

**Refletindo sobre a Prática de Ensino Supervisionada em Educação de
Infância: aprendizagens e descobertas**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Maria do Rosário da Cunha Fernandes Ferreira

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Isabel Pinto Simões Dias

Sónia Cristina Lopes Correia

Leiria, Julho 2013

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Agora que este meu percurso chegou ao fim (e que consegui concretizar mais uma etapa da minha vida) é importante agradecer a todos aqueles que me são próximos e que, de uma forma ou de outra, me ajudaram nesta caminhada.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais porque sem eles, nunca seria possível chegar até aqui. Agradeço todo o seu esforço económico que me permitiu alcançar mais esta etapa na minha vida, bem como toda a paciência que tiveram, tolerando o meu mau humor e as minhas ausências. Ao meu padrinho, aos meus tios e à minha prima, que sempre se disponibilizaram para me ajudar no que fosse preciso.

Às minhas colegas e amigas, agradeço a paciência e toda a ajuda que me deram. À minha grande amiga Ana Rita, que sempre se mostrou disponível para me ajudar no que eu precisasse e que sempre compreendeu as minhas ausências, continuando sempre a apoiar-me.

Às professoras orientadoras, Sónia Cristina Lopes Correia e Maria Isabel Pinto Simões Dias que sempre se mostraram disponíveis para esclarecer as minhas dúvidas e que primaram pela exigência e rigor, de forma a permitir-me realizar um bom trabalho.

Agradeço também às Educadoras cooperantes, com as quais tive oportunidade de partilhar ideias, pela ajuda e apoio que me deram durante todo este percurso, e que sempre tiveram uma palavra de ânimo e positivismo.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar encontra-se dividido em duas partes, uma referente às minhas experiências no contexto de Creche e outra relativa às minhas experiências em Jardim de Infância.

Na primeira parte é apresentada uma dimensão reflexiva em contexto de creche, na qual analiso crítica e fundamentadamente, algumas situações vivenciadas ao longo do primeiro semestre de Prática Educativa Supervisionada.

A segunda parte é composta por dois capítulos, um referente à dimensão reflexiva em contexto de Jardim de Infância e ao projeto desenvolvido com as crianças, intitulado *Os Faróis*. O segundo capítulo apresenta o ensaio investigativo sobre as aprendizagens das crianças a partir de uma articulação com outro profissional de educação. Após a exploração das linhas teóricas, dou a conhecer a metodologia, os objetivos, os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os resultados e a sua discussão.

Palavras chave

Colaboração, Cooperação, Educação de Infância, Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

The present report in Masters of Preschool Education is divided into two parts, one related to my experiences in the context of nursery school and another concerning my experiences in kindergarten.

In the first part is presented a reflective dimension in the context of nursery school, in which I critically analyse some situations experienced during the first half of the *Supervised Educational Practice*.

The second part consists of two chapters, one regarding the reflective dimension in the context of kindergarten and the project, called *The Lighthouses*, developed with the children. And the other chapter presents the exploratory essay about children learning from interactions with other education providers. After exploring the theory underlying the present study, I explain the methodology, aims, participants, procedures for data collection, results and discussion.

Keywords

Collaboration, Cooperation, Preschool Education, Work Project Methodology

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Índice Geral	vi
Índice de Anexos	viii
Índice de Figuras	ix
Índice de Quadros	x
Introdução Geral	12
Parte I – Prática Pedagógica em Contexto de Creche	13
Introdução.....	13
1. Contextualização da Prática Educativa Supervisionada.....	13
1.1. <i>Observação em contexto educativo</i>	14
1.2. <i>O papel da rotina na promoção do bem-estar da criança</i>	15
1.3. <i>Planificação, desenvolvimento e aprendizagens</i>	18
1.4. <i>Experiências educativas em contexto de creche</i>	21
1.5. <i>Interação e desenvolvimento da criança</i>	23
1.6. <i>Papel do Educador de Infância em contexto de creche</i>	27
Parte II – Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância.....	31
Capítulo I – Dimensão reflexiva em Jardim de Infância	31
Introdução.....	31
2. Contextualização da prática educativa supervisionada	31
2.1. <i>Expectativas iniciais</i>	32
2.2. <i>Perspetiva transmissiva e socio construtivista</i>	32
2.2.1. <i>Metodologia de Trabalho de Projeto</i>	33
2.2.2. <i>Planificar com o grupo de crianças</i>	36
2.3. <i>Descrição do Projeto Os Faróis</i>	40

2.3.1. Fase I: definição do problema	40
2.3.2. Fase II e III: planificação, desenvolvimento e execução do trabalho	44
2.3.3. Fase IV: divulgação do projeto/Avaliação	51
2.3.4 Reflexão sobre as aprendizagens no âmbito do projeto Os Faróis.....	53
Parte III – Dimensão Investigativa: Aprendizagens em Educação pré-escolar e articulação docente	59
Introdução.....	59
3. Desenvolvimento e aprendizagem das crianças (5 e 6 anos).....	59
3.1. Aprendizagem em Educação Pré-Escolar e papel do educador	62
3.2. Trabalho por projeto como facilitador de processos de aprendizagens	64
4. Metodologia.....	66
4.1. Pergunta de partida e objetivos.....	66
4.2 Participantes.....	66
4.3 Instrumentos de Recolha de Dados	66
4.4. Procedimentos	67
5. Apresentação e discussão de dados.....	68
5.1. Dados advindos do registo áudio da aula de Expressão Musical.....	68
5.2. Dados advindos dos registos pictográficos	69
5.3. Dados advindos da entrevista ao professor de Expressão Musical	74
Conclusão Final	76
BIBLIOGRAFIA	78
Anexos.....	82

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1-Transcrições das conversas com o professor de Expressão Musical.....	1
Anexo 2-Letra da música criada pelo professor de música.....	2
Anexo 3-Estratégias utilizadas pelo professor de Expressão Musical para explorar a música...3	
Anexo 4-Registos pictográficos das crianças.....	5
Anexo 5-Registos semanais sobre o projeto Os Faróis.....	9
Anexo 6-Reflexões semanais em contexto de creche.....	47
Anexo 7-Reflexões semanais em contexto de jardim-de-infância.....	55
Anexo 8-Planificações em contexto de creche.....	59
Anexo 9-Planificações em contexto de Jardim de Infância.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Fotografia 1 - Cartaz com os registos sobre o projeto <i>Os Faróis</i> , ilustrado pelo grupo de crianças.....	43
Fotografia 2 - Registos em cartolinas sobre “O que fizemos até aqui?” e “O que ainda queremos fazer?”.....	47
Fotografia 3 - Preparação dos chapéus de marinheiros com folhas de papel de jornal...49	
Fotografia 4 - Cenário para a dramatização.....	49
Fotografia 5 - Crianças a tratarem da secagem das massas alimentares.....	50
Fotografia 6 - Construção do painel.....	50
Fotografia 7 - Construção do Farol (forragem dos pacotes de leite com papel de cozinha).....	51
Fotografia 8 - Pintura do Farol.....	51
Fotografia 9 - Crianças a fazer a contagem dos pacotes de leite.....	55

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1-Aprendizagens realizadas pelas crianças com a pesquisa na internet.....	44
Quadro 2-Aprendizagens realizadas pelas crianças com as pesquisas na Biblioteca Municipal.....	45
Quadro 3-Referentes respetivos às quatro fases do projeto Os Faróis.....	52
Quadro 4-Síntese da exploração da música pelo professor de Expressão Musical.....	68
Quadro 5-Registos pictográficos: Aprendizagens das crianças sobre o Farol.....	70
Quadro 6-Registos pictográficos: Participação do Professor.....	71
Quadro 7-Elementos representados nos registos pictográficos das crianças.....	72
Quadro 8-Dados da conversa com o professor de Expressão Musical sobre a sua participação no projeto Os Faróis.....	74

INTRODUÇÃO GERAL

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica, pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Este relatório encontra-se dividido em duas partes diferentes, a primeira diz respeito à prática educativa supervisionada em contexto de creche e a segunda parte às experiências educativas em contexto de jardim-de-infância.

Na primeira parte apresento a dimensão reflexiva em contexto de creche, na qual refleti sobre diversos momentos ocorridos ao longo do semestre, sustentando as minhas ideias em outros autores de referência.

A segunda parte encontra-se subdividida por dois capítulos: a dimensão reflexiva em contexto de Jardim-de-infância e dimensão investigativa.

O capítulo I apresenta os aspetos que considere mais desafiantes ao longo deste segundo semestre como, por exemplo, o desenvolvimento de uma experiência de Metodologia de Trabalho de projeto e o projeto *Os Faróis*, desenvolvido com as crianças.

O segundo capítulo diz respeito à dimensão investigativa, e apresenta-se dividido em duas partes: a revisão de literatura, na qual aprofundo os meus conhecimentos sobre a articulação do educador com outros profissionais de educação e foco o trabalho colaborativo e cooperativo em jardim-de-infância. Menciono a metodologia de investigação seguida da questão de partida, os objetivos os participantes, os instrumentos de recolha de dados, os resultados levantados e a sua análise e as conclusões a que cheguei.

No fim do relatório, apresento uma conclusão geral final, face à minha passagem por estes dois contextos, no decorrer deste Mestrado em Educação Pré-Escolar.

PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

“Educação é uma renovação contínua que a criança faz à luz das experiências por que passa ” (Dewey, citado por Sousa, 2003, p. 41)

INTRODUÇÃO

Ao longo desta dimensão reflexiva, após contextualizar a Prática Educativa Supervisionada, irei fazer referência a situações vividas durante este semestre, organizando as experiências vividas de acordo com a sequência temporal da prática pedagógica. Assim, apresento (1.1) Observação em contexto educativo; (1.2) O papel da rotina na promoção do bem-estar da criança; (1.3) Planificação, desenvolvimento e aprendizagem; (1.4) Experiências educativas em contexto de creche; (1.5) Interação e desenvolvimento da criança; (1.6) Papel do Educador de Infância em contexto de creche;

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

O primeiro semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar foi vivenciado em contexto de creche, numa instituição particular da cidade da Marinha Grande que tem vindo a sofrer algumas alterações e remodelações com o intuito de se adaptar às necessidades dos seus utentes. Recentemente foi efetuada uma ampliação das instalações de forma a satisfazer as condições de funcionamento de uma das suas valências, o centro de Atividades dos Tempos Livres, e de melhorar os requisitos de habitabilidade e de segurança de acordo com o estipulado na legislação em vigor. Fazendo uma breve caracterização do grupo de crianças, este era constituído por 13 crianças, 7 do género feminino e 6 do género masculino, com idades entre 1 e 2 anos. Destas 13 crianças, apenas quatro tinham irmãos (um). Um dos meninos teve um cancro, tendo durante algum deixado de ver e andar, competências que tem vindo a melhorar, um outro menino era asmático.

1.1. OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

As primeiras três semanas de prática pedagógica foram dedicadas à observação. Durante este período, tive oportunidade de observar o grupo de crianças, as suas brincadeiras, a forma como se relacionavam entre si e com os adultos presentes na sala, quais os brinquedos preferidos de cada uma e quais os mais utilizados. Observei a sala de atividades, a forma como esta estava organizada, os materiais disponíveis, a luminosidade da sala, as condições de segurança, a temperatura, entre outros aspetos. Também me foi possível fazer uma observação sobre a própria instituição e o meio envolvente. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008, p. 164) “A observação directa é aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados”, depois de organizados, estes dados permitiram-me fazer uma caracterização do contexto educativo.

Neste período de observações, também me foi possível estar atenta à forma como a educadora desenvolvia as suas propostas educativas com as crianças, bem como fazer-lhe algumas questões (por exemplo, sobre como me devia aproximar do grupo; qual o tipo de atividades que desenvolvia com as crianças destas idades; quais as atividades que poderia realizar com um grupo de crianças em contexto de creche).

Ao longo destas três semanas procurei estabelecer uma relação de proximidade com as 13 crianças do grupo com idades entre os 12 e os 24 meses de idade (grupo heterogéneo ao nível etário), situando-as, de acordo com Piaget (citado por Sutherland, 1996), no estágio sensório-motor, mais propriamente nos subestádios “ (V) estágio das relações circulares terciárias (12 a 18 meses) ” (caracterizado pela noção da permanência do objeto, e “ (VI) Invenção de novos meios através de combinações mentais (18 a 24 meses) ” (uso da linguagem para fazer o registo das suas experiências).

No momento em que me deparei com este grupo de crianças foram várias as dúvidas que me surgiram. Uma vez que eu tinha acabado de chegar, sentia-me “desorientada”, questionando-me sobre o que iria fazer com estas crianças ao longo das várias semanas que se seguiam. Pela minha cabeça, passaram algumas perguntas: como me dirigir ao grupo durante a minha intervenção? Como captar a atenção de todas as crianças? Quais as atividades mais adequadas para realizar? Qual o tipo de linguagem mais adequada ao grupo? Preocupava-me o que podia fazer com o grupo mas, principalmente, como o poderia fazer. Mesmo tendo a ideia de que trabalhar pela primeira vez com crianças

destas idades não iria ser fácil e tendo algum receio da minha prestação procurei manter as minhas expectativas elevadas.

As crianças, mesmo com a presença de uma pessoa nova na sala, continuavam a brincar. Porém, uma vez que se depararam com uma pessoa com a qual não estavam habituadas a relacionar-se, durante os primeiros dias, mantiveram-se atentas ao que eu estava a fazer. Uma vez que eu tinha acabado de chegar à instituição, logo no primeiro dia sentei-me numa mesa, de forma a poder ir fazendo alguns registos do que estava a observar. Nesta primeira fase, foram duas as reações das crianças com as quais me deparei: (1) houve crianças curiosas, que quiseram vir conhecer-me e mostrar-me os objetos com os quais estavam a brincar; (2) e encontrei crianças que não me deram muita oportunidade para interagir com elas, mantendo-se reticentes quanto à minha presença.

Perante estas atitudes por parte de algumas crianças, comecei a refletir um pouco mais sobre qual a melhor forma de me aproximar delas. Conforme Post e Hohmann (2007, p. 34) “As crianças envolvidas em relações de confiança parecem saber a um nível mais profundo que a pessoa que toma conta delas lhes dará apoio em novos desafios e empreendimentos” .

Hoje, sei que os vínculos afetivos estabelecidos entre as crianças e o educador são de extrema importância. Com estes vínculos afetivos estabelecidos consegui que o grupo me escutasse (quando conversávamos) e consegui fazer-me ouvir e ser convidada a participar nas brincadeiras das crianças.

1.2. O PAPEL DA ROTINA NA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR DA CRIANÇA

As crianças têm rotinas ao longo do dia. No seu dia – a - dia têm momentos de higiene, de alimentação e de sesta. Estes momentos que se repetem em horários específicos, permitem “ (...) às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 8).

A vivência de cada momento da rotina pela criança revela-se de extrema importância nestas idades. Tome-se como exemplo a ida ao bacio. Este momento proporciona à criança uma sensação de satisfação, o que faz com que se habitue a sempre que precisar,

dirigir-se ao bacio ou avisar a educadora, para que esta a possa ajudar. No momento de descanso, por exemplo, quando é altura de dormir a sesta, a criança sente-se aconchegada e relaxada. Na alimentação, quando a criança acaba de almoçar, sente-se satisfeita; e aquando o lavar das mãos, a criança sente-se limpa.

Todos estes momentos favorecem uma sensação de satisfação à criança, apercebendo-se que sabe fazer. Para além desta vivência, a criança vai aprendendo como se faz, observando o que os adultos fazem, imitando-os, construindo a sua autonomia. Segundo David (1983, pp. 69 e 70) “A criança vai aprendendo os costumes das pessoas crescidas, adota a sua alimentação; deseja imitá-las, fazer o que elas fazem e fazê-lo tão bem, como elas”.

A criança é sensibilizada para os hábitos de higiene, desde muito cedo. O lavar as mãos antes e depois das refeições e após o uso do bacio é uma das regras de higiene que deve ser tida em conta, de forma a evitar-se a propagação de bactérias e posteriores infeções que daí advêm.

No dia-a-dia de uma criança em creche, é natural haver momentos em que alguns objetos são levados à boca, fazendo estes gestos parte do sentido de exploração de cada criança. Porém, é necessário ter-se atenção, uma vez que esta é uma das principais formas de transmissão de bactérias de umas crianças para as outras. Como tal, é importante um olhar atento por parte do educador para que, quando ocorrer este tipo de situação, se desinfetar o material. Com estas atitudes, estamos já a contribuir para uma prevenção de doenças. Nestas idades e situações, os micróbios e algumas doenças como os chamados “sapinhos” (aftas por toda a boca) são facilmente transmitidos através do contacto da saliva. Portanto, cabe ao educador estar alerta em relação a estes pormenores pois se forem tidos em consideração podem evitar a propagação de doenças graves.

Na minha prática de ensino supervisionado surgiram alguns casos de crianças com “sapinhos”, tendo-me levado a redobrar a minha atenção em relação aos brinquedos que as crianças colocam na boca. Sempre que via alguma criança com o brinquedo na boca, aproximava-me dela, pedia para que me desse o brinquedo e colocava-o à parte para que posteriormente, fosse desinfetado. Apesar de ter sido uma situação complicada, acabando por se estender a algumas das crianças, fui alertando as crianças para não

levarem as mãos à boca, fui colocando brinquedos de parte para desinfetar e outra das estratégias que encontrei foi levar as crianças a usar durante mais tempo a chupeta.

Em termos de alimentação, o educador deve refletir sobre qual o tipo de alimentação dada à criança, certificar-se que esta é feita nas horas certas e que as crianças não ficam muito tempo sem se alimentarem. Uma vez que as crianças destas idades estão em plena fase de desenvolvimento, devem alimentar-se de sopa, aproveitando-se para se ir introduzindo alguns legumes como batata, cenoura e abóbora. Devem comer um pouco de peixe e de carne, bem como ir experimentando peças de fruta como a banana, a maçã e a pera. Numa das aulas de didática ligada à área da saúde, à qual tive oportunidade de assistir, o assunto da alimentação foi bastante debatido. Como tal, fui estando atenta à alimentação que as crianças faziam e realmente percebi que, tal como era lecionado nas aulas, também ali, na creche, era este o tipo de alimentação que era feita, havendo uma introdução de diferentes frutas e legumes, consoante o crescimento das crianças.

A introdução de novos alimentos nas refeições das crianças, tal como foi referido na didática, ao longo do semestre, deve ser um processo gradual, tendo cada alimento de ser experimentado de forma a perceber-se como cada criança reage à sua ingestão e se desenvolve alguma reação alérgica.

