



# AUTONOMIA E CRIATIVIDADE NUM GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Sofia Bugalho Godinho

Relatório de Prática de Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador: Leonor Toledo

2021-2022



# AUTONOMIA E CRIATIVIDADE NUM GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Sofia Bugalho Godinho

Relatório de Prática de Profissional Supervisionada II  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador: Leonor Toledo

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## Resumo

O presente relatório é realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O mesmo tem como objetivo a análise reflexiva da intervenção, apresentação de uma investigação decorrente de uma problemática observada numa sala de Jardim de Infância (JI) e, por último, a construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.

Assim, este relatório pode ser estruturado em duas partes, sendo que a primeira é dedicada à caracterização (meio envolvente, contexto socioeducativo, equipa educativa, ambiente educativo e crianças) e à análise reflexiva da intervenção em JI. A segunda parte contempla a investigação neste contexto, o capítulo dedicado à construção da profissionalidade docente e às considerações finais. A investigação, por sua vez, decorre de uma problemática emergente da observação e interação com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. A problemática emergente é denominada como A relação da autonomia com a criatividade, a partir da qual foram elaborados três objetivos de investigação, a saber: i) compreender a relação entre autonomia e a capacidade de resolução de problema; ii) compreender em que medida as rotinas contribuem para a construção da autonomia; iii) o exercício da autonomia com a liberdade vs. limites. Na revisão bibliográfica procurei mobilizar autores numa perspetiva adequada e pertinente para a problemática escolhida.

Esta investigação classifica-se como qualitativa, tendo sido utilizadas notas de campo enquanto estratégias metodológicas.

As principais conclusões apontam para a importância do estabelecimento de limites para o exercício da liberdade individual e da capacidade criativa de resolução de problemas e para o contributo positivo das rotinas para a construção da autonomia.

**Palavras-chave:** Autonomia, criatividade, independência, jardim de infância, quotidiano.

## Abstract

This report is carried out within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II (PPS II), in the context of the Master in Pre-School Education. The same has as objective the reflexive analysis of the intervention, presentation of an investigation resulting from a problem observed in a room of Kindergarten (JI) and, finally, the construction of the teacher's professionalism as a kindergarten teacher in context.

Thus, this report can be structured in two parts, the first of which is dedicated to the characterization (environment, socio-educational context, educational team, educational environment and children) and to a reflective analysis of the intervention in JI. The second part includes the investigation in this context, the chapter dedicated to the construction of teaching professionalism and the final considerations. The investigation, in turn, stems from an emerging issue of observation and interaction with a group of children aged between 3 and 5 years. The emerging problem is called The relationship between autonomy and creativity, from which three research objectives were elaborated, namely: i) understanding the relationship between autonomy and the ability to solve problems;, ii) understanding to what extent routines contribute to the construction of autonomy; iii) the exercise of autonomy with freedom vs. Limits. In the literature review, I tried to mobilize authors in an adequate and relevant perspective for the chosen issue.

This investigation is classified as qualitative, having been used field notes as methodological strategies.

The main conclusions point to the importance of establishing limits for the exercise of individual freedom and the creative ability to solve problems and for the positive contribution of routines to the construction of autonomy.

**Keywords:** Autonomy, creativity, independence, kindergarten, everyday.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	1
1. CARACTERIZAÇÃO .....	3
1.1. Meio envolvente .....	4
1.2. Contexto socioeducativo.....	4
1.3. Equipa educativa .....	6
1.4. Ambiente socioeducativo.....	8
1.5. Crianças .....	12
2. INTENCIONALIDADES .....	15
2.1. Intencionalidades educativas.....	16
2.2. Análise reflexiva da intervenção .....	20
3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	24
3.1. Identificação e fundamentação da problemática .....	25
3.2. Revisão da literatura .....	27
3.3. Roteiro ético e metodológico.....	33
3.4. Apresentação e discussão de dados .....	36
3.4.1. Relação entre autonomia e a capacidade de resolução de problemas .....	36
3.4.2. Contributo das rotinas para a construção da autonomia .....	38
3.4.3. Exercício da autonomia com a liberdade vs. limites .....	40
3.4.4. Principais conclusões da investigação.....	41
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	42
ANEXOS .....	42

