processo educativo e englobam todos os agentes envolvidos na sua educação como a equipa educativa e as famílias. Neste sentido segue-se a análise reflexiva e crítica acerca do trabalho desenvolvido tanto em Creche como em JI.

Considero que a criança deverá desempenhar um papel ativo na construção das suas próprias competências. Ela deve ter a liberdade necessária para escolher, observar e alcançar as pessoas e os materiais que lhe suscitam a atenção, explorando-as. Os adultos devem apoiar as suas iniciativas e os seus desejos de explorar – “as explorações auto-motivadas das crianças [proporcionam-lhes] experiências-chave – uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável” (Post & Hohmann, 2007, p. 12).

O que orientou toda a minha prática foi ter como prioridade proporcionar sentimentos de bem-estar e segurança às crianças e responder sempre aos seus interesses. Acredito na “importância de assegurar, quer a satisfação de necessidades sócio emocionais (amor, segurança, reconhecimento), quer cognitivas (desafio intelectual, satisfação da curiosidade, procura de valores)” (Portugal, 2008, p. 45).

Desta forma, relativamente ao trabalho desenvolvido no berçário comecei por definir objetivos relativos à minha prática:

- Desenvolver atividades sensoriais;
- Promover atividades que vão ao encontro dos seus interesses: exploração de diferentes espaços, de materiais do quotidiano;
- Proporcionar momentos de interação com o adulto que promovam o conforto, o bem-estar, a segurança.

Estes objetivos foram elaborados partindo dos da educadora cooperante e da caracterização do grupo de crianças. Relativamente aos objetivos da educadora, esta pretendia, como já foi referido, proporcionar às crianças uma aprendizagem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos (olfato, paladar, visão, audição, tato). Juntando isto à característica do grupo em explorar e ao seu interesse por vários espaços e materiais do quotidiano, como copos, tigelas, colheres que exploravam no momento da refeição, e também chaves, tecidos, entre outros, defini os dois primeiros objetivos.

Também como já foi referido, o grupo apresentava alguns receios e insegurança, pois muitas vezes parecia que as crianças estavam a chorar sem razão aparente, principalmente quando tinham acabado de chegar à instituição. No entanto, ou estavam com muito sono ou fome ou com a fralda suja ou simplesmente queriam ser reconfortados, pois a sua chegada à sala tinha sido atribulada por causa dos pais estarem com pressa ou irritados com algo ou preocupados com outra coisa. Assim, adotei a postura que considerei ser a mais correta que se prende com o terceiro objetivo definido.

Depois de definidos os objetivos, comecei a pensar em como responder às necessidades dos bebés, ainda no período de observação. Pensei em desafios soltos, como por exemplo: brincadeiras com objetos do quotidiano, dinamização de canções, massagens relaxantes com diferentes texturas, bolas de sabão, entre outros. Só depois considerei que seria importante ter uma intenção por semana para que os desafios propostos ao grupo tivessem um fio condutor que os ligasse. Ao organizar os desafios por intenções apercebi-me de que em cada uma das semanas havia um sentido diferente que se evidenciava em todas as propostas, pelo que decidi organizar a minha prática tendo como principal intenção a exploração de um sentido por semana, mesmo estando os outros sentidos presentes (não tão evidentes), principalmente através de objetos e materiais do dia-a-dia. Segundo Azevedo (2008) os materiais da sala podem fazer parte do quotidiano da criança, e devem oferecer o máximo de interesse por meio do tato (textura, formato, peso), do olfato (vários cheiros), do paladar (vários sabores), da audição (sons de campainhas, tilintar, batidas, maracas com massa, arroz, café) e da visão (cor, forma, comprimento, brilho).

Assim, defini os seguintes objetivos para o grupo que estão diretamente ligados aos objetivos relativos à minha prática:

- Desenvolver o sentido de exploração;
- Explorar cada sentido através da exploração de cheiros e sabores, da luz,

das cores, do movimento e da forma, do som e da música, das texturas e do toque através de materiais do quotidiano;

- Experienciar e transmitir sentimentos de calma, estabilidade, segurança, carinho, conforto, bem-estar e felicidade.

Desta forma, para alcançar estes objetivos, o trabalho que desenvolvi no berçário teve por base a construção de um “Cesto dos tesouros”. Uma vez que me organizei tendo uma intenção relacionada com os sentidos por semana foi assim que o cesto foi sendo construído. Ou seja, os materiais que constavam no cesto iam mudando de semana para semana, mesmo que alguns se mantivessem, e estavam relacionados com o sentido de cada semana. Tentei que esses materiais fossem maioritariamente aqueles pelos quais as crianças se mostraram mais interessadas e outros novos que proporcionassem diferentes estímulos. Normalmente, a segunda-feira era sempre destinada à exploração dos materiais do cesto, e nos restantes dias da semana propunha desafios, uma ou duas vezes por dia, através dos materiais do cesto. Por exemplo, para estimular a visão, um dos materiais do cesto era um lençol colorido, e num dos dias da semana tirei o lençol, abri-o, comecei a cantar e a abanar o lençol ao ritmo da canção. As crianças começaram a aproximar-se e a explorar o lençol através do movimento observando as suas cores.

Quanto ao trabalho para envolver as famílias comecei por me apresentar e me mostrar disponível para qualquer situação, tentando conversar e informar de alguns recados. Propus que colaborassem na elaboração do cesto dos tesouros com materiais de desperdício ou recicláveis. Para isso comecei por colocar um cartaz à porta da sala explicando o que estava a realizar com as crianças e quais os objetivos, pedindo depois a sua colaboração e dando algumas sugestões do que poderiam trazer, como por exemplo: tampas, tecidos, colheres, papel bolha, recipientes de iogurte, entre outros. Tentei também pedir pessoalmente começando por perguntar se tinham visto o cartaz e tirando todas as dúvidas colocadas. Tive também sempre disponível no placard da sala a planificação semanal e no placard fora da sala fotografias das atividades que foram sendo realizadas com as crianças.

Com a equipa educativa, para além da equipa da sala com quem tive a intenção de trabalhar na minha formação e evolução e que participaram no que estava planeado, foi meu objetivo dinamizar em conjunto com as outras colegas da instituição e também com as colegas da prática as iniciativas já presentes na instituição como as manhãs espetaculares, as manhãs de convívio e a organização de festas e eventos.

No final da prática em contexto de Creche senti que deixei a minha marca no grupo. Tive sempre a preocupação de levar materiais e desafios diversificados, tentando ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Relativamente aos receios e à insegurança do grupo, estes não foram fáceis de trabalhar, mas penso que contribui para melhorar esse aspeto, ao interagir com as crianças transmitindo-lhes regras, ao assumir uma postura calma, segura, ao lhes dar carinho, conforto e fazendo-as sentir-se bem e felizes, e também ao ter ido ao encontro das suas necessidades e interesses de exploração de espaços e materiais do quotidiano.

Uma das situações que nunca tinha considerado ser tão importante como mostrou ser foi o momento da higiene. É “através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, [que] as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança” (Post & Hohmann, 2007, p. 229). A muda da fralda era um momento muito prezado por mim em que tentava sempre demorar o máximo de tempo que podia para aproveitar a interação única que se consegue individualmente de forma a criar um vínculo com cada uma das crianças.

Penso que os objetivos foram alcançados, não só através dos desafios que propus, como através dos momentos livres e espontâneos que foram acontecendo naturalmente onde tentei sempre assumir uma postura que concorresse aos meus objetivos que considerei serem os melhores e mais adequados para o grupo.

Sinto que apenas poderia ter feito mais pelo grupo se continuasse a acompanhá-lo, mas sei que estava no bom caminho, que estava a fazer a diferença, que todos os gestos que tinha começavam a ter impacto e a fazer as crianças felizes.

A Jéssica já se ri muito para mim, recorre a mim para a acalmar e chama-me para brincar. É impressionante como consegui, finalmente, ganhar a sua confiança, mas pelo que tenho observado ela é desconfiada com todas as pessoas estranhas durante bastante tempo.

(Nota de campo, 05 de fevereiro de 2015)

O trabalho desenvolvido com a equipa educativa também foi muito positivo, pois criei relações profissionais e também pessoais o que ajudou no trabalho que desenvolvemos através dos vários eventos dinamizados em conjunto. Tal como refere Post e Hohmann (2007), “a cooperação entre os adultos [responsáveis pelas crianças]

torna-se imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem ativa e adequados para as crianças de tenra idade” (p. 300).