Um bem essencial na vida de uma criança em pleno desenvolvimento é a água. A água deve ser algo a que cada criança tenha um acesso facilitado e deve consumir sempre que quiser e sentir necessidade. Caso o educador se aperceba que alguma criança não está a beber água regularmente deve intervir, dando-lhe água, de forma a não surgirem desidratações.

Um outro fator promotor do bem-estar de crianças nestas idades é o brincar. Sabendo do papel do lúdico no desenvolvimento/aprendizagem da criança, ao longo do semestre, uma das minhas principais preocupações foi a minha participação nas atividades do grupo. Com o passar do tempo, integrei-me nas brincadeiras de cada uma, tentando repartir o tempo para brincar com cada criança. As nossas brincadeiras passavam pela construção com jogos de encaixe e pelos jogos simbólicos, recorrendo às peças de loiça de brincar pertencentes à sala. Segundo Sousa (2003, p. 16)

“Há um tipo de jogo que a criança faz desde muito pequena, que se desenrola inteiramente dentro do mundo da sua imaginação, fantasiando ser outra pessoa, um animal ou mesmo um objecto inanimado, a que dá vida e movimento. Finge ser mãe, brinca com uma boneca imaginando-a como sua filha (...)”

Na minha opinião, estas brincadeiras com as crianças, foram bastante importantes para mim uma vez que me permitiram aproximar do grupo, começando as crianças a ver-me como uma pessoa que se interessa pelas suas atividades e se preocupa com o seu bem-estar. Penso que em contexto de creche, esta integração do adulto no grupo de crianças é muito importante tanto para a criança (a criança tendo uma relação mais próxima do adulto, desenvolve a confiança e sente-se segura e protegida) como para o adulto.

Enquanto aluna estagiária atuante, fui arranando formas de chegar a todo o grupo, encontrando estratégias diferenciadas. Se a proposta passava pelo conto de uma história, a forma mais eficaz de chegar a todo o grupo era, por exemplo, a criação de fantoches ou a realização de dramatizações¹.

1.3. PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS

No que diz respeito à realização da planificação, este foi um dos aspetos que me suscitou alguma dificuldade ao longo do semestre, nomeadamente ao nível da intencionalidade educativa e da avaliação. Porém, com o passar do semestre, foram aspetos sobre os quais eu me fui debruçando e tentando aperfeiçoar. A avaliação foi um parâmetro que ficou um pouco aquém uma vez que, na minha opinião, apesar de ter havido alguma evolução, não acho que seja um ponto da planificação no qual sinta facilidade em realizar (ver exemplo de uma das primeiras planificações em creche e da última – anexo 8)

Ao longo do semestre fui aprendendo que antes de realizarmos uma planificação devemos, em primeiro lugar, pensar no grupo de crianças com o qual estamos a intervir. É importante ter ideia de quais são as necessidades e os interesses das crianças, o que vai acontecendo com a interação e observação que se vai desenvolvendo. Se estivermos

¹ A forma como dramatizei teve as suas especificidades. Quanto mais movimentada e apelativa fosse, mais o grupo se envolvia e adería, estando em silêncio a ver o que estava a ser feito.

com atenção, por exemplo, às brincadeiras livres das crianças, vão surgindo aspetos que lhes chamam à atenção, que lhe despertam curiosidade. Porque não aproveitar um destes aspetos, curiosos para a criança, para proporcionar uma atividade? Por exemplo, numa situação, uma das crianças agarrou em duas peças de legos, juntou-as e começou a fingir que estava a tirar fotografias (esta ação partiu de um momento em que esteve a tirar fotografias com a mãe). As outras crianças estavam atentas ao que estava a fazer. Porque não partir deste momento para desenvolver uma experiência educativa?

A meu ver, como futura educadora de infância, devo ter um olhar sobre cada criança e perceber, tendo em conta os seus interesses e curiosidades, quais as atividades que podem surgir fazendo algo que parta da criança e que seja para a criança. Como defende Hohmann e Weikart (1997, p. 35)

“dado que as crianças em contextos de aprendizagem pela acção tomam decisões baseadas nos seus próprios interesses e dúvidas, e depois têm tempo para seguir os seus próprios planos, estão intensamente envolvidas com as pessoas e os materiais e partilham livremente as suas ideias, descobertas e observações”.

Este foi um aspeto bastante conversado com a professora supervisora, educadora cooperante e colega de prática educativa supervisionada ao longo do semestre. Apesar desta discussão partilhada, foi um aspeto que, a meu ver me foi difícil entender e tirar partido. Apenas numa fase final comecei a observar o grupo de outra forma e a perceber que, espontaneamente, as crianças nos dão “sinais”, de onde poderão surgir propostas interessantes. Conforme afirmo na última reflexão em contexto de creche (anexo 8):

“Como foi o caso de quando a M começou a reparar nas sombras da parede, por trás das almofadas, na zona do tapete. Esta foi uma situação que lhe despertou curiosidade e eu aproveitei aquele momento para brincar um pouco e fazer gestos com as mãos, para que se notasse a sombra na parede. Foi curioso perceber as diferentes reações: A M, o A e a JB, queriam apanhar a sombra e tocar na parede, à medida que a minha mão se ia movendo”

Ao planificar, também percebi que não posso estar apenas a pensar nas crianças com mais idade do grupo. E as mais novas? Será que aquela atividade, da forma que eu estou a pensar realizá-la irá fazer sentido para as crianças que têm menos idade? A experiência deste semestre diz-me que devemos encontrar soluções para que todas as crianças a percebam e a realizem. Caso isso não se verifique, as crianças mais novas vão-se desinteressando, existindo ali um momento em que elas se vão distrair e

dispersar para as outras zonas da sala, como aconteceu mais do que uma vez ao longo da prática educativa supervisionada. O facto de manter as crianças sentadas na zona do tapete durante muito tempo em atividades em que apenas uma criança de cada vez a podia desenvolver, fez com que muitas vezes as crianças se levantassem e quisessem dirigir-se para outras partes da sala. Como afirmo na sétima reflexão semanal (anexo 8)

“Para Quarta-feira, ia fazer uma atividade de diálogo com as crianças, fazendo referência às rotinas e ao seu dia a dia. Fiz de forma um pouco diferente, uma vez que inicialmente iria fazer com fantoches e acabei por fazer uma pequena dramatização em que me mascarei de coelho. Penso que comecei muito bem, as crianças ficaram muito entusiasmadas e estiveram a observar e a escutar a minha dramatização muito atentas. Mas depois comecei a tornar-me muito repetitiva e as crianças começaram novamente, tal como das outras vezes a querer levantarem-se.”

Face a estas aprendizagens, posso afirmar que cabe ao educador pensar em estratégias que se adequem às diferentes idades presentes na sala. Uma das estratégias poderá ser fazer algo mais prático, em que as crianças não tenham de estar tanto tempo sentadas a escutar o que está a ser dito pelo educador e, outra será dividir o grupo de crianças em pequenos grupos, onde estejam incluídas crianças mais pequenas e maiores (uma das coisas que eu tive oportunidade de verificar no contexto da creche é que, muitas vezes, as crianças mais pequenas têm tendência de observar atentamente o que é feito pelas mais velhas, podendo depois imitar). Foi ao refletir sobre isto que percebi que, ao permitirmos que as crianças mais velhas desenvolvam as atividades, vai contribuir para que as crianças mais novas estejam atentas e tenham vontade de experimentar.

Um outro aspeto que aprendi foi que muitas vezes queremos fazer atividades porque ficamos com a ideia de que o resultado vai ser bonito, vai ficar bom, mas não é desta forma que um educador deve pensar. Devemos pensar se vai ser importante para a criança realizar ou não aquela atividade, se lhe vai despertar curiosidade ou se ela se vai sentir bem ao realizá-la. Devemos pensar no processo de aprendizagem da criança e não no produto da atividade. Não podemos fazer atividades porque gostamos ou achamos bonito. As atividades são feitas pelas crianças, são elas quem têm de gostar e de se sentirem felizes ao realizá-las. Daí ser tão importante estarmos atentos ao que lhes desperta interesse. Ao longo deste semestre, passei por situações em que percebi que em certa atividade que estava a realizar, as crianças não demonstravam interesse. Senti que a estavam a realizar porque simplesmente lhes estavam a pedir. Tais situações faziam

com que a criança demonstrasse falta de interesse e estivesse constantemente a olhar para o que as outras crianças estavam a fazer pela sala, mostrando-se completamente desatento à experiência educativa. E é justamente por isto ter acontecido mais do que uma vez, que agora refiro estes aspetos.

Um educador tem de pensar em promover atividades que façam com que a criança se desenvolva a vários níveis e adquira aprendizagens. Para este processo ser bem conseguido, devemos partir do que é específico de cada criança.

1.4. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE CRECHE

Apesar de todas as dúvidas sobre quais as atividades que devia realizar com as crianças, comecei por articular atividades relacionadas com canções, lenga lengas, histórias e algumas atividades de expressão plástica, com outras atividades de cariz exploratório, pois “o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de descobrir coisas, é positivo e gera prazer” (Portugal, 2011, p. 6). Seguidamente apresento três experiências educativas, proporcionadas às crianças, que demonstram um pouco do sentido exploratório a que faço referência:

a) Experiência educativa relacionada com frutos do Outono (batata doce)

Nesta atividade, fez-se a exploração do tato e do paladar, através do uso de batata normal (crua e cozida) e de batata-doce (crua e assada). Esta atividade veio a propósito da estação do ano em que nos encontrávamos (outono), visto que a batata-doce é um fruto da época. Em primeiro lugar, convidei as crianças a escutarem uma lengalenga que fazia referência à batata da sopa (dita normal) e à batata-doce. De seguida, usando a caixinha das surpresas para criar algum suspense, dei a conhecer os dois alimentos (cozidos e assados) e passei um prato com pequenos pedaços de batata da sopa cozida e de batata-doce, para que as crianças pudessem provar. No final, coloquei em cima de uma mesa, a batata inteira, pedaços de batata crua e pedaços de batata cozida e assada e cada criança, individualmente, teve oportunidade de explorar. As crianças observaram as batatas e se quisessem tinham oportunidade de tocar. Enquanto aluna estagiária atuante, fui fazendo questões: “qual é a batata-doce?” “Essa batata está cozida ou crua?” Apontava para as duas caixas e perguntava: “qual delas tem a batata cozida?” Assim, conversava com a criança, dizendo que como a batata estava cozida, era mole e dava para ser desfeita com os dedos. Depois, as crianças podiam tocar na batata para

experimentar a desfazê-la com as suas mãos. Em relação à batata crua, eu dizia que estava crua, que era dura e não nos permitia desfazer com os dedos.

b) Experiência educativa com os Objetos de Inverno:

Para esta experiência educativa, parti de uma história sobre o inverno, que fazia referência a uma menina que queria ir brincar para a rua mas como estava frio, teve de vestir algumas roupas mais quentes. À medida que ia contando a história, ia mostrando fantoches referentes à história, que representavam a protagonista e as peças de vestuário usadas pela menina. De seguida, após a exploração da história, realizei com o grupo um jogo de imagens de vestuário de inverno em que as crianças tinham de encontrar as imagens correspondentes. A proposta seguinte, realizada no dia a seguir, estava ainda relacionada com a história e com peças de vestuário de inverno (casacos, luvas, cachecóis, gorros). Escondidas discretamente pela sala, as crianças foram convidadas a procurar as peças de vestuário e a vestir as alunas estagiárias com elas, colocando-as no sítio correto do corpo (mãos, pescoço, cabeça, tronco). Depois, as crianças também tiveram oportunidade de vestir os seus agasalhos para que pudéssemos ir um pouco até ao recreio.

Assim, no final desta semana e numa análise realizada ao tipo de experiências propostas, constatámos que foi mais significativo para as crianças o jogo de procurar as roupas e vestir-nos, do que a experiência das imagens. Esta evidência permitiu-me perceber que as experiências das crianças em contexto de creche terão de fazer parte de situações que digam respeito às crianças e que façam parte do seu quotidiano.

As atividades sobre as quais as crianças destas idades têm oportunidade de ter um papel mais ativo e participativo, são as que lhes despertam mais interesse e curiosidade, uma vez que o facto de poderem explorar dá-lhes prazer, sendo muito gratificante para elas. Uma vez que nesta prática me deparei com crianças ainda muito pequenas, muitas das propostas educativas permitiam que estas fizessem as suas próprias explorações, através dos diversos sentidos. Apesar de esta ser uma das aprendizagens que adquiri em contexto de creche, penso que apenas foi percebido numa fase mais final do semestre.

c) Experiência educativa ao olhar pela janela e no exterior:

Um simples olhar pela janela é algo que desperta a curiosidade dos mais pequenos. Eu tive oportunidade de constatar isto na medida em que as crianças me pediam para lhes pegar ao colo para poderem olhar para a rua. Partindo desse interesse, podia surgir uma

boa atividade. As crianças interessavam-se pelo que se passava na rua e em ver o que outras crianças faziam no recreio (jogavam à bola). À janela, fui colocando as crianças em contacto com o seu mundo real e permiti-lhes explorar a sua realidade.

Numa visita ao exterior (recreio), as crianças tiveram oportunidade de explorar o contexto real. No entanto, tal como afirmo na décima primeira reflexão semanal (anexo 6)

“ (...) podíamos ter explorado um pouco mais o que estava ao nosso alcance, como por exemplo, as crianças tocarem na areia e perceberem que estava molhada porque esteve a chover, ou olhar para o chão e ver que também estava molhado por causa da chuva, ou seja, proporcionar novas experiências às crianças.”

Um outro aspeto que me foi possível aprender, em relação à realização de experiências educativas com as crianças, foi o facto de, com crianças tão pequenas, devermos trabalhar situações que digam respeito à sua realidade. Numa fase inicial da minha prática educativa supervisionada em creche, ao pensar nas atividades para desenvolver em conjunto com as crianças, não tinha em consideração se estas abordavam o real ou o abstrato da criança. Como afirmo na nona reflexão semanal (anexo 6)

“ (...) um facto que no meu ponto de vista, em contexto creche é muito importante e que nem sempre é tido em conta, ou seja, as crianças destas idades partem de situações concretas para situações abstratas, o que, tendo em conta a opinião de Gabriela Portugal “eles dependem de adultos atentos e capazes de criar um ambiente de exploração convidativo e seguro” (Portugal, G., s.d. p. 10) e de certa forma, estamos a preocupar-nos demasiado com as atividades orientadas e esquecemo-nos um pouco daquilo que podemos aproveitar, que nos rodeia, para proporcionarmos às crianças situações de ensino-aprendizagem.”

Assim, aos poucos fui tentando colocar esta ideia em prática.

1.5. INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Ao longo deste semestre um dos focos de reflexão foram as relações interpessoais. Destaco, neste âmbito, o respeito pela diferença visível na relação com uma criança, que já tendo passado por um cancro a certa altura, deixou de conseguir ver e andar.

À medida que o tempo passou foram surgindo progressos na sua doença, tendo a criança sofrido melhoras significativas a nível da visão e da locomoção. Ainda assim, esta criança não estava completamente curada e precisava de um apoio reforçado por parte

dos adultos, de forma a ajudarem-na a deslocar-se². Para mim foi interessante ver a forma como as restantes crianças (crianças ainda muito pequenas) se dirigiam a ela, com cuidado. Juntavam-se a ela para brincar e ajudavam-na a movimentar-se, caso fosse necessário, agarrando-lhe a mão. Muitas das vezes, quando eu auxiliava a criança, para nos juntarmos às brincadeiras do restante grupo, para que ela pudesse estar mais próxima do restante grupo, algumas crianças aproximavam-se, davam-lhe beijos e faziam-lhe gestos de carinho, conseguindo arrancar-lhe sorrisos do rosto. E estas reações por parte desta criança eram bem visíveis!

As crianças ajudavam-na a deslocar-se, a arrumar os brinquedos na hora de arrumar a sala, quando queriam mostrar-lhe algo, sabiam que tinham de aproximar os objetos dos seus olhos para que ela conseguisse ver... Relativamente à interação entre crianças percebi, então, que este processo se desenrolava com as diversas brincadeiras livres e jogos que as estas realizavam. Também reparei que durante o tempo em que brincavam com os brinquedos na sala (um período durante a manhã e um período durante a tarde), iam surgindo pequenos grupos, com os quais eram estabelecidas interações entre as diversas crianças. Também me apercebi que sendo um grupo heterogéneo do ponto de vista das idades, as crianças mais novas tinham alguma tendência para se juntar a outras da mesma idade, passando-se o mesmo com as crianças mais velhas na hora de brincar. Citando Post e Hohmann (2007, p. 258), “Num infantário, o tempo de escolha livre ocorre num contexto social. Embora os bebés e as crianças muitas vezes escolham envolver-se em actividades solitárias, também apreciam observar, brincar ao lado e imitar os seus pares”.

Pensando na minha interação com as crianças, sinto que, ao mostrar interesse pelo que faziam, com o passar dos dias, comecei a ser mais solicitada por elas para integrar as suas brincadeiras. No meu ponto de vista, a minha aproximação ao grupo de crianças, foi um processo contínuo, na medida em que foi algo que demorou o seu tempo. Todos os dias aproveitava as suas brincadeiras para uma nova aproximação. Com o passar do tempo, já tendo conseguido uma maior aproximação, dava-lhes apoio sempre que houvesse necessidade e sempre que fosse solicitada para esse fim (como, por exemplo, entre situações de disputa de brinquedos, de quedas...). Para mim foi muito gratificante

² Esta era uma criança que, após a minha entrada e da minha colega, ainda não conseguia mover-se pela sala, tendo de estar sentada no tapete, onde realizava as suas brincadeiras com jogos de encaixe.

ver as crianças a aproximar-se de mim para me mostrarem os seus brinquedos para me convidarem por iniciativa própria, a participar nas suas brincadeiras.

Conforme Vygotsky (citado por Sutherland, 1996) defende, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo desenvolve-se, tendo em conta a interação estabelecida entre a criança e as pessoas com as quais esta mantém contatos sociais de forma regular.

As interações entre as crianças e os adultos presentes na sala foram acontecendo de forma contínua. Como defendem Hohmann e Weikart (1997, p. 6)

“ao longo do dia, guiados por uma compreensão de como as crianças pré-escolares pensam e raciocinam, os adultos põem em prática estratégias de interação positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social”.

Acompanhar as brincadeiras das crianças de perto, mas não de uma forma diretiva, deverá, pois, ser fomentado em contexto de creche (o adulto deverá brincar de acordo com as preferências da criança. Ao assumir esta atitude, o adulto estará a deixar que a criança siga o seu ritmo natural de desenvolvimento).

A interação das crianças com os objetos presentes na sala de atividades foi outra vertente visível, no decorrer desta prática educativa supervisionada.

Na altura da brincadeira livre, cada criança tinha oportunidade de escolher e usar os diversos objetos, tendo em conta o seu gosto e preferência. Cada uma explorava os objetos como queria, não tendo propriamente em consideração a função de cada um.