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 - Organização das atividades extracurriculares.....	11
--	----

## **Lista de abreviaturas**

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM - Movimento de Escola Moderna

MEPE – Mestrado em Educação Pré-Escolar

OCEPE – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*

PE – Projeto Educativo

PCG – Projeto Curricular de Grupo

UC – Unidade Curricular



# INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE). Neste relatório procurou-se realizar um registo e reflexão fundamentada sobre a experiência de PPS II em contexto de Jardim de Infância (JI), de modo a evidenciar a consolidação e melhoria de competências enquanto futura educadora de infância e, não menos importante, demonstrar uma atitude investigativa em relação a determinada temática emergente da prática.

O estágio iniciou-se no dia 18 de outubro de 2021 e terminou no dia 18 de fevereiro de 2022, tendo a duração de quinze semanas, apenas com três semanas de interrupção correspondentes à pausa letiva. A PPS II realizou-se numa organização socioeducativa caracterizada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), na qual fui inserida num grupo de crianças do JI, com idades entre os três e os cinco anos de idade.

No que concerne à estrutura do relatório, este é organizado com a presente introdução, quatro capítulos e um capítulo de conclusão. O primeiro capítulo, referente à *Caracterização*, aborda diferentes dimensões essenciais para compreender o contexto de estágio. A partir de minhas observações e com o apoio do Plano Curricular de Grupo (PCG) e do Projeto Educativo (PE), pude caracterizar o meio envolvente à organização, o seu contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo vivido naquela sala específica e, por fim, o grupo de crianças com quem estagiei.

No segundo capítulo estão delineadas as *Intencionalidades* para a prática educativa, de acordo com a caracterização previamente efetuada, sendo estas em relação às crianças, à equipa educativa de sala (educadora de infância e ajudante de ação educativa) e às famílias. No mesmo capítulo também apresenta uma reflexão fundamentada sobre a intervenção em JI, a qual está relacionada com a problemática para a investigação.

O terceiro capítulo deste relatório está centrado na *Investigação em Jardim de Infância*, sendo organizada em quatro subcapítulos: Identificação e fundamentação da problemática emergente no contexto de estágio; revisão da literatura referente aos temas que a problemática escolhida abrange; elaboração do roteiro ético e metodológico, no qual é apresentada a natureza da investigação e, finalmente, a apresentação e análise dos dados recolhidos na investigação e as principais conclusões da investigação.

O quarto capítulo refere-se ao percurso realizado nos dois módulos da PPS, quer em contexto de Creche como em JI, com o objetivo de refletir sobre os contributos deste percurso para a construção da identidade enquanto futura educadora de infância. O capítulo das *Considerações Finais* é o resumo da experiência de PPS II e do seu impacto na minha futura prática pedagógica. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas e os anexos.

# 1. CARACTERIZAÇÃO

| ' ' | ' ' |

A fim de sustentar as intencionalidades pedagógicas e, posteriormente, a análise reflexiva da intervenção, deve ser realizada a caracterização do contexto em questão. Posto isto, este capítulo é dedicado à caracterização dos elementos que compõe o contexto no qual decorreu a PPS II. Por sua vez, o capítulo é organizado em cinco subcapítulos, sendo estes: i) Meio envolvente, ii) Contexto Socioeducativo, iii) Equipa educativa, iv) Ambiente educativo, v) Crianças. A caracterização foi realizada com base nas observações realizadas, apoiadas por documentos como o Projeto Educativo (PE) da organização, o Plano Curricular de Grupo (PCG) e o site da fundação, entre outros.

## **1.1. Meio envolvente**

No Projeto Educativo (PE) da organização em causa, é mencionado que “a ação educativa (...), desde a sua origem, situa-se nas zonas mais antigas de Lisboa” (p.5), especificamente na freguesia de Campo de Ourique, na zona central da capital portuguesa.