Também o trabalho com as famílias se torna essencial para uma educação mais completa e um desenvolvimento mais eficaz das crianças. Os “saberes únicos e específicos dos pais são essenciais à educação de infância. Uma parceria eficaz pressupõe o envolvimento dos pais nas estruturas para a infância, a promoção de atitudes enquadradoras das aprendizagens e do desenvolvimento dos filhos” (Vasconcelos, 2008, p. 145). No entanto, esta parceria foi quase inexistente. O processo de confiança em mim foi lento, os pais só começaram a conversar comigo e a entregar-me diretamente os filhos quase no fim da minha prática, o que fez com que a sua participação no Cesto dos tesouros fosse quase nula, pois apenas uma das mães participou. Em conversa com a educadora cooperante percebi que os pais não costumavam ser muito participativos, sendo mesmo um pouco reservados, pelo que não ficou admirada com a participação na minha prática.

Um dos aspetos que mais valorizo tanto na Creche como no JI é o brincar, pois é a brincar que a criança “aumenta sua independência, estimula a sua sensibilidade visual e auditiva, desenvolve habilidades motoras, exercita a imaginação, criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se, recicla as suas emoções, a sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói os seus conhecimentos” (Azevedo, 2008, p.3). Penso que todo o trabalho que realizei em Creche, e também em JI, foi através do brincar e explorar algo do interesse das crianças, pelo que, os momentos de atividades orientadas e atividades livres permitiram um contacto direto com o grupo explorando os seus interesses pessoais e a compreensão de cada criança individualmente. Esta planificação e orientação de momentos de grande e de pequeno grupo foram flexíveis, possibilitando tempos de brincadeira e tempos dedicados à exploração de novos materiais, uma vez que “é fundamental o apoio positivo, consistente, determinado do adulto à necessidade de exploração ativa da criança” (Post & Hohmann, 2007, p.14).

Quanto ao trabalho desenvolvido na sala de JI onde estive inserida, os objetivos que comecei por definir foram:

- Dar resposta a todas e a cada uma das crianças, através da adoção de uma prática pedagógica diferenciada, centrada na cooperação;
- Valorizar, aprofundar e desenvolver as sugestões de atividades provenientes das crianças;

- Promover a participação e aprendizagens significativas, envolvendo as crianças na tomada de decisões, no planeamento e desenvolvimento do trabalho;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade;
- Fomentar o respeito pelo outro através de trabalho de pequeno e grande grupo.

Os objetivos definidos estão relacionados com o facto de considerar importante que os interesses das crianças sejam o primeiro aspeto a ter em conta de forma a mostrar-lhes que a sua opinião interessa e é valorizada. Penso que o trabalho a desenvolver neste contexto deve de ter por base tal aspeto devido às suas características. Isto é, uma vez que se tratam de crianças que na sua maioria são pouco estimuladas, com estímulos pouco diversificados e que poucas vezes veem os seus interesses respondidos, é importante que no JI os seus interesses sejam valorizados e as suas curiosidades respondidas. Desta forma defini o primeiro e o segundo objetivo.

Como já referi, fui observando ao longo da prática que o grupo não está muito habituado a ser questionado, a dar a sua opinião e a tomar decisões concretas, pelo que considerei importante definir um objetivo que trabalhasse esse aspeto, como é o caso do terceiro objetivo.

“A aprendizagem faz-se através da ação da criança e não por repetição ou memorização” (Formosinho, 2013, p.73), pois as aprendizagens realizadas pela ação têm mais significado para as crianças, uma vez que estas estão a aprender o que gostam e não o que lhes é imposto. Esta aprendizagem deve ser realizada num ambiente em que o educador respeite as necessidades e ritmos das crianças, bem como as suas explorações e preferências, dando origem a um clima propício ao estabelecimento de interações positivas. Tal clima pode ser construído através da partilha do controlo com as crianças, da valorização das suas riquezas e talentos, do estabelecimento de relações verdadeiras com elas, do apoio durante as suas brincadeiras.

Também me fui apercebendo de que o sentido de responsabilidade do grupo é reduzido, pois muitas crianças não têm por hábito assumir compromissos, querendo passar o tempo de sala nas áreas, mesmo que tenham concordado em realizar uma atividade orientada. Concordo que as crianças têm o direito de escolher o que desejam realizar, no entanto, uma vez refletida e tomada a decisão penso que é

necessário responsabilizar a criança pelo compromisso que assumiu, caso contrário, estaria a formar pessoas que não cumprem promessas e que não se responsabilizam pelas suas decisões. Tal como Portugal (2008) refere, a educadora deve estar atenta e sensível às particularidades de cada criança, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade. Ainda assim, sou flexível neste ponto, pois quando percebo que não é benéfico para a criança realizar algo que estava acordado ou porque está excitada com algo que aconteceu, ou porque dormiu mal a sesta e está cansada, assumimos o compromisso de realizar a atividade noutra altura. Com isto, defini o quarto objetivo.

Os conflitos existentes entre as crianças que observei na semana de observação foram também alvo de trabalho, pelo que defini o quinto e último objetivo.

Pensei que a estratégia para a resolução de conflitos passasse maioritariamente pelo trabalho em pequeno grupo, no entanto, enganei-me, pois no decorrer da prática fui-me apercebendo que os conflitos eram mais evidentes em grande grupo. De acordo com o Movimento da Escola Moderna, a escola constitui-se como o principal “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p.144). Tal como mencionei na caracterização do grupo de crianças, a maior parte das crianças não se sentia à-vontade para falar em grande grupo, mas, ao contrário do que parecia inicialmente, penso que tal não se devia aos problemas de linguagem, mas sim porque os que se sentiam mais à-vontade para falar não davam espaço aos restantes colegas para expressarem a sua opinião. Desta forma, muitas das atividades que propus tiveram de ser adaptadas para o grande grupo de forma a trabalhar os conflitos.

A partir dos objetivos que defini, orientei a minha prática tendo sempre em mente o quão importante é ouvir cada uma das crianças, respeitá-las, acarinhá-las e transmitir-lhes os valores que considero essenciais. Desta forma, defini como objetivos na ótica da criança:

- Sentir-se valorizada e à-vontade para expressar as suas opiniões;
- Participar na tomada de decisões sobre o planeamento e desenvolvimento do trabalho;
- Respeitar o outro nas interações entre pares;
- Responsabilizar-se sobre as decisões que toma.

Desta forma, o trabalho que desenvolvi no JI teve por base atividades que visavam responder aos interesses e necessidades de uma ou várias crianças que fui

observando em momentos de brincadeira livre, a sugestões dadas pelas crianças, a realização de um projeto através da Metodologia de Trabalho por Projeto, que surgiu do interesse das crianças e ainda o desenvolvimento de uma investigação sobre a prática.

Neste sentido, a observação participante esteve sempre muito presente ao longo da minha prática, pois só assim consegui perceber quais os interesses e as necessidades das crianças.

Ao participar nas brincadeiras das crianças planeei e propus várias atividades como por exemplo: a coreografia da dança “cabeça, ombros, joelhos e pés” que surgiu por ter ouvido uma das crianças a cantar a canção enquanto brincava na área do faz-de-conta; as várias atividades que propus para a aprendizagem de como atar os atacadores que surgiram quando no recreio uma das crianças me veio pedir para atar os atacadores dos ténis e me disse que não sabia atar e que gostava de aprender; e a aprendizagem da canção do projeto que foi mencionada enquanto decidíamos como íamos descobrir mais, assim como outras atividades que foram pensadas através daquilo que observava ser um interesse que podia ser respondido através de uma ou várias atividades.

Para responder às necessidades do grupo, que observei serem no domínio da linguagem oral e no domínio da matemática, promovi momentos em que motivava cada uma das crianças a falar incentivando as que tinham mais dificuldade em formular frases; depois da hora do conto, onde apresentei livros diversificados, promovia um pequeno debate sobre a história, orientando por vezes o reconto por parte das crianças; realizei atividades de enfiamentos em que as crianças contavam o número de contas que tinham enfiado; desenvolvi um jogo idêntico ao dominó que consistia em as crianças associarem o número de pintas de uma peça à representação gráfica do número de outra peça; e construí um gráfico para o projeto onde as crianças tinham de identificar quando anos tinham, representar esse número nos dedos das mãos e enfiar o número de contas correspondentes para depois compararem as idades uns dos outros. Estas atividades foram sendo planeadas ao longo da prática à medida que em conversa com as crianças ia percebendo quais as suas principais fragilidades. Outra das fragilidades que observei, que foi alvo da investigação sobre a prática, relaciona-se com a grande maioria do grupo e está associada aos momentos de transição. Assim, este aspeto será desenvolvido aprofundadamente no ponto seguinte do relatório.