Com o tempo fui reparando que os objetos que as crianças mais gostavam eram as peças de loiça de brincar. As crianças exploravam os objetos do real, fingindo que, por exemplo, as chávenas continham leite, os copos maiores tinham chocolate, os pratos tinham sopa. Ou seja, transportavam situações com as quais lidavam no seu dia-a-dia, para as brincadeiras dentro da sala e era interessante ver como mesmo as crianças mais pequenas, gostavam de brincar com estes objetos. Aqui, mais uma vez, a diferença de idades entre as crianças era notória. As mais velhas, já tinham um maior conhecimento sobre a utilidade dos objetos (nas suas brincadeiras transpareciam isso) imitando situações do mundo real. As mais novas exploravam os objetos de outras formas (por

exemplo, colocavam-nos na boca e agitavam-nos tentando perceber o que poderiam fazer com eles).

Nestas idades, as crianças aproveitam todas as oportunidades que lhes são dadas para explorar o que as rodeia. Exploram o que está ao seu alcance e imitam aquilo que vêm fazer ou dizer, quer seja o adulto ou as outras crianças.

À medida que o adulto conversa com a criança, esta vai ouvindo as palavras que este pronuncia e a partir daí, tenta reproduzi-las através da imitação. Assim, com calma, a criança vai deixando de usar apenas os gestos como forma de comunicar. Segundo David (1983), a criança acaba por descobrir que a linguagem lhe traz diversas vantagens, quer em relação à forma de se expressar e dizer o que quer ou pretende, quer na altura em que começa a conseguir encaixar os objetos em categorias, atribuindo-lhe nomes e designações. À medida que a criança começa a desenvolver a linguagem, consegue perceber o que lhe é dito (o que lhe poderá trazer algumas frustrações por ter de fazer algo que naquele momento não quer). Para o mesmo autor, a aprendizagem da pronúncia surge “depois do significado das palavras que aos poucos e poucos vai integrando na sua experiência concreta ” (p. 63). Nesta fase, as crianças gostam muito de repetir tudo o que os adultos dizem, tendo prazer ao ouvir a sua própria reprodução do que foi dito. Esta é uma forma muito comum das crianças aprenderem a comunicar e a desenvolver a sua linguagem.

Tendo em conta a observação que fui fazendo ao longo do semestre, uma das minhas preocupações, foi aproveitar algumas situações como por exemplo, momentos das suas brincadeiras e a realização das diferentes experiências educativas, para desenvolver diálogos com as crianças. Estando a despertar-lhes o prazer de comunicar, aproveitei as diversas situações do seu dia-a-dia, estimulando-lhes a fala, conversando sobre o que faziam. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), referem como é tão importante esta interação entre o educador e a criança, sendo o adulto visto como uma fonte inesgotável de estímulos por parte da criança.

Nestas idades (1 e 2 anos), todas as situações são propícias à aprendizagem e ao desenvolvimento por parte da criança. Tendo em conta Vayer e Trudelle (1999) é através das suas ações e interações com o meio que a criança adquire aprendizagens. É através da tentativa e erro, que consegue transformar aquilo que no início eram apenas

possibilidades. De forma espontânea, a criança aprende a agir, adaptando-se à realidade social em que está inserida. Agindo de forma ativa, a criança vai-se adaptando progressivamente ao contexto.

As brincadeiras das crianças, sejam individuais ou em grupo, usando brinquedos ou não, são momentos de exploração dos materiais e dos objetos com os quais têm contacto (colocando-os na boca, cheirando-os e tocando-os, vão aprendendo as suas características e propriedades). Winnicott (1964) refere que, assim como os adultos desenvolvem a sua personalidade devido às experiências pelas quais passam, também as crianças evoluem e se desenvolvem, partindo das diversas brincadeiras e invenções que são feitas, quer seja por elas próprias ou com a interação do adulto.

Tendo em conta este momento da brincadeira livre e estando eu a formar-me para ser educadora de infância, penso que a forma como cada criança desenvolve o seu momento de brincar é algo próprio. Quero com isto dizer que a criança tem o direito de utilizar os brinquedos da forma como quer, sentindo-se liberta para os poder explorar.

Através da brincadeira, a criança tem contacto com situações do mundo real. Ao brincar com bonecos, ao vesti-los e ao despi-los e ao brincar na casinha, com utensílios reais, adaptados às suas idades (utensílios de cozinha), e ao jogar a criança desafia-se, conhecendo o mundo ao seu redor.

1.6. PAPEL DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CONTEXTO DE CRECHE

Partindo da experiência vivida em contexto de creche reflito sobre o papel do Educador de Infância nesta resposta social.

É importante que a criança esteja inserida num clima permissivo e compreensivo, na medida em que, desta forma, é-lhe proporcionado um sentimento de liberdade, permitindo-lhe exprimir-se e criar, sem qualquer tipo de interdições. O educador deve preocupar-se em participar nas suas atividades, sem assumir um papel diretivo sobre as crianças. Deve estar presente e ser participativo. Penso que o adulto deve acompanhar as brincadeiras da criança de perto, mas não de uma forma diretiva. Isto é, deve deixar que a criança em certos momentos de brincadeira o faça de acordo com as suas preferências. Ao assumir estas atitudes, o Educador de Infância está a deixar que a criança siga o seu ritmo natural de desenvolvimento. Conforme Sousa (2003), se o

adulto assumir uma posição não diretiva, permitindo à criança ser ela própria, com o seu desejo de brincar, de se movimentar pelas zonas que quer, de explorar, acaba por criar um clima mais propício a um desenvolvimento equilibrado da personalidade da criança.

Neste contexto, o educador deverá estar constantemente atento a pormenores como a alimentação, higiene e prevenção de doenças. Terá de saber como agir após a percepção de que a criança não se encontra bem, podendo começar a ficar doente, sabendo o que fazer, auxiliando a criança.

Caberá, também, ao educador pensar em estratégias que se adequem às diferentes idades presentes na sala. Poderá pensar em atividades conjuntas ou dividir o grupo poderão ser duas possibilidades.

Hoje, penso que um educador em creche participa nas aprendizagens da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento. A relação de proximidade e afeto que vai estabelecendo com a criança revela-se determinante. Ao longo da prática pedagógica fui vendo que se a criança precisa de ir ao bacio é ao educador que recorre; quando necessita de carinho e afeto (que acontece muitas vezes durante o dia), é o educador que a vai abraçar; quando se depara com algum problema ou conflito com outras crianças, é ao educador que recorre. E quando adoece, é o educador que lhe presta auxílio.

Gerir o cuidado a prestar às crianças, em grupo, e educar são, pois, os grandes desafios do Educador de Infância em contexto de creche.

Na construção deste profissional docente, a reflexão revela-se uma ferramenta determinante. Enquanto formanda, ao longo de todo o semestre, fui realizando as chamadas reflexões semanais, onde tive oportunidade de pensar mais pormenorizadamente sobre a prática da semana, refletindo sobre factos que, a meu ver, eram pertinentes como, por exemplo, alterações que podiam eventualmente surgir na planificação, o que tinha corrido bem e menos bem, quer fosse a minha semana de intervenção ou não. A minha preocupação passava também por estar atenta à intervenção da minha colega e, no final, refletir sobre isso, para que pudesse encontrar uma perspetiva de melhorar a nossa intervenção. Com a reflexão organizámos as ideias sobre os acontecimentos ocorridos durante a semana, identificando estratégias para melhorar a nossa intervenção e a nossa ação enquanto educadores, pensando nas necessidades do grupo de crianças.

O facto de nos assumirmos como educadores reflexivos, ajudou-nos a pensar criticamente sobre o que foi feito. Alarcão (1996) refere que reflexão se baseia na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante.

Em síntese, posso dizer que nos primeiros momentos em que intervim, senti grandes dificuldades em controlar o grupo e em ser ouvida por estes. Tendo este sido um aspeto sobre o qual me debrucei e tentei melhorar ao longo do semestre. Comecei a aproximar-me de cada uma das crianças e a integrar-me nas suas brincadeiras.

Ao longo do semestre mudei a minha postura na sala de atividades enquanto educadora estagiária, porque percebi que o facto de as propostas não decorrerem como era suposto, se devia à forma como organizava as minhas ideias e, principalmente, como eu as “fazia chegar” ao grupo.

O facto de ter entrado mais tarde no mestrado foi um grande obstáculo para mim. Senti que tive de fazer tudo muito apressadamente (aproximação do grupo e intervenção), o que fez com que eu não tivesse oportunidade de me envolver convenientemente na prática educativa supervisionada com repercussões ao nível do controlo do grupo. Muitas das vezes tinha a sensação que o grupo não tinha atenção ao que eu dizia, o que muitas vezes, me fez sentir mal comigo mesma.

Hoje, sei que a profissão de educador de infância implica um aprender constante. Um processo de aprendizagem que nem com muitos anos de experiência e de prática vai terminar. Mas para que o percurso seja rico do ponto de vista de aprendizagens, o educador terá de tirar partido do seu dia-a-dia, estando atento a tudo o que o rodeia. Sinto que no presente momento, há ainda muito para aprender...

Ao longo deste semestre, tive oportunidade de aprender com os meus erros e tentar melhorar e é por isso que hoje tenho esta visão sobre um educador em contexto de creche. Muitas das preocupações foram alvos de muita reflexão, servindo para me fazer crescer enquanto futura profissional de educação. Aprendi que não são apenas os erros que devem ser pensados e melhorados. Até quando uma proposta corre bem, deve haver

um momento de reflexão, de forma a conseguirmos compreender o que é que ainda há a fazer para que corra ainda melhor.

É muito gratificante trabalharmos com crianças destas idades, são crianças muito pequenas, mas que ainda assim são capazes de sentir quando não estamos bem, confortando-nos como sabem melhor (seja com um sorriso rasgado ou com um abraço). Com esta experiência em creche, fiquei com a ideia de que, não é uma profissão nada simples (como muitas pessoas pensam que é), é uma profissão muito gratificante e rica, seja do ponto de vista das aprendizagens (todos os dias há algo de novo a aprender) como do ponto de vista afetivo, (uma educadora de infância, nunca vem para casa sem um mimo, ou sem um carinho).

Assim, concluo esta parte do relatório respondendo às perguntas levantadas no início da prática educativa supervisionada. Como me dirigir ao grupo durante a minha intervenção? Como captar a atenção de todas as crianças? Em primeiro lugar, temos de ter em atenção as idades destas crianças, depois, é importante encontrarmos estratégias de forma a mantê-las atentas e interessadas. Por exemplo, em vez de dizermos que temos uma atividade para realizar, encontrar um objeto que nos permita desenvolver a curiosidade na criança, como seja uma “caixinha das surpresas”. Neste momento, ao verem o educador com esta caixa na mão, sabem que esta contém alguma surpresa. Quais as atividades mais adequadas para realizar? Podem ser canções, lenga lengas, histórias com dramatização ou atividades de âmbito exploratório, desde que o grupo seja devidamente organizado. Qual o tipo de linguagem mais adequada ao grupo? Bem, uma vez que se trata de um grupo heterogéneo em termos de idades, convém que seja uma linguagem perceptível por todos. Não devemos usar termos demasiado complexos, mas também, não devemos usar uma linguagem de bebé.

PARTE II – PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

CAPÍTULO I – DIMENSÃO REFLEXIVA EM JARDIM DE INFÂNCIA

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida.” (Ministério da Educação, 1997, p. 17)

INTRODUÇÃO

Esta reflexão encontra-se dividida, em vários pontos: (2.1) Expetativas iniciais; (2.2) Perspetiva transmissiva e socio construtivista; (2.2.1) Metodologia de Trabalho de Projeto; (2.2.2) Planificar com o grupo de crianças.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

O segundo semestre do mestrado em Educação Pré-Escolar foi realizado em contexto de Jardim de Infância, numa escola integrada da rede pública. No primeiro andar, estava sediado o Primeiro Ciclo do Ensino Básico e, no rés-do-chão, o ensino Pré-Escolar. Os diversos equipamentos, tanto das salas como dos restantes espaços, encontram-se num razoável estado de conservação, visto que há a preocupação da sua substituição ao longo dos anos.

O grupo de crianças, com o qual desenvolvi a minha prática educativa supervisionada era constituído por 25 crianças, 14 meninas e 11 meninos, na faixa etária dos cinco e seis anos de idade, todas frequentando consecutivamente o Jardim de Infância há três anos, conhecendo de forma cúmplice os colegas de grupo e a educadora de infância. Uma destas crianças era de etnia cigana, uma de nacionalidade ucraniana e outra moldava. As restantes eram de nacionalidade portuguesa.

2.1. EXPECTATIVAS INICIAIS

Antes de entrar pela primeira vez na instituição, encontrava-me receosa com o que poderia encontrar. Não conhecia o grupo de crianças, apenas sabia que tinham idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e que eram bastante autónomos, segundo as palavras da educadora cooperante. Não sabia se iria conseguir desempenhar devidamente o meu papel de aluna estagiária e se iria tirar o máximo partido de todas as experiências pedagógicas que me esperavam.

Entretanto, chegou o momento de me dirigir à instituição. Ao entrar na sala, fui muito bem recebida pela educadora cooperante (que já tinha tido oportunidade de conhecer) e pelo grupo de crianças. Tal como aconteceu em creche, algumas crianças dirigiram-se logo a mim para me cumprimentar e conhecer, enquanto outras se mostraram um pouco mais reticentes quanto à minha presença. No entanto, quase no final da semana, já eu estava próxima de todas as crianças. A minha primeira opinião sobre este contexto era que era mais fácil comunicar com as crianças do jardim-de-infância do que com as crianças da creche.

2.2. PERSPETIVA TRANSMISSIVA E SOCIO CONSTRUTIVISTA

Neste meu percurso em jardim-de-infância, uma das mudanças na minha forma de intervir foi a forma de me dirigir ao grupo de crianças. Quando entrei nesta instituição, levava a ideia (ainda que mais desconstruída, devido também ao meu percurso em creche) de que são os educadores de infância que pensam em atividades para desenvolver com as crianças, mesmo que estas partam dos seus interesses. Porém, ao longo deste semestre, aprendi a dar valor às crianças, às suas ideias e às suas opiniões. (segunda e décima planificação em jardim de infância – anexo 9).

Segundo Kenski (citado por Leite, 2002, p. 18) “ensinar é mais do que transmitir um conhecimento, é influenciar para a mudança de comportamento dos sujeitos”. Apesar da transmissão de conhecimentos ser importante, há que encontrar estratégias para que o ensino não seja centrado unicamente no educador e nas suas escolhas. É importante que se consigam envolver as crianças neste processo contínuo de aprendizagem conjunta, (grupo de crianças, e educador).

Ao pensarmos em envolver as crianças nas suas próprias aprendizagens, como um agente principal, estamos a pensar numa lógica socio construtivista de aprendizagem, que valoriza as experiências pelas quais os indivíduos têm oportunidade de passar.

De acordo com esta perspetiva, ao contrário do que se prevê na perspetiva transmissiva, as crianças têm oportunidade de ter um papel ativo no seu próprio conhecimento e decidir qual o caminho que devem seguir. Segundo DeVries e Zan (1984), o que um educador deve saber e ter em conta é o facto de estimular o interesse das crianças, levando a que as crianças tenham interesse pelas diversas experiências pelas quais lhes é permitido passar e motivar a cooperação nestas mesmas experiências, quer entre crianças, quer entre adultos e entre as próprias crianças.

O facto de, com o decorrer da prática educativa supervisionada, ter deixado de desenvolver uma perspetiva mais transmissiva, passando a assumir uma posição mais socio construtivista, levou-me a dar uma maior importância às ideias das crianças. Nos diversos momentos em que nos juntávamos no tapete para conversar sobre o que poderíamos realizar, as crianças tiveram oportunidade para expressar oralmente as suas ideias e as suas opiniões. Nestes momentos de partilha, acabávamos também por estar a ajudar a criança a desenvolver a linguagem e a organização mental. Segundo Inês Simsim (2008, p. 33), “é através da interacção verbal, que implica saber ouvir falar e falar, que as crianças se tornam comunicadoras fluentes e falantes competentes na sua língua materna.” Esta comunicação surgiu, a maior parte das vezes, por iniciativa própria, tendo como principal objetivo a partilha coletiva de ideias por parte do grupo.

2.2.1. METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO

Antes de termos conhecimento da instituição onde iríamos realizar a nossa prática educativa supervisionada, foi-nos proposto pelas supervisoras recorrer à metodologia de trabalho por projeto.

Confesso que, numa fase inicial, fiquei com algum receio, uma vez que segundo algumas pesquisas que eu já tinha realizado nesse âmbito, percebi que o que se pretendia, era desenvolver um projeto cujo assunto partisse do grupo de crianças. O meu receio era essencialmente esse, como encontrar um assunto que partisse das crianças? Esta pergunta acompanhou-me durante as primeiras semanas da prática. No entanto, este receio inicial revelou-se infundado.

Ao escutarmos uma conversa entre duas crianças sobre as férias da páscoa de uma delas, passadas no Farol do Algarve, pensámos em conversar com essa criança em grande grupo, para podermos perceber o que poderia despoletar daquele momento.

Começámos a conversar em grande grupo sobre o que as crianças sabiam sobre faróis, identificando as suas dúvidas, iniciando o projeto *Os Faróis*.

Para poder desenvolver projeto *Os Faróis* sentimos necessidade de encontrar informação que nos levasse a perceber o que é realmente a Metodologia de Trabalho de Projeto. Segundo Castro e Ricardo (1994, p. 9) “é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo.”

A utilização da metodologia de trabalho de projeto em Jardim de Infância permite à criança ser o agente principal do seu conhecimento e das suas aprendizagens, arranjando formas de encontrar as respostas às suas dúvidas (Vasconcelos et al, 2008). Como refere Katz (citado por Leandro, 2008, s.p) a criança acaba por ter oportunidade de investigar, observar o real, planificar, tomar as suas decisões, participar em diversas atividades ao longo das diferentes fases. Assim, as crianças assumem o papel de investigadores, de forma a darem resposta ao que as intriga. O educador, por sua vez, tem um papel de orientador, devendo estar presente de forma a fomentar e a ajudar a proporcionar situações que permitam às crianças a aquisição de diversas aprendizagens, tal como afirma Edwards (1999, p. 161) “o papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança.”