De acordo com os resultados provisórios dos *Censos (INE, 2021)*, o município de Lisboa tem cerca de 545 923 habitantes. Este faz parte de um total de 18 municípios que por sua vez constituem a Área Metropolitana de Lisboa, tendo esta 2 870 790 habitantes.

A freguesia em questão é uma zona habitacional de grande tráfego e é caracterizada por uma arquitetura típica lisboeta. Tem vários transportes públicos disponíveis, sendo também possível encontrar outros serviços, como cafés, restaurantes, lojas de venda a retalho, escolas, jardins de infância, esquadras e unidades hospitalares. Existe um jardim junto à organização socioeducativa, sendo possível deslocarem-se a pé até lá. Existem também vários monumentos históricos nas redondezas, tais como igrejas.

## **1.2. Contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa onde realizei a PPSII faz parte de uma Fundação, caracterizada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sendo o apoio à infância o seu principal foco de ação. Contextualizando, as IPSS são “instituições constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico” (Segurança Social, s.d.).

Esta fundação foi criada em 1834, em plena “monarquia liberal”, sendo inicialmente destinada a crianças dos 3 aos 6 anos de idade (Vasconcelos, 2014, p.474). Teve como principal objetivo aliar o educar com o cuidar, numa perspetiva experimentalista, ao passo que noutros países europeus “só faziam a «educação e possível instrução da 1ª idade»” (site, 2022). De facto, no séc. XIX, estas instituições surgiram como forma de dar uma resposta social ao número crescente de mulheres no mercado de trabalho (entre outros fatores) que, por consequência, precisavam de um sítio onde deixar as suas crianças. “A componente assistencial, com larga tradição no desenvolvimento deste nível educativo (0 aos 6 anos), esteve sistematicamente associada ao combate à pobreza” (Vasconcelos, 2014, p.473).

Na sua génese, a fundação tinha como objetivo “proteger, educar e instruir” e destinava-se a “crianças pobres de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea maternal até aos 7 anos”. (site da fundação, 2022). A primeira sala, denominada como “Sala Experimental”, tinha duas adultas responsáveis, uma “mãe de família recomendável pela educação moral e exemplar de três filhos” e uma das suas filhas, “pela doçura, afeição e carinho” (site da instituição, 2022). É de notar que já neste período, deve ter sido reconhecida a importância de ter dois adultos responsáveis por grupo, algo que perdura nos dias de hoje.

A fundação terá sido uma inovação no modo como perspetivaram e punham em prática a educação na 1ª infância. Aliar o educar, as aprendizagens, os valores, o conhecimento do mundo, com o cuidar, prestando os cuidados relativos às necessidades básicas de um ser humano e, ainda, não ter um plano rígido para o que irá acontecer, porque a observação e a experiência do dia a dia são ferramentas úteis para uma melhor ação pedagógica.

A missão desta vai além do apoio à infância, promovendo o “dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos” e a “valorização do seu património” (site da fundação, 2022). A fundação, atualmente, detém seis casas de infância, com respostas sociais de creche e jardim de infância. A primeira é destinada a crianças dos 12 meses aos 3 anos, e a última abrange a faixa etária dos 3 aos 5 anos. Quatro destas casas têm berçários (bebés dos 4 aos 12 meses de idade), para além das respostas sociais mencionadas anteriormente.

A organização em que realizei a PPS II foi estabelecida a 21 de abril de 1840. Para além da resposta social de jardim de infância, em 1993 foi a primeira a ter também resposta social de creche, de acordo com o site da fundação (2022).

Atualmente, a casa na qual realizei a PPS II possui dois andares. No primeiro encontramos: três salas de creche e três salas de apoio, o refeitório, uma arrecadação, uma casa de banho para a equipa educativa, o gabinete da diretora, a sala de refeições da equipa educativa, a cozinha e, não menos importante, o espaço exterior (recreio). Quanto ao espaço exterior, este é

amplo e duas das salas de creche têm acesso direto a este espaço. Aqui podemos encontrar dois escorregas, uma pequena casa de madeira, uma zona de escalada, uma cozinha, livros e alguns brinquedos. “O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Silva et al., 2016, p.27). Na realidade é mesmo possível encontrar vários materiais naturais no espaço exterior, o que contribui para expandir as aprendizagens das crianças. Respeitante à sua organização, tem também quatro casas de banho, duas de cada lado de uma das portas que dão acesso ao interior da casa. De um dos lados do espaço exterior existe uma porta que dá acesso à cozinha e do lado oposto a esta existe uma escada de emergência que acede a uma das salas do jardim de infância.

