MÚSICA NO QUOTIDIANO DO JARDIM DE INFÂNCIA

As perspetivas das crianças face às suas vivências musicais no jardim de infância

Mariana dos Santos Pinto

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2019

MÚSICA NO QUOTIDIANO DO JARDIM DE INFÂNCIA

As perspetivas das crianças face às suas vivências musicais no jardim de infância

Mariana dos Santos Pinto

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Especialista Ana Simões

2019

… para ti, Mãe.

AGRADECIMENTOS

Muito obrigada…

… a todos os Professores da Escola Superior de Educação de Lisboa que me ajudaram a crescer durante estes anos nesta mui nobre instituição. Muito obrigado por me terem feito questionar tantas vezes se este era o percurso que queria fazer e por tantas outras vezes me terem ajudado a pensar que era o mais certo a fazer. Obrigada por me terem ajudado a construir o meu percurso académico da melhor forma.

… a si Professora Ana Simões por todos os e-mails prontamente respondidos, por todos os pedidos de ajuda respondidos com carinho, por todas as mensagens de força e de "*a Mariana Consegue!*". Muito obrigada por me ter acompanhado nestes últimos dois anos tão decisivos no meu percurso académico.

… a todas as organizações socioeducativas que me receberam e que me ajudaram a formar durante o meu percurso académico, dando-me oportunidade de aprender com os seus profissionais. Obrigada a todas as equipas educativas com quem tive o prazer de estagiar.

… a si Sónia por me ajudar a crescer. Mostrou-me que o impossível não existe. Ensinou-me ir à luta. Acima de tudo mostrou-me como é que uma educadora de infância de qualidade trabalha. Espero um dia ser tão boa profissional como a Sónia.

… a todas as crianças que me receberam em todos os estabelecimentos socioeducativos, em especial às crianças do último estágio da PPS. Obrigada por me acolherem e por me deixarem aprender e crescer convosco.

… a vocês Susana, Inês, Pipa, Fátima e Sofia por todo o apoio e incentivo. Obrigada por me ajudarem a construir o meu percurso e por estarem sempre aqui para mim.

… a ti Ricardo por todas as vezes que me limpaste as lágrimas e me deste força para continuar. Obrigada por toda a força e ajuda que me deste sempre que estive mais em baixo e com vontade de desistir. Obrigada por toda a paciência em dias de pânico e choro intensivo. Obrigada por me teres ajudado a crescer neste percurso académico.

… a vocês Ângela e Bea que me ajudaram a desanuviar sempre que precisei. Obrigada pelos jantares que me ajudaram a sair de casa e a divertir-me. Obrigada pelas mensagens de apoio e de força. Obrigada por fazerem parte do meu percurso há tanto tempo e por serem cada vez melhores amigas.

… a vocês Bárbara, Catarina e Teresa nem sei bem o que agradecer. Pelas mensagens de pânico partilhadas entre todas? Ou pelas mensagens de incentivo? Por estes cinco anos de amizade. Por todas as aventuras que partilharam comigo. Por todos os trabalhos de grupo e "momentos de estudo". Foram cinco anos muito preenchidos graças a vocês. Cada uma com o seu feitio e personalidade, mas sem vocês isto não teria sido possível. Estiveram presentes em todos os momentos e demonstraram um apoio imprescindível. Consegui muito graças a vocês. Muito obrigada, amigas.

… a vocês Tina e Meninos por todos os momentos de lazer e descontração. Obrigada Tina por acreditares em mim e por toda a ajuda que me deste ao longo deste meu percurso académico. Obrigada Meninos por serem sempre um foco de distração e diversão e por compreenderem, sempre, a minha indisponibilidade.

… a ti, Mana por seres o meu exemplo desde sempre. Por me teres apoiado na minha primeira ideia de querer ser educadora de infância. Por nunca teres duvidado que era capaz. Por seres a minha mana e a minha primeira melhor amiga. Obrigada pela paciência e por toda ajuda durante o meu percurso académico. Obrigada por todo o incentivo e motivação. Obrigada por estares aí desde sempre.

… a ti Mãe por seres a minha base. Por seres o meu porto de abrigo. Por seres o meu maior orgulho. Por estares sempre comigo. Por acreditares em mim todos os dias. Foste a minha maior fonte de inspiração e de força durante este percurso. Obrigada por todas as leituras e por toda a ajuda, mesmo quando eu não queria. Sem ti nada seria possível. Obrigada por me teres feito na pessoa que sou. Obrigada por seres a minha Mãe.

RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo apresentar, de forma descritiva e reflexiva, o trabalho realizado durante a Prática Profissional Supervisionada, Módulo II (PPS II).

O estágio foi desenvolvido em contexto de jardim de infância numa organização socioeducativa, na área da grande Lisboa, com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos de idade, entre outubro de 2018 e janeiro de 2019.

No que se refere à investigação realizada, esta corresponde a um estudo exploratório centrado no tema "música no quotidiano do jardim de infância", de forma a conseguir responder à questão de partida do meu estudo: *quais as perspetivas das crianças face às suas vivências musicais no jardim de infância?* Neste sentido, apresento uma revisão de literatura referente ao tema em questão, bem como as opções metodológicas tomadas e o roteiro ético, a que se segue a análise e discussão dos dados.

Palavras-chave: criança; música; jardim de infância; orientação musical; desenvolvimento musical.

ABSTRACT

This report aims essentially to present, in a descriptive and reflexive way, the work that was developed during the Supervised Professional Practice, Module II (II SPP).

The internship was developed in a kindergarten context, at a social-educational organization; located at the greater Lisbon area, with a group of 25 children, aged between 2 and 4 years old, between October 2018 and January 2019.

In relation to the investigation that was carried out, it corresponds to an exploratory study centred on “Music at a Kindergarten’s everyday life” theme, in order to be able to answer my study’s starting question: *which are the children’s perspectives according to their musical experiences at kindergarten?* In this regard, I present a literature review related to the theme at hand, as well as the methodological options that were taken and the ethical route, followed by the analyses and discussion of the data.

Key Words: child, music, kindergarten, musical orientation; musical development.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO 2
1.1 O meio envolvente. . . *os vizinhos* 2
1.2 O contexto socioeducativo - A Casa… 3
1.3 . A equipa - A equipa do estabelecimento socioeducativo 6
1.4 O ambiente educativo 7
1.5 As Famílias 10
1.6 As crianças 10
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO 14
2.1 As crianças… intenções, processo de intervenção e avaliação 16
2.2 As famílias… intenções, processo de intervenção e avaliação 19
2.3 A equipa… intenções, processo de intervenção e avaliação 20
3. A INVESTIGAÇÃO 22
3.1 Identificação da Problemática 22
3.2 Revisão de literatura 24
3.3 Opções Metodológicas e Roteiro Ético 30
3.4 Apresentação dos dados 36
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE 43
CONSIDERAÇÕES FINAIS 48
REFERÊNCIAS 50
Anexos 54
Anexo A: Portefólio da PPS II 55
Anexo B: Guião da entrevista 56
Anexo C: Análise de conteúdo às entrevistas das crianças 58
Anexo D: Tabela do roteiro ético 60
Anexo E: Pedido de autorização às crianças 66

Anexo F: Pedido de autorização aos encarregados de educação..... 68

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1. Matriz Categorial. 36
Figura 2. Preferências musicais das crianças no Jardim de infância..... 39

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

JI	Jardim de infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PPS II	Prática Profissional Supervisionada Módulo II

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada Módulo II (PPS II), realizada numa organização socioeducativa (OS) na valência de Jardim de infância (JI), decorrente do mestrado em Educação Pré-Escolar, frequentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Este documento baseia-se na PPS II analisando, de forma reflexiva, todo o processo de intervenção desenvolvido em JI. Demonstra o desenvolvimento de uma investigação realizada durante a PPS II que mantem o tema da investigação realizada em creche, justificando-se a pertinência do mesmo. O relatório evidencia uma reflexão do processo desenvolvido durante a PPS I (creche) e a PPS II (JI), que suporta a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

O texto divide-se em quatro capítulos distintos. No primeiro capítulo, *a Caracterização para a Ação*, apresento a descrição e análise do meio envolvente do estabelecimento socioeducativo, do contexto socioeducativo, da equipa educativa do estabelecimento e da sala roxa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das famílias das crianças. No segundo capítulo, *Análise Reflexiva da Intervenção,* descrevo e justifico a minha ação, explanando as minhas intenções e consequentes objetivos para a prática. Neste processo, faço uma avaliação reflexiva da intervenção, bem como a avaliação de uma criança do grupo através de portefólio apresentado em anexo (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, pp.55-230). *A Investigação,* terceiro capítulo do relatório, apresenta, de forma fundamentada, a emergência da problemática, uma revisão de literatura com autores de referência sobre o tema em questão, um roteiro ético e metodológico e, por fim, uma análise e discussão dos dados apresentados. O último capítulo, *Construção da Profissionalidade,* consiste na análise fundamentada do processo vivido na PPS I e na PPS II. Neste capítulo, apresento a minha posição e conduta enquanto (futura) educadora de infância.

Por fim, apresento as *Considerações Finais,* em que faço um balanço final deste processo de escrita reflexiva e avaliativa.

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

De forma a conseguir conhecer e compreender o desenvolvimento da criança, é necessário tomar particular atenção aos contextos em que esta vive. Ser criança no século XXI implica dificuldades anteriormente inimagináveis, pois a estrutura familiar, a sociedade e a tecnologia, que estão em constante mutação, afetam o desenvolvimento das mesmas de inúmeras formas (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Neste sentido, realizarei uma breve caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças.

1.1 O meio envolvente. . . *os vizinhos*[1]

O Jardim de Infância (JI) onde realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) situa-se numa freguesia do concelho de Lisboa. Esta freguesia surgiu da dinâmica espacial marcada pela revolução industrial, tendo sido absorvida e transformada pelo crescimento da área urbana e industrial e pela necessidade de uma melhor rede de transportes.

Na zona envolvente da organização socioeducativa, existe uma rede alargada de transportes públicos (carris e ferroviário), uma praça com comércio local, uma instituição bancária, restaurantes, lojas, uma farmácia e supermercados, a junta de freguesia, um instituto superior e um museu.

Arquitetonicamente, caracteriza-se por prédios baixos, com o máximo de cinco andares e antigos. Conta com a reconstrução de uma velha biblioteca e com um mercado tradicional e possui uma vista privilegiada sobre o rio Tejo.

Atualmente, tem uma população de mais de treze mil pessoas numa área de mais de quatro quilómetros quadrados. Esta população é maioritariamente envelhecida, sendo o número de idosos mais elevado do que o da faixa etária entre os zero e os vinte e quatro anos. A condição social e posição social da população do meio envolvente é média-baixa.

[1] Fonte: *site* da Junta de Freguesia da Organização Socioeducativa Cooperante, projeto educativo da organização socioeducativa e observação direta.

1.2 O contexto socioeducativo[2] - A Casa…[3]

A Casa onde se integra a organização socioeducativa tem mais de quinhentos anos de história. Teve início no século XV com a intervenção da Rainha D. Leonor.

Começou por dar resposta aos órfãos, às crianças enjeitadas e à administração de um hospital. Tinha como missão ajudar as pessoas mais carenciadas e aqueles que procuravam abrigo na grande cidade de Lisboa.

Após cem anos da sua criação, a Casa continuou a apoiar as crianças enjeitadas e órfãs, sendo esta uma das suas principais preocupações, mas mais recentemente com o apoio da Câmara de Lisboa. No século XIX a situação económica da casa era precária e foi necessário recorrer a novas fontes de rendimento.

Foi no século XX que a Casa estabeleceu os seus pontos de assistência. Estes centram-se, essencialmente, nos cuidados prestados a crianças órfãs, orientando a sua formação, ensino, saúde e higiene, nos serviços clínicos e de visitação, na incrementação de contribuição alimentar e no auxílio monetário a diversas instituições públicas e particulares.

Hoje em dia, a Casa atua em várias direções tendo como foco principal os mais desfavorecidos. Tem como áreas de trabalho a ação social (apoio a idosos, infância e juventude, atendimento e acolhimento social, apoio à deficiência, acampamento terapêutico emergência, entre outros), saúde (como centros de reabilitação, unidades de saúde), cultura (igrejas, museus e bibliotecas) e educação (ensino superior, empreendedorismo, etc.). Tendo a sua origem nos primórdios da época dos descobrimentos, a Casa caracteriza-se por ser uma entidade religiosa, de natureza católica.

A Casa é uma pessoa coletiva de direito privado e utilidade pública administrativa (Decreto-Lei n.º 235/2008, de 30 de novembro, na sua versão atualizada). É tutelada pelo membro do Governo da área da Segurança Social.

[2] Fonte: *site* da organização social que integra o estabelecimento socioeducativo, projeto educativo e observação direta.

[3] Nome fictício dado à organização social que integra o estabelecimento socioeducativo.

1.2.1. O Estabelecimento Socioeducativo

A Casa divide-se em várias áreas de ação sendo uma delas a educação. Dentro da educação, são vários os estabelecimentos socioeducativos situados na área da grande Lisboa.

Este estabelecimento socioeducativo teve início no século XIX sob a tutela da coroa portuguesa, sendo considerado um dos primeiros JI em Lisboa. Na década de 50, passou a ser uma das várias ofertas educativas da Casa.

Entre 2014 e 2016, sofreu obras de requalificação remodelando integralmente o interior e mantendo a fachada por ser considerada património cultural. O edifício tem três pisos: na cave, encontram-se os equipamentos de aquecimento de água; no rés-do-chão, situam-se a receção, seis salas da resposta social Creche (um berçário, três salas de um ano e duas salas de dois anos) e uma sala de resposta social de JI, uma sala polivalente, uma casa de banho para crianças e duas para os colaboradores, um refeitório para as crianças e uma copa para as refeições dos colaboradores. O primeiro piso tem o gabinete da diretora, da assistente social, das educadoras e da encarregada de setor, sendo que este último contem uma pequena sala de espera e uma sala de isolamento. Existe ainda uma casa de banho para os colaboradores.

É ainda no último piso do estabelecimento socioeducativo que se encontra a biblioteca e a sala *snoezelen.* A biblioteca é composta por duas salas: uma onde se encontra uma estante com livros e materiais para animação de histórias e outra onde são dinamizados os momentos de conto preconizados por uma educadora. Essa mesma educadora é responsável pelo espaço e por tudo o que o envolve, desde a planificação das sessões de conto até à preparação do mesmo. A sala *snoezelen* é um espaço de bem-estar e de estimulação sensorial, destinado a todas as crianças, mas em especial a crianças com necessidades educativas especiais. Esta sala está sob a responsabilidade de uma educadora que tem formação específica na área.

O espaço exterior encontra-se no rés-do-chão, na parte da frente do edifício. Este divide-se em duas áreas distintas: uma área maior onde existe um escorrega (que não pode ser utilizado por motivos de segurança); uma parte coberta por duas tendas onde existe uma cozinha com diversos materiais relacionados com a mesma, um bebedouro, um balancé, duas caixas de areia, um banco, um canteiro com terra, árvores, duas tendas de canas sobre um projeto do estabelecimento sobre os direitos das crianças e um espaço com uma parede musical construída com objetos do

quotidiano. Este espaço maior tem, a meio, a entrada para o estabelecimento, com um portão de madeira a separar aquela área do portão que dá para a rua. O acesso ao estabelecimento pode ser feito através de uma rampa ou pelas escandas.