Para que se possa partir para um projeto é importante que surja um assunto que desperte curiosidade por parte das crianças. Há que as levar, em equipa, a viver diversas situações e experiências que lhes permitam obter conhecimento. Assim, para o desenvolvimento de um projeto, Vasconcelos et al (2008, p. 8) defende a existência de quatro fases de forma a “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento”. A Fase I diz respeito à *definição do problema*, ou seja, é nesta fase que as crianças, juntamente com o educador, vão definir as questões sobre aquilo que querem investigar. Esta fase inicial é muito importante, porque é o momento em que “partilham-se os saberes que já se possuem

sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo; as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et al, 2008, p. 14). É neste primeiro momento que se reúnem todas as ideias que as crianças possuem sobre determinado assunto.

Partindo das dúvidas apresentadas pelas crianças, inicia-se a segunda fase do projeto que respeita à *planificação e desenvolvimento do trabalho*. É nesta fase, que se faz um plano com as crianças sobre como se vai desenvolver o projeto, debatendo-se com o grupo e fazendo-se um registo sobre “o que sabemos?” (este plano, à medida que vai avançando, pode vir a sofrer alterações). O educador regista numa “teia inicial”, as ideias das crianças, sendo “responsável por estabelecer expectativas claras para o trabalho e a conduta e um clima geral que facilite a livre troca de informações” (Katz e Chard, 1997, p. 168).

Nesta fase do projeto “elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa: define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas: quem faz o quê? Organizam-se os dias, as semanas” (Vasconcelos et al, 2008, p. 15).

Na Fase III do projeto, a chamada fase da *execução*, as crianças fazem pesquisas relacionadas com o assunto proposto, tentando esclarecer todas as dúvidas que surgem, completando com novas ideias, o que já sabe. Pode haver uma reconstrução do registo feito inicialmente em conjunto.

Em relação aos intervenientes, este trabalho de projeto é feito em conjunto, pois “pressupõe o exercício de cooperação de partilha e de entajuda na interação educativa” (Leandro, E., 2008, s.p) uma vez que as crianças estão todas a trabalhar para um fim comum.

Nesta fase, o educador deve ir apoiando as crianças consoante as suas necessidades e dificuldades e aproveitar as diversas situações que surgem para que as crianças tenham possibilidades de experienciar e adquirir um maior conhecimento sobre o assunto. Assim, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber” (Vasconcelos et al, 2008, p. 16). Nesta terceira fase do projeto, vão-se encontrar as respostas às perguntas formuladas inicialmente pelas crianças.

Quanto à Fase IV, esta diz respeito à *divulgação/avaliação* do projeto realizado. Nesta última fase, as crianças têm oportunidade de mostrar todo o projeto realizado às crianças das outras salas de atividades, para que estas tenham conhecimento do projeto, partilhando algumas das suas aprendizagens adquiridas com este projeto. É a chamada fase da “socialização do saber, tornando-o útil aos outros” (Vasconcelos et al, 2008, p. 17).

As crianças, ao executarem um projeto com o qual se identificam e ao arranjam respostas para as suas questões iniciais, aprendem a questionar-se sobre um determinado assunto e a procurar estratégias para encontrar respostas a essas mesmas questões de forma autónoma. Apesar do educador estar sempre por perto, para eventuais necessidades, são as crianças que decidem onde e como vão encontrar as informações de que precisam, para responder às suas dúvidas e curiosidades iniciais.

A Metodologia de Trabalho de Projeto assume um carácter transversal na medida em que acaba por envolver as diversas áreas de conteúdo propostas pelo Ministério da Educação (1997).

2.2.2. PLANIFICAR COM O GRUPO DE CRIANÇAS

O desenvolvimento deste projeto também me permitiu planificar com as crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Numa fase inicial, não me foi fácil colocar em prática esta planificação com as crianças. Perceber que as crianças têm capacidade para participar na planificação, juntamente com o educador, não foi, de todo, um aspeto, muito simples de ultrapassar, pois talvez ainda tivesse “presa” ao produto final e não ao processo, à forma como as coisas são feitas.

Com a realização deste projeto a minha perceção daquilo que as crianças realmente são capazes mudou. Consoante as conversas que íamos tendo no âmbito do projeto, as crianças tiveram oportunidade de expressar as suas ideias e as suas opiniões em relação às próprias experiências educativas. Tal como afirmo na décima primeira reflexão (anexo 7)

“Uma das propostas desta semana foi o painel sobre o farol. Aqui, mais uma vez, como já tem vindo a ser feito, foi conversado com o grupo, o que podíamos incluir neste trabalho, relacionado com o nosso projeto. Foram logo muitas as ideias que surgiram e todas elas foram tidas em consideração.”

Para ilustrar o que acabei de dizer, vou fazer referência a duas situações que decorreram nas últimas semanas do projeto.

a) Desenvolvimento de uma experiência educativa proposta pelo grupo de crianças
Num momento de acolhimento, juntei-me com as crianças no tapete a fim de conversarmos sobre a exposição dos seus trabalhos realizados no âmbito do projeto *Os Faróis*.

Enquanto falávamos e as crianças iam dando as suas ideias, uma delas colocou o dedo no ar e referiu que podíamos fazer desenhos sobre Faróis e juntá-los todos e formar um livro. Logo a seguir, uma outra disse que também podíamos escrever uma história sobre Faróis. Como podemos ver a seguir, na situação do dia 10 de Junho de 2013:

“Podemos fazer desenhos com Faróis e depois juntá-los e fazer um livro” – C, 6 anos;
“Mas podemos também fazer uma história...” – Br, 6 anos.

Com estas ideias, as restantes crianças ficaram bastante entusiasmadas. Então, em conjunto, decidimos qual o título da história e, depois, cada criança foi dando uma frase, que eu ia registando numa folha. No fim das crianças apresentarem as suas ideias, eu li o que havia sido dito, para que elas escutassem como tinha ficado.

Após ter lido a história, achei muito interessante o facto de, ao expor as suas ideias, as crianças terem tido em conta várias das aprendizagens sobre faróis que haviam adquirido com o decorrer deste projeto. Este é um exemplo de quão interessantes podem ser as ideias das crianças. Não devemos rejeitá-las apenas porque achamos que não vão dar resultado e não vão ficar como nós, educadores, pretendemos. Mais uma vez, aprendi que um educador deve ter as ideias das crianças em conta antes de planificar, pois importa a intenção das crianças e a sua participação ativa. Se for algo apenas pensado pelo adulto, o envolvimento não será tão grande por parte do grupo.

Cabe, assim, ao educador dialogar com o grupo, explicar a sua ideia e considerar as diversas ideias que vão surgindo, complementando a sua.

b) Organização do grupo de crianças, durante as experiências educativas:

Ao longo do projeto era notória a satisfação com que cada criança encarava as diversas tarefas que tivemos oportunidade de realizar. Uma vez que não era possível participarem todos ao mesmo tempo, na mesma experiência educativa, foi conversado com o grupo, e optámos por formar pequenos grupos de trabalho, em que cada um ficava encarregue de uma tarefa diferente.

Dentro desta organização, as crianças sabiam que, consoante as suas necessidades, tinham oportunidade de participar nas diversas tarefas. Assim, sempre que alguma criança se cansasse da tarefa que estava a realizar, tinha oportunidade de “negociar” com as outras crianças e mudar de grupo para desenvolver outra tarefa, conforme afirmo na nona reflexão semanal (anexo 7)

“Pensámos também, que as diversas tarefas a realizar deviam ser divididas por grupos. Até aqui, as decisões foram pacíficas. Fiquei surpreendida ao perceber que as crianças iam conversando entre elas e “negociando”, para que pudessem participar em todas as tarefas. Também o espírito de cooperação e entreajuda esteve presente, uma vez que qualquer dificuldade que surgisse, na realização da tarefa, surgia logo uma criança que se disponibilizava para ajudar. Inclusive, duas das crianças que participaram na dramatização quiseram, trocar as suas personagens, porque não se sentiam à vontade com os papéis que tinham de desempenhar. Esta decisão foi unanime e decidida em conjunto pelas duas.”

Um outro aspeto que o desenvolvimento deste projeto tornou possível foi a articulação das diversas áreas de conteúdo, consoante as diversas experiências educativas a que nos propúnhamos realizar. Esta articulação, por vezes, surgia de forma bastante espontânea, mas mesmo quando não era espontânea tentávamos que os primeiros momentos fossem de aprendizagem de conteúdos de diferentes áreas (ver registos semanais do projeto – anexo 5). O Ministério da Educação (1997, p. 48)

“tal como é habitual quando se utiliza o termo “área”, a distinção entre diferentes áreas de conteúdo corresponde a uma chamada de atenção para aspetos a contemplar, que devem ser vistos de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns”.

Em síntese, fazendo uma retrospectiva sobre todo o meu percurso em jardim-de-infância, posso dizer que este foi um percurso marcado por diversas aprendizagens e várias situações que considero desafiantes. Começando por falar sobre os desafios o que se destacou, foi, sem dúvida, a concretização do projeto *Os Faróis*. Apesar de ter

começado com algum receio consegui, de forma espontânea, desenvolvê-lo tendo em conta as diversas fases. Foram realizadas diversas experiências educativas que nos remeteram para um trabalho conjunto, de forma a alcançarmos um fim comum. Tive muito gosto em ver as crianças envolvidas e empenhadas no que fizeram, vê-las a realizar as tarefas com gosto. Posso dizer que, ao longo de todo o semestre, aprendi muito com o grupo de crianças. As formas de estar, os seus interesses constantes em saber mais, as suas partilhas de ideias, opiniões... Tudo isto contribuiu para que este projeto fosse realizado e bem conseguido. Foi uma vivência de tal forma importante para mim que, a dada altura, percebi que, mesmo em experiências educativas que nada tinham a ver com o projeto, tanto eu como a minha colega de estágio, juntávamo-nos com o grupo de crianças no tapete e conversávamos sobre como as podíamos desenvolver. Foi um semestre em que todos os dias de prática, me dirigia à instituição de forma entusiasta pois tinha realmente gosto no que estava a fazer.

Semana após semana foram várias as aprendizagens conjuntas, aprendizagens adquiridas não só pelas crianças e pelas alunas estagiárias, mas também pelos familiares das crianças e restante comunidade educativa. Estes conhecimentos foram-se articulando e ganhando forma, até chegarmos ao fim desta nossa descoberta e conseguirmos concluir este projeto, pensando sempre que é um processo contínuo, a desenvolver com calma, para que as aprendizagens possam ficar consolidadas.

Num futuro próximo, conto sem dúvida conseguir mobilizar todos os conhecimentos que adquiri nesta prática. O trabalho em conjunto para um fim comum possibilita-nos a aquisição de muitas aprendizagens, principalmente na relação com os outros. Promove-se a cooperação, a entreajuda e a partilha.

Também há que referir que a partilha de experiências com a educadora cooperante foi, a meu ver, uma mais-valia não só pelas conversas que fomos tendo ao longo do semestre, mas também pela observação da nossa parte enquanto formandas, do que era feito e como era feito.

Comparando esta experiência em jardim-de-infância com a experiência em creche posso dizer que, foram experiências diferentes porque são contextos completamente diferentes. As idades variam, o tipo de experiências educativas também se altera, bem como a forma de nos dirigirmos às crianças. Enquanto em creche não podemos contar

muito com a ajuda das crianças para planificarmos, sendo necessária uma observação cuidada do grupo (para, a partir daí conseguirmos pensar em experiências educativas a desenvolver com elas), em jardim-de-infância, com crianças a partir dos 3 anos de idade, é-nos possível planificar com o grupo e ter em conta as ideias referidas por estas. Claro que aqui, uma vez mais, se destaca o papel do educador que, neste contexto, terá de saber e conseguir estimular o grupo, para que haja a tal partilha de ideias e opiniões que tanto tenho vindo a falar ao longo desta reflexão. Em creche, tem de haver uma maior preocupação com o tipo de atividades a realizar, pois uma vez que se tratam de crianças mais pequenas temos de encontrar estratégias para chegarmos a todas elas.

Refletindo sobre estas duas experiências, sem dúvida que onde me senti mais à vontade, para intervir, foi no jardim-de-infância. O tipo de atividades são diferentes, a forma de nos dirigirmos às crianças também se modifica e conseguimos manter uma conversa, tendo em conta que, à partida, as crianças percebem o que nós dizemos.

Apesar de serem contextos muito diferentes, tanto a experiência na creche, como no jardim-de-infância me permitiram crescer, quer a nível pessoal como profissional. E, apesar de me sentir mais à vontade no último contexto no qual realizei a prática, sei que ao longo da minha vida, vão surgir oportunidades para desenvolver funções nas duas valências e certamente que vão ser muito os conhecimentos adquiridos que eu vou ter necessidade de mobilizar.

2.3. DESCRIÇÃO DO PROJETO OS FARÓIS

Ao longo do semestre, tivemos oportunidade de desenvolver, em conjunto com as crianças, Educadora de Infância e Auxiliar de Ação Educativa, um projeto sobre os Faróis. Percorrendo as fases da metodologia de trabalho de projeto de Vasconcelos (2008), fomos registando semanalmente (procurando não perder nenhum dado que fosse importante) os dados levantados que agora apresentamos (ver anexo 5 – registos semanais sobre o projeto *Os Faróis*).

2.3.1. FASE I: DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

No primeiro dia, depois das férias da Páscoa (2 de Abril de 2013), no momento de acolhimento, as crianças contaram em grande grupo, como tinham sido as férias e o que tinham feito. De todas as histórias relatadas, surgiu uma que suscitou um maior

interesse no grupo de crianças – as férias da BM, passadas no farol do Algarve (registo semanal da primeira semana do projeto *Os Faróis* – anexo 5). Na semana de 8 de Abril, a conversa sobre o farol voltou a acontecer entre a BM e uma outra criança do grupo. Perante o interesse por parte das restantes crianças, as alunas estagiárias, deram à BM a oportunidade de falar novamente, em grande grupo, sobre as suas experiências no farol:

“Nas férias, eu passei a páscoa no farol, no algarve” (BM, 6 anos);
“Tu passaste a páscoa, as férias da páscoa, num farol no Algarve... E porquê? Porque é que tu foste ao farol?” (Aluna estagiária)
“Porque um colega do pai convidou para ir lá.” (BM, 6 anos);
(...)“Então mas o colega do pai convidou-o para irem lá passar as férias. E porquê? Queres explicar o que o pai faz? (...)” (Aluna estagiária)
“O pai vai lá para cima “pós” barcos verem” (BM, anos);
“Ah... Então a profissão do pai é...” (Aluna estagiária)
“Faroleiro!” (BM, 6 anos);
“Faroleiro, o pai da BM é faroleiro. Então a BM foi passar as férias dela ao Algarve, a um farol...” (Aluna estagiária).
“O que é que tu sabes sobre faróis? Tu conheces muitos faróis?” (Aluna estagiária)

(...)

“Conheço Montedor...” (BM, 6 anos)
“Conheces o de Montedor... sim... e mais?” (Aluna estagiária)
“Do Algarve “tamém”... ah, conheço aquele do Raso” (BM, 6 anos)
“E mais?” (Aluna estagiária)
“Mais nenhum, só conheço três!” (BM, 6 anos)

As restantes crianças do grupo participaram na conversa dando as suas ideias sobre o que sabiam sobre faróis:

“Eu sei! Tem umas escadas e uma luz lá em cima... E chaminés” (GL, 6anos);
“Os faróis têm umas luzes para os barcos.” (I, 6 anos);
“Tem escadas e uma luz “pa” avisar os barcos” (C, 6 anos);
“Muito forte, para não baterem nas pedras.”; “Porque as pedras pequeninhas podem bater no barco” (GL, 6 anos);
“Quando os barcos apitarem, eles ligam a luz para não baterem nas rochas” (I, 6 anos);
“Às vezes os faróis, quando eles se aproximam das pedras, eles ligam uma luz. Os barcos lá têm uma luz mas não conseguem ver as pedras nem as rochas” (RP, 6 anos)
“Eu conheço o farol do Montedor, do Algarve e conheço também aquele, o Raso” (BM, 6 anos)
“Fui a um farol branco, que tinha umas escadas muito altas e tínhamos de subir para lá chegar ao fundo” (Br, 6 anos)
“Fomos de carro ver um farol que era do trabalho do pai da Bia. E nós vimos o pai a acender as luzes e também vi o mar” (GT, 6 anos)
“Eu o meu pai e a minha mãe, nós tirámos uma fotografia em família que nós “távamos” do mesmo tamanho do farol... Parecia que nós “távamos” ao pé do farol e éramos do mesmo tamanho” (S, 6 anos)
“Uma vez a minha tia foi comigo a um farol que era muito branquinho e a minha avó tirou uma foto de lá de baixo e a minha tia lá em cima e eu “tava” no tamanho do farol!” (MF, 6 anos)
“...E tinha umas escadas... e o farol era “gande”... e fui lá cima e vi uma luz para os barcos verem...” (R, 6 anos)
“Eu fui ver o farol mas eu não entrei lá, só tinha uma janela e era preto, o farol...” (Ir, 6 anos)

“Um dia fui ao farol mas só que não entrei, só cá debaixo vi uma luzinha branca e uma luzinha amarela em cima...” (B, 5 anos)

Ao mesmo tempo que as crianças partilhavam as suas experiências e saberes sobre os faróis algumas dúvidas começaram a surgir. Perante a pergunta lançada: “O que gostavam de saber mais sobre faróis?” as crianças disseram:

“Como é que eles conseguem iluminar se não tiverem luz nem fogo?” (Br, 6 anos)
“Os barcos tinham que pôr uma lanterna em cima do barco para eles verem as rochas...” (GL, 6 anos)
“...Mas tem que ser uma luz forte senão, não conseguem ver as rochas!” (B, 5 anos)
“Como é que os senhores e as senhoras conseguem trabalhar nos faróis?” (MF, 6 anos)
“Podiam ter um volante para rodar...” (B, 5 anos)
“Eu queria saber como é que eles acendem a luz!” (GL, 6 anos)
“Eu gostava de saber como é que eles acendem as luzes” (GL, 6 anos)
“Eu queria saber como é que os barcos conseguem não bater nas rochas se a luz está muito alta” (Br, 6 anos)
“Eu gostava de saber como é que eles rodam a luz” (G, 5 anos)
“Como é que eles conseguem ver a luz, num dia tão escuro?” (C, 6 anos)
“Gostava de saber para que é que os faróis são muito grandes” (R, 6 anos)
“Eu gostava de saber porque é que eles precisavam da luz dos faróis se têm a luz dos barcos” (Br, 6 anos)
“Como é que os faróis apareceram?” (I, 6 anos)
“Exatamente, então nós temos de ir descobrir como é que apareceram os faróis” (Aluna estagiária).

Assim, face a todas estas curiosidades das crianças sobre os Faróis sentimos que havia condições para continuar o projeto pensado em conjunto para encontrar respostas e satisfazer este desejo de saber mais.