Outra forma que encontrei para planear atividades foi ouvir as sugestões diretas das crianças. Estas sugestões apareciam quando uma criança tinha uma ideia a meio de outra atividade ou quando eu fazia perguntas sobre o que queriam fazer. Assim, surgiram atividades como a confeção de pizza de chocolate, que surgiu enquanto estávamos a fazer biscoitos; a espetada de fruta, proveniente de eu ter perguntado se as crianças conheciam as frutas que davam nome às tartarugas da sala; e o projeto “As tartarugas têm dentes?”, quando uma criança afirmou que queria fazer um projeto sobre tartarugas após termos tido a visita de duas tartarugas pequenas à sala.

O projeto sobre tartarugas foi desenvolvido seguindo as fases da Metodologia de Trabalho por Projeto (1ª fase: definição do problema; 2ª fase: planificação e desenvolvimento; 3ª fase: divulgação; 4ª fase: avaliação) e todo o processo foi decidido pelas crianças. No entanto, uma vez que, como já referi, este era um grupo que não estava habituado a ser questionado, a dar a sua opinião e a tomar decisões concretas, teve de haver um apoio constante da minha parte de forma a pôr em prática as suas ideias do que queriam fazer para descobrir as respostas ao que queriam saber. O tema do projeto foi “As tartarugas” e o tópico “As tartarugas têm dentes?”, no entanto, esta não era a única pergunta que as crianças queriam ver respondida, apenas foi aquela que gerou mais controvérsia entre as crianças. Um dos aspetos mais importantes do projeto foi o facto de termos conseguido a angariação de duas tartarugas para a sala, às quais as crianças deram nome e cuidaram, tendo assim contacto com o que estavam a estudar, comprovando e experienciando o que estavam a aprender. Tentei interligar todas as áreas do conhecimento no desenvolvimento do projeto, porque acredito que contribuem para a formação de cidadãos completos, com capacidade para “participar no seu mundo e contribuir para ele com a sua criatividade, sensibilidade e espírito crítico” (Portugal, 2008, p. 33). Isto é, todos estes valores e princípios, na minha opinião, devem ser adquiridos com a articulação das várias áreas inerentes à educação pré-escolar. É através das diferentes áreas que despertamos “a motivação intrínseca de experiências ativas e significativas, a imprescindibilidade do uso e construção de sistemas simbólicos, como a linguagem e a representação, o papel crucial de outras crianças e adultos no desenvolvimento das crianças” (Portugal, 2008, p. 34). Isto é, também a interação com outras crianças e com os adultos é benéfica para o desenvolvimento da criança.

Assim, relativamente às intenções para a ação com as famílias, para além de

me mostrar sempre disponível para qualquer situação e de tentar manter conversas informais sobre as crianças de forma a criar relações de confiança, pedi também a sua colaboração no projeto das tartarugas enviando um papel para casa e falando também pessoalmente com os pais que tive oportunidade.

O contacto pessoal com as famílias não vai ser fácil. Muitas vezes, se a família não tem nada para dizer à educadora nem chega a entrar no espaço onde esta está, deixando a criança entrar sozinha. E no momento da saída, praticamente todas as crianças saem depois de mim, o que vai dificultar o meu contacto pessoal com as famílias.

(Nota de campo, 27 de Fevereiro de 2015)

Mesmo assim, tentei envolver ainda mais as famílias através das mascotes do projeto que iam para casa ao fim de semana juntamente com o seu caderno de registos para que a criança, juntamente com a família, registasse o que fez com a mascote durante o fim de semana.

Para que as famílias ficassem a conhecer o trabalho que estava a desenvolver com as crianças ia expondo cartazes e fotografias nos placards que se encontravam no exterior da sala e posteriormente convidei-as para a divulgação do projeto das tartarugas.

A equipa educativa da sala estava sempre informada de todas as atividades que propunha apresentar ao grupo, participando nestas e propondo melhorias ou ainda outras atividades de forma a participarem na minha formação e evolução. A equipa educativa da instituição participou com a colaboração no projeto e assistindo depois à divulgação do mesmo.

No final da prática em contexto de JI senti que as experiências que vivi enriqueceram a minha formação, uma vez que tive a oportunidade de estar em contacto com um contexto com características particulares e tive de lidar psicologicamente com as situações decorrentes desse contexto.

Relativamente ao grupo, a falta de à-vontade por parte de algumas crianças para partilhar em grande grupo não foi fácil de trabalhar, mas penso que contribui para melhorar esse aspeto ao desenvolver mais momentos em grande grupo, ao dar oportunidade a essas crianças de falarem, tentando introduzir regras para fomentar o respeito pelo outro e ao trabalhar e evitar os conflitos, e também ao ter ido ao encontro

das suas necessidades e interesses.

Algo que tive bastante dificuldade ao longo da prática de JI foi a inclusão da criança com NEE nas atividades que propunha e penso que talvez essa tenha sido a minha maior falha. Algumas das atividades consegui adaptar e realizar também com essa criança, mas muitas outras não. Uma vez que a criança não ia ao JI duas vezes por semana e quando ia era acompanhada pela educadora de intervenção precoce, não senti necessidade de elaborar desafios diferentes para ela. No entanto, sei que estava errada, porque deveria tê-la incluído mais nas atividades realizadas com o grupo.

Com isto, os objetivos que estavam definidos para a minha prática e para as crianças foram quase todos cumpridos, pois senti que praticamente todo o grupo se interessou pelas atividades que lhe propus, exceto as atividades de pesquisa relacionadas com o projeto que não consegui tornar mais interessantes e motivadoras.

Os objetivos foram alcançados, não só, como já referi, através das atividades que propus, como através das atividades livres e espontâneas que foram acontecendo naturalmente onde tentei sempre assumir uma postura que concorresse aos meus objetivos que considerei serem os melhores e mais adequados para o grupo. O objetivo que senti que poderia ter sido mais trabalhado e que não foi alcançado na sua totalidade foi o de expressar as suas opiniões. Este era um objetivo que estava a ser trabalhado, que estava a ser alcançado, mas que necessitava de mais tempo para ser totalmente alcançado, uma vez que era ainda muito difícil que as crianças dessem a sua opinião ou sugerissem algo.

Hoje decidimos a forma de divulgação do projeto e foi mesmo muito difícil que as crianças dessem sugestões, mesmo estando a incentivá-las. Tive de ser eu a dar várias sugestões para que as crianças dessem a sua opinião sobre qual gostavam mais, sendo mais uma vez difícil decidirem.

(Nota de campo, 21 de maio de 2015)

O objetivo do sentido de responsabilidade segue a mesma linha de pensamento, no entanto, já estava mais perto de ser alcançado, pois praticamente todas as crianças já sabiam que os compromissos eram para cumprir. No entanto, este objetivo teve a ajuda da responsabilização pelas tartarugas da sala e essa responsabilização é que não foi alcançada, pois só uma das crianças se lembrava de

cuidar das tartarugas.

O grupo de JI com quem contactei era um grupo com bastante potencial, interessado, curioso, explorador e que necessitava apenas de alguém que se interessasse pelas suas necessidades e que cuidasse dele com carinho e paixão.

Durante a minha prática em JI construí um portefólio individual realizado com uma das crianças como forma de avaliação que acabou por não ficar tão completo como desejava, uma vez que a criança faltou pelo menos 4 semanas por motivos de saúde ou férias com a família, mas o trabalho realizado deu para que a criança refletisse e melhorasse.

O trabalho desenvolvido com a equipa educativa foi muito positivo com a equipa da sala, pois as relações criadas fizeram com que qualquer uma se sentisse à vontade para expressar a sua opinião e assim participasse na minha formação existindo uma coesão entre as três (estagiária, educadora cooperante e assistente operacional). Já com a restante equipa da instituição não houve um contacto muito próximo, pelo que acabaram apenas por colaborar no projeto, não existindo nenhum momento realizado em conjunto.

A troca de informações entre os pais e o educador é fundamental, pois “ao prestarem uma atenção redobrada ao que uns e outros dizem e ao participarem em atividades conjuntas, educadores e pais utilizam uma abordagem de trabalho em equipa para criarem um ambiente apoiante para as suas crianças (Post & Hohmann, 2007, p. 327). Acredito que se as crianças observarem que existe uma relação positiva entre a escola e a sua família vão-se sentir mais seguros e apoiados no processo de educação. Para o efeito “conta-se com o envolvimento e implicação das famílias . . . , quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2013, p.159). Tentei criar uma relação com as famílias, mas tal não aconteceu com todas pelos motivos que já referi, o que fez com que não se criasse uma relação de confiança. O que se refletiu na colaboração do projeto em que só três das famílias participaram e só quatro foram assistir à sua divulgação. Mesmo assim, a participação na iniciativa das mascotes foi bastante mais positiva, pois a maioria das famílias devolveu a mascote com o livro de registos preenchido, alguns até com fotografias, pelo que considero que foi uma forma de, não tão diretamente, contactar com as famílias.