Existe ainda uma área mais pequena que está coberta por uma estrutura em ferro para garantir a existência de espaço sempre com sombra nos dias de sol e seco nos dias de chuva. Aqui encontra-se um armário onde estão guardados os triciclos, trotinetas, balancés e bolas e há ainda um canteiro com terra. Tal como no espaço maior, existe uma entrada para o estabelecimento feita por escadas. Desta forma, é possível ir para o espaço exterior por dois lados diferentes, sendo que um está mais perto da sala de JI e o outro está mais perto das salas de creche.

No que concerne à missão do estabelecimento socioeducativo, segue a linha de missão da Casa que se centra na promoção e desenvolvimento, no bem-estar e na segurança e proteção das crianças, defendendo os seus interesses e promovendo os seus direitos.

Como valores, a organização socioeducativa apresenta a igualdade de oportunidades, a inclusão, a humildade, a criatividade, o acolhimento, o sentimento de pertença e de confiança e o otimismo. O projeto educativo tem como lema “ver para além do que a vista alcança”.

São vários os princípios educativos estabelecidos no Projeto Educativo, como por exemplo: promover o sentido de pertença social e cultural, respeitando e valorizando outras culturas; promover a plena formação da criança como cidadã, orientando-a para os valores humanos; promover os direitos das crianças, adotando práticas flexíveis e adaptadas; promover o brincar e aprender de forma integrada, proporcionando tempo para brincar, agir, experimentar e observar, construindo significados; envolver as famílias e a comunidade na ação desenvolvida no JI, de modo a que a cultura do contexto socioeducativo e a cultura do quotidiano se articulem de forma complementar e harmoniosa.

Importa, ainda, referir que o estabelecimento iniciou no ano transato a implementação do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Desta forma, todas as equipas de sala tiveram formação, por parte de uma profissional em Educação de Infância associada do MEM.

1.3. A equipa[4] - A equipa do estabelecimento socioeducativo

A equipa do estabelecimento é constituída por trinta colaboradores que, em conjunto, garantem o bom funcionamento do mesmo: uma diretora, nove educadoras de infância, doze auxiliares de educação, três auxiliares de serviços gerais, uma encarregada de setor, uma pessoa responsável pelo atendimento, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma pessoa responsável pela limpeza do estabelecimento.

A diretora cumpre as funções de gestão do estabelecimento e dos recursos humanos e materiais. A função pedagógica é desempenhada por toda a equipa educativa.

No que diz respeito às educadoras de infância, cada uma é responsável por um grupo de crianças e respetiva sala de atividades, desde o berçário até à sala de JI. Com um ou dois auxiliares de educação constituem uma equipa de sala. A seleção destas equipas é elaborada pela diretora em função da forma de trabalho de cada um e do seu perfil pessoal. As auxiliares de serviços gerais estão frequentemente presentes nas salas de atividades e desempenham, também, funções de atendimento e organização funcional.

Existe ainda uma equipa técnica que pertence à Casa e que dá apoio ao estabelecimento socioeducativo. Esta equipa é constituída por uma psicóloga, uma assistente social e uma técnica de educação e atua uma vez por semana para apoiar a restante equipa. Como faz parte de uma equipa maior pertencente à Casa, por vezes, há famílias que utilizam os seus serviços fora do estabelecimento.

Para que exista um trabalho colaborativo e partilhado, as educadoras de infância reúnem uma vez por semana, sendo que algumas destas reuniões têm um caráter predominantemente formativo. As auxiliares de educação têm prevista, no plano anual, uma reunião por mês com um caráter formativo.

Para que os colaboradores da organização socioeducativa experienciem momentos de lazer entre si, organizam-se *ateliers*. Existem vários *ateliers* e fazem parte de cada um deles três colaboradores. Os atelieres são a horta, o exterior, o jornal, a decoração, entre outros.

Quando se convive com a equipa, é possível constatar o *bom* ambiente que se vive: um ambiente de partilha, cooperação e entreajuda. Os vários agentes de cada sala

[4] Informação recolhida a partir do Projeto Educativo, de notas de campo e de observação direta.

estão em constante comunicação, para que se mantenha um bom relacionamento entre todos/as.

1.3.1. A equipa da Sala Roxa

A equipa da sala Roxa é constituída por uma educadora de infância, a S., uma auxiliar de educação, a C. e um auxiliar de educação, o M.

A educadora desempenha funções no estabelecimento socioeducativo há três anos, mas é educadora de infância há quinze, tendo estado sempre no ativo. Iniciou o seu percurso na Casa numa sala de um ano de idade e vem, desde então, a acompanhar o grupo de crianças até ao jardim de infância.

A auxiliar C. é colaboradora nesta organização socioeducativa há vários anos e está na sala de jardim de infância há dois anos, sendo o elemento de referência para as crianças que se mantiveram no grupo.

O auxiliar M. está pela primeira vez num estabelecimento socioeducativo, sendo que o seu percurso profissional foi, até à entrada neste estabelecimento, num centro de acolhimento a jovens.

A educadora e a auxiliar, além da formação que receberam no estabelecimento, frequentam, em conjunto, uma oficina do Movimento da Escola Moderna para jardim de infância.

Apesar de estes três agentes educativos nunca terem trabalhado em conjunto em anos anteriores, é possível observar um trabalho em equipa em prol das crianças: demonstram trabalho cooperativo, entreajuda e momentos de partilha, transmitindo esses mesmos valores ao grupo de crianças.

1.4 O ambiente educativo

O estabelecimento socioeducativo iniciou o processo de implementação do modelo pedagógico do MEM no ano letivo transato. Desta forma, durante estes três meses de PPS, pude observar e fazer parte de um processo de apropriação do modelo, tanto para as crianças, como para os adultos.

A organização do ambiente educativo é realizada tendo em conta as intenções pedagógicas referidas no capítulo seguinte. Ainda assim,

> a organização dinâmica… [dos] contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.21).

A organização do ambiente educativo é constituída por três dimensões interligadas: o espaço, o tempo e o grupo. A partir desta organização, é possível construir o suporte do desenvolvimento curricular, sendo que, desta forma, a interação do grupo, a organização dos materiais disponíveis e a utilização e distribuição do tempo, são fulcrais para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A sala de atividades deve ser um espaço promotor de oportunidades, desenvolvimento e autonomia. Para Zabalza (1992), o espaço caracteriza-se como uma "estrutura de oportunidades" (p.120). Este é uma condição externa que poderá favorecer o desenvolvimento do crescimento pessoal. Contudo, o espaço poderá ser limitador do mesmo processo de desenvolvimento. Cabe ao/à educador/a de infância pensar e construir o espaço de forma que este seja facilitador do processo de aprendizagem (Zabalza, 1992).

A sala de atividades do JI é um espaço amplo e luminoso e possui duas janelas grandes viradas para a fachada do edifício. Quando se entra na sala de atividades, é possível verificar que esta está dividida por áreas. Estas áreas são as comtempladas por Foque (2018): área da dramatização e do faz de conta; laboratório das ciências e matemática; *atelier* das artes plásticas; área das construções e da carpintaria; oficina de escrita e reprodução; área da biblioteca e da documentação (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, p. 149).

A delimitação das áreas pode ser de dois tipos: forte e fraca (Forneiro, 1998). Existe uma delimitação forte das áreas quando os elementos empregados estão fixos ou são demasiado pesados para serem modificados. Ou seja, a delimitação das áreas é feita por mobiliário de grandes dimensões. Existe uma delimitação fraca das áreas quando estas estão divididas com mobiliário leve, permitindo a movimentação fácil, através de marcas no chão ou em paredes (Forneiro, 1998). A sala de atividades contempla uma delimitação fraca das áreas, visto que estas são delimitadas por móveis de pequenas dimensões e que podem ser facilmente mudados de sítio.

Os vários materiais existentes na sala de atividades estão diretamente ligados à área a que pertencem. Por exemplo, na área da casa há objetos que remetem para o quotidiano como uma cama de madeira, uma mesa e cadeiras em madeira, utensílios de cozinha, roupas e acessórios, entre outros. Dentro destes, existem objetos reais, como algumas roupas, e objetos que imitam o real, como alimentos de plástico. Existem ainda materiais naturais (pinhas, penas, pedaços de troncos de arvores, folhas, entre outros) e materiais reciclados (tubos de cartão de vários tamanhos, caixas, etc.).

A educadora cooperante, ao longo da PPS, foi alterando a disposição de alguns móveis para que estes correspondessem às necessidades do grupo de crianças.

Neste sentido e no que diz respeito à seleção dos materiais, segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), estes devem ser materiais de qualidade e diversificados, tendo em conta o interesse das crianças. Têm uma grande importância na aprendizagem e importa que o educador escolha os materiais, não só pelas razões enunciadas, mas também tendo em conta a sua "funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético" (p.26).

Ainda no que diz respeito à planta da sala de atividades, esta comtempla uma casa de banho para as crianças do grupo. Importa ressalvar que o facto de a casa de banho ser visível da sala de atividades permite às crianças desenvolverem a sua autonomia relativamente à higiene pessoal.

A segunda dimensão do ambiente educativo a ser aprofundada é a organização do tempo. Tendo em conta as linhas orientadoras do Movimento da Escola Moderna, a organização do tempo de um grupo de crianças de JI respeita duas unidades de tempo: o dia e a semana.

Assim, o dia organiza-se em seis momentos chave: acolhimento e planeamento em conselho, atividades e projetos, pausa, comunicações, almoço, tempo de animação cultural e trabalho curricular comparticipado pelo grupo e o balanço em conselho. Durante a semana há duas alterações a esta rotina. À quarta-feira o dia desenvolve-se a partir de visitas à sala ou visitas ao exterior e à sexta-feira, em vez do tempo de animação cultural, é feita uma arrumação e organização das produções realizadas durante a semana (Folque, 2018). Contudo, sempre que é necessário, esta rotina sofre alterações de forma que o grupo de crianças nunca fique prejudicado.

Alguns dos instrumentos de pilotagem do MEM auxiliam as crianças a compreender e a antecipar a rotina, como por exemplo, a agenda semanal, em que as crianças identificam o que está planeado para aquele dia.

A terceira e última dimensão do ambiente educativo é o grupo. Esta dimensão será aprofundada no ponto 1.6.

1.5 As Famílias[5]

De forma a realizar uma caracterização pormenorizada acerca das famílias das crianças, elaborei uma tabela (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, p.67) com o fim de organizar os seguintes dados: estrutura familiar, idade, nacionalidade, grau de escolaridade e profissão/situação laboral.

Considerando o agregado familiar como o conjunto de pessoas com quem as crianças residem, são diversas as nomenclaturas que se podem utilizar, como, por exemplo, nuclear, reconstruída, monoparental feminina, complexa e alargada.

Os familiares do grupo de crianças (da sala Roxa) apresentam diversidade cultural no que diz respeito à nacionalidade. Apesar de a maioria dos encarregados de educação serem de nacionalidade portuguesa, existem ainda encarregados de educação de nacionalidade nepalesa, brasileira, italiana, são-tomense, lituana, sérvia, angolana, espanhola e cabo-verdiana.

Após ter realizado um cruzamento dos dados entre as habilitações académicas e a situação laboral, foi possível caraterizar a *condição social* (Ferreira, 2004) da maioria das famílias como média-baixa. Existem ainda encarregados de educação analfabetos, que só conseguem interpretar a comunicação feita com recurso a linguagem simples.

Este grupo de famílias pode ser caracterizado como bastante interessado e participativo. Tanto o projeto de sala como o plano anual de atividades foram elaborados tendo em vista as opiniões e comentários dos encargados de educação.

1.6 As crianças[6]

"Que seres estranhos são esses que viram para nós os seus rostos frescos que nos perturbam às vezes com um olhar subitamente profundo e sábio, que são irónicos

[5] Informação recolhida através de conversas informais com a equipa da sala e pela observação direta.
[6] Informação recolhida a partir da observação direta e conversas informais com a equipa da sala.

e gentis, débeis e implacáveis, e sempre tão alheios?" (Saramago, citado por Vasconcelos, 2011).

O grupo é constituído por vinte e quatro crianças com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, sendo que onze crianças são do género feminino e treze crianças do género masculino (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, p. 70).

No que diz respeito ao percurso institucional das crianças, onze crianças transitaram da sala de creche para a sala de jardim de infância, iniciando o seu percurso no berçário da organização socioeducativa; oito crianças estão a frequentar o JI pela segunda vez, sendo que, pelo menos uma criança iniciou o seu percurso neste estabelecimento, no berçário; cinco crianças entraram, pela primeira vez, neste estabelecimento, este ano. Uma criança tinha estado até ao mês de setembro numa creche familiar; outra mudou este ano de estabelecimento iniciando o seu percurso também em setembro; outra está, pela primeira vez, inserida num contexto socioeducativo, sendo o seu percurso anterior desconhecido; outra ainda integra o grupo pela primeira vez, visto que deixou o seu país de origem este ano; outra iniciou o processo de adaptação a meio do mês de outubro.

Relativamente à área de residência, a maior parte das crianças moram na freguesia onde se insere o estabelecimento, enquanto as restantes moram nas duas freguesias vizinhas. Importa fazer referência à área de residência das crianças, visto que esta condição em conjunto com o horário laboral dos familiares, pode condicionar o bem-estar das crianças, ou seja, se uma criança viver muito longe do estabelecimento socioeducativo em que está inserida, pode ver o seu descanso prejudicado. Se se juntar a este fator o horário laboral dos encarregados de educação, poderemos estar perante uma situação em que a criança descansa pouco e passa muitas horas no estabelecimento socioeducativo.

Das vinte e quatro crianças, dezasseis vivem num ambiente familiar nuclear. Contudo, não é apenas este tipo de estrutura familiar que existe no grupo. Quatro crianças vivem inseridas numa estrutura monoparental feminina, duas em ambiente familiar reconstruído, uma em contexto alargado e uma outra num ambiente complexo.

No que diz respeito ao número de irmãos, há doze crianças com um irmão, sendo, para a maioria delas, o mais novo (apenas para três crianças o irmão é o mais velho). Há duas crianças com dois irmãos, em ambos os casos é o irmão mais novo dos

três, e há uma criança com mais três irmãos, sendo a segunda mais nova dos quatro. Existem, ainda, nove crianças filhas únicas.

Dentro do grupo de crianças, são várias as que têm um acompanhamento individualizado face às suas diversidades biológicas. Duas crianças são acompanhadas uma vez por semana por uma educadora de intervenção precoce que vai à sala de atividades, embora não tenham um diagnóstico estabelecido. Uma outra criança é acompanhada por uma terapeuta da fala, uma vez por semana, fora do estabelecimento, e outra criança apresenta um atraso do desenvolvimento global, diagnosticado pelo pediatra. Há ainda duas crianças que devido a problemas comportamentais e de socialização estão num processo de referenciação junto da equipa de intervenção precoce.

Não obstante, existem, ainda, algumas crianças referenciadas por razões de natureza social que são, bem como as respetivas famílias, acompanhadas pela assistente social pertencente ao estabelecimento.

O grupo é constituído, maioritariamente, por crianças de nacionalidade portuguesa e duas de nacionalidade nepalesa. Contudo, não são apenas estes traços de multiculturalidade existentes, várias crianças têm pais oriundos de outros países como: Angola, República da Sérvia, República da Lituânia, Brasil, Cabo Verde, Itália, São Tomé e Príncipe e Espanha.