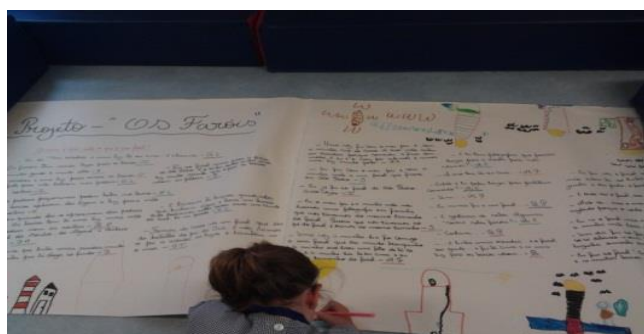
Com o decorrer deste projeto, as alunas estagiárias, de forma a poderem ajudar as crianças a encontrar respostas às suas dúvidas, também sentiram necessidade de procurar informações sobre Faróis. Com esta pesquisa aprendi que um farol é constituído por uma torre cilíndrica, de grande altura e com uma fonte luminosa no topo. É uma estrutura visível, que se encontra em ilhas, costas, de forma a ser visível aos barcos e embarcações que circulam pelo mar. Esta é uma estrutura bastante elevada, de forma a ser vista a uma maior distância (superior a 15 milhas). Cada farol possui uma luz e cores características. A luz do farol tem a finalidade de ajudar os navegadores a orientar-se durante a noite. Esta pode ter diferentes cores: pode ser branca, vermelha ou verde. Habitualmente, as cores das luzes são identificadas tendo em conta as respetivas iniciais em inglês. Para além das luzes dos faróis, é importante referir que as suas estruturas apresentam diferentes cores e formas, para que seja possível os navegadores orientarem-se durante o dia.

O facto de os faróis terem diversas cores está relacionado com a sua capacidade de refletir a luz. A reflexão varia consoante as cores, isto é, quando são cores mais claras, a reflexão destas é maior do que se forem cores escuras. Estas “marcas de luz” existem ao longo de toda a costa portuguesa sendo que, no total, Portugal possui 52 faróis.

No que diz respeito às luzes, estas podem emitir três sinais, relacionando-se com a forma como a luz “pisca”. Quando a luz emite sinais rápidos, diz-se que emite um flash; se emite uma luz contínua, com poucas interrupções, diz-se que é uma luz de ocultação; por último, se estiver tanto tempo acesa como apagada, diz-se que é uma luz de ocultação.

Conhecendo um pouco mais sobre faróis, analisámos questões levantadas pelas crianças, e registámos as suas ideias iniciais, dúvidas e curiosidades. Este registo foi dividido em dois cartazes (feitos com papel de cenário): um correspondia às ideias iniciais das crianças sobre faróis e o outro incluía as suas dúvidas.

As crianças tiveram um papel importante neste registo. Tomaram consciência da importância do registo e do que cada cartaz continha. Conforme defende Katz e Chard (1997, p. 184) “as ideias devem ser transportadas para uma folha de papel, para um registo mais permanente e inicial. A forma mais flexível de fazê-lo é pegar numa grande folha de papel e começar com o título do tópico no centro”. Assim, enquanto os adultos registaram por escrito, as crianças ficaram encarregues da ilustração dos cartazes, com desenhos alusivos aos faróis (Fotografia 1).



Fotografia 1 – Cartaz com os registos sobre o projeto *Os Faróis*, ilustrado pelo grupo de crianças.

2.3.2. FASE II E III: PLANIFICAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EXECUÇÃO DO TRABALHO

Nesta descrição, as fases II e III, encontram-se juntas, uma vez que à medida que o projeto era desenvolvido, começaram a decorrer experiências educativas, enquanto ainda nos encontrávamos na fase de procura e recolha de informação sobre os Faróis.

Na fase II, as experiências educativas realizadas passaram pelas pesquisas sobre os Faróis na internet e na Biblioteca Municipal.

Reunimos um grupo de cinco crianças para procurar informação sobre Faróis, e numa fase inicial recorremos à internet. À medida que íamos fazendo a pesquisa na internet, tivemos oportunidade de ver imagens de diversos faróis, com características diferentes e também em locais diversificados. Durante esta pesquisa as crianças tiveram oportunidade, uma de cada vez, de manipular o computador, ampliando as imagens que mais lhes chamavam à atenção. No final do dia estas cinco crianças explicaram ao restante grupo o que aprenderam com esta pesquisa na internet. Ao conversarem com as restantes crianças, revelaram ter aprendido vários aspetos sobre os Faróis (quadro 1).

Quadro 1 – Aprendizagens realizadas pelas crianças com a pesquisa na internet

Crianças	Aprendizagens realizadas
Br, 6 anos	“Aprendemos que os faróis tinham todas as formas e tinham todas as cores...”; “E também vimos um farol que era todo castanho”; “E vimos um farol que ao longe parecia pequenino, mas o farol ao perto era maior. Era vermelho e branco”.
GL, 6 anos	“E também nós vimos um farol com as cores das zebras... branco e depois tinha preto”; “E também vimos um farol só no meio do mar... ninguém conseguia acender as luzes”; “Também nós vimos a parte da luz do farol”; “Eu sei como é que fazem os faróis, os pedreiros”.
Ln, 5 anos	“Porque os outros estavam perto” (respondendo à pergunta: E porque é que uns eram pequenos e outros eram grandes?)
C, 6 anos	“Porque ao perto fica grande, e ao longe fica pequenino”
J, 5 anos	“Vi faróis às riscas...”

Para além das pesquisas na internet, fizemos pesquisa na Biblioteca Municipal da Marinha Grande, pois, tal como afirma Formosinho e Gambôa (2011, p. 29) “uma perspetiva pedagógica que promove identidades plurais, como a Pedagogia – em – Participação tem esta pluralidade como inspiradora na seleção dos livros de texto que

são os materiais pedagógicos”. Uma vez por mês, as crianças dirigem-se a esta biblioteca, onde escutam histórias, na chamada “hora do conto”. Depois de escutarem a história, aproveitou-se, para procurar informações nos livros, relativamente aos faróis. Ao regressar à instituição, o grupo que fez a pesquisa nos livros disponíveis, teve oportunidade de conversar, em grande grupo, sobre as informações que encontrou. Abaixo, encontra-se o registo do que foi dito pelas crianças, em relação às suas descobertas sobre faróis nesta pesquisa na biblioteca municipal (quadro 2):

Quadro 2 – Aprendizagens realizadas pelas crianças com as pesquisas na Biblioteca Municipal

Crianças	Aprendizagens realizadas
MF, 6anos	“Encontrámos lá livros...”; “O das histórias tem lá o farol de são Pedro...”; “... Pois eles não são todos iguais...”.
B, 5 anos	“Olhem os livros que trouxemos lá da biblioteca... um é uma história...”; “Têm muitos faróis diferentes...”
I, 6 anos	“...E tem lá gaiivotas...”
BM, 6 anos	“E os outros livros dizem-nos onde há faróis!”

Na Terça-feira, dia 16 de Abril de 2013, as crianças, tiveram como habitualmente, aulas de Expressão Musical, com um professor que todas as terças-feiras se dirige ao Jardim de Infância para dar aulas de música às crianças das diversas salas. Enquanto grupo de prática educativa supervisionada, tivemos oportunidade de falar com este colega sobre o projeto dos faróis, sugerindo que ele escrevesse uma música sobre faróis para depois ensinar ao grupo de crianças. Tal como Oliveira e Godinho (2013) referem, a importância de um trabalho de cooperação, é muito importante, entre o educador e os professores, de forma a dar uma melhor resposta em cada contexto sobre o processo e os seus resultados.

Assim, nós agradecemos-lhe a disponibilidade e aguardámos que ele nos apresentasse a sua nova música sobre faróis. Para além da colaboração deste colega, ao longo das semanas, tivemos o privilégio de poder contar com a participação do professor de Expressão Motora, que se disponibilizou para participar neste projeto, pensando num jogo em que as crianças realizassem exercícios de movimento, alusivo aos Faróis e de alguns encarregados de educação, conforme Homem (2002, p. 41) “o jardim de infância parece ser um espaço educativo privilegiado para a ligação escola-família devido, não

só à não obrigatoriedade da sua frequência – podendo esta corresponder a uma estratégia educativa da parte dos pais e, como tal, ser impulsionadora e motor dessa ligação (...)”. Alguns familiares optaram por realizar atividades em casa com as suas crianças, para que estas pudessem mostrá-las a todo o grupo (por exemplo, imagens de faróis para colorir; letras para ordenar e formar a palavra “farol” ou numa viagem de férias de uma das crianças às Grant Canárias, esta trouxe diversos postais que mostravam alguns faróis, entre outros). Uma das crianças, a MF, 6 anos, trouxe animada, uma surpresa para mostrar no momento de acolhimento. Tratava-se de uma pesquisa, que ela realizou com a avó em sua casa, sobre faróis. Ela trouxe um conjunto de folhas, organizadas e agrafadas, que continham informações sobre o que é um farol e que faziam referência a boias e a outros instrumentos náuticos flutuantes, legendados, sendo que cada um tinha a sua explicação para que servia. Nessa mesma semana, uma outra criança, a S, 6 anos, trouxe também uma surpresa. Ela criou um pequeno livro³, com folhas brancas cortadas e presas com um pouco de rafia, em que desenhou um farol na primeira página e, na segunda, escreveu o título do livro, “O Farol”. No seu interior, podemos ver o registo daquilo que cada inquirido disse, devidamente identificado com o nome e a idade do autor. O seu livro continha opiniões de pessoas de várias idades, desde os seis anos, até aos 78. Incluía, ainda, a definição de farol, proveniente da wikipédia.

Também pudemos contar com a participação de dois pais na sala de atividades. Primeiro recebemos, inesperadamente, a mãe do GL, 6 anos que pensou em trazer uma surpresa para mostrar ao grupo de crianças. Tratava-se de umas fotografias, de família, em que apareciam faróis diferentes, nomeadamente o de Cascais, São Pedro de Moel e Sintra. Nestas fotografias apareciam vegetações perto dos faróis, umas mais castanhas e outras mais verdes, que estavam relacionadas com a altura do ano em que a fotografia tinha sido tirada. Esta mãe referiu que uma foi tirada no outono e outra já na primavera. Apareceram ainda alguns animais marinhos, designadamente uma estrela-do-mar, um caranguejo e um polvo. Em conversa com as crianças, a mãe do GL, foi explicando o que ia aparecendo.

³ Perguntou a várias pessoas (familiares, colegas de futebol do pai) qual a sua opinião sobre o que era um Farol e para que servia.

No fim de vermos as fotografias, a mãe do GL tinha, ainda, outra surpresa. Um power point em que se viam diversos faróis, com formas e cores diferentes, bem como tamanhos distintos, consoante as distâncias em que as fotografias eram tiradas.

A segunda visita, foi o pai da BM, 6 anos, o faroleiro. Este pai reuniu-se com o grupo de crianças na zona do tapete e conversou com elas sobre a sua profissão. Ao longo da conversa, foi possível dar resposta a algumas dúvidas que iam surgindo por parte de algumas crianças. Para além de responder às suas questões, o pai da BM trouxe duas lanternas diferentes para lhes mostrar como funcionavam. Depois da conversa com as crianças, mostrou também dois power points que ele trouxe. O primeiro mostrava todos os faróis existentes ao longo do país e alguns no estrangeiro, o outro divulgava a história dos faróis, nomeadamente, como é que surgiram, como eram os primeiros faróis, para que servem e como funcionam. No final, mostrou às crianças uma representação de um farol para que estas pudessem colorir ou decorar, bem como uma ficha com a imagem de várias letras para que as crianças descobrissem a palavra “Farol”. Com o decorrer do projeto sentiu-se necessidade de fazer uma sistematização conjunta sobre as experiências educativas desenvolvidas até ao momento e o que ainda seria importante fazer para continuar a dar resposta às curiosidades iniciais. Conforme afirma Azevedo (citado por Formosinho e Gambôa, 2011, p. 35)

“a documentação pedagógica é o processo para registar a aprendizagem – aprendizagem das crianças mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais. A Pedagogia – em – Participação coloca a documentação no centro do processo de aprendizagem, pois documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significa-la e (re) significá-la”

Assim, realizou-se um registo com as crianças com base nas perguntas: “O que fizemos até aqui?” e “O que ainda queremos fazer?”. Em resposta ao que fizemos até aqui as crianças identificaram as suas aprendizagens até ao momento (fotografia 2).



Fotografia 2 – Registos em cartolinas sobre “O que fizemos até aqui?” e “O que ainda queremos fazer?”

Ao realizar o registo com as crianças sobre “Que atividades ainda podemos fazer mais?” (Fotografia 2), as crianças manifestaram desejo em realizar uma dramatização, construir um Farol e a realizar um painel decorativo.

Depois desta conversa, chegámos à conclusão que, para que todas as tarefas fossem realizadas, seria importante formarmos grupos, com o intuito de cada criança ter a sua participação numa tarefa, tal como afirma Formosinho e Formosinho (citado por Oliveira e Godinho 2013, p. 67) “As *perspetivas sócio-colaborativas* sublinham a ideia do grupo-turma ou da classe (e do centro educativo) como comunidade de aprendizagem onde as interações e relações são centrais (...)”.

Este registo permitiu, desta forma uma planificação com as crianças de três experiências educativas que passarei a descrever com mais detalhe. O grupo definiu que estes pequenos grupos seriam rotativos, consoante a necessidade das crianças em mudarem de tarefa.

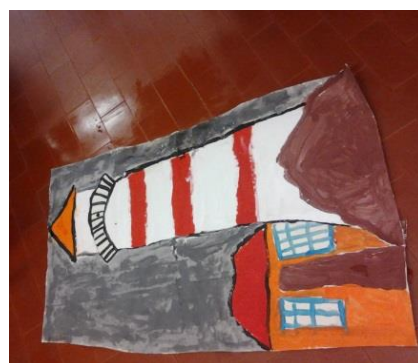
a) Dramatização alusiva aos Faróis

Em grande grupo as crianças conversaram sobre as ideias que tinham para a dramatização. Distribuíram-se diferentes tarefas ficando algumas crianças responsáveis pela pintura do cenário com o desenho do farol e da casa do faroleiro (fotografia 4), outros responsáveis pelas representações das golas dos marinheiros e ainda outras pela criação dos chapéus de marinheiros, usando folhas de jornal (fotografia 3), para que as crianças que fizessem parte do público pudessem colocar na cabeça ao longo da dramatização. Os quatro chapéus para os marinheiros da dramatização foram ainda pintados de azul por outras crianças.

No dia seguinte, logo após o acolhimento, escolhemos aleatoriamente um grupo de crianças, para realizar a dramatização. Enquanto o restante grupo, participava na aula de Expressão Musical, as crianças que iriam fazer a dramatização, preparavam-se com as alunas estagiárias, no espaço polivalente. Foi decidido pelo grupo que como nem todas as crianças tiveram oportunidade de participar na dramatização, as restantes ficariam com o papel de espetadores.



Fotografia 3 – Preparação dos chapéus de marinheiros com folhas de papel de jornal



Fotografia 4 – Cenário para a dramatização

b) Construção do Painel com massas alimentares

O painel a construir (fotografia 6) representava um farol (o farol do Penedo da Saudade em São Pedro de Moel), a casa do faroleiro, a vegetação envolvente, a areia da praia, dois seres vivos) caraterísticos dessas zonas (Polvo e a estrela do mar) um barco, o mar, os rochedos e as gaivotas. Todos estes elementos foram sugestões dadas pelas crianças. Este painel foi construído com massas alimentares de vários tamanhos e formas, previamente pintadas pelas crianças, algumas conchas trazidas pelo GL, 6 anos, pertencentes à sua coleção e lápis de cera para desenhar alguns pormenores. Também para a construção deste painel, o grupo de crianças foi dividido em pequenos grupos, em que cada um desempenhava uma tarefa diferente. Uns pintavam as massas, outros tratavam de as colocar a secar no exterior, evitando que estas se colassem umas às outras (fotografia 5). Enquanto isso, outro grupo, ia colando as massas no painel. À medida que esta atividade ia decorrendo, as crianças “negociavam” entre si a troca de atividades, tendo assim oportunidade de experienciarem os diversos momentos da preparação do painel.



Fotografia 5 - Crianças a tratarem da secagem das massas alimentares



Fotografia 6 – Construção do painel

c) Construção do Farol em três dimensões

Na construção do Farol em três dimensões, as crianças tiveram oportunidade de decidir quais os materiais a usar na construção do farol, qual a forma que este iria ter, bem como as cores, a cor da luz e o número de portas e janelas. Esta construção foi a que demorou mais tempo a ser concluída, uma vez que foi sendo feita ao longo de várias semanas do projeto, a par com outras experiências educativas. Começámos por, em conjunto com as crianças, recolher todos os dias, os pacotes de leite da nossa sala, bem como das outras três salas de jardim. Durante quase duas semanas, todos os dias depois da hora do lanche, duas crianças, escolhidas aleatoriamente, dirigiam-se às outras três salas de jardim-de-infância, levando cestos, para recolher os seus pacotes de leite. Depois de lavados, começámos a construir o nosso farol. Fomos juntando os pacotes de leite formando diversas filas sobrepostas em formato circular (foi a forma eleita pelo grupo de crianças). Quando já tínhamos a estrutura do farol construído, chegou a altura de, com a ajuda das crianças e usando cola líquida e folhas de papel de cozinha, passar, uma a uma, pela bacia com cola, escorrer bem e coloca-la em todo o farol, de forma a este ser todo forrado com as folhas de papel de cozinha (fotografia 7). O objetivo desta tarefa era uniformizar o farol para que, posteriormente, a pintura das crianças, fosse mais simples de realizar, pois desta forma, a tinta iria fixar devidamente no papel, o que, se fosse feito em cima dos próprios pacotes de leite, não se iria verificar, tal como as crianças verificaram. No período de tempo em que as folhas de papel coladas no farol estiveram a secar (cerca de um dia) foi-nos possível pensarmos na luz do farol. Levámos uma lanterna pequena e pensámos sobre a cor que esta deveria ter. Nesta conversa com as crianças, decidimos que seria amarela. Assim, aproveitámos este momento para fazermos uma experiência relacionada com as propriedades do papel.

Tínhamos de pensar qual dos dois tipos de papel era indicado para colocar na lanterna, papel celofane amarelo ou uma folha de cartolina amarela. Inicialmente as crianças mostraram-se indecisas, mas assim que a aluna estagiária colocou a lanterna ligada por trás de cada folha, elas depressa chegaram à conclusão de que tinha de ser o papel celofane porque deixava ver a luz da lanterna. Após este momento, atámos alguns fios à lanterna, de forma a prendê-la aos pacotes de leite da parte superior do farol de a manter segura dentro do farol. O passo seguinte foi a conclusão do farol, com a pintura das riscas vermelhas e brancas e a pintura da porta e das janelas castanhas (fotografia 8). Faltava ainda o telhado do Farol que foi representado com um cone em cartolina vermelha e que foi colocado no Farol.