Concluindo, o trabalho desenvolvido tanto na Creche como no JI foi, na minha

opinião, diversificado e adequado às idades das crianças, uma vez que tentei sempre responder e desenvolver os seus interesses, aproveitando sempre as sugestões que me davam criando uma relação de confiança, segurança e bem-estar com todas elas. Ao mesmo tempo tentei sempre criar também relações com as famílias e a equipa educativa, pois acredito que seja benéfico principalmente para as crianças.

5. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Depois de caracterizados os contextos e de definidas as intenções para a prática pedagógica na Creche e no JI segue-se a problemática investigada na prática do JI que dá título a este relatório: “A música nos momentos de transição”. Irei começar por explicar como surgiu a problemática escolhida, definir a problemática e a questão orientadora e de seguida definir também os objetivos da investigação realizada. No primeiro subcapítulo é apresentado o referencial teórico que considere essencial para ficar a perceber melhor a problemática que estudei e no segundo subcapítulo indico o plano de ação, os dados recolhidos e a sua análise e também as conclusões.

Tal como fui evidenciando ao longo do presente relatório, considero importante ir ao encontro dos interesses das crianças. Assim, a problemática desenvolvida prende-se com a resolução de um problema através de algo que observei ser do interesse do grupo.

Os efeitos da ação pedagógica devem ser sempre avaliados, uma vez que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) possibilitam:

ao educador saber se e como o processo educativo contribuiu para o desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à evolução das crianças (p. 94).

Ao fazer uma avaliação da ação pedagógica durante a semana de observação e nas semanas que se seguiram, constatei que uma das fragilidades existentes se relacionava com os momentos de transição. Na rotina do grupo são dois os momentos de transição: arrumar as áreas da sala depois das atividades livres e ir no comboio. A arrumação das áreas da sala era feita, regra geral, duas vezes por dia, uma de manhã antes do recreio e outra à tarde antes do lanche, e normalmente a educadora avisava quando estava na hora de arrumar dizendo frases como “Está na hora de arrumar”, “Comecem a arrumar”, “Meninos, vamos arrumar”, ou raramente cantando uma canção alusiva à hora de arrumar. O ir no comboio incluía vários percursos: salão comum-sala; sala-recreio; recreio-higiene; higiene-almoço; almoço-sesta; recreio-sala;

sala-lanche. Estes percursos eram feitos com a formação de um comboio em que as crianças se punham umas atrás das outras e colocavam as duas mãos nos ombros do colega da frente. A educadora ia à frente do comboio de mãos dadas com a primeira criança e virada para as crianças, ou seja, a andar de costas, e a assistente operacional ia atrás no comboio.

Durante estes momentos de transição observei que existiam atitudes como:

- Na arrumação da sala - atirar com os brinquedos para os tentar arrumar no lugar, conflitos para decidir quem arruma o quê, gritar com os colegas, empurrar, tirar o objeto da mão do colega à força, continuar a brincar quando já se pediu para arrumar;
- No ir no comboio - empurrar o colega para ficar mais à frente no comboio, não ter uma das mãos pousadas nos ombros do colega da frente para mexer nos objetos por que vai passando ao longo do percurso, apertar magoando os ombros do colega da frente, não ter nenhuma das mãos nos ombros do colega da frente e dividindo o comboio, gritar muito alto, querer ir à frente quando está definido quem é o chefe do comboio.

Ao observar estes momentos, primeiro ainda através da ação da educadora cooperante e depois também através da minha ação, comecei a aperceber-me de que as atitudes eram ligeiramente diferentes quando cantávamos algo do conhecimento das crianças, ou seja, já não havia tantos conflitos nem gritos, nem comboios divididos. Mesmo noutras atividades com música, fossem jogos, danças, aprendizagem de canções, nas sessões de expressão musical, as crianças estavam bastante interessadas no que estavam a realizar e o seu tempo de concentração aumentava consideravelmente nesse tipo de atividades.

A atividade das sombras com o movimento através da música foi um sucesso. Pelo que observei penso que a música ajudou a que as crianças se sentissem mais livres para se expressarem corporalmente e que se mantivessem mais concentradas.

(Nota de campo, 3 de Março de 2015)

Desta forma, comecei a perceber que a música era do interesse de praticamente todas as crianças, e ao pensar que estratégia utilizar para regular as atitudes das crianças nos momentos de transição decidi utilizar a música com esse

objetivo e investigar os resultados provenientes dessa experimentação.

Assim sendo, defini como problemática “a música como reguladora das atitudes de crianças do pré-escolar nos momentos de transição”. Este é um tema que considero ter potencial para ser estudado na prática, pois envolve diretamente a observação de atitudes e a comparação dessas atitudes quando os momentos de transição envolvem ou não música. Assim, a questão que orientou a minha prática foi: “quais as alterações nas atitudes de crianças do pré-escolar quando um momento de transição envolve música?”. Defini ainda os dois objetivos seguintes de forma a ter em mente o que queria alcançar através da investigação:

- Comparar as atitudes das crianças nos momentos de transição que envolvem e não envolvem música;
- Perceber se a música é uma boa estratégia para a regulação de atitudes das crianças nos momentos de transição.

5.1. A importância da música

Uma vez definidos os momentos de transição e as atitudes que as crianças costumam ter durante esses momentos é necessário definir e caracterizar outros conceitos que me ajudaram a perceber melhor a problemática.

O meu objetivo principal com a utilização da música nos momentos de transição era regular as atitudes das crianças. Mas o que se entende por regular? Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2003-2015), regular é “1. Estabelecer regras ou regulamento para; 2. Agir ou dirigir segundo o espírito de regulamento; 3. Que segue as leis, regras ou os costumes”. Assim sendo, regular está diretamente relacionado com regras, pois é através do seu cumprimento que regulamos o nosso comportamento. No entanto, “as crianças reconhecem e cumprem regras; porém, a tentativa de as testarem e de a elas se sobreporem, está muito presente no quotidiano das interações” (Machado & Simões, 2015, p. 202).

As regras surgem como forma de criar um ambiente educativo calmo e seguro para todas as crianças, pelo que considero importante que sejam refletidas e conversadas com as mesmas, de maneira a que estas não as sintam como uma imposição e que apenas tenham de as cumprir, ou seja, é importante falar e discutir com as crianças e fazê-las perceber que há determinadas regras que têm de ser cumpridas. Mesmo assim, quando as crianças tentam testar e sobrepor-se às regras,

“o papel do adulto [é] fundamental no sentido de moderar os conflitos e as tentativas de incumprimento ou desrespeito” (Machado & Simões, 2015, p. 202).

Considero essencial que o educador tenha o papel de relembrar as regras quando estas não são respeitadas. No entanto, penso que para as crianças se sentirem motivadas a cumprir as regras e a regular as suas atitudes necessitam que o adulto esteja presente nesse processo. “Cuidados e estimulação precoces, calorosos e responsivos, têm um importante impacto no modo como as crianças se desenvolvem, na sua capacidade para aprender e para regular comportamentos sócio emocionais” (Portugal, 2008, p.47).

O papel do adulto nos momentos de transição não se pode limitar a dar a ordem para começar a arrumar, sendo através de uma canção ou não, o educador deve-se assegurar de que durante esses momentos as crianças estão a desenvolver capacidades importantes para a sua formação. Tal como Roldão (2008) refere, “a transição deverá ser uma passagem harmoniosa, regulada no interior de uma organização. Não se limita a um processo adaptativo às regras” (p. 191). Sendo assim, acredito que os momentos de transição não se limitam ao cumprimento de regras, mas também que são situações com potencial para aprendizagens significativas.

As transições são momentos que “ocorrem sempre que uma pessoa realiza uma atividade nova, desempenha um novo papel e entra em interação com outros atores sociais” (Roldão, 2008, p. 190). Uma vez que as transições são momentos de interação entre pares é importante a existência de algo que estimule essa interação positiva com o grupo. Segundo Pinheiro (2014), a música “permite consolidar e reforçar a coesão grupal, promover o bem-estar e desenvolvimento pessoal, bem como pode potenciar situações de partilha e compreensão entre os membros do grupo” (p. 22).

A música tem uma valência emocional capaz de fazer alterar o estado de espírito de qualquer pessoa e isso faz com que a música tenha uma importância relevante para a problemática estudada, porque as pessoas agem conforme o seu estado de espírito. Se o estado de espírito das crianças se alterasse devido à música seria “devido à interação da valência emocional da música connosco próprios ou com outros” (Pinheiro, 2014, p. 22).