No que concerne à língua portuguesa, há apenas uma criança que não a compreende. Tendo em conta os elementos familiares provenientes de outros países, a língua falada em casa é a língua do país de proveniência.

Relativamente à alimentação, existem duas crianças que têm restrições alimentares devido a questões de saúde. Contudo, há ainda duas crianças que, por motivos culturais e religiosos, apresentam algumas restrições.

A hora do repouso é feita por todas as crianças. Esta tem início a partir do momento em que as crianças terminam a refeição, por volta do meio-dia e quarenta e cinto/uma da tarde, até às duas e meia/três da tarde. As crianças têm por hábito adormecer com um objeto de referência. Seis delas usam chucha.

Sobre a higiene e saúde das crianças do grupo, é possível verificar casos de problemas dermatológicos, sendo que uma outra tem um problema renal. Existem duas crianças que não controlam os esfíncteres. Quinze crianças do grupo não conseguem realizar a sua higiene pessoal sem a ajuda do adulto.

Em geral, o grupo de crianças demonstra bastante interesse pelos livros *(ler*, contar e ouvir histórias), pela escrita, pela culinária, pela dança, pela educação física e revelam um especial interesse pela música. O grupo de crianças manifesta “um incrível espírito de descoberta utilizando tudo o que encontra para explorar” (Projeto Curricular, 2018/2019, p.11). A maior parte das crianças interage com os pares consoante o seu interesse e a atividade e/ou brincadeira que está a ser realizada. Fazem com facilidade atividades individualmente, em pares e em pequeno grupo, demonstrando preferência pelas atividades individuais, em que obtêm maior atenção por parte do adulto, sendo que o tempo passado em atividades que envolvem o grande grupo se torna difícil de gerir. Contudo, é possível observar que há crianças que não interagem com os pares de forma espontânea, brincando individualmente a maior parte do tempo.

É possível verificar que, genericamente, o grupo de crianças demonstra compreender aquilo que lhe está a ser transmitido oralmente e por linguagem corporal; as crianças são *sociáveis* e *expressivas*, demonstrando com facilidade aquilo que querem ou precisam. Não obstante, existem duas crianças para quem a comunicação verbal não é a mais compreensível, sendo utilizada uma linguagem mais gestual.

O grupo de crianças apresenta fragilidade relativamente ao respeito pela vez de o outro falar. Em momentos de grande grupo é possível verificar que as crianças têm dificuldade em esperar pela sua vez de intervir, tentando muitas vezes interromper quem está a falar, seja adulto ou criança.

Relativamente às áreas da sala, o grupo de crianças demonstra um interesse geral pela área da dramatização e do faz de conta, sendo que grande parte das brincadeiras se desenrolam em torno desta; pela área da modelagem, em que todos os dias várias crianças realizam produções; pela do desenho em que todos os dias as crianças “abrem” a área; pela área do recorte e colagem; e pela área dos jogos. Estas cinco áreas são as que o grupo de crianças mais procura e nas quais mais se envolve.

Em contraposição, as áreas em que o grupo demonstra menos interesse são o laboratório das ciências e da matemática e a oficina da escrita. Relativamente à oficina da escrita existe uma certa contradição, porque as crianças não a procuram, mas gostam de escrever quando se encontram noutros espaços, nomeadamente a área polivalente da sala.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, irei apresentar a minha intervenção de forma reflexiva e aprofundada, explanando as minhas intenções e princípios para a prática pedagógica e explicitando o meu processo de intervenção no decorrer da PPS II. A minha prática teve como base a caracterização do contexto socioeducativo e a prática da educadora cooperante. Desta forma, destaco ainda que toda a minha ação se baseou na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI* (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2011).

De forma a desenvolver uma prática de qualidade, defini um conjunto de intenções pedagógicas que guiaram toda a minha ação. As minhas intenções foram desenvolvidas a partir da observação do grupo de crianças, do contexto e das famílias partindo das potencialidades, fragilidades e interesses supramencionados.

Para que as minhas intenções tivessem uma base sólida, baseei-me nos quatro fundamentos e princípios descritos por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016): (i) "o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança" (p.8). Este fundamento demonstra que a aprendizagem "influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico da criança" (p.8) e que, por isso mesmo, estes dois conceitos, desenvolvimento e aprendizagem, não se podem dissociar. (ii) "reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo" (p.9). Este fundamento tem por base a Convenção dos Direitos da Criança (1989) que preconiza a criança como sujeito e agente do próprio processo educativo e de aprendizagem. A criança tem o direito "de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, de tomar decisões em seu benefício e de o seu ponto de vista ser considerado" (*idem*, p.9). (iii) "exigência a resposta a todas as crianças" (*ibidem*, p.9). Este fundamento diz respeito à inclusão de todas as crianças, independentemente "da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor, sensorial, etc" (p.10). A diferença deve ser encarada "como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança" (p.10). Desta forma, cabe ao/à educador/a de infância desenvolver um ambiente inclusivo, adotando práticas pedagógicas diferenciadas, de forma a responder às características individuais de cada criança; (iv) "construção articulada do saber" (p.10). Para que este fundamento seja adotado na sua plenitude, o brincar terá de ocupar um lugar primordial

e ser reconhecido como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (p.11). A articulação entre as áreas de desenvolvimento e aprendizagem e o reconhecimento do brincar configuram uma forma holista da aprendizagem, que se reflete na construção da identidade da criança e nas suas relações com o mundo que a rodeia e com os outros.

Não foram apenas estas autoras que fundamentaram as minhas intenções pedagógicas. As finalidades formativas do MEM, modelo pedagógico seguido pela educadora cooperante, estiveram na base de todas as minhas intenções, sendo elas: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura (Folque, 2018).

O processo de intervenção teve início no primeiro dia de estágio em JI. Tudo naquele contexto me era completamente desconhecido, a equipa e a sua prática, o espaço e o grupo. Desta forma, foi necessário que eu adotasse uma postura pouco invasiva, de forma a respeitar o espaço de todos os agentes educativos começando aos poucos a inteirar-me das práticas e hábitos da educadora cooperante e dos hábitos e interesses do grupo de crianças. Assim, defini um primeiro objetivo – **conhecer os profissionais e o grupo de crianças, adaptar-me ao contexto (ao grupo de crianças, aos espaços e à equipa da organização socioeducativa) e integrar-me no ambiente educativo.**

Este primeiro objetivo permitiu-me fundamentar adequadamente a minha prática tendo em conta as características do grupo de crianças e cada criança individualmente. A partir deste objetivo, fiquei a conhecer a visão pedagógica da educadora cooperante, da restante equipa de sala e de toda a equipa da OS. Ao conhecer e familiarizar-me com o espaço e respetivos materiais, pude saber quais os recursos que tanto eu como o grupo de crianças tínhamos ao nosso dispor e o que nos era possível realizar com os mesmos.

Acredito que este objetivo foi bem conseguido. Num curto período de tempo, já conhecia as crianças, consegui estabelecer com elas elos de ligação sem me intrometer nas brincadeiras e atividades, fazendo com que estas partilhassem experiências e vivências comigo. A equipa recebeu-me e acolheu-me desde o primeiro dia, em especial a equipa da sala de JI.

2.1 As crianças… intenções, processo de intervenção e avaliação

Neste ponto do relatório, irei explicitar as minhas intenções, o processo de intervenção e a avaliação dos mesmos no que diz respeito às crianças.

Tendo em conta a caracterização realizada no capítulo anterior (ponto 1.6) sobre o grupo de crianças defini as minhas intenções: (i) **criar uma relação afetiva com cada criança do grupo**; (ii) **escutar todas as crianças, conferindo-lhes um papel de participante ativo em todos os processos educativos**; (iii) **promover atividades variadas integradas nas diferentes áreas de conteúdo das Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)**; (vi) **criar um ambiente seguro e estimulante para o grupo de crianças**; (v) **respeitar e promover momentos de brincadeira entre as crianças.** Estas intenções vêm responder a necessidades, potencialidades e interesses demonstrados pelo grupo de crianças. Para conseguir responder às minhas intenções, fui definindo, ao longo da minha ação, vários objetivos e estratégias.

De forma a conseguir responder à minha primeira intenção (criar uma relação afetiva com cada criança do grupo), decidi que este era um dos pontos fulcrais da minha intervenção e delineei o seguinte objetivo – **criar uma relação afetiva com todas as crianças do grupo, compreendendo os seus gostos, interesses, fragilidades, potencialidades, medos e inseguranças.** Para conseguir alcançar este objetivo, dei-me a conhecer e tentei que cada um percebesse quem eu era e o que estava ali a fazer. Coloquei muitas vezes este objetivo acima das planificações e objetivos pedagógicos a cumprir. Na minha perspetiva, este era o objetivo mais importante.

Ainda antes de começar a planificar atividades e propostas educativas, tentei ouvir as crianças para perceber os interesses que tinham e aquilo que gostariam que eu viesse a trabalhar com elas. Respondendo à minha segunda intenção (escutar todas as crianças conferindo-lhes um papel de participante ativo em todos os processos educativos), criei dois objetivos: i) **promover a participação das crianças em todos os processos e em todos os momentos** e ii) **escutar as crianças em todos os processos e em todos os momentos.** Para dar resposta a estes dois objetivos, defini como estratégia capacitar as crianças da sua responsabilidade na construção da vida democrática no JI bem como dos seus direitos e deveres enquanto crianças. O direito à

opinião da criança “a criança tem direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989, p.10).

Tendo em conta os objetivos e intenção mencionados no parágrafo anterior, desenvolvi como estratégia a realização de um portefólio individual de forma a promover a participação da criança e escutá-la em todos os processos. A avaliação na educação de infância apresenta-se como uma dimensão pedagógica de extrema importância, em todo o processo educativo, centrada na rotina do dia-a-dia, que se baseia na escuta e na observação da criança. A avaliação suporta, desta forma, o processo de ensino e aprendizagem holístico da criança (Parente, 2009). Esta é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16). Caracterizando-se por ser uma avaliação formativa, também designada de “formadora” (idem, p.16), referindo-se à construção participada de sentido, sendo esta uma estratégia de formação de todos os agentes educativos (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Aquando do início das minhas planificações, defini vários objetivos para conseguir responder à minha terceira intenção [promover atividades variadas integradas nas diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)]. Os objetivos para esta intenção são os seguintes: **desenvolver atividades variadas; promover atividades integradas nas várias áreas de conteúdo das OCEPE; planear atividades que potenciassem a voz das crianças e que lhes permitissem reduzir as fragilidades e estimular os interesses.** “Planear implica que o/a educador/a de infância reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem organizando recursos necessários à sua realização.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.15). Desta forma, sempre que planeei, tive em atenção as sugestões das crianças bem como algumas situações imprevistas. No fim de realizar as atividades propostas, pensava e escrevia de forma reflexiva sobre as mesmas de forma a compreender como tinha corrido e o que poderia ser melhorado na próxima atividade.

Uma das estratégias que utilizei para cumprir estes objetivos foi o desenvolvimento de um projeto com o grupo de crianças.

A minha quarta intenção (criar um ambiente seguro e estimulante para o grupo de crianças) está ligada à anterior; todavia, não foi só nas minhas planificações que eu

previ um ambiente seguro e estimulante. Defini como objetivos para esta intenção **promover um ambiente seguro e criar um ambiente estimulante para as crianças**. Todos os momentos em que estive com o grupo de crianças, procurei que o ambiente estivesse seguro de forma a responder às suas necessidades e que fosse estimulante. Mesmo quando não tinha atividades pensadas ou quando não era a minha vez de atuar, tive sempre presente esta intenção e consequentes objetivos.

Por fim e para responder à minha última intenção (respeitar e promover momentos de brincadeira entre as crianças), delineei três objetivos: i) **não interferir em momentos de brincadeira realizados pelas crianças**; ii) **pedir às crianças para me envolver na brincadeira sem controlar a mesma** e iii) **estimular momentos de brincadeira entre as crianças**. Com esta intenção e consequentes objetivos, pretendo que o brincar seja um "modo privilegiado de expressão e formação pessoal, social e cultural" (Ferreira & Tomás, 2016 p. 446). Importa reconhecer o brincar como elemento central das culturas infantis e ainda um direito das crianças que deve ser promovido e salvaguardado no JI (*idem*, 2016). Quando se promove e respeita este direito das crianças, está-se a dar-lhes ferramentas para a vida, visto que, "brincar tem a ver com superar frustrações: a criança, aprende a perder ainda que queira muito ganhar. Assim, as brincadeiras parecem funcionar como metáforas para as questões da vida" (Monteiro & Delgado, 2014, p.109). Ao brincar, a criança desenvolve e exprime, ainda, a sua personalidade e singularidade, "desenvolve a curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionadas e de iniciativa e assume responsabilidades" (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.11).

Uma das estratégias que utilizei para me ajudar a cumprir a maior parte das intenções e objetivos foi a realização de um projeto com o grupo de crianças. Apesar de este ter sido realizado no âmbito de uma unidade curricular do curso, veio complementar e sustentar as minhas intenções. O conceito "projeto" é utilizado na vida quotidiana muitas vezes para caracterizar intenções individuais ou coletivas (Silva, 1998). Assim, importa clarificar o conceito de Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) com crianças. Quando se realiza um projeto com crianças, este define-se como uma investigação em profundidade a partir de eventos passados no ambiente nas crianças (Katz, 2005). MTP caracteriza-se por ser uma metodologia para a resolução de problemas. Estes problemas prendem-se com questões reais que são sentidas como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar (Rangel & Gonçalves, 2011). A MTP divide-se em quatro fases: em primeiro lugar, parte-se sempre de um problema, interesse ou

curiosidade da criança; em segundo lugar, define-se a planificação e o desenvolvimento do trabalho; em terceiro, executa-se o que foi planeado; por fim, avalia-se a divulgação/comunicação de todo o processo desenvolvido (Vasconcelos, 2011). A MTP comtempla a participação e envolvimento da criança em todas as fases.

Fazendo uma retrospetiva de todo o processo de intervenção com o grupo de crianças, posso afirmar que este foi globalmente positivo. Alguns objetivos como, por exemplo, promover a participação das crianças em todos os processos e em todos os momentos, foram mais fáceis de cumprir do que outros, como o de não interferir em momentos de brincadeira realizados pelas crianças. Mas, considero que todos foram cumpridos.

2.2 As famílias… intenções, processo de intervenção e avaliação

Neste ponto do trabalho, explicito e analiso as minhas intenções, o processo de intervenção e a avaliação dos mesmos no que diz respeito às famílias.

Relativamente às famílias do grupo de crianças e tendo também em conta a caracterização realizada anteriormente, desenvolvi a intenção de **promover uma relação de confiança com as famílias das crianças, estabelecendo um elo de ligação entre o JI e a família**. Uma das condições imprescindíveis para o desenvolvimento integrado das crianças inseridas em organizações educativas, prende-se com a dimensão fulcral da construção do currículo em educação de infância, que consiste no trabalho e relação entre o JI e a família (Matos, 2012).

Ainda numa fase inicial da minha intervenção, defini como objetivo – **apresentar-me a cada família pessoalmente e manter uma relação cordial com cada uma.** Para que este objetivo fosse alcançado, apresentei-me pessoalmente a cada família nas primeiras semanas de estágio e conversei com as mesmas sobre o meu propósito nesta sala de JI, demonstrando-me disponível para o que fosse necessário.