**Fotografia 7 – Construção do Farol
(forragem dos pacotes de leite com
papel de cozinha)**



Fotografia 8 – Pintura do Farol

2.3.3. FASE IV: DIVULGAÇÃO DO PROJETO/AVALIAÇÃO

Como forma de divulgar o nosso projeto às outras salas de jardim-de-infância, familiares e restante comunidade educativa, conversámos com as crianças e chegámos à conclusão de que podíamos desenvolver uma exposição, dando a conhecer tudo o que foi realizado ao longo destas semanas no âmbito do projeto *Os Faróis*. Começámos por preparar a sala, expondo os diversos registos e trabalhos desenvolvidos pelas crianças no âmbito do projeto, para que as pessoas que fossem visitar a exposição tivessem facilidade em circular pela sala e ver os trabalhos expostos. Foram, também, agendadas horas para que as crianças e adultos das outras salas do jardim-de-infância viessem à exposição e conhecessem o projeto. No fim do horário letivo, também os familiares que foram buscar as crianças à escola, foram convidados a entrar para ver a apresentação do

projeto de que tanto ouviram falar, pelos seus educandos. No final, todos tiveram oportunidade de deixar uma opinião pessoal, num caderno intitulado “Livro de registos de opiniões”.

Em síntese, este projeto decorreu durante onze semanas contando com a participação de diferentes intervenientes ao longo das diferentes fases e contemplou a realização de uma série de experiências educativas, conforme o quadro 3.

Quadro 3 – Referentes respetivos às quatro fases do projeto *Os Faróis*

Fases	Duração	Experiências Educativas	Intervenientes
I	De 2 de Abril a 10 de Abril de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa com as crianças sobre as suas ideias iniciais sobre faróis; - Conversa com as crianças sobre as suas dúvidas sobre faróis; - Registo em papel de cenário das ideias referidas pelas crianças sobre faróis; - Realização de um registo pictográfico por parte das crianças, relacionado com as suas primeiras ideias sobre um farol, intitulado “Como eu vejo os Faróis”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de crianças; - Educadora; -Auxiliar de ação educativa; - Alunas estagiárias.
II e III	De 15 de Abril a 6 de Junho de 2013	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa na Internet; - Pesquisa na Biblioteca Municipal; -Visita da mãe do G.L. para mostrar fotografias de diversos faróis; -Realização do registo pictográfico sobre a visita da mãe do GL; -Visita do pai da BM, para falar sobre a sua profissão (faroleiro); -Registo pictográfico sobre a visita do pai da BM; -Livro com os registos pictográficos realizados pelas crianças para oferecer à mãe do GL; -Livro com os registos pictográficos realizados pelas crianças para oferecer ao pai da BM; -Livro com os registos pictográficos realizados; -Leitura da história requisitada na Biblioteca Municipal: “A Mansão das Gaivotas”; -Canção criada pelo professor de Expressão Musical intitulada “O Farol do Penedo da Saudade”; -Visita virtual ao Farol do Búgio; -Registo em cartolinas, com as crianças, sobre “O que fizemos até aqui?” e “O que ainda podemos fazer?”; (ver fotografia 2) -Realização de um jogo dramático - Construção de um farol a três dimensões com pacotes de leite do lanche das crianças (recolha dos pacotes de leite 	<ul style="list-style-type: none"> -Grupo de crianças; -Educadora; -Auxiliar de ação educativa; -Alunas estagiárias; -Famílias das crianças; -Professor de Expressão Musical; -Professor de Expressão Motora.

		junto das várias salas do pré-escolar da instituição); -Painel alusivo ao tema dos faróis, construído com massas pintadas pelas crianças e outros materiais (areia); -Atividade de Expressão Motora, alusiva ao tema dos faróis, dinamizada pelo professor de ginástica.	
IV	18 e 19 de Junho de 2013	-Exposição dos diversos trabalhos realizados pelas crianças, no decorrer do projeto <i>Os Faróis</i> .	-Grupo de Crianças; -Educadora; -Auxiliar de Ação Educativa; -Alunas Estagiárias; -Familiares; -Comunidade Educativa

2.3.4 REFLEXÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS NO ÂMBITO DO PROJETO *OS FARÓIS*

Agora que o projeto *Os Faróis* chegou ao fim, tenho oportunidade de fazer um balanço sobre todo o seu decorrer ao longo destas onze semanas, em termos de aprendizagens adquiridas pelas crianças. Partimos para um projeto, que surgiu de uma vivenciada por uma das crianças do grupo. Com calma, fomos desenvolvendo as diversas fases do projeto, tirando partido de cada uma.

Ao longo do projeto, foi possível entender a transversalidade, das áreas de conteúdo, criando oportunidades de desenvolvimento de aprendizagens por parte das crianças.

No âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, foram várias as situações em que as crianças foram aprendendo a esperar a sua vez para falarem e expor as suas ideias e opiniões, bem como a respeitar as diversas ideias que iam sendo referidas pelos pares. Com a realização das experiências educativas, surgiram diferentes oportunidades para que as crianças se ajudassem umas às outras e cooperassem para alcançar um objetivo comum (por exemplo, ver fotografia 5, em que as crianças se estão a ajudar mutuamente na secagem das massas no espaço exterior da instituição).

No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, as crianças tiveram oportunidade de saber e aprender mais sobre um edifício (Farol) pertencente ao meio que as envolve e sobre o qual, até aqui, não tinham muito conhecimento (ver no anexo 5 – registo semanal da sétima semana do projeto – aprendizagens das crianças). Como por exemplo:

“O farol tem esse nome por causa da princesa e do namorado que caiu ao mar” – Br, 6 anos;

“O farol já é muito velho” – GL, 6 anos;

“O farol é castanho alaranjado” – Br, 6 anos

Focando-me na Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças tiveram diversas situações em que puderam expor oralmente as suas ideias e opiniões, tendo em conta o assunto que estava a ser abordado. Tome-se como exemplo, a exposição oral das ideias das crianças sobre a pintura do Farol (registo semanal da nona semana de projeto – aprendizagens das crianças - anexo 5):

“Podemos pintar de vermelho e branco – Br, 6 anos”;

“Temos de meter portas e janelas – GL, 6 anos”;

“Ainda falta pormos a luz. Uma luz amarela – BM, 6 anos”.

Posteriormente, algumas dessas ideias eram registadas em cartazes, e acrescentar informações, sempre que assim se achasse pertinente.

No domínio da Matemática, as crianças, não só tiveram oportunidades de evidenciar saberes sobre as sequências temporais de acontecimentos ocorridos no âmbito do projeto (por exemplo os registos das atividades, passado – o que fizemos até aqui? e futuro – o que ainda podemos fazer mais? – Ver Fotografia 2), como também fazer contagem oral de objetos, neste caso, a contagem dos pacotes de leite para a construção do Farol (ver anexo 6 - registo semanal da nona semana – aprendizagens das crianças). Por exemplo:

“Temos ainda: um, dois, três, quatro, cinco...dezasseis pacotinhos” – Ir, 6 anos;

“Em cada fila, temos, um, dois, três, quatro...oito pacotes, ainda dá “pa” mais filas” – Br, 6 anos.

Nessa contagem oral verifica-se que as crianças usaram as mãos e os dedos para tocar nos pacotes como estratégia de apoio, como se pode ver na fotografia 9:



Fotografia 9 – Crianças a fazer a contagem dos pacotes de leite

Em relação ao domínio da Expressão Plástica, as crianças tiveram oportunidade de expressar as suas ideias sobre Faróis através de registos pictográficos (desenho e posterior registo do que a criança relatou), bem como manipular diferentes materiais (tintas guache, lápis de cor, lápis de cera, colas), essenciais para a construção de alguns trabalhos no âmbito deste projeto (painel com as massas alimentares, construção do Farol, cenários e adereços para a dramatização, entre outros) (ver anexo 5 – registo semanal da 5^a, 7^a, 9^a semana).

No domínio da Expressão Musical, as crianças cantaram uma canção, criada pelo professor de música, alusiva ao projeto *Os Faróis* (a letra fazia referência à função dos Faróis e ainda referia aspetos relativos à lenda do Farol do Penedo da Saudade).

No domínio da Expressão Motora, as crianças tiveram oportunidade de realizar um jogo de movimento, orientado pelo professor de Expressão Motora, também alusivo ao projeto. As crianças tiveram oportunidade de representar com o corpo movimentos como subir e descer as escadas de um farol, imitar gaivotas, barcos, nadar, entre outros. Segundo duas crianças (ver anexo 5 – registo semanal 8 – aprendizagens das crianças):

“Eu gostei mais de fazer de gaivota” – GL, 6 anos;
“Eu gostei do barquinho” – I, 6 anos

Assim, de forma espontânea, com o desenvolvimento deste projeto, foi-nos possível proporcionar diversas experiências às crianças, passando um pouco por cada área de conteúdo e domínios. Como futura profissional de educação, este projeto, foi extremamente importante. Aprendi essencialmente a respeitar as crianças, que devemos ter em consideração as suas opiniões e ideias. O desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto fez-me ver uma maneira diferente de trabalhar em jardim-de-infância. Fez-me ver um grupo de crianças com ideias a concretizar e com empenhamento, e interesse em realizar as tarefas pensadas. Percebi que a dada altura estávamos todos, crianças e adultos, empenhados neste projeto levando-me a pensar que

esta forma de trabalhar proporciona um clima de bem-estar e situações de grande envolvimento por parte das crianças. Foi interessante verificar, que após termos terminado o projeto e passado à realização de outras experiências educativas, nós, alunas estagiárias, passámos a escutar mais o que as crianças tinham para nos dizer e a estar atentas às suas ideias, tal como afirma Formosinho e Formosinho (citado por Oliveira e Godinho, 2013, p. 68)

“na Pedagogia – em – Participação a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros”.

Um outro aspeto que, a meu ver, me permitiu aprender bastante, foi a realização dos registos semanais no âmbito deste projeto. Em primeiro lugar comecei a ver a sua realização, como uma forma de documentar tudo o que ia acontecendo ao longo da semana.

Porém, com o passar das semanas, comecei a ver estes registos como uma oportunidade de refletir, semana após semana, sobre a minha intervenção. Assim, consegui ir percebendo quais os aspetos em que podia melhorar e fazer uma constante avaliação de forma a perceber como poderia ajudar as crianças a desenvolverem-se e a adquirirem aprendizagens, dadas as diferentes experiências educativas que estas iam sendo convidadas a realizar, tirando ainda mais partido do projeto em que estavam envolvidas. Aprendi a comunicar com os familiares das crianças, partilhando ideias, sobre as suas participações no projeto, e não só, ao longo destas semanas, tive oportunidade de interagir com outros professores, que desenvolviam atividades com as crianças, segundo as suas áreas de intervenção, ou seja, Expressão Musical e Expressão Motora. Achei interessante o facto de, ainda que existindo um educador na sala de atividades, este tenha de trabalhar a par com outros professores. Isto é, em termos de organização do tempo e do grupo, esta gestão, tem de ser feita e adaptada, aos outros dois docentes, promotores de atividades nestas duas áreas, duas horas por semana. Foi importante para mim, perceber como é que funciona esta dinâmica da sala de atividades e de que forma, o educador constrói equipa, uma vez que no futuro, também eu posso ter necessidade de trabalhar com outros docentes, tendo de conseguir organizar-me.

Como já foi anteriormente referido, durante o desenvolvimento do projeto *Os Faróis*, considerámos interessante, convidar também o professor de Expressão Musical e o de Expressão Motora, para participarem no nosso projeto, com atividades no âmbito das

suas áreas de intervenção. É importante referir que quanto ao professor de Expressão Musical, este dirige-se uma vez por semana ao Jardim de Infância, onde desenvolve atividades com o grupo de crianças, na área da Expressão Musical. Quanto ao professor de Expressão Motora, este leciona aulas de ginástica ao grupo de crianças, tendo o grupo de se deslocar de autocarro, uma vez por semana, ao Pavilhão dos Bombeiros da Marinha Grande, onde decorrem as aulas de atividade física. A ideia deste convite, relacionou-se com o facto de nós sentirmos curiosidade em aprofundar as mais-valias desta relação estabelecida com estes profissionais. Tendo sido de tal modo importante esta oportunidade de contactar, em contexto de jardim-de-infância, com outros profissionais de educação e de sentir que deve haver uma articulação entre educador e outros professores, é que decidi, aprofundar mais estas reflexões realizando um ensaio investigativo (que será apresentado no próximo capítulo).

Dadas as características do trabalho desenvolvido e dos dados que tenho, o ensaio investigativo que desenvolvi centrou-se na participação do professor de Expressão Musical, visto ter sido o primeiro a participar no projeto. Assim, pensou-se na seguinte pergunta de investigação: “Qual o contributo do professor de Expressão Musical, nas aprendizagens das crianças no âmbito do projeto *Os Faróis?*”

A partir daqui definimos um caminho investigativo que me permitiu aprofundar os meus conhecimentos sobre este assunto. Este ensaio investigativo será apresentado no capítulo que se segue.

PARTE III – DIMENSÃO INVESTIGATIVA: APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ARTICULAÇÃO DOCENTE

INTRODUÇÃO

Na dimensão investigativa deste relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar, vou apresentar, os meus conhecimentos sobre o trabalho em jardim-de-infância, fazendo referência à articulação do educador com outros profissionais de educação. Assim, tendo em conta a minha experiência neste contexto procurei dar resposta à seguinte questão “Qual o contributo do professor de Expressão musical, nas aprendizagens das crianças no âmbito do projeto *Os Faróis*?”. Face a esta questão defini como objetivos descrever a forma/tipo de participação do professor de Expressão Musical no projeto Os Faróis; identificar as aprendizagens que as crianças realizaram com a participação nas propostas deste profissional e refletir sobre o trabalho de cooperação/colaboração em Jardim de Infância entre educadores e professores.

Seguidamente apresento algumas linhas de aprofundamento teórico que dizem respeito ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 5 e 6 anos e ao papel do educador enquanto mediador dessas mesmas aprendizagens e da metodologia de trabalho por projeto, como estratégia facilitadora dessas aprendizagens.

3. *DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS (5 E 6 ANOS)*

Desenvolvimento, conforme afirma Piaget (citado por Ferracioli, 1999, p. 187) “é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas do conhecimento”. Para Piaget (2000, p. 11), “desenvolvimento é, em certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior.” Face a estas ideias, considera-se o desenvolvimento como um processo natural que ocorre ao longo de toda a vivência de cada um, ideia corroborada por Dolle (1997) quando refere que ao longo do desenvolvimento vão surgindo diversas etapas (designadas por estádios) correspondentes a critérios definidos de estruturas de conhecimento.

Assim, cada indivíduo “encontra” diferentes formas de passar por estas etapas. Na infância, entre os 5 e os 6 anos, o desenvolvimento ocorre de uma forma rápida,

caracterizando-se por um aumento do armazenamento de imagens, do gosto de experimentar sons diferentes e imitá-los e da capacidade de fazer livres associações, fantasias e significados ilógicos (Sprinthall, 1997). As crianças, nestas idades, mostram ser intuitivas, livres e altamente imagináveis, apresentando assim um pensamento criativo. Em relação ao desenvolvimento da linguagem, Avô (1988, p. 67) defende que “a criança adquire um nível de expressão linguística que lhe permite fazer perguntas, exprimir desejos e intenções, descrever acontecimentos e até contar histórias fantasiosas.” Este autor refere ainda que, aos 5 anos, as crianças já conseguem “coordenar frases numa sequência quase lógica, pois adquiriu uma linguagem basicamente correta, com as principais regras gramaticais e uma articulação verbal quase perfeita.” (Avô, 1988, p. 69)

Em relação às representações com o corpo feitas pelas crianças, para Macedo (1985, p. 137) estas idades são caracterizadas pela “reconstrução, no plano da representação, das ações e dos objetos que a criança conhece”, isto é, a criança consegue utilizar os gestos, o corpo e a linguagem para representar. Aceita regras e respeita-as, tendo facilidade em adaptar-se a novas situações, mantendo uma postura ativa e curiosa.

Em relação aos 5 e 6 anos, existem evoluções que são importantes referenciar. Na faixa etária dos 5 anos,

“a criança já não tem a fogueira infantil de outrora. Está mais calma, mais segura e realiza as tarefas com mais método e perseverança, adquirindo uma maior capacidade de equilíbrio e de controlo do seu organismo” (Avô, 1988, p. 84).

Podemos assim dizer que, em relação às diversas atividades realizadas em jardim-de-infância, a criança manifesta ter facilidade em realizá-las, conseguindo manipular os diversos materiais com os quais tem de contactar. Em contexto de Educação Pré – Escolar, segundo Avô (1998), são várias as atividades que permitem à criança desenvolver a motricidade fina, como os recortes, as colagens, ou a modelagem.

Aos 6 anos, a criança continuará a apresentar uma evolução significativa do ponto de vista do seu desenvolvimento motor, revelando “movimentos impetuosos e trapalhões que (...) [se] vão aperfeiçoar [-se], tornando-a mais controlada, ágil e eficaz.” (Avô, 1998, p. 99)

Para Baptista (2009, s.p), aos 5 anos, “a criança já entende regras e sabe qual a importância de seguir padrões socialmente aceitos compreendendo claramente se uma coisa é certa ou errada.”

Baptista (2009, s.p) afirma que a criança, aos 6 anos,

“Com a aquisição e as descobertas de novas palavras e padrões no comportamento o desenvolvimento social é favorecido o que serve de instrumento para o avanço nas relações. Essa fase é caracterizada pelo encontro do prazer em se reunir a pequenos grupos de crianças do mesmo sexo, pois ela precisa de certa liberdade dentro do grupo para que seus gestos sejam aprovados.”

Este domínio do desenvolvimento vai sofrendo alterações a partir do momento em que a criança começa a ter contacto com outras crianças. Como refere Zabalza (1987, p. 38) “o eu social da criança evolui ao ritmo e na direcção que as situações de vida (...) lhe proporcionam.” O desenvolvimento social advém, assim, das interações das crianças no jardim-de-infância, quer seja com as restantes crianças, com o educador ou até com a comunidade educativa pois, as diferentes interações que a criança desenvolve com as diversas pessoas que a rodeiam, levam-na a adquirir meios necessários ao seu desenvolvimento (Matta, 2001).

Aprender, para Pereira (2004, p. 178) traduz-se nas “mudanças permanentes de padrões de comportamento que resultam da experiência do organismo.” Aprender é, assim um processo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que são observados pela criança, tendo em conta o meio e as pessoas que a envolvem. Desta forma, a aprendizagem de cada indivíduo, diz respeito às diversas experiências pelas quais este passa ao longo da sua vida.