No segundo andar existem quatro salas destinadas ao jardim de infância, um dormitório, três casas de banho para as crianças, uma sala de reuniões, uma casa de banho e a sala de descanso da equipa educativa.

### **1.3. Equipa educativa**

Na perspetiva de Silva et al. (2016), a equipa educativa de uma organização socioeducativa “deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalha.” (p.23). Posto isto, a equipa educativa da organização é composta por dezanove elementos, sendo estes a diretora pedagógica, sete educadoras de infância, sete ajudantes de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e duas auxiliares. Por ser uma equipa pequena, vive-se um ambiente familiar na organização socioeducativa, na qual todos se conhecem, assim como as famílias.

Quanto à equipa de sala, esta é constituída por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa. A educadora de infância conta com vinte e um anos de serviço, tendo exercido anteriormente em diferentes organizações. Esteve doze anos em duas casas da mesma fundação e quatro anos em duas escolas do 1º ciclo do ensino Básico. Encontra-se na presente organização há cinco anos, na qual exerceu tanto jardim de infância como em creche.

No que concerne à sua abordagem pedagógica, procura inspiração nas abordagens de Reggio Emilia, Movimento de Escola Moderna (MEM) e Montessori. Ao escrever sobre o MEM, Niza (1996) refere que o exercício democrático processa-se através da “organização cooperada” e da partilha de “decisões sobre as atividades, os meios, os tempos, as responsabilidades” (p.145).

Efetivamente, observam-se na sala vários pormenores que demonstram a intenção de promover determinadas competências nas crianças, sendo uma delas a autonomia.

No geral, é um grupo autónomo, sendo este um dos objetivos da educadora: promover a autonomia nas rotinas pessoais e de sala de cada criança, como comer sem ajuda, preparar os materiais necessários para uma atividade ou até mesmo preparar a atividade. Ainda assim, contam com a educadora como apoio e como mediadora nas suas situações que surjam e seja necessário. (1ª reflexão semanal)

A organização da sala é um exemplo disso, em que os materiais e a configuração dos móveis estão pensados de modo a possibilitar oportunidades para a tomada de decisões e execução de tarefas do dia a dia às crianças. Silva et al. (2016) referem-se à organização da sala como sendo a “expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (p.26)

A educadora procura envolver as crianças nos mais diversos aspetos do dia a dia, entre os quais a escolha e organização dos materiais da sala, como explicitado no seguinte registo: “Na semana anterior, a educadora tinha feito, em conjunto com o grupo, um levantamento dos materiais que gostavam de ter na sala.” (Nota de campo nº4, dia 18 de outubro de 2021, Anexo F).

Uma ação marcada pelo modelo curricular do MEM, em que o educador tem o papel promotor de um ambiente democrático, no qual todas as crianças participam, “de forma a garantir o exercício direto e continuado dos valores de evidente respeito, de autonomização e de solidariedade que a organização, participada democraticamente, potencia.” (Niza, 1996, p.157-158).

A educadora acompanha uma das crianças do grupo há seis anos (ou seja, desde a sala dos dois anos), duas crianças há um ano, cinco crianças (as que transitaram da resposta social de creche) desde o início do ano letivo e as restantes há três anos. Uma das suas missões em Educação é promover valores como a autonomia, a autoestima, a responsabilidade e a empatia.