No entanto, não se pretende que o efeito da música seja apenas momentâneo. Em conformidade com as ideias de Rodrigues (2011), pretende-se com a música desenvolver capacidades transversais que não se restringem apenas ao momento da

atividade, mas têm uma visão a longo prazo, fazendo com que a criança desenvolva competências concretas de uma forma estruturada. Estas competências visam “promover atitudes de funcionamento em grupo e de respeito de regras; estimular a capacidade de concentração na realização de tarefas” (Rodrigues, 2010, p. 47). Desta forma, cabe ao educador “proporcionar um meio rico musicalmente onde a criança possa encontrar aquilo de que necessita para o seu desenvolvimento” (Quental, Rodrigues & Rodrigues, 2003, p. 4).

Vários estudos comprovam que o contacto com a música desde cedo ajuda no desenvolvimento da criança, sendo mesmo utilizada como forma de comunicação em idades precoces:

Cantar, embalar, dar pequenas palmadas, brincadeiras que têm a ver com o movimento e a dança, são formas primárias de comunicação que simultaneamente incentivam a aquisição da língua materna e o desenvolvimento da competência musical. Ou seja, a comunicação pré-verbal que se estabelece entre pais e filhos é importante quer em termos linguísticos quer em termos de estimulação musical. (Quental, Rodrigues & Rodrigues, 2003, p. 1)

Com isto, é perceptível a importância que a música ganha quando contribui para o desenvolvimento da criança, não só a nível de outras áreas do conhecimento, como também na regulação das emoções. Segundo Pinheiro (2014), a música tem tido várias funções ao longo da história do Homem, todas elas relacionadas com o uso para exprimir, evocar, despoletar e comunicar emoções.

Perguntando às crianças do estudo o que sentem quando ouvem a música obtive as seguintes respostas:

- “Apetece-me dançar quando oiço o ‘Let it go’”. (Mariama, 4 anos)
- “Sinto-me bem e quero ouvir-te cantar” (Kissima, 4 anos)
- “Gosto de cantar quando estás a cantar”. (Daiane, 3 anos)
- “Fico feliz com a música”. (Catarina, 4 anos)

(Excerto da entrevista realizada às crianças, 28 de maio de 2015)

De facto, a música desperta vários sentimentos nas crianças, principalmente de

segurança e espontaneidade, isto porque “a participação nas atividades musicais em grupo de indivíduos promove a sensação de bem-estar, crescimento pessoal, expressão e resolução emocional e sentido de propósito” (Pinheiro, 2014, p. 23).

Quando ouvimos uma canção de que gostamos ou que nos faz sentir bem, algo dentro de nós muda e faz com que nos sintamos com vontade de fazer algo que não tínhamos antes. Neste sentido a música tem como função fazer com que a pessoa se “possa expressar consigo própria e com os que a rodeia. Para Ihe permitir relacionar-se com o mundo de uma forma única e que Ihe pode trazer vivências humanamente muito gratificantes (Quental, Rodrigues & Rodrigues, 2003, p. 2). O que acontece é que diferentes estilos de música despertam diferentes tipos de emoções e conseqüentemente atitudes, o que faz com que cada pessoa goste de ouvir diferentes estilos musicais para regular emoções idênticas. Mesmo assim, segundo Pinheiro (2014), vários estudos mostram que a música é utilizada para moldar o humor, havendo músicas específicas para determinadas situações, como por exemplo ouvir música relaxante depois de um dia stressante.

Na mesma linha de pensamento, “parece lógico afirmar que também será esperado que os indivíduos que mais se envolvem com a música sejam menos impulsivos e que possuam um maior autocontrolo” (Pinheiro, 2014, p. 26). Isto porque, uma vez que está comprovado que a música ajuda na regulação das emoções, pessoas que conseguem regular as suas emoções através da música serão mais capazes de controlar os seus impulsos e atitudes do que uma pessoa que não contacta tanto.

Quando uma criança é estimulada desde cedo através da música começam-se a destacar comportamentos ligados a essa estimulação. Tal como refere Kenney (2008), segundo o seu artigo sobre comportamentos musicais desde o nascimento até aos 6 anos, as crianças acalmam com música, mostram prazer quando emitem sons melódiosos, repetem ações para repetir sons agradáveis, mostram preferência por certos tipos de música, expressam-se de forma diferente quando ouvem música, utilizam jogos musicais para formar relacionamentos, respondem à música gravada através de movimentos controlados (dança), preferem músicas que conhecem.

Concluindo, o referencial teórico aqui apresentado ajudou-me a perceber que as emoções dão origem às atitudes, e, como está comprovado que a música ajuda a regular as emoções, a utilização de música conjugada com a existência de regras, pode ajudar na regulação das atitudes.

5.2. A música como reguladora das atitudes de crianças do pré-escolar nos momentos de transição

De acordo com o referencial teórico apresentado elaborei um plano de forma a orientar a minha investigação tendo em conta as diferentes variáveis existentes.

Comecei por decidir qual seria a melhor forma de recolha de dados e considerei que seria através do vídeo, pois conseguiria captar de maneira mais concreta tudo o que se passaria durante o momento de transição para depois ser mais fácil observar todas as atitudes das crianças. Também utilizei como instrumento de recolha de dados as notas de campo, isto porque me dariam liberdade para registar algo sentido no momento da ação que poderia não transparecer no vídeo, e também porque observei que não teria sempre uma pessoa disponível para filmar no momento do comboio, pois por vezes a educadora estava em reunião e não acompanhava o comboio e a assistente operacional estava a levar o carro da criança com NEE, e ainda porque não era possível afixar a câmara num ponto que filmasse o comboio corretamente. Considerei importante captar as vozes das crianças para saber qual estava a ser a sua reação à música nos momentos de transição, pelo que também realizei uma entrevista de resposta aberta com registo das respostas em gravação áudio. A equipa educativa também foi ouvida, mas através de conversas que fomos tendo ao longo da investigação, de forma a perceber qual estava a ser a sua opinião relativamente aos dados que estava a recolher. No entanto, a família não foi incluída na recolha de dados apenas porque considerei que o tema era mais direcionado para a escola, para momentos de grande grupo que só aconteciam na escola e não com a família. Mesmo assim, refletindo agora, penso que as famílias poderiam ter ajudado a perceber a reação de algumas crianças à música. Depois de feita uma entrevista às famílias poderia, por exemplo, ter tentado relacionar essas reações com o facto de as crianças ouvirem ou não ouvirem música em casa, pois como o referencial teórico evidencia, as crianças em contacto com a música desde pequenas reagem de forma diferente à música.

Ao decidir filmar os momentos de transição percebi que teria de escolher quais as áreas da sala que iria registar devido à constituição da sala. Não havendo sítio onde a câmara filmasse todas as áreas da sala não seria possível filmá-la toda. Assim sendo, optei pelas áreas onde observei existir um maior número de atitudes referidas anteriormente, que foram a área do faz-de-conta e a área da garagem, que são duas

áreas muito concorridas. Uma vez que optei por duas áreas da sala optei também por dois percursos do comboio, o percurso sala-recreio e higiene-almoço, que também foram os momentos onde observei um maior número de atitudes referidas. Esta escolha esteve também relacionada com o facto de estes serem dois dos percursos onde o grupo participava todo, pois alguns dos percursos, como por exemplo, almoço-sesta era feito, muitas vezes, quando ainda nem todas as crianças tinham acabado de comer e ficavam ainda sentadas à mesa. Fui também observando as outras áreas da sala e os outros percursos do comboio, mas não de uma forma tão aprofundada.

A escolha da amostra derivou da escolha anterior. As crianças que costumavam escolher mais vezes a área do faz-de-conta e a área da garagem representam a amostra da investigação. Uma vez que eram quatro o número máximo de crianças por área, o número de crianças da amostra é oito, que foram as mesmas crianças que observei mais detalhadamente no comboio.

Depois de refletir sobre a forma como introduzir a música nos momentos de transição e o estilo de música que deveria utilizar, cheguei à conclusão que o melhor seria cantar utilizando músicas que as crianças conheciam escolhendo as que tinham um andamento moderado (nem rápido, nem lento), para que estas se sentissem familiarizadas com o ambiente criado. Também porque depois de ter identificado a fragilidade, mas antes de ter iniciado a investigação observei que as crianças reagiam de uma forma bastante positiva ao meu canto.

Hoje experimentei cantar a música que as crianças aprenderam na sessão de expressão musical durante o percurso do comboio e reparei que as crianças não gritaram nem se empurraram tanto, pelo que não existiram tantos conflitos. Talvez a música seja uma boa estratégia para este grupo.