Ao longo da PPS II, fui definindo outros objetivos de forma a conseguir cumprir a minha intenção, como o objetivo de **desenvolver atividades propostas pelas famílias**. Para conseguir alcançar este objetivo, propus-me responder a um pedido da família da *ZO* que perguntou à educadora cooperante se, durante este ano letivo, o grupo de crianças não ia ter música. Em conversa com a educadora cooperante,

decidimos que eu ia dar resposta a esta necessidade e ia começar a dinamizar sessões de expressão musical com o grupo de crianças.

Outro objetivo que defini foi o de **envolver as famílias nas minhas propostas**. A concretização deste foi uma das fragilidades da minha prática. Não consegui alcançar este objetivo, uma vez que nem todas as famílias participaram nas minhas propostas educativas. Se a PPS não tivesse terminado em janeiro, este seria um aspeto da minha prática que eu tentaria aperfeiçoar.

O último objetivo que defini foi o de **estabelecer um diálogo claro com as famílias**. Muitas vezes, os problemas de comunicação com as famílias dificultam a relação com as mesmas. De forma a contornar este risco, enquanto estagiária, procurei sempre comunicar de forma simples e clara com todas as famílias fazendo-o, preferencialmente, de forma presencial e individualmente. Só duas vezes, uma na minha carta de apresentação e outra quando realizei o pedido de autorização para a captação de fotografias e vídeos, é que me dirigi às famílias por escrito. Ao longo da PPS, esta comunicação foi-se tornando mais próxima, uma vez que as famílias começaram a procurar-me para transmitir informações sobre a criança e vice-versa.

2.3 A equipa… intenções, processo de intervenção e avaliação

Delineei as seguintes intenções para com a equipa de sala: (i) **estabelecer uma relação de confiança e partilha com todos os membros da equipa de sala**; (ii) **adotar o modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante**; (iii) **estabelecer uma relação de qualidade com a equipa do estabelecimento socioeducativo**. Estas tiveram por base a caracterização elaborada para a ação.

Para responder à primeira intenção (estabelecer uma relação de confiança e partilha com todos os membros da equipa de sala) e de modo a criar uma boa relação com a equipa da sala, conseguir trabalhar em equipa e em constante colaboração, defini este objetivo – **estabelecer uma relação de cooperação e entreajuda com a EC e com os auxiliares de ação educativa.** Para que exista uma articulação e coerência entre as diversas práticas no ambiente educativo, é necessário que todos os elementos da equipa da sala participem na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Este objetivo foi atingido na medida em que consegui criar uma relação de confiança e entreajuda com

estes agentes. Outro objetivo que estabeleci para a primeira intenção foi o de **envolver todos os membros da equipa de sala nas minhas propostas tanto no planeamento como na execução, trabalhando desta forma em constante colaboração**. Ao estabelecer este objetivo, tentei, em todas as atividades preparadas por mim, incluir todos estes agentes e planeá-las com eles. Nem sempre foi possível envolver todos os elementos da equipa nas minhas propostas e esse seria um aspeto a melhorar na minha atuação.

Para conseguir responder à minha segunda intenção (adotar o modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante), defini dois objetivos: i) **participar na gestão dos instrumentos de pilotagem do modelo pedagógico** e ii) **informar-me e pesquisar sobre o modelo**. O modelo adotado pela educadora cooperante foi o Movimento da Escola Moderna. Neste modelo, são três as finalidades formativas que se destacam: a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura. (Niza, 1992, citado por Folque, 2018). A primeira finalidade centra-se no "exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente" (*idem,* p.51). A segunda finalidade tem como objetivo a clarificação de valores e significados sociais de forma a permitir que as crianças e os adultos tenham a mesma oportunidade de tomar decisões e criar as regras do grupo. A última finalidade prossupõe a aprendizagem baseada num processo "sociocultural e participativo" (*idem*, p.51), sendo que o grupo não só tem acesso aos conhecimentos como "também os reconstroem num processo dialógico de construção de sentido" (*idem,* p.52). Penso que esta intenção foi bem conseguida uma vez que, no final da PPS, já conseguia utilizar todos os instrumentos de pilotagem e, dessa forma, auxiliar as crianças.

Por fim, e no que diz respeito à minha última intenção (estabelecer uma relação de qualidade com a equipa do estabelecimento socioeducativo) com a equipa, defini um objetivo: **integrar-me na equipa do estabelecimento**. Esta integração foi conseguida, uma vez que toda a equipa me recebeu de forma aberta e disponível. Ao longo da PPS, fui percebendo que a equipa do estabelecimento contava comigo para o que fosse necessário, passando a considerar-me um membro da mesma.

3. A INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, irei apresentar a investigação que realizei durante a Prática Profissional Supervisionada Módulo II (PPSII) identificando a problemática, realizando uma revisão de literatura, explicitando o roteiro ético e as opções metodológicas e, por fim, apresentando e analisando os mesmos.

3.1 Identificação da Problemática

A minha investigação centrou-se na importância da expressão musical na educação de infância. Apesar de já ter tratado o tema no ano transato, no âmbito da Prática Profissional Supervisionada (Módulo I), este sofreu alterações, pelo que não irei comparar os resultados obtidos na investigação em cada uma das PPS's.

Desta forma, a minha investigação prende-se com as perspetivas que as crianças em JI têm sobre a expressão musical vivida neste contexto. Considero que a música tem uma grande importância para o desenvolvimento das crianças e que a intervenção precoce nesta área permite às crianças obter uma compreensão mais aprofundada da comunicação musical, proporcionando-lhes a aquisição de boas competências musicais (Levinowitz, 1998; Rodrigues, Quental & Rodrigues, 2003). Conversei com a educadora cooperante de forma a indagar da sua posição sobre o assunto. Esta deu-me o seu aval e orientou-me sobre a melhor forma de trabalhar o tema com o grupo de crianças.

A minha investigação tem, assim, como tema, a música no quotidiano do JI e apresenta como **objetivo geral** compreender as preferências musicais das crianças face às experiências musicais no JI. Para cumprir esse propósito, defini três **objetivos específicos**: (i) identificar as canções que as crianças mais gostam de cantar no JI; (ii) fazer o levantamento das razões pelas quais as crianças gostam mais de umas canções do que de outras e (iii) analisar o sentido que as crianças atribuem aos momentos musicais no JI. A minha problemática prende-se com a existência de um conhecimento pouco sistematizado sobre as preferências das crianças face às canções que cantam no JI, bem como sobre a importância que atribuem aos momentos de vivência musical. Tendo por base os objetivos definidos, construí a minha questão de partida **- Quais as perspetivas das crianças face às suas vivências musicais no jardim de infância?**

e o título da investigação: “Música no quotidiano do jardim de infância. As perspetivas das crianças face às suas vivências musicais no jardim de infância”.

Este tema surgiu de várias intervenções das crianças que me foram suscitando interesse e curiosidade, como evidenciam as seguintes notas de campo:

> Ainda no espaço exterior, olhei para a VA que estava a cantar a canção do *capuchinho vermelho* enquanto andava de trotineta. A LT olhou para a VA parou a trotineta e disse: “*essa música não é assim! Estás a cantar mal. É assim…”* e começou a cantar a canção do *capuchinho vermelho.* No fim da LT cantar a canção toda, percebi que tinha cantado da mesma forma que a VA, mas esta *não concordou* e disse “*não, não. É como eu sei*” (Nota de Campo n.º 50, dia 14 de novembro de 2018).

> Cheguei ao hall e perguntei ao grupo de crianças o que queriam fazer. O IV disse que queria cantar uma canção. Perguntei-lhe qual era a canção que queria cantar e este disse: “*não sou eu que vou cantar, és tu. Eu depois ajudo*” e o MA disse que queria cantara canção da *rã.* Perguntei-lhe o porquê de querer cantar essa canção e o MA respondeu: “*porque é muito linda*” (Nota de Campo n.º 62, dia 26 de novembro de 2018).

> A ZO chegou ao pé de mim e disse-me: “*Sabes que a minha canção favorita é a do capuchinho vermelho?*”. Respondi-lhe “*não sabia. Porque é que é a do capuchinho vermelho?”* a ZO encolheu os ombros e foi ter com a LT e com a VA para continuar a brincadeira. (Nota de Campo nº 76, dia 4 de dezembro de 2018).

Perante estas evidências, percebi que a música era um tema recorrente entre as crianças. Era frequente encontrá-los a cantar, a discutir as suas preferências musicais e até quem cantava melhor cada canção. Em vários momentos observei as crianças pedirem aos adultos que cantassem canções que escolhiam e ao longo do dia era possível ver as crianças a cantar. Compreendi, assim, que a música fazia parte do seu quotidiano.

3.2 Revisão de literatura

3.2.1. A importância da expressão musical para o desenvolvimento da criança

> A música é única para os seres humanos e, como outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada (Gordon, 2000, p.6).

Segundo Steinhoff (2016), a música desempenha um papel muito importante na nossa cultura. Está presente numa grande variedade de atividades sociais e na educação. De acordo com Maschat (1999), em todas as culturas, a música apresenta-se como uma forma de expressão interativa e comunicativa, porque ouvir, cantar, dançar e tocar proporciona relações afetivas e promove a socialização das crianças.

Steinhoff, (2016) afirma que a exposição precoce à música ajuda as crianças a falar de forma mais clara, promove o vocabulário e desenvolve competências sociais e emocionais.

Por seu lado, Gardner (1983, citado por Steinhoff, 2016) afirma que a inteligência musical é tão importante como a inteligência lógica e emocional, isto porque a música fortalece a conexão entre o corpo e o cérebro.

As conexões neurológicas e sinapses, que surgem a partir de períodos críticos, ocorrem antes do nascimento e ao longo da primeira infância. O conhecimento dá-se no córtex, camada exterior do cérebro, um conjunto de neurónios interligados por dendrites e axónios que são estimulados por uma atividade sintática. Posto isto, a criança tem uma superabundância de células, de forma a estabelecer estas ligações antes do nascimento e, em alturas cruciais, após o mesmo. É possível que os picos de aprendizagem fiquem diminuídos se estas células não forem utilizadas durante períodos decisivos, acabando por nunca serem recuperadas (Gordon, 2000).

O período entre o nascimento e os seis anos de idade é crucial para o desenvolvimento musical da criança. Isto deve-se ao facto de as crianças perceberem

os sons da música e, de forma espontânea, identificarem a frequência, a melodia e os estímulos da música. Estes primeiros anos de vida são fulcrais para aprender a descodificar os tons da música e construir um sistema de organização mental que lhes permita memorizá-la. As crianças desenvolvem as suas competências musicais ao imitar e memorizar ritmos e tons de músicas (Steinhoff, 2016).

O contacto com a música no JI vem dar continuidade às emoções e afetos vividos pela criança desde cedo na sua vida, desde as primeiras experiências musicais, contribuindo para o seu prazer e bem-estar. Este contacto com a música integra-se nas rotinas e vivências do grupo, dá valor aos interesses e propostas das crianças, promovendo uma prática de ouvir e fazer música e testar e criar música e ambientes sonoros (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Na expressão musical, é necessário que a criança saiba fazer silêncio para escutar. O silêncio é importante como condição da verdadeira escuta (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

A compreensão da importância a longo prazo de uma literacia musical nos primeiros anos de vida é fulcral. Desta forma, é necessário que se promova o contacto com a música de forma regular, equilibrando fatores lúdicos, componentes globais de desenvolvimento humano e a intencionalidade específica de desenvolvimento musical (Ferrão & Rodrigues, 2008).

3.2.2. Orientar musicalmente/intencionalidade musical por parte do/a educador/a

A teoria da aprendizagem musical prende-se com a explicação de como é que as crianças aprendem música (Gordon, 2000). A aprendizagem musical é semelhante à aprendizagem da língua materna, pois é imprescindível que a criança viva experiências de escuta musical, de aquisição e exploração de vocabulário musical durante os primeiros anos de vida. Este contacto com a música deve existir antes de qualquer tipo de contacto formal, visto que o desenvolvimento musical se processa de forma sequencial (Rodrigues, 2003).

Ao falar em intencionalidade musical por parte do/a educador/a, pretendo explicitar que me refiro a uma orientação musical por parte do/a mesmo/a. Importa clarificar que existe uma diferença entre orientar (informal) e ensinar (formal). A orientação pode ser estruturada, existindo um planeamento, ou não estruturada, quando

o/a educador/a põe a criança em contacto com a cultura sem planeamento específico. Uma das características de ambas as orientações é que as crianças estão em contacto com a própria cultura e são encorajadas a absorvê-la sem que lhes seja imposta informação ou competências. Este tipo de orientação é um processo e não um produto (Gordon, 2000).

Apesar de a investigação ter sido realizada com crianças em idade pré-escolar, o desenvolvimento musical tem uma importância vital nos bebés recém-nascidos. De acordo com Gordon (2000) e Rodrigues (2003), a orientação musical que se lhes proporciona durante a fase da "audiação" é de uma importância fundamental. A fase da "audiação" preparatória engloba três tipos: (i) a aculturação – que corresponde ao período entre o nascimento e os quatro anos de idade. Este tipo de audiação preparatória caracteriza-se por ser um período em que a criança vai sendo exposta à cultura musical do meio envolvente, estando assim imersa num "banho musical". Neste período é ainda possível constatar algumas reações por parte das crianças como dirigir o olhar para o educador, dormir, virar a cabeça para a zona sonora, entre outros; (ii) a imitação – que corresponde ao período entre os dois, quatro anos e os três, cinco anos de idade. A criança começa a concentrar-se mais no meio envolvente e a tomar consciência dos seus limites. A criança percebe e tem consciência de que aquilo que reproduz não é igual ao que o educador fez. É nesta fase que a criança se desprende do seu egocentrismo e reconhece que as suas respostas não se coadunam com os estímulos musicais do meio envolvente. Este estádio é fulcral na aprendizagem pois a criança começa a questionar-se e percebe que o que está a imitar é diferente daquilo que ouve; (iii) assimilação – que corresponde ao período entre os três, cinco anos e vai até aos quatro, seis anos de idade. É neste tipo de "audiação" preparatória que a criança se começa a concentrar em si própria. Esta reconhece algumas falhas, por exemplo, entre o canto e a respiração, demonstrando ser capaz de se ouvir a si própria de forma critica.

A orientação musical é um processo que deve ser natural, tal como a aquisição da língua materna. Orientar musicalmente, criar situações de estimulação, não significa ensinar para alcançar objetivos específicos. Esta orientação deve conter exemplos musicais que respondam às seguintes linhas orientadoras: "existência de repetição e contraste, existência de silêncio, apresentação do contexto musical (o todo) e das suas partes e modelagem de movimentos relaxados e fluidos e grande interactividade humana, privilegiando a voz enquanto meio expressivo" (Rodrigues, 2003, p.43).

Tendo em conta as linhas orientadoras enunciadas no parágrafo anterior, passo agora a apresentar alguns tipos de atividades/recursos que podem ser desenvolvidos e utilizados pelo/a educador/a de infância.