Quanto à ajudante de ação educativa, soma trinta e um anos de carreira, todos na organização onde hoje se encontra. Exerceu nas duas respostas educativas, sendo a maioria na resposta social de pré-escolar. Após ter estado ausente por questões alheias ao trabalho, acompanha este grupo há relativamente pouco tempo. Citando as suas palavras durante uma conversa informal, considera que “o mais importante é saberem falar em grupo, não terem

vergonha, fazerem perguntas e que tenham autoestima.”. Apesar de estarem a trabalhar em parceria pela segunda vez, a educadora e a ajudante formam uma equipa orientada pelos mesmos valores, os quais aplicam diariamente nas suas práticas. Este aspeto contribui positivamente para o ambiente educativo e para a promoção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. “Este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.” (Silva et al., 2016, p.29)

#### **1.4. Ambiente socioeducativo**

No que diz respeito à organização do ambiente educativo, este é descrito no PCG como sendo o resultado de diversos fatores tais como a “organização do grupo, do espaço e do tempo, pois na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e esta interação social constitui a base do processo educativo.” (PCG, 2021, p.14)

Assim, em relação ao espaço, a sala está organizada em dez áreas, sendo estas:

*Área da assembleia* – Zona com tapetes, onde se reúnem para as rotinas da manhã, seguindo os instrumentos de pilotagem (mapa de presenças, mapa do tempo, mapa das tarefas, calendário, “Quantos somos?”, “Contar e mostrar”) e para debater ideias;

*Área do jogo dramático* – Esta área possui uma mesa, quatro cadeiras, um armário com pratos de plástico, talhares de plástico, tachos, um fogão, uma cama de bebé, bonecos, peluches, disfarces, legumes e frutas de plástico;

*Área da escrita* – onde podemos encontrar cartões com as letras, palavras ilustradas começadas por essas letras, cartões de ditongos, jogos relacionados com a escrita, etc.;

*Área da garagem* – carros, sinais de trânsito, um tapete com uma estrada, garagem de madeira;

*Área das construções*: há legos, jogos de encaixe, entre outros;

*Área da biblioteca* – estante para livros, livros de histórias e informativos, uma tenda com almofadas e um tapete, na qual podem estar duas crianças a folhear os livros e revistas;

*Área da matemática* – tem uma mesa com quatro bancos, vários jogos de matemática e de lógica (blocos padrão, figuras geométricas);

*Área da natureza* – com seis caixas com diferentes materiais naturais, tais como areia da praia, pinhas, folhas secas, conchas, arroz colorido e pequenos paus secos. Para além disso,

existem três pratos grandes verdes para vasos, para brincar com a areia e o arroz. Tem ainda uma mesa com *pot-pourri* e dois compartimentos para guardar os materiais referidos;

*Área da informática* – computador, secretária e uma cadeira;

*Área da expressão plástica* – uma mesa com seis cadeiras. Existe também o material de apoio a esta área – plasticina, formas, rolos, teques, armário com tintas, pincéis, rolos, esponjas, berlindes, aventais, lápis de cor, canetas, lápis de cera, carimbos, régua de contorno, folhas brancas, materiais de desperdício (rolhas, cartão, rolos de papel higiénico, tampas de garrafas de plástico, etc) e materiais naturais.

Toda a sala e materiais estão organizados e arrumados de modo a facilitar a escolha e manipulação dos mesmos pelas crianças. Importante frisar que é um espaço aberto a alterações, caso façam sentido. Cardona et al. (2021) referem que “É fundamental que as crianças participem na e estejam familiarizadas com a organização do ambiente educativo, que, sendo flexível, vai sendo modificada, de acordo com as sugestões, os interesses das crianças e o desenvolvimento da sua aprendizagem.” (p.82)

No que concerne à organização do tempo, este pretende-se que seja flexível porém com momentos do dia a dia previsíveis, “em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem.” (Silva et al., 2016, p.27).

Assim, podemos definir a rotina da seguinte forma (estando esta suscetível a alterações): A partir das 9h inicia-se a chegada das crianças à organização socioeducativa, onde se reúnem no refeitório, agrupadas pelas salas. Neste espaço existe um móvel no qual se podem encontrar jogos de lógica, de encaixe, puzzles, livros, brinquedos, folhas brancas e dois cestos com lápis de cor. Os últimos são os que a maioria das crianças escolhem assim que chegam. Quando chegam ao refeitório, cumprimentam as educadoras que lá estão a recebê-los e, seguidamente, escolhem o que querem fazer e vão sentar-se numa mesa, podendo levantar-se caso queiram mudar a sua escolha.