(Nota de campo, 12 de Março de 2015)

No entanto, a arrumação das áreas da sala demorava algum tempo. Tempo suficiente para que não fosse possível estar sempre a cantar durante a arrumação. Com isto, o recurso que utilizei foi a música gravada das canções que as crianças conheciam escolhendo as que tinham um andamento moderado.

A opção de escolher apenas canções com um andamento moderado deve-se ao facto de assim não ter mais variáveis de estudo, uma vez que o tipo de música iria influenciar as atitudes das crianças, pois, através do referencial teórico percebe-se que

o tipo de música influencia a reação de cada pessoa, como demonstrou o exemplo de uma pessoa para acalmar ouvir música relaxante depois de um dia stressante. Neste caso, o objetivo era fazer com que as crianças regulassem as suas atitudes através da música cumprindo as regras dos momentos de transição. Para isso considerei que a música com um andamento rápido poderia fazer com que as crianças se distraíssem com o ritmo e as atitudes demonstradas se acentuassem ou surgissem outras que não concorressem para o cumprimento das regras. E música com um andamento lento poderia fazer com que as crianças demonstrassem atitudes de preguiça ficando sem vontade para cumprir as regras. Desta forma, pensei que a música com um andamento moderado faria alterar as atitudes deixando as crianças no estado de espírito correto para o cumprimento das regras.

Depois de tomadas as escolhas necessárias para o desenvolvimento da investigação defini o plano de ação. De forma a responder à questão orientadora e a alcançar os objetivos definidos filmei e observei os momentos de transição escolhidos quando estes envolviam e não envolviam música. Só desta forma poderia comparar as atitudes das crianças nas duas situações e perceber quais as atitudes que se alteravam. Desta forma, fui filmando as áreas da sala e os percursos do comboio escolhidos e tirando notas de campo acerca das atitudes das crianças da amostra, alternando as vezes em que havia e não havia música. Tentei planejar os momentos de quando havia e não havia música para que no final da investigação tivesse o mesmo número de momentos com música e sem música registados. A investigação teve início dia 14 de abril e terminou a 28 de maio de 2015, havendo registos praticamente de todos os dias, exceto quando havia algum tipo de impedimento principalmente relativamente às áreas da sala, como por exemplo, de manhã realizar-se uma atividade mais duradora e depois não dar tempo para ir para as áreas da sala indo diretamente para o recreio; e à tarde, por faltar uma ou mais educadoras e termos de passar a tarde no recreio. Na apresentação e análise dos dados recolhidos serão apenas apresentadas as descrições dos vídeos e as notas de campo mais relevantes, uma vez que muitas são idênticas, ou seja, as crianças mostram atitudes parecidas em diferentes registos. Como já referi, planeei ainda entrevistar as crianças e isso aconteceu na última semana da investigação. Estas entrevistas encontram-se no anexo P.

À medida que ia registando os vários momentos, tanto através de vídeo como das notas de campo comecei a aperceber-me que não estava a obter os resultados

esperados. Comparando dois registos da área do faz-de-conta:

Área do faz-de-conta sem música. A Catarina está a dobrar um lenço e a Mariama chega ao pé dela, arranca-lhe o lenço da mão e grita-lhe que ela não sabe dobrar os lenços e começa ela a dobrar o lenço. A Catarina pega noutro lenço e a Mariama repete o que fez até a Catarina começar a chorar.

(Transcrição do excerto do vídeo, 17 abril de 2015)

Área do faz-de-conta com música. A Mariama está a dobrar os lenços e quando ouve a música “Já passou” do filme *Frozen* começa a cantar e a dançar utilizando os lenços. Acaba por desarrumar os lenços que já tinha dobrado ao dançar ao som da música.

(Transcrição do excerto do vídeo, 20 abril de 2015)

Analisando estas duas situações podemos concluir que a música não contribuiu para o cumprimento das regras, pelo contrário. A criança distraiu-se com a música que conhecia, e em vez de arrumar a área começou a cantar e a dançar. No entanto, contrariamente ao que seria de esperar, esta não foi uma situação pontual. Na arrumação da área do faz-de-conta as regras continuaram a não ser cumpridas e as atitudes a não serem reguladas:

Área do faz-de-conta sem música. A Gabryella está com o estetoscópio na mão e depois de eu dizer que está na hora de arrumar mete o estetoscópio nos ouvidos e começa a auscultar a Daiane que se deita no chão para facilitar a tarefa.

(Nota de campo, 12 de maio de 2015)

Área do faz-de-conta com música. A Gabryella ignora que está na hora de arrumar. Continua a brincar tirando e pondo coisas da mala e cantarolando a música que está a ouvir.

(Nota de campo, 19 de maio de 2015)

Como é possível analisar, a música na arrumação da área do faz-de-conta fez com que se incluisse mais uma variante para o não cumprimento das regras, ou seja,

a música teve o efeito contrário ao esperado.

Relativamente à arrumação da área da garagem, foi perceptível que a música não teve qualquer impacto nas atitudes das crianças:

Arrumação da garagem sem música. O Eliezer está a atirar com as peças da pista de carros para acertar na caixa de arrumação. Quando acaba sai a correr da área deixando o resto dos brinquedos para os colegas arrumarem.

(Transcrição do excerto do vídeo, 22 de abril de 2015)

Arrumação da garagem com música. O Kissima e o Martim estão a arrumar os carros na caixa com muita pressa, não tendo cuidado para não estragarem e depois não conseguindo fechar a caixa que acaba por ficar mal fechada. Quando acabam correm para a mesa e disputam pelo mesmo lugar.

(Nota de campo, 15 maio de 2015)

Através do exemplo destes dois registos é explícito que a música não fez com que houvesse alterações nas atitudes das crianças, pois estas continuaram a atirar com os brinquedos não cumprindo com as regras estabelecidas. Com os restantes registos da arrumação da área da garagem as conclusões retiradas são muito idênticas.

No entanto, os dados recolhidos através dos registos do ir no comboio mostram o contrário:

Percurso do comboio sala-recreio sem música. O comboio dividiu-se duas vezes porque o Martim e depois a Gabryella tiraram as mãos dos ombros dos colegas. O Eliezer foi a dizer "fuh cheira mal" desde o refeitório até ao recreio.

(Nota de campo, 14 de abril de 2015)

Percurso do comboio sala-recreio com música. Praticamente todas as crianças iam a cantar comigo, tinham a atenção concentrada em mim, ambas as mãos iam nos ombros dos colegas, todos concordaram com o chefe do comboio e com a ordem das crianças.

(Nota de campo, 15 de abril de 2015)

As atitudes das crianças alteravam-se radicalmente quando me iam a ouvir cantar no comboio, tal como é possível observar pelas notas de campo acerca do percurso sala-recreio. Pensei que poderia estar relacionado com o percurso, mas o mesmo acontecia no percurso higiene-almoço:

Percurso do comboio higiene-almoço sem música. Demoraram muito tempo a fazer o comboio pondo-se uns atrás dos outros, mesmo assim muitos não iam com as mãos nos ombros dos colegas o que fez com que o comboio se dividisse várias vezes. Muitos iam a conversar uns com os outros sem se preocuparem em ir no comboio.

(Transcrição do excerto do vídeo, 19 de maio de 2015)

Percurso do comboio higiene-almoço com música. Iam com a atenção em mim, cantei várias vezes a mesma canção, umas vezes fraco, outras forte e as crianças iam cantando comigo. Só se distraíram quando entrámos no refeitório porque já estavam todos a almoçar.

(Nota de campo, 18 de maio de 2015)

Por vezes acontecia as crianças distraírem-se no percurso higiene-almoço quando as outras crianças da instituição já estavam a almoçar, mas observei que essa distração diminuía quando íamos a cantar. Desta forma, a música alterou as atitudes das crianças no momento de ir no comboio, pois estas já cumpriam grande parte das regras, tanto num percurso como no outro.

Também as entrevistas corresponderam ao observado nos vídeos e às notas de campo. Ao perguntar às crianças o que queriam fazer quando ouviam a música enquanto estavam a arrumar as áreas e depois quando iam no comboio obtive respostas como:

- “Apetece-me cantar enquanto estou a brincar. / Quero ir atrás de ti para ouvir aquilo que estás a cantar”. (Gabryella, 3 anos)

- “Não sei. Quero arrumar a garagem rápido para me ir sentar ao pé do Diego. / Apetece-me cantar contigo”. (Martim, 4 anos)

- “Não me apetece nada. / Gosto de ouvir”. (Flávio, 4 anos)

(Excerto da entrevista realizada às crianças, 28 de maio de 2015)

Concluindo, através da recolha de dados é perceptível que a música teve efeitos diferentes nos vários momentos de transição estudados. Na arrumação da área do faz-de-conta, a música fez com que as atitudes se alterassem de forma contrária ao esperado. Na arrumação da área da garagem não houve qualquer alteração das atitudes com a introdução da música. No entanto, no comboio, as atitudes alteraram-se, correspondendo ao cumprimento das regras.