Cantar. O canto é uma forma de desenvolvimento natural da fala. É possível constatar que a voz é um instrumento de expressão, tanto no desenvolvimento histórico do ser humano, como na vida pessoal de cada indivíduo (Maschat, 1999). "Cantar é uma das atividades musicais que mais fascina as crianças em contextos de JI. Ao cantar, interagem em grande grupo, descobrem o ritmo, a melodia e a expressividade da voz, associando essas práticas a momentos de festa" (Rodrigues, 2010.a, p.45). Cantar é muito importante para a criança. Esta deve conhecer a "voz cantada" desde cedo visto que este "tipo" de voz apresenta características diferentes da "voz falada". O educador deve cantar canções com diferentes tonalidades e privilegiar as canções sem texto; estando as crianças a adquirir vocabulário, estas podem dividir o seu interesse entre as características musicais e as palavras. Contudo, não se deve excluir por completo as canções que têm texto, pois as palavras também fazem parte da sua cultura. Em suma, devem ser cantadas para a criança canções com características diferentes no que diz respeito à sintaxe musical relativamente às tonalidades, tonicalidades[7], harmonias, tempos e utilizando uma sílaba neutra (Rodrigues, 2003). "O ser humano é naturalmente dotado de um instrumento musical: a voz para cantar" (Encarnação, Venade, Gomes & Costa, 2016, p.34). Segundo Encarnação, Venade, Gomes e Costa (2016), cantar é uma atividade essencial no desenvolvimento da infância e no crescimento e, por isso mesmo, é uma atividade natural. Esta atividade origina não só uma interiorização do som como providencia uma experiência musical. É importante para as crianças escutar as melodias das vozes que lhe são familiares. Quando se canta para uma criança, esta gosta de escutar a voz do adulto com tudo o que isso lhe possa trazer, afeto e ternura. Estas são atentas e sensíveis às expressões dos adultos (Prates, 2016).

Música gravada. É necessário que o/a educador/a proporcione à criança momentos de audição de música gravada. As obras musicais devem ser diversificadas quanto à instrumentação, ao estilo, ao género e a outros elementos musicais. Estes exemplos devem ser curtos, para captar a atenção das crianças, e devem ser

[7] Estes dois vocábulos "são aqui utilizados de acordo com o significado próprio da teoria da aprendizagem musical e a tradução por que se optou nas obras de Edwin Gordon" (Rodrigues, 2003, p.45).

contrastantes em relação ao timbre, tempo e dinâmica. A qualidade das obras musicais é de extrema importância visando enriquecer a escuta musical da criança (Rodrigues, 2003). Este tipo de recurso pode ser um ponto de partida para uma prática de expressão musical de um/a educador/a com uma estrutura mais sólida e mais abrangente. Para a seleção deste recurso, é necessário ter em conta critérios de qualidade, possibilidades de exploração musical e fatores de adequação à atividade. Os educadores devem privilegiar, durante a escolha de música gravada, o equilíbrio entre os diversos estilos musicais, gravações com instrumentos acústicos, a qualidade das gravações e das interpretações, o equilíbrio entre a música instrumental, música vocal e ambas e constituir um elemento alternativo à cultura musical das crianças. Este recurso deve ser utilizado com os seguintes propósitos: suporte para percussão corporal, indutor de movimento corporal livre, suporte melódico e harmónico e para criar um ambiente específico que corresponda a uma determinada atividade (Rodrigues, 2007). Este meio não deve substituir a audição de música ao vivo. A música gravada deve contribuir "para que a criança, através de uma audição repetida em momentos próprios, interiorize a globalidade do discurso musical e percecione diferentes elementos de aquisição musical" (Ferrão & Rodrigues, 2008, p.65)

Música tradicional. "Numa sociedade em permanente evolução segundo processos cada vez mais acelerados de transformação dos hábitos culturais, o conceito de "tradição" pode ser associado, por vezes, à tentativa de "cristalização" de um passado mais remoto" (Rodrigues, 2010.b, p.136). Contudo, este conceito está sujeito a uma evolução natural de fatores lógicos e significativos da linguagem cultural contemporânea. A atitude do educador pode fazer com que determinadas áreas sejam valorizadas ou desvalorizadas, uma vez que o gosto se educa em função do que é apresentado às crianças. Quanto mais opções a criança tiver, maior a possibilidade de optar (Rodrigues, 2008). As intenções de desenvolvimento concebidas pelo educador para as experiências a que a criança está sujeita baseiam-se nos "princípios de filosofia de educação" (Rodrigues, 2008, p.14). É nestas duas afirmações que se pondera a utilização das tradições musicais portuguesas "enquanto um dos elementos que pode contribuir positivamente para o desenvolvimento e a educação de bebés e crianças" (idem, p.14). Algumas das canções cantadas no JI, como a *machadinha* e *indo eu a caminho de Viseu*, podem ser consideradas tradição na medida que "são mantid[a]s através da prática e da transmissão oral entre gerações, o que constitui um elo de ligação entre o «presente» e o «passado» e, em simultâneo, resulta num processo

continuo de transformações graduais ao nível da renovação do conteúdo e da forma" (Rodrigues, 2010.b, p.137).

O intervalo de idades em que o grupo de crianças se enquadra simboliza um período fértil para o desenvolvimento musical e a base para todo o desenvolvimento ulterior. Desta forma, é fulcral que a criança adquira o vocabulário musical de escuta que lhe dará os pilares para a audição, a execução, a leitura, a escrita e a criação musicais (Rodrigues, 2003).

As competências musicais das crianças podem sofrer influências positivas e negativas. É necessário que as crianças estejam imersas num contexto de estimulação e exposição musical de forma a potenciar o seu verdadeiro crescimento musical. Contudo, um dos pontos referidos como influência negativa no desenvolvimento musical da criança é o facto de muitas famílias não exporem os seus educandos a um ambiente musical de qualidade (Steinhoff, 2016).

Posto isto, é necessário explicitar a importância das famílias neste processo de desenvolvimento musical das crianças. As crianças que vivem em contextos familiares em que a música é um elemento principal, têm tendência a desenvolver mais comportamentos musicais. Um contexto rico em experiências musicais estimula e melhora as competências musicais das crianças. Este tipo de contexto pode ajudar a influenciar relações e interações entre os pais e a criança (Steinhoff, 2016).

A criança necessita de assimilar um esquema alargado de valores pessoais e socioculturais e de adquirir uma estrutura de cognição e ação artística que se nutre de vivências positivamente marcadas, para que adquira um conhecimento do mundo da música que pratica e que ouve (Rodrigues, 2008).

Desta forma,

> a cultura e o gosto (aquele que se diz não admitir discussões) educam-se nos contornos do que é dado a conhecer à criança desde que nasce – conhecer para poder escolher o que está mais próximo do seu sentir. Sem opções de escolha não há consciência nem liberdade educativa e cultural. A harmonia cultural de uma sociedade cujos membros se identifiquem e reconheçam entre si não exige a apatia da homogeneidade, pelo contrário, apela à diferença em interação (Rodrigues, 2008, p.14).

3.3 Opções Metodológicas e Roteiro Ético

Neste subcapítulo, apresento as opções metodológicas tomadas ao longo do trabalho de investigação e o roteiro ético que o guiou.

Segundo Carmo e Ferreira (2008), quando se fala em investigação no campo das ciências sociais, importa ter em atenção duas questões prévias: a informação disponível e a gestão do tempo. No que diz respeito à informação disponível, é necessário que o investigador adote uma atitude recordista e que faça uma recolha preliminar de informação. No que concerne à atitude recordista, o investigador deve ser curioso e traduzir essa curiosidade em motivação, aprender com os outros, com a comunidade académica e com as diversas fontes de informação. É necessária uma humildade intelectual que permita adquirir informação pertinente nas fontes mais improváveis. O facto de existir pouca informação disponível permite ao investigador criar redes de cooperação que lhe conferem um maior aprofundamento do saber no domínio em questão. Relativamente à recolha preliminar de informação, é pertinente ter em conta as teorias, as pesquisas e os métodos produzidos nesta área. Segundo os autores, é profícuo realizar uma análise dos métodos adotados em investigações anteriores, pois permite-nos ficar com uma ideia da fiabilidade dos mesmos.

A primeira decisão a tomar é o que se quer investigar. Posto isto, existem alguns critérios úteis para definir o objeto de estudo para além da pertinência científica como: a familiaridade com o objeto em estudo; a afinidade com o objeto em estudo; e os recursos, ou seja, a facilidade com que se obtém a informação (Carmo & Ferreira, 2008).

Enquanto investigadora, procurei manter uma atitude recordista e alguma humildade intelectual. Tentei recolher informação em estudos da área em questão e escolher um tema com o qual estivesse familiarizada e com que tivesse afinidade.

O método utilizado nesta investigação é o **método qualitativo**. Este método caracteriza-se por ser indutivo, holístico e naturalista. O investigador deve ser sensível ao contexto compreendendo a importância do significado. O plano de investigação é flexível, sendo as técnicas mais utilizadas neste método a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental (Carmo & Ferreira, 2008).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características: (i) "… a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal" (idem, p.47); (ii) "… é descritiva" (p.48); (iii) "os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente

pelos resultados ou produtos" (p.49); (iv) "os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva" (p.50); (v) "o significado é de importância vital na abordagem qualitativa" (p.50).

Assim, realizei um **estudo exploratório** com o objetivo de desenvolver "hipóteses e preposições pertinentes a inquirições adicionais" (Yin, 2001, p.25). Este tipo de estudo é um processo de geração de hipóteses que tem como objetivo desenvolver várias ideias para um novo estudo e não necessariamente concluí-lo.

A primeira técnica a ser utilizada foi a **observação direta participante.** Esta implica que o investigador assuma um papel de estudioso em relação à sua população-alvo, combinando-o com um papel social. Este papel social deve permitir a quem está a investigar um bom posicionamento para observar. O investigador é habitualmente designado como um estranho que necessita de ganhar a confiança do grupo onde se está a integrar, pelo que a assunção de um papel social é fundamental. Este deve ser claro para o público-alvo e reconhecido (Carmo & Ferreira, 2008). No meu caso, foi importante, durante a investigação, que eu mantivesse o papel de educadora estagiária.

É necessário compreender que este tipo de observação tem vantagens e desvantagens como as que a seguir se explicitam. É possível reconhecer como vantagem a "possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura" (Carmo & Ferreira, 2008, p.122) e como desvantagem a "morosidade que tal técnica exige e as dificuldades que levanta uma posterior quantificação dos dados" (*idem,* p.122).

Esta técnica foi utilizada na primeira parte da investigação em que tive de identificar um tema pertinente para estudar. A partir da observação participante, descobri o interesse das crianças pela expressão musical.

Utilizei, também, como técnica de recolha de dados o **inquérito por entrevista**, de forma a compreender as perceções, interpretações e experiências das crianças em relação à expressão musical no JI (Quivy & Campenhoudt,1992). Nas ciências sociais, os inquéritos por entrevista podem ser diferenciados por duas variáveis: (i) o grau de diretividade das perguntas; (ii) a presença ou ausência do investigador no ato de inquirição (Carmo & Ferreira, 2008).

No inquérito por entrevista, uma das questões-chave é a interação direta, sendo que existem dois interlocutores (Carmo & Ferreira, 2008; Quivy & Campenhoudt,1992). Este facto pode gerar, também, constrangimentos, visto que o entrevistado pode ser

influenciado pelo entrevistador, as diferenças existentes entre cada um e a sobreposição de canais de comunicação (Carmo & Ferreira, 2008).

O guião da entrevista que elaborei comtempla questões semiabertas, sendo, por isso, de natureza semiestruturada. Ao construir o guião, comecei por delinear os objetivos da entrevista: identificar as canções que as crianças mais gostam de cantar no JI; compreender as razões pelas quais as crianças gostam mais de umas canções do que de outras; e compreender qual o sentido que as crianças atribuem aos momentos musicais no JI. Após a definição dos objetivos, operacionalizei as questões de forma a obter respostas aos mesmos (Carmo & Ferreira, 2008). Mesmo utilizando o guião, como se tratava de uma entrevista qualitativa, existe uma amplitude de temas consideráveis, que permitem refletir sobre uma série de tópicos e oferecem aos participantes a oportunidade de moldar o seu conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994). Para cada bloco da entrevista, defini objetivos específicos (cf. Anexo B. Guião da Entrevista).

De forma a conseguir ter uma adequação personalizada nas amostras, escolhi quem iria entrevistar (*amostra de conveniência*). Assim, procurei inquirir o conjunto de crianças que demonstraram estar disponíveis para realizar a entrevista e participar na investigação. Realizei uma breve preparação aos entrevistados, informando-os dos objetivos da entrevista, o porquê de os ter escolhido para realizar a entrevista e o tempo que a mesma ia durar. (Carmo & Ferreira, 2008).

> Comecei a gravação e pedi à VA que dissesse o seu nome em primeiro lugar de forma a, depois, conseguir identificar a mesma. Comecei por fazer a primeira pergunta e a VA respondeu que não sabia. Trauteei a canção do *galo gordo, capuchinho vermelho, rã, machadinha, indo eu a Viseu, saquinha das surpresas, autocarro…* para incentivar a VA e para relembra-la de algumas das canções que costuma cantar no JI. Enquanto trauteava, a VA foi se expressando facial e corporalmente. No final, perguntei se conhecia alguma daquelas canções e esta disse que sim. Voltei a fazer a primeira pergunta e esta foi respondendo a toda a entrevista (Nota de campo n.º 96, 10 de janeiro de 2019).

Ao realizar as entrevistas com o grupo de crianças, percebi que não ia ser possível realizar as duas partes da entrevista, decidindo focar-me apenas na primeira parte e responder aos primeiros dois objetivos da entrevista: identificar as canções que

as crianças mas gostam de cantar no JI e compreender as razões pelas quais as crianças gostam mais de umas canções do que de outras, respondendo, desta forma, aos seguintes objetivos específicos da investigação: identificar as canções que as crianças mais gostam de cantar no JI; compreender (ou fazer o levantamento das) razões pelas quais as crianças gostam mais de umas canções do que de outras.

De forma a conseguir analisar e recolher informação pertinente das entrevistas realizadas, utilizei a técnica de **análise de conteúdo** (cf. Anexo C. Análise de Conteúdo às entrevistas das crianças). Esta técnica permite realizar uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo das entrevistas interpretando-o (Berelson 1952-1968, citado por Carmo & Ferreira, 2008). Procura ainda analisar o material a partir de categorias ou temas que auxiliem na compreensão no que está nas entrevistas (Silva & Fossá, 2013).

A análise de conteúdo apresenta algumas vantagens, como por exemplo, o facto de obrigar o investigador a manter a distância das suas interpretações espontâneas e permite um controlo posterior do trabalho, uma vez que se apresenta num suporte material (Quivy & Campenhoudt,1992).

A análise categorial realizada às entrevistas dividiu-se em duas categorias: a identificação de aspetos positivos nas canções do quotidiano do JI e a identificação de aspetos negativos nas canções do mesmo quotidiano.

Quanto às questões éticas, considero importante discutir este conceito. Assim, a ética é uma palavra com uma forte carga emocional e cheia se significados ocultos. Esta "consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). Estes autores apresentam dois pontos que devem ser assegurados quando se realiza uma investigação com sujeitos humanos: (i) os participantes aderem voluntariamente à investigação conscientes do que se trata e (ii) os participantes não são expostos a riscos superiores aos benefícios que possam surgir.