Em termos de processos de aprendizagem, cada criança tem a sua forma e ritmo próprio. Como defende Alexandre (s.d, p. 56)

“não há como entender o processo de aprendizagem em sua totalidade, principalmente em sala de aula, pois cada educando possui uma forma pessoal de aprender (isso ocorre devido às situações e características psicológicas, genéticas e culturais) pode-se afirmar que todos conhecem o mundo por meio do convívio, da adaptação com o meio social, portanto, o indivíduo inicialmente aprende pela convivência (...).”

Na educação pré-escolar, as aprendizagens das crianças organizam-se à volta de áreas de conteúdo (Ministério da Educação, 1997), conforme refiro no ponto seguinte.

3.1. APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E PAPEL DO EDUCADOR

Tendo em conta o documento orientador da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), aprendizagem e desenvolvimento aparecem como “vertentes indissociáveis” (p. 14). Como já vimos em cima, desenvolvimento e aprendizagem, fomentam-se, através das interações pelas quais as crianças têm oportunidade de passar, quer sejam interações sociais ou interações com o meio que as envolve. Segundo Ministério da Educação (1997, p. 19)

“a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem defendida por diferentes correntes actuais da psicologia e da sociologia, que consideram que o ser humano se desenvolve num processo de interacção social. Nesta perspectiva a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio que, por seu turno, lhe deverá fornecer condições favoráveis para que se desenvolva e aprenda”

Para que um educador consiga ajudar cada criança a crescer e a desenvolver-se da melhor forma, é importante que siga certas linhas orientadoras que permitam criar situações diversificadas, essencialmente de carácter lúdico, para que a criança se mantenha entusiasmada com a sua realização, tirando partido dela. Sentindo-se segura com a presença do educador de infância, a criança é capaz de se envolver nas demais situações, e transforma-se num agente ativo, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Em contexto de educação pré-escolar, as situações proporcionadoras do desenvolvimento da criança estão ligadas a diversas áreas de intervenção, como: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo, e a Área de Expressão e Comunicação (que inclui os domínios da Linguagem oral e abordagem à escrita, domínio da Matemática, domínio da Expressão Plástica, domínio da Expressão Musical, domínio da Expressão Dramática e domínio da Expressão Motora) (Ministério da Educação, 1997). Estas áreas devem ser desenvolvidas de forma transversal e articulada como forma de promover o desenvolvimento/aprendizagem progressivo da criança.

A Área de Formação Pessoal e Social diz respeito ao desenvolvimento/aprendizagem da criança do ponto de vista pessoal e da relação com o outro. Representa o início, de uma preparação da criança como futuro cidadão. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 51) começa a existir uma “aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos”.

A Área do Conhecimento do Mundo diz respeito às ciências e à aquisição de aprendizagens por parte da criança relativamente ao mundo e ao meio que a envolve. Em contexto de jardim-de-infância surgem diversas “oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (Ministério da Educação, 1997, p. 79).

A Área de Expressão e Comunicação diz respeito ao desenvolvimento e aquisição das aprendizagens relacionadas com as diferentes formas de comunicar e expressar ideias, por parte da criança. Esta área de conteúdo “engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem.” (Ministério da Educação, 1997, p. 56)

Uma vez que falamos do educador como proporcionador de diversas situações promotoras de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é importante perceber, de que forma ele poderá fazer a gestão do currículo. Em educação de infância, não existe um currículo a seguir. Existe sim e como já foi referido, um documento com linhas orientadoras, uma vez que estas “diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (Ministério da Educação, 1997, p. 13). Desta forma, em educação pré-escolar o educador poderá orientar-se, de acordo com as propostas educativas a desenvolver com o grupo de crianças que acaba por ser o gestor do seu próprio currículo e que tem oportunidade de tomar as suas próprias decisões. Para Roldão (1999, p. 37) “a gestão, em qualquer campo, é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir.”

Assumindo-se como gestor do currículo, o educador de infância toma as decisões que considera mais adequadas, tendo em conta as crianças com quem trabalha, os seus

interesses e necessidades. Para responder a todas as crianças muitas vezes é importante desenvolver uma pedagogia diferenciada, que, de acordo com Formosinho (2007, p. 29) se entende como “uma base para desenvolver um fazer e um pensar pedagógico que fogem à “fatalidade” de educar todos como se fossem um só, que conseguem superar o modo simultâneo”. Nesta forma de trabalhar “o objetivo é encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola” (Formosinho, 2007, p. 29)

Uma outra estratégia facilitadora do desenvolvimento/aprendizagem das crianças é a metodologia de trabalho de projeto que a seguir apresento.

3.2. TRABALHO POR PROJETO COMO FACILITADOR DE PROCESSOS DE APRENDIZAGENS

Para Formosinho (citado por Formosinho e Gambôa 2011, p. 23) “as oportunidades de aprendizagem que se criam proporcionam experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e da significação”. Desta forma, trabalho por projeto fomenta uma articulação das diversas áreas de saber numa perspectiva socio construtivista de educação.

Trabalhar por projeto permite uma aprendizagem participada. Aqui, a criança pode ser a sua própria mediadora na aquisição das suas aprendizagens, tendo um papel ativo e participativo nas diferentes experiências educativas, e nas diversas ocasiões e situações educativas que o próprio jardim-de-infância lhe proporciona. É nas palavras de Formosinho (citado por Formosinho e Gambôa 2011, p. 15) uma Pedagogia-em-Participação, na qual “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” Considerando o papel ativo da criança na construção do seu próprio saber e valorizando as interações e as relações sustentadas por projetos e atividades conjuntas, valoriza-se a relação estabelecida entre o grupo de crianças e outros profissionais de educação, e a relação entre esses profissionais de educação com o próprio educador. Segundo Formosinho (citado por Oliveira e Godinho 2013, p. 18)

“no padrão tradicional de trabalho baseado numa cultura docente individualista o desempenho docente é um trabalho sem partilha com os pares, sem interacção ou visibilidade de pares, sem colaboração ou cooperação na planificação ou no desenvolvimento das atividades, (...) sem trabalho em equipa ou momentos de trabalho conjunto durante o desenvolvimento das atividades.”

Atualmente, o trabalho em equipa, a interacção com outros profissionais, revela-se determinante no processo de aprendizagem da criança. De acordo com Formosinho (citado por Oliveira e Godinho, 2013, p. 18) “as aprendizagens experienciais e os processos de socialização são tão ou mais importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem”.

Em contexto de educação pré-escolar, aborda-se o trabalho colaborativo e um trabalho cooperativo. Segundo Idol, Nevin e Whitcomb (citado por Nunes, 2012) a cooperação é uma forma de interacção que permite que diferentes pessoas com formações distintas encontrem respostas para problemas que foram definidos em conjunto. Hernández (citado por Marques da Silva, 2011) defende que o trabalho colaborativo leva a um desenvolvimento a nível profissional e a uma constante formação docente. A colaboração possibilita aos diversos professores a aprendizagem de uns com os outros, havendo oportunidades para se partilharem ideias, experiências e dúvidas. A colaboração leva a um pensamento contínuo e ao surgimento de novas ideias.

Assim, no trabalho cooperativo, cada interveniente participa no projeto fazendo as suas escolhas pessoais relativas à sua participação e no trabalho colaborativo existe mesmo trabalho conjunto, partilha de ideias, de opiniões e sugestões para que todos os intervenientes se juntem para alcançar um fim comum.

4. METODOLOGIA

Neste ponto apresento o ensaio investigativo realizado em contexto de jardim-de-infância. Este estudo exploratório de índole qualitativa centra-se “na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos as atitudes ou os valores. Não existe uma preocupação com a dimensão da amostra nem com a generalidade dos resultados (...)” (Sousa e Baptista, 2011, p. 56).

4.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS

Partindo do projeto *Os Faróis*, formulei a seguinte questão: “Qual o contributo do professor de Expressão Musical, nas aprendizagens das crianças no âmbito do projeto *Os Faróis*?”. Face a esta questão, defini como objetivos: (1) descrever a forma/tipo de participação do professor de Expressão Musical no projeto *Os Faróis*; (2) identificar as aprendizagens que as crianças realizaram com a participação nas propostas deste profissional e (3) refletir sobre o trabalho de cooperação/colaboração em Jardim de Infância entre educadores e professores.

4.2 PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 25 crianças, 14 meninas e 11 meninos que se encontravam na faixa etária dos 5 e 6 anos de idade. E o professor de Expressão Musical, do agrupamento de escolas Guilherme Stephens, docente na faixa etária dos 40 anos de idade.

4.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Utilizei como instrumentos de recolha de dados, a entrevista (ver anexo 1 – conversa 3), os registos pictográficos realizados pelas crianças e registos áudio. Segundo Baptista e Sousa (2011, p. 80), a entrevista “consiste na abordagem de temas às questões previamente determinadas e que são consideradas importantes para os objetivos do trabalho” e a entrevista não estruturada “à partida, não tem guião, implica o respeito absoluto pela própria visão do entrevistado” (idem).

Os registos pictográficos que as crianças realizaram (ver anexo 6 – registos pictográficos das crianças) e o registo áudio da entrevista e de situações educativas (anexo 1 – conversa 2) com o professor de Expressão Musical (ver anexo 1 – 2 e 3)

foram outros instrumentos de recolha de dados. Tal como Sousa (2005, p. 84) refere “sempre que possível, deve-se procurar utilizar mais que um método ou técnica, de modo cruzado ou paralelo, para que se um falhar a investigação não fique irremediavelmente inviabilizada”.

4.4. PROCEDIMENTOS

Este trabalho iniciou-se com a definição do problema e dos objetivos do estudo. Já estando a desenvolver o projeto *Os Faróis* com as crianças do Jardim-de-infância, no dia 16 de Abril de 2013, quando o professor de Expressão Musical se dirigiu à instituição para dar aulas às crianças, conversámos com ele de forma informal, sobre o que estávamos a desenvolver com as crianças (ver anexo 1 – conversa 1) convidando-o a participar neste trabalho. Tendo aceitado o convite, o professor de Expressão Musical, no dia 29 de Abril, antes de se iniciar a aula de música, trouxe uma música num CD (ver anexo 2) para ouvir com as crianças sobre a temática em estudo.

Depois de escutarem a música algumas vezes, crianças e professor exploraram a letra que estava relacionada com o Farol do Penedo da Saudade (ver anexo 3). Passado umas semanas, no dia 27 de Maio, de forma a perceber se as crianças ainda se lembravam da experiência educativa realizada com o professor de Expressão Musical, as alunas estagiárias, juntaram-se com as crianças, relembrando alguns aspetos que o professor tinha focado. As crianças foram referindo as suas ideias sobre o que tinham aprendido com esta experiência tendo sido convidadas a realizar um registo pictográfico, expondo através do desenho, as suas aprendizagens relativamente à aula em que o professor apresentou pela primeira vez a canção que ele criou sobre o Farol do Penedo da Saudade. No fim de cada criança fazer o seu registo, questionei-as sobre o que tinham desenhado, procurando avaliar o que haviam aprendido com a música que o professor de Educação Musical tinha trazido e sobre a experiência educativa que tinham vivido com este docente. A voz de cada criança foi registada tal como foi dita (ver anexo 4 – Registo pictográficos das crianças) e o seu conteúdo analisado.

No dia 11 de Junho, a poucos dias de se dar por concluído o projeto desenvolvido com as crianças, conversámos novamente de uma forma informal (entrevista não estruturada) com o professor de Expressão Musical, para que este pudesse dar a sua opinião sobre a sua participação no projeto.

Tendo em conta estes diversos momentos, o registo áudio da entrevista ao docente de Expressão Musical e da aula tida com as crianças permitiu-me recolher dados de forma fidedigna e rigorosa. Estes dados foram posteriormente transcritos e analisados ao nível do seu conteúdo.

Após a análise dos dados, organizei-os por fonte de recolha de dados, conforme ponto seguinte.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste ponto irei apresentar os dados recolhidos do registo áudio da aula de Expressão Musical, dos registos pictográficos e da entrevista ao professor de Expressão Musical.

5.1. DADOS ADVINDOS DO REGISTO ÁUDIO DA AULA DE EXPRESSÃO MUSICAL

Para analisar o tipo de participação do professor de Expressão Musical, organizei os dados conforme o quadro 4, após a transcrição áudio da aula.

Quadro 4 – Exploração da música com o professor de Expressão Musical

Momentos	Experiências/Estratégias	Duração	Itens trabalhados ao longo da aula
1.º Momento	Colocou o CD da música no rádio para que as crianças a pudessem escutar	5 minutos	-Localização espacial do Farol;
2.º Momento	Contou a lenda do aparecimento do Farol	3 minutos	-Identificação do nome correto do Farol de São Pedro (Farol do Penedo da Saudade);
3.º Momento	Referiu o ano em que foi construído, bem como a idade que tem atualmente	1 minuto	-Apresentação da história do aparecimento do Farol do Penedo da Saudade;
4.º Momento	Questionou as crianças sobre a função do Farol	2 minutos	- Ano em que este Farol foi construído;
5.º Momento	Relatou a sua experiência pessoal	3 minutos	-Idade atual do Farol; -Função de um Farol.

O quadro 4 representa a forma como o professor de Expressão Musical abordou a música sobre o Farol do Penedo da Saudade com as crianças. Esta atividade repartiu-se em cinco momentos: colocação do CD para que as crianças ouvissem a música, conto da lenda do Farol, referiu o ano em que foi construído e a idade que tem atualmente questionamento às crianças sobre a função do farol e relato da sua experiência pessoal

sobre uma visita feita a este edifício. Esta experiência teve uma duração total de 13 minutos. Ao longo desta situação educativa, o professor teve oportunidade de fazer referência a diferentes aspetos como: o local onde se encontra o Farol, o seu nome correto, a lenda deste edifício, o ano em que foi mandado construir e a idade que tem neste momento ou a função do Farol. Desta forma, infiro que ele próprio pensou como deveria explorar a música e quais os pontos-chave que deveria focar ao abordar aspetos relativos ao Farol do Penedo da Saudade, ideia sustentada por Roldão (1999) quando aborda a gestão do currículo.

5.2. *DADOS ADVINDOS DOS REGISTOS PICTOGRÁFICOS*

De forma a identificar as informações referidas pelas crianças nos seus registos fiz uma análise de conteúdo às respostas que as mesmas deram e que foram registadas nestes trabalhos. Como categorias principais identifiquei as aprendizagens das crianças sobre o Farol e a participação do professor de Expressão Musical.

Os quadros 5 e 6 dizem respeito às informações dadas por cada criança sobre o seu registo. No quadro 5, apresento os dados relativos à categoria *Aprendizagens das crianças sobre o Farol* e no quadro 6, os dados relativos à categoria *Participação do professor de Expressão Musical*. Cada quadro está organizado por categoria, subcategoria, unidade de registo e frequência.

Quadro 5 – Registos pictográficos: Aprendizagens das crianças sobre o Farol

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Aprendizagens das crianças sobre o Farol	Função do Farol	“Aprendi que os faróis não foi só para indicar os barcos (...)” (Br, 6 anos); “Os faróis são importantes para os barcos verem por onde é que eles vão.” (G, 5 anos);	2
	Idade atual do Farol	“Eu aprendi que o farol tem 100 anos.” (GL, 6 anos); “Eu gostei da parte da música que dizia que ele tinha 100 anos.” (S, 6 anos); “Aprendi que o farol tinha 100 anos” (MR, 6 anos); “Aprendi também que o farol tem 100 anos.” (G, 5 anos); “Aprendi também que o Farol tem 100 anos” (Ln, 5 anos)	5
	Identificação do Farol (Penedo da Saudade)	“A música fala do farol do Penedo da Saudade” (D, 5 anos); “Gostei da música do Farol do Penedo da Saudade” (V, 6 anos); “Isto é o farol de São Pedro.” (R, 6 anos); “ (...) e então construíram o Farol do Penedo da Saudade.” (I, 6 anos)	4
	Lenda do Farol do Penedo da Saudade	“ (...) foi também por causa da princesa que chorava” (Br, 6 anos); “Aprendi que a princesa estava a chorar por causa do namorado que caiu para a água.” (J, 5 anos); “... e da princesa que estava a chorar pelo namorado (...)” (BA, 6 anos); “ (...) porque o namorado tinha morrido.” (D, 5 anos); “Aprendi que há muitos anos havia uma princesa (...)” (F, 6 anos) “ (...) por causa que o namorado dela morreu.” (F, 6 anos); “Aprendi que o príncipe morreu (...)” (I, 6 anos) “A menina estava a chorar (...)” (MR, 6 anos) “ (...) porque o namorado tinha morrido.” (MR, 6 anos); “O príncipe, da sua princesa caiu à água.” (B, 5 anos); “A princesa estava a chorar porque o seu namorado morreu.” (G, 5 anos) “Ela estava a chorar (...)” (G, 5 anos); “O namorado caiu ao mar.” (G, 5 anos); “A princesa “tava” a chorar porque o príncipe morreu no mar.” (GT, 6 anos); “O senhor morreu e o senhor estava a andar de barco e viu o senhor que morreu.” (R, 6 anos); “Aprendi que a princesa estava a chorar porque o namorado caiu à água.” (Ln, 5 anos); “ (...) que o namorado da princesa morreu debaixo de água (...)” (A, 6 anos)	17
	Localização espacial do Farol	“... ao pé do Penedo da Saudade...” (F, 6 anos); “ (...) no Penedo (...)” (I, 6 anos); “ (...) o Farol em cima do Penedo” (S, 6 anos); “...ao pé do Penedo da Saudade...” (MR, 6 anos); “Eu desenhei o farol em cima do Penedo da Saudade.” (B, 5 anos); “ (...) no Penedo da Saudade.” (G, 5 anos); “ (...) atirou-se do Penedo.” (A, 6 anos) “A menina a chorar ao pé do Penedo da Saudade (...)” (D, 5 anos)	8

As aprendizagens das crianças sobre o Farol revelam conhecimentos ao nível da função do Farol, da identificação do Farol (Penedo da Saudade), da lenda do Farol do Penedo da Saudade e da localização espacial do Farol. Ao fazer uma leitura dos dados do quadro 5

sobre a música do Farol do Penedo da Saudade e tendo em conta os itens trabalhados ao longo da aula pelo professor de Expressão Musical, verifiquei que na categoria das aprendizagens das crianças sobre o Farol, a subcategoria mais mencionada pelas crianças diz respeito à lenda do Farol do Penedo da Saudade. Ao olharmos para as unidades de registo, reparamos que a coluna que tem mais evidências (daquilo que as crianças disseram) é referente à Lenda do Farol do Penedo da Saudade, com um total de 17 evidências, havendo crianças que a referem mais do que uma vez no seu registo. Por outro lado, a subcategoria que as crianças menos mencionaram nos seus registos foi a função do farol, havendo apenas duas evidências na coluna das unidades de registo.