Feita a análise dos dados recolhidos é possível responder à questão orientadora e depois refletir se os objetivos foram ou não alcançados.

Relativamente à questão que orientou a minha prática “quais as alterações nas atitudes de crianças do pré-escolar quando um momento de transição envolve música?”, posso agora responder que as alterações das atitudes das crianças variam consoante o momento de transição. Na tabela 1 é feita uma síntese das alterações das atitudes nos momentos de transição:

Tabela 1

Alterações das atitudes das crianças nos momentos de transição quando não envolvem e envolvem música

Momento de transição	Não envolve música	Envolve música
Arrumação das áreas da sala	<ul style="list-style-type: none"> - Atirar com os brinquedos para os tentar arrumar no lugar; - Conflitos para decidir quem arruma o quê; <ul style="list-style-type: none"> - Gritar com os colegas; Empurrar os colegas; - Tirar o objeto da mão do colega à força; - Continuar a brincar quando já se pediu para arrumar. 	<p>Sem alterações na arrumação da área do faz-de-conta e da garagem, mas novas atitudes na área do faz-de-conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar; - Dançar; - Não arrumar a área.
Ir no comboio	<ul style="list-style-type: none"> - Querer ir à frente quando está definido quem é o chefe do comboio; - Empurrar o colega para ficar mais à frente no comboio; - Não ter uma das mãos pousadas nos ombros do colega da frente para mexer nos objetos por que vai passando ao longo do percurso; - Apertar magoando os ombros do colega da frente; - Não ter nenhuma das mãos nos ombros do colega da frente dividindo o comboio; <ul style="list-style-type: none"> - Gritar com os colegas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação do chefe do comboio; - Aceitação da ordem das crianças no comboio; <ul style="list-style-type: none"> - Ter ambas as mãos pousadas nos ombros do colega da frente; - Concentrar-se na canção que está a ser cantada; - Acompanhar a canção, cantando ao mesmo tempo.

Refletindo agora sobre os objetivos definidos concluo que, através da análise dos dados recolhidos, estes foram cumpridos. Em relação ao primeiro objetivo: comparar as atitudes das crianças nos momentos de transição que envolvem e não envolvem música, a tabela 1 apresenta os dados que me permitem comparar as diferentes atitudes que as crianças têm quando os momentos de transição envolvem e não envolvem música. É possível concluir que existem diferenças entre os dois momentos de transição estudados, pois na arrumação das áreas da sala não existiu a regulação das atitudes, pois as crianças continuavam sem cumprir as regras, e no ir no comboio é visível essa regulação das atitudes através da música.

Com isto, consigo concluir que, no caso específico da minha investigação, a música foi uma boa estratégia para a regulação de atitudes das crianças no momento de transição de ir no comboio, mas que não foi a estratégia adequada no momento de transição de arrumação das áreas da sala, pelo que dou por alcançado o segundo objetivo: perceber se a música é uma boa estratégia para a regulação de atitudes das crianças nos momentos de transição.

Mesmo assim, se continuasse a investigação com o grupo penso que a música não deveria ser excluída como estratégia para regular as atitudes das crianças no momento de transição de arrumação das áreas da sala, considero que apenas se teria de alterar o plano de ação, isto porque

é possível encontrar crianças que, face à estimulação musical a que estão sujeitas, se remetem a um grande silêncio e quietude. Um dia, no entanto, surpreendem-nos com o grau de elaboração das suas respostas. Portanto, há que respeitar o ritmo pessoal de cada um e as suas formas próprias de exteriorização (Quental, Rodrigues, & Rodrigues, 2003, p. 13).

O facto de a música não ter resultado na arrumação da sala pode ter sido devido à utilização de música gravada. Uma das formas de dar continuidade à investigação seria trabalhar o tempo de arrumação das áreas enquanto se começava a incluir o canto durante este momento de transição. Uma vez que cantar resultou no ir no comboio porque não trabalhar para que também resulte no arrumar as áreas da sala?

Visto que são momentos de transição distintos o tipo de música a utilizar poderia ter que ser diferente também. Talvez a utilização de música com um

andamento mais lento fizesse com que as crianças não se distraíssem e começassem a dançar não arrumando as áreas da sala, e assim se sentissem relaxadas e com estado de espírito para arrumar as áreas da sala. Ainda assim, a utilização de música conhecida por parte das crianças pode ter sido um dos fatores que influenciou não ter resultado. Porque quando as crianças vão no comboio a sua ação é apenas a de agarrar nos ombros do colega da frente e andar, o que lhes dá liberdade para depois se concentrarem na canção e a acompanharem. Durante a arrumação já não existe tanto essa liberdade, pois o que estão a realizar é mais complexo. Penso que a utilização de música com um andamento lento e só com instrumental poderia ser outra boa estratégia para a alteração das atitudes no momento de transição de arrumar as áreas da sala.

Existem inúmeras hipóteses para o facto de a música ter resultado num momento de transição e não noutra, como as que já referi, pelo que se continuasse na prática poderia aplica-las até encontrar a estratégia mais adequada para a resolução da fragilidade identificada no grupo. Essa estratégia pode até nem estar relacionada com a música.

Posso afirmar que as crianças se apropriaram da estratégia aplicada no ir no comboio e começaram a autorregular as suas atitudes. Isto porque, já nas últimas semanas da investigação, muitas vezes não era eu que começava a cantar no comboio, eram as próprias crianças, pelo que é perceptível o gosto que tinham em ir a cantar durante o percurso do comboio.

Concluindo, a investigação cumpriu o plano de ação, conseguindo responder à questão orientadora e alcançando os objetivos definidos. “Ouvir música é altamente estimulante” (Pinheiro, 2014, p. 23). A música altera o estado de espírito das pessoas e ajuda na regulação das emoções. No entanto, dependendo no tipo de música e do objetivo com que é usada desperta sentimentos diferentes. Foi o que pareceu acontecer na investigação realizada, pois a música resultou na alteração de atitudes para o cumprimento das regras num momento de transição mais simples, como o ir no comboio, e não num mais complexo como o arrumar as áreas da sala, pois era o mesmo tipo de música utilizada em duas situações diferentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo tem como objetivos caracterizar o impacto da minha intervenção e refletir sobre a construção da minha identidade profissional.

Considero importante refletir sobre os aspetos da minha intervenção, perspetivando o futuro, de forma a poder melhorar e adequar as minhas práticas. Reconheço que ainda tenho aspetos a melhorar e que a experiência virá com a prática. No entanto, estes quatro anos de formação deram-me as bases mais importantes para construir a minha identidade enquanto educadora.

No final da prática em contexto de Creche senti que deixei a minha marca no grupo do berçário. De facto, o estágio foi bastante importante para mim, uma vez que tive a possibilidade de estar em contacto, pela primeira vez a nível profissional, com crianças de tenra idade. No início tive um pouco de receio, pois não sabia o que ia encontrar nem se estava apta para proceder com crianças tão pequenas. Contudo, mesmo depois de compreender que os bebés exigem tanto do adulto devido à sua dependência, com o decorrer das semanas fui-me sentindo mais calma e tranquilizada no que diz respeito à forma de lidar com as exigências das crianças.

Outro aspeto que me preocupava no início era a planificação das atividades. Preocupada em responder aos interesses das crianças e tendo em conta o seu bem-estar, optei por planear propor desafios de exploração dos sentidos. Esses desafios foram bastante bem aceites pela educadora e pelo grupo. O seu interesse pelos materiais do quotidiano e também pelos novos materiais estimulantes com que tiveram oportunidade de contactar fez com que os desafios tivessem sucesso e deixassem o grupo feliz. Pessoalmente, as atividades que mais gostei de ver as crianças a realizar foram a da exploração da digitinta, que realizei com iogurte, e a da exploração da gelatina de maçã. Isto porque foi onde as crianças se mostraram mais ativas e interessadas, explorando intensamente o que lhes foi apresentado.

As experiências que vivi ao longo da prática em Creche enriqueceram a minha formação. O facto de ter uma educadora cooperante que estava em berçário pela primeira vez na sua carreira e de ter uma assistente operacional com muita experiência e também de a meio da prática ter ficado com a diretora como minha educadora cooperante fez com que pudesse observar boas e más práticas. As boas guardei para um dia mais tarde aplicar, e as más transformei-as em aprendizagens positivas para que não as reproduza.