> Comecei por explicar às crianças que ia fazer uma coisa muito importante que se chamava investigação. Perguntei ao grupo se sabiam o que era e estes disseram-me que não. Expliquei-lhes que ia fazer um trabalho sobre a Música, a que cantamos todos os dias na nossa sala e nas nossas brincadeiras. Expliquei-lhes que, para fazer esta investigação, este trabalho, ia precisar da ajuda deles e perguntei se me queriam ajudar. As crianças disseram que sim e, então, expliquei-lhes que lhes ia fazer entrevistas e perguntei se sabiam o

> que eram entrevistas. A LT pôs o dedo no ar e disse que era uma conversa. Disse-lhe que era isso mesmo, mas que ia fazer algumas perguntas. Expliquei ainda que, antes de fazer as entrevistas, ia pedir a cada criança autorização para realizar as mesmas (Nota de Campo n.º 89, 7 de janeiro de 2019).

De forma a respeitar as questões éticas, contruí um roteiro ético em forma de tabela (cf. Anexo D – Tabela do Roteiro Ético), na qual confronto os princípios éticos e deontológicos mencionados por Tomás (2011), a minha PPS e investigação decorrente da mesma e os princípios éticos referidos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011). Face ao exposto, durante toda a minha PPS, procurei

> respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (APEI, p.1).

A fim de conseguir respeitar este princípio, procurei, sempre que necessário, obter o assentimento por parte das crianças com quem desenvolvi a investigação (Ferreira, 2010), ou seja, tanto para a obtenção de fotografias como para a realização das entrevistas, questionei sempre todas as crianças, em grupo (entrevista) e individualmente (fotografias e entrevista), com o objetivo de conseguir respeitar e "garantir que os interesses das crianças estão acima [dos meus] . . . interesses pessoais e institucionais." (APEI, p.2). Antes de iniciar cada entrevista, perguntei às crianças se queriam escrever o seu nome numa folha em como aceitavam que gravasse a mesma (cf. Anexo E. Pedido de autorização às crianças). Contudo, como a investigação foi realizada com crianças menores de idade, em termos jurídicos, foi necessário o consentimento informado por parte dos encarregados de educação, que consistiu numa autorização por escrito para a captação de imagens (cf. Anexo F. Pedido de autorização aos encarregados de educação) e oral para a realização da investigação.

Outro aspeto importante, quando se elabora uma investigação em educação de infância, é garantir o sigilo e confidencialidade dos registos recolhidos. Assim, em todos os registos fotográficos utilizados na minha investigação e no portefólio da minha

prática, as crianças têm a cara tapada, a identidade da criança é protegida utilizando as iniciais para as identificar e, em relação à confidencialidade das entrevistas, garanti a todos os intervenientes que este tinha um fim meramente académico e que, após concluir o estudo, o material recolhido seria devidamente arquivado.

3.4 Apresentação dos dados

Neste ponto, apresento a análise realizada aos dados recolhidos, através da organização categorial dos mesmos, mencionando toda a informação recolhida através das entrevistas realizadas às crianças.

Segundo Bell (2008), os dados brutos provenientes das entrevistas realizadas têm de ser registados, analisados e interpretados, uma vez que as informações, por mais interessantes que sejam, não têm qualquer tipo de valor se não estiverem devidamente organizadas. Para conseguir apresentar os dados de forma organizada, realizei uma matriz categorial (cf. Figura 1. Matriz Categorial).

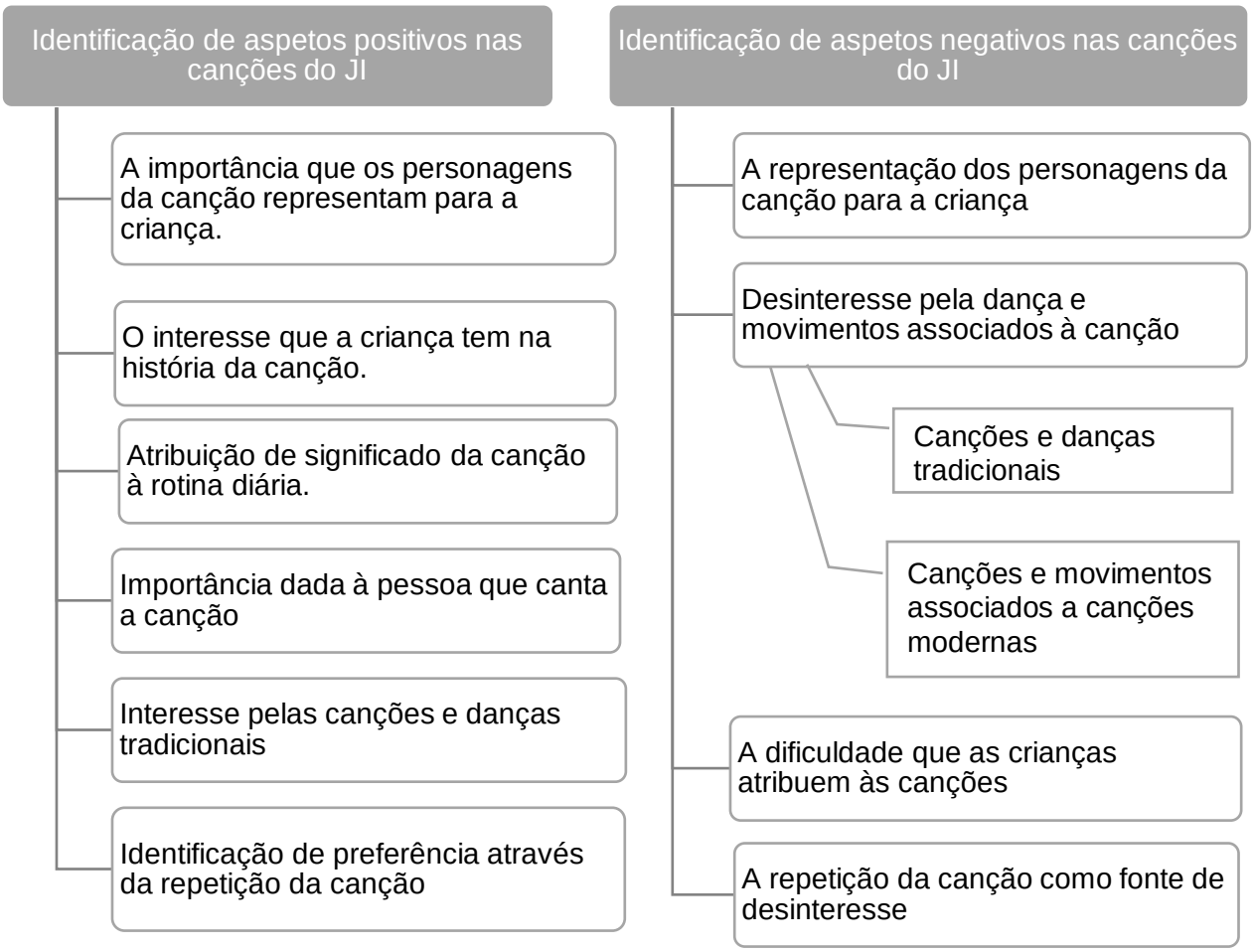


Figura 1. Matriz Categorial.

A partir desta matriz, irei apresentar os dados recolhidos com a apresentação de algumas evidências.

Ao analisar a primeira categoria, identificação de aspetos positivos nas canções do quotidiano do JI, foi possível verificar que as sete crianças entrevistadas assumem seis aspetos positivos:

(i) A importância que os personagens da canção representam para a criança. Duas crianças identificaram este aspeto como positivo dizendo "*Porque tem o lobo mau e a avozinha e eu gosto muito deles* (canção do *capuchinho vermelho*)" E4 e "*Porque eu gosto dos gatos* (canção *atirei o pau ao gato* – esta canção foi referida na entrevista pela criança)*"* E7;

(ii) O interesse que a criança tem na história da canção. Apenas uma criança referiu este aspeto quando disse o seguinte "*gosto muito da canção dos planetas, porque eu gosto dessa música, porque nós temos o projeto dos planetas*" E5;

(iii) Atribuição de significado à rotina diária. Apenas uma criança referiu este aspeto como sendo positivo dizendo "*a das seis da manhã canta o galo gordo… porque é a música da manhã*" E3;

(iv) Importância dada à pessoa que canta a canção. Duas crianças referiram este aspeto como sendo positivo. E1: "*porque é a da S* (educadora), *é a S que canta*" e E3: "*porque sim, por causa da S*";

(v) Interesse pelas canções e danças tradicionais. Houve uma criança que referiu este aspeto dizendo "*da machadinha, porque eu gosto. Porque eu danço com os meus amigos e porque é a minha favorita*" E2;

(vi) Identificação de uma preferência através da repetição da canção. Duas crianças referiram este aspeto como positivo dizendo "*do capuchinho vermelho, porque eu estou sempre a cantar*" E6 e "*a música da machadinha, porque eu gosto e porque eu estou sempre a cantar*" E7.

Ao analisar a segunda categoria, foi possível verificar que o grupo de crianças entrevistado assume como aspetos negativos muitos daqueles que também refere como positivos:

(i) A representação dos personagens da canção para a criança. Apenas uma criança atribuiu significado a este aspeto dizendo "*a do sapo, não gosto de sapos"* E3;

(ii) O desinteresse pela dança e movimentos, sendo que este se divide em canções e danças tradicionais e canções e movimentos associados a canções modernas. Relativamente às canções e danças tradicionais uma criança referiu que não gosta da canção "*da machadinha, porque se ela salta para todos os meninos eu não gosto*" E4 e "*não gosto do indo eu a caminho de Viseu. É uma canção chata*" E6. No que diz respeito a canções e movimentos associados a canções modernas, houve apenas uma criança que disse "*também não gosto da roda do autocarro, fico cansada*" E4;

(iii) A dificuldade que as crianças atribuem às canções. Este aspeto foi referido por uma criança que disse "*a do galo gordo é que eu não gosto, é muito complicada para mim*" E5;

(iv) A repetição da canção como fonte de desinteresse. Uma criança apontou este aspeto como sendo negativo "*gosto mais ou menos, porque estamos sempre a cantar, já estou farta*" E7, referindo-se à canção do *capuchinho vermelho.*

A análise da entrevista, para além de categorial, foi também quantitativa porque algumas perguntas tinham um caráter quantitativo. Decidi apresentar esses dados em forma de gráfico (cf. **Figura 2. Preferências musicais das crianças no jardim de infância**).

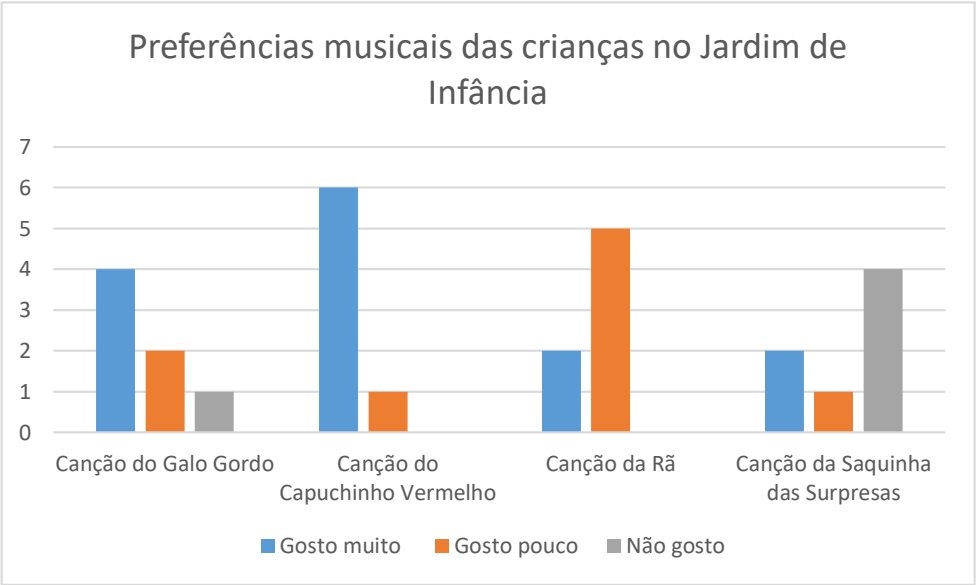


Figura 2. Preferências musicais das crianças no Jardim de infância[8]

Após realizar uma leitura e interpretação dos dados apresentados na *Figura 2*, é possível constatar que o grupo de crianças entrevistado gosta mais da canção do *capuchinho vermelho* e a canção de que menos gosta é a *saquinha das surpresas,* sendo que a canção do *galo gordo* é a que apresenta uma maior disparidade de preferências e a canção da *rã* é a que as crianças identificam como mediana para o seu gosto.

Após a análise categorial e do gráfico apresentado, é possível concluir que as crianças que responderam à entrevista apresentam como preferências musicais canções que lhes sejam transmitidas pelos seus adultos de referência. É ainda possível constatar que a letra das canções é um dos fatores importantes para as crianças considerarem como um gosto musical.

Os interesses musicais das crianças são, muitas vezes, influenciados pelos adultos de referência. O educador de infância surge para o grupo de crianças "enquanto modelo preponderante de voz (canção), de prática rítmica (corpo, objetos sonoros e instrumentos), de análise (sentido estético), de conhecimento (saberes da música)" (Rodrigues, 2007, p.20). Tendo esta afirmação em consideração, é importante que os educadores tracem "um percurso com intencionalidades musicais bem definidas" (p.19), de forma a influenciarem positivamente as perspetivas e a aprendizagens das crianças.

[8] As canções apresentadas foram escolhidas tendo em conta as canções que as crianças e os adultos mais cantam no dia-a-dia.

Este estudo permitiu-me compreender as perspetivas das crianças em relação à música do seu quotidiano, mas, também, compreender a importância e a influência que o/a educador/a de infância desempenha neste processo. Como referi anteriormente (cf. ponto 3.2 – revisão de literatura), a atitude do/a educador/a influencia de tal forma que consegue fazer com que determinadas áreas sejam valorizadas ou desvalorizadas. Desta forma, é necessário que o/a educador/a se baseie em "princípios de filosofia de educação" (Rodrigues, 2008, p.14) para delinear as suas intenções e proporcionar várias experiências à criança.

São vários os fatores que as crianças apontam, tanto aspetos positivos como aspetos negativos. Três crianças indicam as personagens como um aspeto a ter em conta, sendo, para duas delas, um aspeto positivo, e, para outra, um aspeto negativo. Como referi anteriormente (cf. ponto 3.2 – revisão de literatura), o/a educador/a deve privilegiar as canções sem texto, porque como as crianças estão a adquirir vocabulário, estas podem dividir o seu interesse entre as características musicais e as palavras. Contudo, estas canções não devem ser excluídas, (Rodrigues, 2003), cabendo ao/à educador/a de infância encontrar um meio-termo, para evitar que as crianças associem a uma preferência musical as personagens, ou seja, a letra, em vez dos elementos musicais.

Outros dois aspetos referidos como positivos e como negativos foram as canções e danças tradicionais e as repetições. A análise dos dados evidencia que cada criança tem perspetivas e gostos únicos, havendo canções que podem agradar a algumas e não a outras. É importante ter em consideração este fator na análise das atitudes das crianças perante determinada proposta, que também comprova a importância de se realizar uma breve caracterização dos interesses do grupo e de cada criança individualmente, para que a ação do/a educador/a seja direcionada e bem-sucedida.