Quadro 6 - Registos pictográficos: Participação do Professor

Categoria	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência
Participação do Professor	Apreciação das crianças	“A participação do professor de música foi gira.” (IF, 6 anos); “Achei que a participação do professor de música foi gira (...)”(Br, 6 anos) “Achei a participação do professor de música, muito gira e engraçada.” (BA, 6 anos); “Eu gostei que o professor trouxesse a música.” (D, 5 anos); “Foi importante o professor trazer esta canção.” (F, 6 anos); “Foi muito divertido o professor trazer a música para nós aprendermos.” (G, 5 anos); “A participação do professor de música foi gira.” (GT, 6 anos); “Eu gostei da participação do professor de música” (B, 5 anos)	8
	Significado da experiência proporcionada pelo professor de Expressão Musical	“... e gostei quando a Maria meteu a música para nós cantarmos.” (BA, 6 anos); “O professor trouxe a música para aprender a música e coisas sobre o farol.” (D, 5 anos); “Aprendi que também uma canção que o professor ensinou.” (F, 6 anos); “Eu gostei da música que o professor de música, era muito divertida.” (S, 6 anos); “Com a música do professor, aprendi muitas coisas.” (R, 6 anos); “Gostei da música do Farol do Penedo da Saudade” (V, 6 anos); “ (...) e que fez uma música “buê” gira” (Br, 6 anos); “Eu gostei da parte da música que dizia que ele tinha 100 anos.” (S, 6 anos) “O professor trouxe o CD para nós ouvirmos e eu gostei da canção.” (MR, 6 anos) “Com a canção aprendi (...) (A, 6 anos)	10

O quadro 6 apresenta os dados das crianças a propósito da participação do professor na construção de novos conhecimentos. As crianças fazem a sua apreciação desta participação e mostram o significado da experiência proporcionada pelo professor de Expressão Musical). Deste dados, a subcategoria mais focada pelas crianças é a que diz respeito ao significado da experiência proporcionada pelo professor de Expressão Musical, com 10 evidências. A subcategoria relativa à apreciação das crianças tem apenas 8 evidências.

De seguida, apresento os elementos representados pelas crianças nos seus registos gráficos (quadro 7).

Quadro 7 – Elementos representados nos registos pictográficos das crianças

Criança	Identificação dos elementos representados
GL, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do Farol do Penedo da Saudade, com linha vermelha sem preenchimento; - Representação das escadas no interior do Farol; - Luz no topo do Farol, desenhada a amarelo, sem preenchimento; - Representação de um barco de cor castanha, com uma pessoa em cima; - Representação simbólica do número cem, utilizando os numerais 0 e 1 “100”. - Representação do sol e do céu na parte superior da folha.
IF, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de uma mesa castanha, com um rádio pintado de vermelho, verde e roxo; - Representação do chão a cor-de-rosa, com a representação de quatro crianças a dançar em cima; - Representação do sol de cor amarela e do céu a azul, na parte superior da folha.
Br, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Farol a desenhado a vermelho, com preenchimento a vermelho; - Representação da luz amarela, no cimo do farol - Representação do Penedo da Saudade, debaixo da representação do Farol; - Representação de uma criança a fazer o jogo; - Representação de um rádio (vermelho e branco); - Representação do céu a azul e do sol a cor de laranja e amarelo, na parte superior da folha;
J, 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação da princesa; - Representação de um farol, azul, com seis janelas e uma porta; - Representação da luz verde no topo do Farol; - Representação de duas rochas;
BA, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de uma casa, com telhado vermelho e roxo; - Representação de um rádio em cima de uma mesa; - Representação de uma criança a pensar num Farol; - Representação simbólica do número cem utilizando os numerais 0 e 1 – “100”; - Representação de duas crianças sentadas em cima dos puffs da sala; - Representação do sol a cor de laranja e amarelo e do céu, na parte superior da folha.
D, 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de uma pessoa; - Representação de um telhado sem preenchimento; - Representação de um farol pintado a vermelho;
F, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do Farol com riscas vermelhas em cima do Penedo; - Representação da luz amarela no topo do Farol a ser projetada; - Representação da princesa; - Representação do céu azul na parte superior da folha.
I, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação da princesa a chorar; - Representação do Farol pintado a roxo e a verde, em cima do penedo; - Representação do príncipe deitado; - Representação da luz no topo do farol, a cor de laranja, amarelo e preto.
S, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do Penedo, com dois olhos e uma boca; - Representação do Farol às riscas vermelhas em cima do Penedo; - Representação da luz amarela no topo do Farol, com uns riscos a preto; - Representação de nuvens a azul, ao lado da luz do farol.
MR, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do mar, na parte inferior da folha; - Representação da princesa em cima do mar ao lado do Farol; - Representação do Farol, com as escadas no seu interior e uma porta; - Representação do sol a amarelo e do céu a azul, na parte superior da folha; - Representação simbólica do número cem utilizando os numerais 0 e 1 – “100”;
B, 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do Penedo; - Representação do Farol, em cima do penedo, com riscas azuis; - Representação da luz amarela no topo do Farol.
G, 5 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de um Farol grande (da parte inferior da folha à parte superior); - Representação da luz amarela no topo do farol e o seu reflexo; - Representação da princesa; - Representação de um barco no mar; - Representação do céu azul na parte superior da folha; - Representação do sol a cor de laranja e amarelo; - Representação simbólica do número cem utilizando os numerais 0 e 1 – “100”;
GT, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do Farol e das casas dos faroleiros ao lado; - Representação do mar e do príncipe no fundo dele; - Representação da princesa ao lado do Farol; - Representação da luz a sair da torre do Farol; - Representação de uma nuvem azul e do céu amarelo, no canto superior direito da folha.
R, 6 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Representação do Farol grande e vermelho (da parte inferior da folha à parte superior); - Representação da luz amarela no topo do Farol; - Representação da vegetação verde, junto ao Farol; - Representação do mar e do príncipe no mar;

	- Representação simbólica do número cem utilizando os numerais 0 e 1 – “001”;
Ln, 5 anos	- Representação do Farol a vermelho, sem preenchimento; - Representação do príncipe e da princesa lado a lado; - Representação de rochas e de mar na parte inferior da folha; - Representação do sol amarelo e do céu azul, na parte superior da folha; - Representação simbólica do número cem utilizando os numerais 0 e 1 – “100”;
V, 6 anos	- Representação do penedo; - Representação do Farol às riscas vermelhas e azuis em cima do penedo; - Representação do sol amarelo no canto superior direito da folha.
A, 6 anos	- Representação de um rádio em cima de uma mesa; - Representação de duas crianças (rapaz e rapariga); - Representação de uma casa, ocupando a zona prevista para se fazer o registo; - Representação do sol amarelo no canto superior esquerdo da folha; - Representação simbólica do número cem utilizando os numerais 0 e 1 – “100”;
Leitura dos dados	- Representação do Farol: 14 - Representação da luz: 10 - Representação da princesa e do príncipe: 7 - Representação do nº100: 7

No quadro 7 estão identificadas as 17 crianças (com as respetivas idades) que participaram nesta atividade e o que cada uma delas representou graficamente nos seus registos pictográficos (ver anexo 4).

Fazendo uma contagem dos elementos representados, verifica-se que: (1) a representação do farol surgiu 14 vezes; (2) a representação da luz surgiu 10 vezes; (3) a representação da princesa e do príncipe surgiu 7 vezes e (4) a representação do n.º 100 surgiu 7 vezes.

Estes dados permitem identificar uma diferença entre o que as crianças disseram e registaram. Os dados do quadro 5 e 6 mostraram que as informações mais referidas pelas crianças diziam respeito à Lenda do Farol do Penedo da Saudade e os dados do quadro 7 revelam que as crianças mais desenharam foi o farol (surgiu 14 vezes). Verifica-se, deste modo, que nas representações as crianças referem-se a itens trabalhados ao longo de toda a aula do professor de música e não só no momento em que foi trabalhada a lenda. Para além disso, a representação do número 100 (dos cem anos do Farol) foi algo que algumas crianças sentiram necessidade de registar como um aspeto importante da aula. Estes dados permitem-nos inferir que, nesta experiência educativa, cada criança teve um papel ativo e participativo, conseguindo mostrar, através do seu desenho, quais as aprendizagens adquiridas, tal como afirma Formosinho (2011).

5.3. DADOS ADVINDOS DA ENTREVISTA AO PROFESSOR DE EXPRESSÃO MUSICAL

Os dados advindos da entrevista não estruturada ao professor de Expressão Musical sobre a sua participação no projeto, encontram-se no quadro 8:

Quadro 8 – Dados da conversa com o professor de Expressão Musical sobre a sua participação no projeto *Os Faróis*

Categoria	Unidades de Registo	Frequência
A) Importância do projeto <i>Os Faróis</i> para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças	“Sim, claro, sem dúvida” (Prof. J.) “ (...) acho que é sempre importante darmos a conhecer às crianças um pouco da vida das pessoas, e principalmente do meio que as envolve, que as rodeia.” (Prof. J.);	2
B) Participação do professor no projeto <i>Os Faróis</i>	“Sim, bastante, foi um desafio engraçado.” (Prof. J.) “ (...) foi um desafio que me obrigou também a pesquisar e a encontrar informação sobre faróis, para depois então conseguir pensar na letra e compor a canção.” (Prof. J.)	2

Para avaliar a participação do professor de Expressão Musical neste projeto, analisei os dados da entrevista relativos à Importância do projeto *Os Faróis* para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e à Participação do professor no projeto *Os Faróis*, organizando-os por categoria, unidade de registo e frequência.

O quadro 8 revela, para cada categoria, duas evidências. O professor de Expressão Musical deu a sua opinião tendo em conta o que lhe era perguntado e depois apresentou uma justificação. Ao mencionar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagens por parte das crianças, referiu aprendizagens relativas à área do conhecimento do mundo (ao meio envolvente das crianças), que “este supõe também uma referência ao que existe e acontece no espaço exterior, que é reflectido e organizado no jardim d infância” (Ministério da Educação, 1997, p. 79). O professor teve em consideração o meio envolvente, indo pesquisar informações relativas ao Farol do Penedo da Saudade (ver quadro 8). Achou pertinente recolher informações sobre a lenda deste Farol e sobre o ano em que foi construído, para que pudesse, não só criar a música, como explorá-la um pouco mais aprofundadamente com as crianças.

Confrontando este dado com a informação referida pelas crianças nos seus registos pictográficos esta foi, de facto, uma aprendizagem adquirida por elas (todas quiseram referir aspetos desta lenda nos seus registos pictográficos, o que significará que foi algo que, da participação deste professor, mais lhes despertou a atenção e a curiosidade)

como mostram 4 dos diversos exemplos relativos às aprendizagens que as crianças consideram ter aprendido em relação à lenda do Farol do Penedo da Saudade, explicada pelo professor de música:

“Aprendi que há muitos anos havia uma princesa que chorava ao pé do Penedo da Saudade porque o namorado dela morreu.” (F, 6 anos)
“Aprendi que o príncipe morreu no Penedo e então construíram o Farol do Penedo da Saudade.” (I, 6 anos)
“Aprendi também que o farol tem 100 anos.” (G, 5 anos)
“Eu aprendi que o farol tem 100 anos.” (GL, 6 anos)

Face a estes resultados, posso afirmar que este profissional participou neste projeto contribuindo com uma experiência educativa referente à sua área de intervenção, pensando nas aprendizagens que as crianças iriam conseguir adquirir com ela.

Refletindo sobre esta parceria com o professor de Expressão Musical, posso afirmar que se insere numa lógica trabalho cooperativo de acordo com Idol, Nevin e Whitcomb (citado por Nunes 2012). Este profissional de educação, a partir do momento em que soube o que era para fazer, pensou numa atividade ligada à sua área (Expressão Musical) e, posteriormente, apresentou-a ao grupo de crianças.

Em síntese, a realização deste ensaio investigativo permitiu-me adquirir conhecimentos sobre a articulação entre os diversos profissionais de educação a trabalhar em jardim-de-infância e sobre as aprendizagens das crianças advindas desta parceria. Conforme Oliveira e Godinho (2013), a parceria entre docentes traz mais-valias quer para os adultos, quer para as crianças que acabam por tirar partido destas diversas interações. Findo este estudo, percebi o tipo de participação do professor de Expressão Musical no projeto, identifiquei as aprendizagens que as crianças tiveram oportunidade de adquirir, e refleti sobre a diferença entre trabalho cooperativo e trabalho colaborativo.

CONCLUSÃO FINAL

A realização deste relatório de mestrado foi o resultado de um ano repleto de aprendizagens e de conquistas que, em termos pessoais e profissionais, foram muito importantes adquirir. Não posso dizer que este percurso tenha sido fácil, mas posso dizer que de todos os momentos e situações pelos quais passei, tentei de uma forma ou de outra, tirar partido deles do ponto de vista do meu desenvolvimento. Fui-me adaptando ao contexto, procurando diversas estratégias que me permitissem seguir em frente e alcançar os meus objetivos.

A reflexão foi um processo que me acompanhou ao longo destes dois semestres. Em cada um dos contextos educativos, propus-me refletir sobre a minha ação, sempre com o propósito de melhorar a minha intervenção. A confrontação com opiniões de diversos autores foi uma atitude por mim assumida que me permitiu adquirir conhecimentos e aprendizagens sobre diversos assuntos relacionados com a Educação Pré-Escolar. Hoje, defendo que um educador deve assumir um papel investigativo ao longo de toda a sua prática profissional. Os contextos variam, o confronto com diferentes situações e diferentes grupos de crianças é inevitável e para ultrapassar alguma dificuldade que daí possa advir, é essencial uma busca de informação constante. O objetivo é tentar melhorar a nossa intervenção e a nossa postura numa sala de atividades, com o intuito de bem educar e ir ao encontro de cada criança pertencente ao grupo. Cada um é responsável por investigar formas de melhorar a sua intervenção a nível pessoal, mas também é importante que investigue novas formas de trabalhar em grupo e de colaborar. Acima de tudo, não nos devemos esquecer que a nossa formação não termina no momento em que nos tornamos educadores. Trata-se de assumirmos uma posição de autoformação, ao longo da vida. Quer estejamos a trabalhar sozinhos ou com o grupo de crianças (ou com outros intervenientes) é importante termos consideração que, de ano para ano, vamos lidando com crianças diferentes, com necessidades diversificadas e cabe-nos a nós investigar a nossa ação e encontrar formas de melhorar a nossa intervenção, pensando sempre que o mais importante é arranjar estratégias que facilitem e promovam o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança.

Termino este percurso com uma nova forma de ver a profissão de educador de infância. Os dois contextos pelos quais passei permitiram-me adquirir diversas aprendizagens do ponto de vista da intervenção de um educador, porém, a que mais me marcou foi a

minha forma de me dirigir ao grupo de crianças. Entrei neste mestrado com uma visão diferente da qual saí, aprendendo a dar valor às necessidades e às ideias que advêm das crianças. Se assumirmos esta atitude, conseguimos ter um grupo de crianças empenhado, participativo e envolvido, nas diversas experiências educativas a que juntos, nos propomos desenvolver.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alexandre, S. (s.d). *Aprendizagem e suas implicações no processo educativo*. Disponível em <http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume6/aprendizagem-e-suas-implicacoes.pdf>. Consultado em 11 de Julho de 2013
- Avô, A. (1988). *O desenvolvimento da criança*. Damaia: Porto Editora.
- Baptista, D. (2009). *O desenvolvimento social da criança*. Disponível em http://www.olharpedagogico.com/site_detalheDica.php?id=3. Consultado em 11 de Julho de 2013
- David, M. (1983). *A Criança dos 0 aos 6 Anos*. Lisboa: Edições Moraes - 7ª edição.
- Devries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, C., & Sales, C. (2004). *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. São Paulo: Artmed.
- Dolle, J. (1997). *Para compreender Jean Piaget*. Paris: Instituto Piaget.
- Edwards, C. (1999). Parceiro, promotor do crescimento e guia – os papéis dos professores de Reggio em Acção. In Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G, *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação - Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ferracioli, L. (1999). *Aspetos da construção do conhecimento da aprendizagem na obra de Piaget*. Vitória: Departamento de Física.
- Formosinho, J. (2013). Da aprendizagem da transmissão pelo ofício de aluno ao desenvolvimento de pedagogias participativas. In Oliveira, M., & Godinho, A. (org), *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade*. Leiria: Folheto Edições & Design.

- Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da infância - Dialogando com o passado construindo o futuro*. Lisboa: Artmed.
- Formosinho, J., Formosinho, J., (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia – em – Participação. In Formosinho, J. & Gambôa, R (Org), *O trabalho de projeto na pedagogia - em - participação*. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & P., D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O jardim de infância e a família - as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leandro, E. (2008). *Trabalho de Projeto*. Disponível em <http://apei.no.sapo.pt/novo/jornadas/proj.html> consultado em 28 de Março de 2013
- Leite, E. (2002). *A ruptura com a lógica transmissiva e a construção de novas práticas pedagógicas no ensino de matemática*. Dissertação de Mestrado.
- Macedo, L. (1985). *Períodos de desenvolvimento da criança segundo Piaget e métodos de pesquisa em psicologia são comparáveis?* Brasília: Universidade de São Paulo.
- Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, D. (2012). *O trabalho cooperativo ente docente de educação especial e o educador do ensino regular: contributos para a inclusão de crianças com NEE*. Dissertação de Mestrado

- Nunes, N. (s.d). *A linguagem dos Faróis*. Disponível em <http://itinerante.pt/a-linguagem-dos-farois/> Consultado em 17 de Abril de 2013
- Pereira, O. (2004). *Fundamentos de comportamento organizacional* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, J. (2000). *Seis estudos da psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portugal, G. (2011). *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE.
- Portuguesa, M. (s.a). *Faróis de Portugal*. Disponível em <http://www.geopt.org/faroisdeportugal/> Consultado em 17 de Abril de 2013.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação De Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: gradiva.
- Ricardo, B. (1994). *Gerir o trabalho de projecto*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (2011). *Da Prática Colaborativa e Reflexiva ao Desenvolvimento Profissional do Educador de Infância*. Dissertação de Mestrado
- Sprinthall, N. (1997). *Psicologia educacional*. Alfragide: MCgraw - Hill.
- Sutherland, P. (1996). *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vasconcelos, T. (coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Casto, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Mercês, R., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2008). *Trabalho por projectos na educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vayer, P., & Trudell, D. (1999). *Como aprende a criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Winnicott, D. (1964). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahareditores.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

ANEXOS