Experienciar o berçário foi algo apaixonante, desgastante, maravilhoso, cansativo e que me deu imenso prazer. Mesmo cada vez que perdia horas de sono a preparar materiais e atividades para o grupo sentia-me concretizada e cheia de expectativas para ver a reação das crianças, e quando uma atividade ou um material não era bem aceite a frustração era ultrapassada por todos os sorrisos que presenciava. A aprendizagem em Creche é um processo muito rápido e fazer parte dele tem uma responsabilidade que eu quero assumir. Depois de todas as situações que testemunhei sinto que vou ser uma educadora mais experiente, com uma identidade profissional mais definida, com vontade de ir ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças com quem trabalhar, respeitando-as, desenvolvendo-as em todas as suas áreas e oferecendo uma igualdade de oportunidades, tentando sempre que a minha postura seja a mais correta para com o grupo.

No que diz respeito à prática em contexto de JI, esta mostrou-se como um desafio à minha força psicológica. Cada grupo é único e com características próprias, o que faz com que seja necessário moldar cada personalidade profissional ao contexto vivenciado. O contexto onde estive inserida exigia uma preocupação constante com cada uma das crianças do grupo, não só durante o tempo letivo como durante todo o tempo restante. Contudo, mesmo sentindo-me consumida e exausta devido à exigência deste contexto, com o decorrer das semanas fui-me sentindo mais calma e tranquilizada no que diz respeito à forma de lidar com as exigências das crianças e do contexto.

Considero que o mais importante neste tipo de contexto é responder aos interesses das crianças, pois a escola pode ser o único sítio onde as crianças têm essa oportunidade de se sentirem importantes. Por isso, todas as atividades que realizei, o projeto “As tartarugas têm dentes?” e o desenvolvimento da investigação surgiram do interesse de uma ou de várias crianças. Assim, tal como aconteceu na Creche, as propostas foram bastante bem aceites pela educadora cooperante e pelo grupo, pois tentei sempre propor atividades do interesse das crianças, mesmo que fosse para trabalhar alguma fragilidade.

O projeto “As tartarugas têm dentes?” teve uma avaliação bastante positiva, as crianças estavam realmente interessadas o que se refletiu nas muitas atividades realizadas quase todos os dias e, pelas crianças, o projeto teria continuado, pois estavam a começar a surgir outras questões e curiosidades quando finalizei a minha prática.

Quanto à problemática estudada no decorrer da prática de JI faço um bom balanço da mesma, uma vez que os objetivos foram cumpridos. Tal permitiu-me refletir sobre a ação pedagógica que estava a criar uma fragilidade no grupo e a procurar soluções para a resolver. No entanto, o problema não ficou resolvido na sua totalidade, o que me levou a levantar hipóteses para se aplicarem se a investigação continuasse.

Durante a prática de JI penso ter desenvolvido capacidades que agora definem a minha identidade profissional. Estabeleci uma forte relação com o grupo, o que me permitiu ter controlo sobre as crianças e possibilitou a realização de atividades muito diversas. Este vínculo permitiu, não só, estabelecer diálogos diários de partilha de experiências e conhecimentos, como também compreender os interesses e necessidades do grupo. Outra capacidade que considero de extrema importância é a capacidade de observação. Ao observá-las consegui captar o seu interesse pela música, bem como, fazer com que se sentissem ativas e consideradas importantes. Valorizo muito o diálogo entre crianças e adultos, onde o adulto, não só transmite as suas experiências e conhecimentos, como também, é capaz de ouvir a criança e respeitá-la. Durante as conversas da manhã, permiti que todos partilhassem as suas vivências, sempre com o intuito de incentivar a participação ativa das crianças, a integração no grupo e o respeito entre todos, aspetos que faziam parte dos meus objetivos para o trabalho desenvolvido no JI.

Tanto em Creche como em JI, tentei ser coerente com os objetivos inicialmente propostos, quer no trabalho desenvolvido com cada grupo como também na investigação, promovendo a curiosidade das crianças e o pensamento crítico.

De forma a estabelecer uma identidade profissional considero essencial refletir sobre os valores educativos a transmitir a um grupo de crianças e sobre a minha postura perante esse grupo. Desta forma, os valores que pretendo desenvolver no meu grupo de crianças enquanto futura profissional são:

- Espírito crítico;
- Autonomia;
- Respeito pelo outro;
- Cooperação;
- Responsabilidade;
- Confiança;
- Generosidade.

Existem diferentes intenções que podem ser trabalhadas com um grupo. As que enunciei foram as principais orientadoras da minha prática e as que vão ao encontro das fragilidades/potencialidades do grupo, facilitando o seu desenvolvimento.

Refletindo sobre a minha identidade profissional, destaco os pontos que considero fulcrais enquanto educadora de infância:

- Ser interessada, tanto nas crianças como em tudo o que envolve a educação. Estar constantemente informada de forma a ser inovadora. Ouvir tudo o que as crianças têm para dizer, porque até pode nem ser nada de importante, mas se a criança quer partilhar connosco então devemos interessarmo-nos pela sua partilha e mostrar-lhe que é importante, que as suas ideias, opiniões e sugestões interessam e são tidas em conta.
- Ser observadora. Através da observação é possível compreender melhor as crianças, entender os seus interesses e necessidades, de forma a ser capaz de responder da melhor forma possível. Na minha perspetiva, a criança é a principal promotora do seu desenvolvimento, como tal, partirei dos seus interesses e necessidades para estruturar atividades que a levem a adquirir conhecimentos de forma autónoma e significativa.
- Ser promotora de autonomia. Não só no que toca à higiene, alimentação e saber deslocar-se na sala, mas permitindo que resolvam os seus próprios conflitos e atuem de forma independente.
- Ser reflexiva. Refletir sobre a prática faz com que muitas vezes se melhore a nossa ação. Ainda assim, por vezes é necessário ouvir sugestões e opiniões de outros de modo a nos aperfeiçoarmos.
- Ser integradora de todas as famílias e da comunidade. Os saberes únicos que nos transmitem fazem com que a aprendizagem da criança fique mais rica e tenha mais significado.
- Ser promotora de uma igualdade de oportunidades. As crianças são únicas, mas têm todas os mesmos direitos, por isso merecem todas as mesmas oportunidades de educação.
- Ser uma figura de referência. Ser um exemplo de todos os valores e princípios que transmitir às crianças, mostrando-lhes que têm o direito de errar e mostrar-lhes como podem aprender com esses erros.

Segundo Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo por isso um processo solitário: desenvolve-

se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Por isso considero que a experiência virá com a prática e com a reflexão, que também pode ser coletiva, sobre a prática.

A PPS fez-me consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da minha formação, e ajudou-me a definir a minha identidade profissional. Aprendi a ouvir as crianças e partir dos seus interesses e necessidades para criar experiências únicas e estimulantes, partindo também dos seus conhecimentos adquiridos. Enquanto futura educadora pretendo fazer da criança um cidadão livre e ativo, capaz de refletir e expressar a sua opinião, respeitando o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI: Lisboa.
- Azevedo, J. (2008). *Uma proposta de prática educativa para bebés de 08 a 14 meses*. Consultado em www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1037
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, pp. 355-379.
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2003-2015). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Brown University. Consultado em http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Folque, A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna (2.ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (Org.), Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação (4.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Kenney, S. (2008). Birth to six: Music behaviors and how to nurture them. *General Music Today*, 22(1), 32-34.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, C. Pereira (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 197-204). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais / Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Matos, T., Silva, A., Neves, D., Martins, I., Tavares, L., Matos, M. & Banza, R. (2010,

- dezembro). Direito à educação desde o nascimento. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 42-45.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Pinheiro, P. (2014). *O impacto da música na regulação emocional. Exploração de mecanismos subliminares*. Porto: FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Portugal, G. (2000, janeiro). Educação de bebés em creche, Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, 1, 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS - Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quental, J., Rodrigues, H. & Rodrigues, P. (2003). *Andakibebé*. Lisboa: Campo das Letras.
- Rodrigues, P. (2007). *Dizeres silenciosos: Expressão musical, uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, P. (2010). Cantar no jardim-de-infância em projetos interdisciplinares – para uma maior intencionalidade nas abordagens à música. *Cadernos de Educação de Infância*, 92, 45-51.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância?. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCIA@L*, 2, 47-65.
- Tomás, C. (2011). “*Há muitos mundos no mundo*”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança* (pp. 140-169). Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. *Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal*. In Katz, L.; Ruivo, J.; Silva, M. & Vasconcelos, T., *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Lisboa: Departamento da Educação Básica /Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Documentos estruturantes das instituições:

- Projetos Educativos de ambas as Instituições.
- Projeto Pedagógico do Berçário.
- Projeto Pedagógico da sala de JI.

ANEXOS