Houve uma criança que, na canção do *galo gordo*, apontou como aspeto negativo a sua complexidade, dizendo: "*a canção do galo gordo é que eu não gosto, porque essa canção é muito complicada para mim"* E5. Acredito que esta referência se deva ao facto de a canção ser longa e de ter uma letra extensa.

Apenas uma criança referiu uma canção, dos *planetas*, como sendo das suas duas canções favoritas. Esta categoria - o interesse que a criança tem na história da canção - foi a única que envolveu uma canção associada a um projeto. A canção dos *planetas* foi integrada numa "metodologia de trabalho caracterizada pelo

desenvolvimento de projetos interdisciplinares" (Rodrigues, 2010.a, p.45). Esta canção poderia ser integrada na categoria – a importância que as personagens da canção representam para a criança – contudo considero que não foi tanto as personagens/letra da canção que influenciaram a escolha, mas sim o ambiente. Este aspeto foi revelado por uma das crianças que participou no projeto dos planetas, demonstrando *grande entusiasmo* pelo mesmo.

Quanto aos objetivos específicos da investigação, apresento, de seguida, alguns resultados:

(i) Identificar as canções que as crianças mais gostam de cantar no jardim de infância. Após a análise realizada, é possível concluir que as canções que as crianças mais gostam de cantar são: *capuchinho vermelho – e*sta canção foi a mais mencionada pelas crianças quando responderam à questão *Quais são as canções que gostas de cantar?, s*endo que cinco crianças responderam *o capuchinho vermelho*; a canção do *galo gordo* e a canção da *machadinha*, sendo que se registou o mesmo número de respostas (duas) à questão *qual é a canção que gostas mais de cantar, a tua favorita?*

(ii) Fazer o levantamento das razões pelas quais as crianças gostam mais de umas canções do que de outras. Considero que a resposta a este objetivo está presente nas categorias de análise realizadas. Desta forma, as crianças apresentam como razões de destaque: as personagens da canção, história da canção, a rotina diária, os adultos de referência, as canções e danças tradicionais e a repetição das mesmas canções.

(iii) Analisar o sentido que as crianças atribuem aos momentos musicais no jardim de infância. Este objetivo foi o mais difícil de atingir, porque não havia uma questão concreta a que as crianças pudessem responder. Este tem um caráter subjetivo, o que torna difícil a sua resposta de uma forma concreta.

Ao terminar o estudo, concluo que os motivos que as crianças atribuem ao significado musical são, sobretudo, extramusicais e não musicais.

Numa perspetiva de autorreflexão e de avaliação do trabalho realizado no âmbito de investigação que desenvolvi, considero que este estudo não devia terminar onde

terminou, porquanto considero que o mesmo poderá, eventualmente, dar origem a um estudo mais aprofundado sobre a questão.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

Neste capítulo, irei abordar o tema da identidade profissional fazendo uma retrospetiva das duas práticas profissionais supervisionadas, bem como de todo o meu percurso académico.

> A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro, implica, paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (ou a identidade para si) e a identidade para os outros. Esta dualidade não pode ser quebrada, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros (Santos, 2005, p.123).

As conceções sobre identidades são várias e podem agrupar-se em duas vertentes. A primeira, a essencialista, propõe que a identidade advém da existência de uma "identidade básica" (Sarmento, 2009, p.49) que se caracteriza por ser uma verdade autêntica e profunda que faz com o que o indivíduo seja aquilo que é, assentando sobre as crenças e substâncias imutáveis e originais, independentemente das suas vivências. A segunda, a conceção nominalista ou existencialista, integra as mudanças que ocorrem ao longo da vida, sendo que a identidade de cada um surge da época em que se situa e do ponto de vista que se adote. Desta forma, o processo identitário é contingente, articulando o tempo e as circunstâncias e "resulta de uma dupla operação: a diferenciação e a generalização" (idem, p.49).

A construção da identidade profissional não pode ser separada de dois sistemas base: "a actividade instrumental (processo de trabalho, finalidades económicas, etc.)" (Santos, 2005, p.130) e "a actividade comunicacional (a interação entre os indivíduos)" (idem, p.130). A origem da identidade baseia-se na amplitude do trabalho e não se pode deduzir apenas das relações profissionais e de mecanismos de produção (idem).

Para Sarmento (2009), a identidade profissional consiste numa construção inter e intrapessoal, sendo estas indissociáveis. Desenvolve-se através de interações, em contextos, aprendizagens, com trocas e relações pessoais, profissionais, comunitárias e familiares. Esta construção requer uma ação direta de um dos grupos profissionais num processo de relações constantes e em múltiplas condições (organizacionais, culturais, histórias, sociais e políticas).

Santos (2005) defende a existência de uma cultura profissional alicerçada num código interno. Este código foi criado através de uma interação social entre todos os

indivíduos do campo profissional, proporcionando-lhes desenvolver a identidade própria do seu grupo profissional. É necessário que exista uma ação e comunicação social para que haja um reconhecimento social. É no exercício da prática profissional em constante interação com outros profissionais que se constrói uma parte importante da identidade profissional. A autora defende, ainda, que existe um processo de apropriação da identidade através de um modelo identitário no trabalho. Para que este processo seja possível são necessárias três condições: "uma condição afetiva" (Santos, 2005, p.133), em que o indivíduo se identifica com o modelo que lhe é mais gratificante; "uma condição de similitude" (*idem*, p.133) em que a existem elementos em comum entre o sujeito e o modelo o que facilita a identificação; e "uma condição de poder" (*ibidem,* p.133) em que o prestígio do modelo se revela como um fator importante na identificação.

A identidade profissional do/a educador/a de infância não tem uma definição explícita, mas pode resultar da compilação de definições de associações, investigadores e bases legais. Desta forma, resumindo a definição da *Child Development Associate Consortium* (Saracho & Spodek, 1992), de Lilian Katz (s.d.) e do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (2001), citados por Sarmento (2009), é possível encontrar pontos em comum a todos eles:

> – o trabalho das educadoras desenvolve-se principalmente e prioritariamente com as crianças pequenas; – o trabalho com crianças implica envolvimento dos pais e de outros parceiros educativos; – capacidade de relação é comummente apontada como o recurso principal para se trabalhar adequadamente com as crianças; – o profissionalismo dos especialistas do humano requer competências múltiplas que integram os quatro pilares da educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a viver Juntos e Aprender a Ser; um trabalho de qualidade obriga a uma forte implicação pessoal; – a responsabilidade profissional tem uma componente ética fundamental (Idem, p.51).

Desta forma, ser educadora de infância assenta *no cuidar e no educar*, ou seja, no *educare* (Moss et. al., 2001, citados por Sarmento, 2009). Esta profissão está intimamente relacionada com o cumprimento dos aspetos afetivos e emocionais da criança porque, deste cumprimento, depende o desenvolvimento e equilíbrio da mesma (Sarmento, 2009).

A profissão de educador de infância insere-se nas profissões designadas como "especialistas do humano" (Bidou, 1984, citado por Sarmento, 2009, p.60), uma vez que se desenvolve por pessoas e para pessoas numa estrutura cultural com valores e baseada numa prática ética que visa o bem-estar do outro enquanto pessoa. Uma educadora de infância tem de assumir o seu "Eu" de forma a conseguir a trabalhar com pessoas (Bidou, 1984, citado por Sarmento, 2009, p.60). Desta forma, compreendi a importância de trabalhar em parceria com as famílias e com a comunidade.

Costa e Caldeira (2015) afirmam que "é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social" (p.115) uma vez que a construção da identidade profissional se desenvolve em interação com os outros atores sociais "numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro" (p.155). As autoras defendem ainda que ser-se educador/a de infância vai para além de se encontrar a identidade profissional. Ser educador/a de infância implica estar preparado/a para "abraçar" esta profissão, adquirindo as habilitações necessárias para o exercício da mesma.

Durante a minha formação pessoal, tomei conhecimento da Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989). Ao longo da formação académica, estudei e analisei esta constituição. Ao analisar este documento, entendi que, para se ser educador/a de infância, é necessário não só respeitar, como promover os direitos das crianças. Nas duas práticas profissionais supervisionadas em que estagiei, tive como foco esta premissa.

Outro documento fulcral para o exercício de uma boa prática profissional é a *Carta de Princípios para uma Ética Profissional d*a APEI (2011). Apesar de só ter tido contacto com esta carta durante o meu percurso académico, considerei-a nos dois momentos da PPS (I e II) e regi as minhas práticas a partir dos princípios da mesma: a *competência*, *a responsabilidade*, a *integridade* e o *respeito*.

As práticas profissionais supervisionadas ajudaram-me a iniciar a formação da minha identidade profissional. Apesar de a educação dos 0 aos 3 anos de idade não estar contemplada *na Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, na sua versão atualizada) e não contar tempo de serviço para a carreira de educador/a de infância, poder estagiar com crianças com estas idades fez-me compreender a importância de uma ação educativa de qualidade com as mesmas. "Na creche, cada minuto é uma novidade, mas aos poucos, começamos a perceber o porquê

de estarmos ali. Chegamos a casa com um cansaço fora do comum, mas começamos a gostar logo desde o primeiro dia" (Grande, 2018, p.30).

"O pensar, o sentir, a voz de cada educadora de infância, são elementos construtivistas na sua identidade profissional, na forma como se relaciona com os outros – crianças, pais, comunidades, contextos – e promove a sua ação educativa" (Kelchtermans, 1995; Butt & Raymond, 1987; Grant, 1995, citados por Sarmento, 2009). A relação estabelecida com toda a equipa da OS, na PPS I e na PPSII fez-me compreender a importância de uma *boa* relação entre todos. Compreendi que os adultos responsáveis pelo grupo devem manter uma relação cordial de constante comunicação. É importante que as crianças percebam que os seus adultos de referência mantêm relações saudáveis para que estas consigam estabelecer boas relações entre si.

As relações positivas dizem respeito, também, à relação que se desenvolve entre o JI e as famílias, sendo estes agentes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de todas as crianças. A relação entre estes dois agentes educativos deve ser positiva e de qualidade, centrando-se na criança. Esta relação tem como base a comunicação realizada entre o JI e a família que se pode traduzir em trocas informais (orais ou escritas, p.e. *o caderno vai e vem*) ou em momentos planeados (reuniões de pais). O/a educador/a deve utilizar estes momentos de forma a conhecer as necessidades, potencialidades e expetativas educativas de cada família. Deve ouvir as sugestões e opiniões e incentivar a participação das mesmas, tendo em conta a disponibilidade de cada uma (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016).

Um aspeto que fui melhorando ao longo das duas práticas foi a avaliação. Compreendi que o processo de avaliação deve ser individual e coletivo, visto que ambos se complementam. Este processo deve, também, ser contínuo e interpretativo, sendo que a criança é o centro do seu desenvolvimento e aprendizagem, tomando consciência do que já sabe e daquilo que são as suas fragilidades. Neste processo, desenvolvem-se estratégias responsivas, sendo estas possíveis através da observação dos progressos das crianças e uma planificação da ação tendo em conta esta avaliação (Marchão & Fitas, 2014).

Nas duas práticas profissionais supervisionadas, ambas as educadoras de infância guiavam a sua prática tendo como referência o MEM. Trabalhar com o modelo foi uma constante aprendizagem. O primeiro contacto com o MEM foi em creche, numa sala de dois anos. O grupo de crianças estava a começar a contactar com o modelo a partir das práticas democráticas e dos instrumentos de pilotagem. Na PPS II, tive a

oportunidade de contactar com a fase inicial da implementação do modelo numa sala de JI. Quando iniciei o estágio, a sala não tinha “instrumentos de pilotagem”. A educadora cooperante começou a realizar as reuniões em conselho e foi introduzindo os instrumentos à medida que considerava oportuno.

Enquanto (futura) educadora de infância, esta observação detalhada da implementação do MEM foi-me particularmente útil. Muitas vezes, quando se chega ao local de estágio, os modelos pedagógicos já estão implementados pelas educadoras cooperantes e as crianças já estão confortáveis com o mesmo. Esta oportunidade ajudou-me a compreender as dificuldades que poderei vir a sentir neste processo e a melhor forma de o gerir. Para que esta implementação seja bem-sucedida, é importante que se frequentem ações de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram vários os desafios encontrados ao longo da PPS II, alicerçados numa aprendizagem e aprimoramento do meu eu, pessoal e profissional. As aprendizagens realizadas com as crianças, com a educadora cooperante e com os auxiliares de educação foram imprescindíveis para a minha formação enquanto (futura) educadora de infância.

O facto de ter realizado a PPS II num JI, acompanhando um grupo de crianças e uma equipa de sala, observando a prática da educadora cooperante, caracterizando o ambiente educativo, tendo oportunidade de planificar a minha ação, com estratégias e intenções, revelou-se uma oportunidade de poder desenvolver o que será a minha futura profissão, de forma acompanhada e orientada por profissionais competentes.

Esta experiência permitiu-me estabelecer uma relação de confiança com o grupo de crianças. Cada criança é uma individualidade e, por isso mesmo, a relação que criei com cada uma é diferente de todas as outras. Durante este percurso aprendi que todas as relações são diferentes. Com este grupo de crianças, consegui tornar-me um adulto de referência, inteirar-me das suas rotinas, potencialidades e necessidades, interesses, conseguindo até, por vezes, antecipar comportamentos e agir, de forma preventiva, tanto em grande grupo, como com cada criança individualmente.

Durante a PPS, fui desenvolvendo a construção da minha profissionalidade, como acima referido, centrada nas vertentes inter e intrapessoais. O contexto em que estagiei permitiu-me estabelecer relações diversas a nível profissional, desde a equipa da sala até à direção pedagógica. A minha identidade profissional só foi possível de começar a construir devido a essas mesmas relações e à comunicação inerente às mesmas, pois, como afirma Dubar (2006, citado por Sousa & Melo, 2017), a identidade profissional é uma forma identitária refletida a partir das relações profissionais e na interação com o outro.

O meu percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa e a exploração, durante o mesmo, de unidades curriculares como a música, por exemplo, como veículo do desenvolvimento, conduziram-me não só ao interesse pela temática como ao aprofundamento espelhado no presente documento. Unidades Curriculares como a de Expressões Artísticas e Educação Física em Educação de Infância capacitaram-me não só a gerir um conjunto de atividades diversas e específicas no domínio da música e artes visuais para contexto de creche, como a mobilizar estratégias e instrumentos de

observação, intervenção e avaliação das crianças nestes domínios. A partir da formação prestada por esta Escola Superior, construí a minha investigação, um estudo exploratório, sobre a temática da música no quotidiano do JI, percecionando as preferências musicais das crianças. Com esta investigação, reuni conhecimentos científicos e autores/as de referência que suportaram todo o trabalho investigativo.

A parte teórica é tão importante como a parte prática, sendo por vezes esta última desvalorizada. O resultado final da PPS II apresenta-se neste relatório, mas, também, num Portefólio (cf. Anexo A. Portefólio da PPS II, pp.55-230). Este último documento suportou toda a minha ação pedagógica enquanto estagiária. Nele está contemplada toda a minha prática desde reflexões, planificações, notas de campo, registos fotográficos e ainda um portefólio de uma criança. Este documento suporta uma prática de três meses de forma estruturada e reflexiva.

REFERÊNCIAS

Associação Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI (pp. 1-2).

Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto em investigação* (4.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Costa, M. & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Decreto-Lei n~235/2008 de 30 de novembro. *Diário da República – I Série.* Assembleia da República, Lisboa.

Encarnação, M., Venade, A., Gomes, C. & Costa, G. (2016). Cantar mais: da realidade virtual ao quotidiano das escolas e das crianças. *Cadernos de Educação de Infância*, *107*, 34-36.

Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de música para bebés e crianças* (5.ª ed.). Lisboa: Caminho.

Ferreira, M. (2010) "- Ela é nossa prisioneira!" – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Científica Internacional,* 151-182.

Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar?" - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos estudos da criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Folque, A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar*: *o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Forneiro, L. (1998). A organização dos Espaços na Educação Infantil. In. M. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed Editora.

Grande, P. (2018). Estar em projeto na creche: no mundo das "Ovmés". *Cadernos de Educação de Infância, 133,* 30- 34.

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

Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K., & Travers, J. (2014*). Development of children and adolescents.* USA: Wiley.

Katz, L. (2005). A construção de sólidos fundamentos para crianças. In: Helm & S. Beneke (Orgs.). *O poder dos projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil* (pp. 27-37). Porto Alegre: Artmed.

Lei nº46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº237/86 – I Série.* Assembleia da República, Lisboa.

Levinowitz, L. (1998). General music today. The importance of music in early childhood. *Sage journals*, *12*, 4. Consultado em http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10483713980120010 3?journalCode=gmt.

Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Monográfico, 64*, 27-41.

Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España, 1,* 4-5.

Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, *97*, 47-50.

Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar, 19,* 106-115.

Parente, C. (2009). Potencialidades do portefólio no processo de avaliação na educação pré-escolar. In C. Parente, *Movimenta projetos em educação. Encontros internacionais "Portefólios: uma estratégia de avaliação alternativa"* (pp. 35-48). Braga: Universidade do Minho.

Prates, M. (2016). *Cantar Juntos 1* (3.ª ed.). Lisboa: A PAR.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas, 1 3*, pp. 21-43.

Rodrigues, H. (2003). *BebéBabá, da musicalidade dos afetos à música com bebés.* Porto: Campo de letras.

Rodrigues, H., Quental, J. & Rodrigues, P. (2003). *Andakibebé*. *Para os pais e educadores.* Lisboa: Campo das Letras.

Rodrigues, P. (2007). *Dizeres silenciosos: expressão musical, uma prática em movimento.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, P. (2008). Tradições musicais portuguesas – na poética da educação e da arte? *Cadernos de Educação de Infância, 84,* 14-17.

Rodrigues, P. (2010.a). Cantar no jardim de infância em projectos interdisciplinares – para uma maior intencionalidade nas abordagens à música. *Cadernos de Educação de Infância, 92,* 45-51.

Rodrigues, P. (2010.b). Danças de tradição: propostas didáticas de abordagem à música/contributos para o desenvolvimento rítmico-motor. In A. Peres & R. Vieira (Eds.). *Educação, justiça e solidariedade na construção da paz* (pp.135-153). Leiria: IPL, Associação Portuguesa de animação e pedagogia.

Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interações, 8,* p.123-144.

Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social, 2,* p.47-64.

Silva, A. & Fossá, M. (2013). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para a análise de dados qualitativos. *IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade,* 1-14.

Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: ME/DGE.

Silva, M. (1998) Noção de projeto. In T. Vasconcelos (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (pp.91-122). Lisboa: ME

Sousa, A. & Melo, J. (2017). Como se constrói a identidade de professoras na educação infantil. *Humanidades & Inovação*, 1, 117-128.

Steinhoff, A. (2016). The importance of music in early childhood development. *Novak djokovic foundation,* consultado a 12 de fevereiro de 2019, em

https://novakdjokovicfoundation.org/importance-music-early-childhood-development/

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança.* Porto: Edições Afrontamento.

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança.* Nova Iorque: UNICEF. Consultado a 27 janeiro de 2019, em https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/

Vasconcelos, T. (Coord.). (2011) *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: ME – DGIDC.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos.* Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1992). *Didática da educação infantil.* Porto: Edições Asa.

ANEXOS

ANEXO A: PORTEFÓLIO DA PPS II

ANEXO B: GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião da Entrevista

Destinatários: Crianças do Jardim-de-Infância (PPSII)

Objetivos:

- Identificar as canções que as crianças mais gostam de cantar no Jardim-de-Infância;
- Compreender as razões pelas quais as crianças gostam mais de umas canções do que de outras
- Compreender qual o sentido que as crianças atribuem aos momentos musicais no Jardim-de-Infância.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da criança	- Legitimar a entrevista; - Motivar a criança.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação em JI; - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.	

B. Definição do perfil da criança.	- Conhecer características pessoais da criança (iniciais do nome, idade, percurso no estabelecimento de ensino)[9]	**B1**. Iniciais do nome da criança. **B2.** Idade da criança. **B3.** Há quanto tempo frequenta o JI. **B4**. Há quanto tempo está com a educadora cooperante.	
		1ª Parte da Entrevista	
C. Definição do gosto musical criança face às canções que canta no Jardim-de-Infância.	- Identificar as canções que as crianças mais gostam de cantar no JI; - Compreender as razões pelas quais as crianças gostam mais de umas canções do que outras.	**C1**. Quais são as canções que gostas de cantar? **C2**. E qual é a canção que gostas mais de cantar, a tua favorita? **C2.1.** Porquê? **C3.** Qual é que é a canção que não gostas mesmo nada de cantar? **C3.1.** Porquê? **C4.** O que achas da canção do *Galo Gordo*? [10] **C5**. O que achas da canção do *Capuchinho Vermelho?* **C6.** O que achas da canção da canção da *Rã*? **C7.** O que achas da canção da *Saquinha das surpresas*? **C8**. Gostas de mais alguma canção? **C8.1** Qual?	A partir da pergunta C4 perguntar à criança se gosta Nada, Um bocadinho, Mais ou menos ou Muito das canções. Direcionar a questão de forma a perceber qual é o gosto da criança sobre aquela canção.

[9] Informação previamente recolhida a partir dos registos das crianças.
[10] As canções apresentadas foram escolhidas tendo em conta as canções que as crianças e os adultos mais cantam no dia-a-dia.

ANEXO C: ANÁLISE DE CONTEÚDO ÀS ENTREVISTAS DAS CRIANÇAS

Categoria	Subcategoria	Exemplos de indicadores	Frequência
Identificação de aspetos positivos nas canções do quotidiano do JI	A importância que as personagens da canção representam para a criança	"Porque tem o lobo mau e a avozinha e eu gosto deles, muito" E4	2 E4 e E7
	O interesse que a criança tem na história da canção	"Gosto muito da dos planetas, porque eu gosto dessa música, porque nós temos o projeto dos planetas" E5	1
	Atribuição de significado da canção à rotina diária	"A das seis da manhã canta o galo gordo. . . porque é a música da manhã" E3	1
	Importância dada à pessoa que canta a canção	"… porque é a da (educadora) S, é a S que canta" E1	2 E1 e E2
	Interesse pelas canções e danças tradicionais	"Da machadinha, porque eu gosto. Porque eu danço com os meus amigos e porque é a minha favorita" E2	1
	Identificação de uma preferência através da repetição da canção	"Do capuchinho vermelho, porque estou sempre a cantar" E6	2 E6 e E7
Identificação de aspetos negativos	A representação das personagens da canção para a criança	"A do sapo. Não gosto de sapos" E3	1

nas canções do quotidiano do JI	Desinteresse pela canção e dança/movimentos associados à canção	Canções e danças tradicionais	“A da machadinha. Porque se ela salta para todos os meninos eu não gosto” E4	2 E4 e E6
		Canções e movimentos associados a canções modernas	“Também não gosto da roda do autocarro, fico cansada” E4	1
	A dificuldade que as crianças atribuem às canções		“A canção do galo gordo é que eu não gosto, porque essa canção é muito complicada para mim.” E5	1
	A repetição da canção como fonte de desinteresse		“Porque estamos sempre a cantar, já estou farta” E7	1

ANEXO D: TABELA DO ROTEIRO ÉTICO

Roteiro Ético (Soares, 2005, citado por Tomás, 2011)	Prática Supervisionada em Jardim de infância	Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do Trabalho **6.Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação** **7.Consentiemento informado**	De forma a conseguir cumprir este princípio ético, durante as primeiras semanas de estágio, escrevi uma pequena carta de apresentação, que afixei na porta da sala de atividades, com o objetivo de me apresentar a toda a comunidade educativa. Contudo, a minha apresentação não se dirigiu apenas à equipa da sala e às famílias, apresentei-me a todas as crianças do grupo e tentei explicar-lhes, de forma bastante simplificada, que iria ficar com eles naquela sala nos próximos três meses. Ainda durante a primeira semana de observação, realizei um documento em que pedi a todos os encarregados de educação a autorização para captar imagens e vídeos dos seus educandos, de forma a conseguir recolher informação de diversas formas. No que concerne ao assentimento das crianças sobre as fotografias e vídeos, sempre que pretendia utilizar um destes instrumentos questionava a criança em questão se podia ou não realizar aquela ação e dependendo da resposta verbal ou corporal da criança, tirava ou não a fotografia. Realizei também uma tabela em que as crianças escreviam o nome se autorizavam ou não a gravação da entrevista. Aproveitei este momento e pedi também que escrevessem o nome se autorizavam as fotografias. De forma a ser mais simples sempre que pedia a cada criança autorização mostrava aquilo para que estava a	"- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança." (APEI, p.1) "- Garantir

	pedir a autorização. Só não consegui a assinatura de uma criança que deixou de ir ao JI a meio do estágio. Relativamente à investigação que estou a realizar comecei por explicitar os meus interesses e objetivos à equipa da sala. Como referi acima conversei com a EC de forma a perceber a sua opinião e de que forma é que podia trabalhar com o grupo. Após algumas conversas informais delineei os meus objetivos e apresentei-os à mesma. De forma a apresentar as minhas intenções com esta investigação às crianças, no dia em que previ iniciar as entrevistas, conversei com as crianças na reunião da manhã explicando o que ia fazer e como ia fazer. Expliquei que era uma investigação sobre a música que fazíamos todos os dias no JI e as sessões de música que tinha dinamizado com eles. Perguntei ao grande grupo se podia fazer a investigação com eles e em coro responderam que sim. Mostrei-lhes a entrevista e as tabelas das autorizações de forma que as crianças se familiarizassem com os documentos. Expliquei ainda que se algum deles não quisesse falar comigo para responder à entrevista não tinha de o fazer, só o fazia quem queria. Durante toda a PPS fui conversando com os encarregados de educação de forma a informá-los das minhas intenções e práticas explicando que iria realizar uma investigação e questionando a disponibilidade dos mesmos para que os seus educandos participassem, não obtendo desta forma respostas negativas.	que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais" (APEI, p.2) "- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa" (APEI, p.2) "- Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade." (APEI, p.2)
	Enquanto desenvolvi a minha investigação tentei sempre que esta não trouxesse custos para o grupo de crianças, para a equipa da sala nem para as famílias. Contudo, acredito	"- Respeitar cada criança, independentemente da

2.Custos e benefícios **4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir**	que se existiu algum tipo de custo este foi para as crianças, pois, por exemplo, quando necessitei de fazer as entrevistas tive de lhes pedir se poderiam vir falar comigo e parar a brincadeira/trabalho que estavam a fazer, sendo que esta interrupção só aconteceu duas vezes, e não entrevistei nenhuma criança que não quisesse participar. As crianças que disseram que não queriam realizar a entrevista ou que simplesmente demonstraram que não estavam interessadas não a realizaram. Ainda assim, considero que as crianças que responderam à entrevista a fizeram de forma disponível e interessada. Creio que os benefícios que a minha investigação trouxe para o grupo de crianças foi o facto de lhes ter proporcionado sessões de música intencionalmente pensadas. As sessões de música não fazem parte diretamente da investigação, mas surgiram do pensamento da mesma. Pensando sobre toda a PPS, julgo que tanto a minha presença como as atividades que fui desenvolvendo não trouxeram qualquer tipo de custo para o grupo, nem para nenhuma individualidade. Procurei sempre adequar a minha postura e as minhas propostas aos interesses e necessidades das crianças, para que quando eu sair do contexto estas possam continuar a sua rotina de forma natural.	sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (APEI, p.1) “- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (APEI, p.2)
	Assim que comecei a minha prática decidi que em todos os meus registos escritos a identidade de cada criança iria estar protegida pelas iniciais do seu nome, ou seja, sempre que me referi a uma criança em notas de campo esta vinha identificada pelas suas inicias.	“- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género,

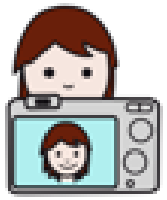
3.Respeito pela privacidade e confidencialidade	Desta forma, as entrevistas realizadas irão aparecer também com as inicias de cada criança que respondeu. Aquando o pedido de autorização para captar registos fotográficos, referi o fim a que se destinava, garantindo sempre o anonimato das caras de cada criança e que no fim da minha PPS as imagens iriam ser todas apagadas ficando apenas as do relatório.	etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança." (APEI, p.1) "- Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança" (APEI, p.2); "- Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (APEI,

		p.2); "- Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança." (APEI, p.2)
8.Uso e relato das conclusões **10.Informação às crianças e adultos envolvidos**	Assim que terminar de analisar os dados da minha investigação e de os interpretar, tenho como objetivo devolver essa informação aos participantes e à equipa da sala. Penso que poderei realizar este relato das conclusões aos encarregados de educação elaborando um resumo escrito e entregando a cada um, sendo que aos encarregados de educação que não sabem ler esse resumo será explicado oralmente. Sobre a devolução da informação às crianças esta foi sendo transmitida ao longo da investigação, visto que sempre que uma criança respondia à entrevista eu mostrava-lhes que tinha gravado. Ainda assim espero conseguir apresentar as conclusões da investigação às crianças, por exemplo, com uma sessão de música que explicite os seus gostos e preferências. Considero que durante toda a investigação, tanto as crianças como os adultos, foram sendo informados daquilo que se estava a passar e de que forma é que eu estava a fazer a mesma.	"- Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança."

		(APEI, p.1) “- Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (APEI, p.2)

ANEXO E: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO ÀS CRIANÇAS

Pedido de autorização gravar a entrevista	

Pedido de autorização para tirar fotografias	
	

ANEXO F: PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Caras famílias, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o Mestrado em Educação Pré-Escolar. Encontro-me a realizar o estágio profissionalizante (Prática Profissional Supervisionada, Módulo II). Durante o estágio, que decorrerá entre o dia 01 de outubro e o dia 21 de janeiro de 2018, irei realizar algumas atividades com as crianças da sala de atividades em que os/as vossos/as educandos/as se encontram. Neste sentido, ser-me-ia útil captar registos fotográficos ou vídeos desses momentos. É de salientar que essas fotografias serão também elas entregues à educadora e a vós, e que serão apenas utilizadas no meu relatório de estágio, sendo que a identidade das crianças será ocultada e, desta forma, a sua privacidade respeitada.

Agradeço que, caso estejam de acordo e autorizem, assinalem com uma cruz no respetivo local e assinem.

Muito obrigada,

_____

Mariana dos Santos Pinto
Data: 10-10-2018

Nome da criança	Autorizo	Não autorizo		Assinatura do/ encarregado/a de educação