Às 9h30, a criança responsável pela fruta durante a semana, vai buscá-la à cozinha e de seguida vão todos para a sala, fazendo-se acompanhar pela respetiva educadora de infância. Chegados à sala, sentam-se na área da assembleia e o responsável pela fruta distribui a mesma por todos. É neste momento que a educadora aproveita para iniciar uma conversa em grande grupo, fazendo-lhes perguntas sobre diversos temas do interesse das crianças. Assim que todos acabam de comer, a educadora solicita às crianças responsáveis pelas tarefas rotineiras da manhã – calendário (dia da semana e do mês), mapa do tempo (condições meteorológicas), contagem do

número de crianças (meninos, meninas e total). Importa referir que existem na sala vários instrumentos reguladores, como os supramencionados e, também, o quadro de tarefas, no qual as crianças se inscrevem para determinadas tarefas, no período de uma semana, além do quadro do “Contar e Mostrar”, no qual as crianças se inscrevem diariamente para, tal como o nome indica, contar e mostrar algo à sua escolha (um livro, o que aconteceu no fim de semana, etc.). Ambos os quadros são de inscrição voluntária, ainda que a educadora encoraje todas as crianças do grupo.

Das 10h até às 11h, o grupo faz uma atividade orientada pela educadora ou proposta por alguma criança. Este é também um dos períodos do dia nos quais as crianças brincam nas diferentes áreas, respeitando as regras de funcionamento presentes nos instrumentos de pilotagem dispostos pela sala. As brincadeiras nas áreas podem ser reguladas pela educadora, no entanto a mesma procura intervir apenas quando necessário, deixando as crianças escolherem para que área querem ir e quais as suas brincadeiras.

Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. Para que estas aprendizagens sejam possíveis, são necessárias algumas condições que passam, entre outras, pela oportunidade de tomar iniciativas, pela oportunidade que a criança tem em gerir o seu tempo, pela escolha livre. (Silva & Sarmiento, 2017, pp.42-43)

Quando não está a chover, o grupo vai brincar para o recreio das 11h15 até às 12h, sendo este um dos momentos do dia que as crianças apreciam significativamente. Às 12h realizam os cuidados de higiene para de seguida irem almoçar. Após o almoço regressam ao recreio ou vão diretamente para a sala brincar, fazendo-se acompanhar pela ajudante de ação educativa da sala. Às 13h10 iniciam-se as atividades direcionadas por docentes externas à organização socioeducativa e destinam-se às crianças inscritas pelas famílias nas mesmas, sendo a atividade de sexta-feira (consultar Tabela 1) aquela em que a maioria das crianças do grupo participa. Na tabela a seguir, podemos observar a organização semanal das atividades extracurriculares.

<b>Atividade</b>	<b>Dia</b>	<b>Horário</b>
Filosofia	Segunda-feira	13h10-14h
<i>Chikung</i>	Terça-feira	13h10-14h
Ginástica	Quarta-feira	10h-10h45

Yoga	Quarta-feira	13h10-14h
Inglês	Quinta-feira	13h10-14h
Música	Sexta-feira	13h10-14h

Tabela 1 - Organização das atividades extracurriculares

Das 14h às 15h30 as crianças que não fazem a sesta estão na sala com a educadora, sendo o tempo destinado a atividades relacionadas com o *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* e o *Domínio da Matemática*. Ambos estão inseridos na *Área da Expressão e Comunicação*, sendo esta constituída por vários domínios que constituem “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.” (Silva et al., 2016, p.43). É também neste momento do dia que dão continuidade a algum projeto que tenham pendente.

À medida que vão acordando, as crianças vão-se juntando na sala, na qual fazem alguns jogos ou conversam na área da assembleia até às 16h. Posteriormente, descem com a ajudante de ação educativa até ao refeitório para lanchar, enquanto a educadora fica na sala para a sua hora de programação, em que põe diversos assuntos em dia, tais como os registos diários das crianças, as avaliações, preparação de reuniões de pais, etc.

Tal como Cardona et al. (2021) mencionam, a organização do ambiente educativo “tem de ser flexível e vai evoluindo de acordo com as necessidades que a educadora ou o educador vão identificando, as sugestões que vão sendo dadas pelas crianças, o trabalho que vai sendo realizado.” (p.79)

Porém, o ambiente educativo não se prende apenas com o espaço físico e com os diversos momentos do dia. De acordo com a abordagem sistémica, são também os vários intervenientes no processo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança que constituem o ambiente educativo, como são exemplo as famílias.

A abordagem sistémica e ecológica constitui, assim, uma perspetiva de compreensão da realidade que permite adequar, de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha. (OCEPE, 2016, p.22).

Previamente à pandemia, as famílias podiam ir até às salas para deixar as crianças, sendo assim possível que estas conhecessem de perto o trabalho realizado com as crianças e pelas próprias, em sala. No decorrer do estágio não o podiam fazer devido às regras de contingência do vírus, porém a educadora cooperante procurou envolver as famílias ao máximo no dia a dia das crianças. Para tal, utilizou outro tipo de estratégias tais como os recursos digitais e a exposição dos projetos realizados pelo grupo no átrio da organização, onde as famílias podem estar. O meu contacto com as famílias não se realizou como desejado devido ao contexto pandémico. Não obstante, e com o apoio da educadora cooperante, foi possível manter algum contacto com as famílias.

## **1.5. Crianças**

O grupo é constituído por um total de catorze crianças, sendo oito rapazes e seis raparigas. Quanto às idades, existem cinco crianças com três anos, quatro com quatro anos e cinco crianças com cinco anos. Na perspetiva de Silva et al. (2016), “A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p.24). A heterogeneidade presente neste grupo permite que haja uma partilha de saberes e experiências entre as crianças pertencentes a diferentes faixas etárias. Como Cardona et al. (2021) afirmam,

a interação entre crianças de diferentes idades e apoio dos mais velhos ou mais competentes permite-lhes encontrar formas comuns de resolver problemas e de realizar tarefas que as levam a refletir sobre como se aprende, contribuindo não só para a sua aprendizagem social, mas também para que aprendam a aprender. (p.79)

Acresce ainda referir que cinco crianças do grupo transitaram da resposta social de creche, na mesma organização, transitando com estas a ajudante de ação educativa da sala de creche; oito crianças já frequentavam a resposta social de pré-escolar com a presente educadora; e uma criança retomou a frequência da organização socioeducativa após um ano fora do país.

Sabe-se também que é um grupo de descendência multicultural, sendo as famílias de onze crianças de diferentes proveniências: Brasil, Chile, Cabo Verde, França, Peru e Alemanha. As restantes três famílias são originárias de Portugal. Consequentemente ao aumento da imigração de cidadãos estrangeiros para Portugal, assiste-se a uma maior frequência de grupos multiculturais

em contexto de JI, o que contribui para o enriquecimento das experiências e saberes das crianças. No que concerne ao tipo de família, a larga maioria é do tipo tradicional nuclear, ou seja, famílias compostas por mãe e pai. É de acrescentar que apenas três crianças do grupo não têm irmãos, sendo que alguns irmãos das restantes frequentam a mesma organização.

É um grupo “dinâmico, alegre, alguns curiosos, mas no geral pouco participativo”, e também “maioritariamente autónomo e independente no que respeita ao cuidado consigo próprio, ou seja, no cuidado com as suas necessidades básicas (...), na escolha de atividades que querem realizar, seja individualmente ou no coletivo, na apropriação de rotinas, materiais e equipamentos (...).” (PCG, p.7-8).

Se há algo que caracteriza este grupo com o qual estagiei é o forte interesse demonstrado pelos vários Domínios da *Área da Expressão e Comunicação* (OCEPE, 2016). As atividades de eleição da maioria das crianças eram o desenho, a pintura, jogo dramático/teatro (intenções de exposições e “museus” na sala e, claro, nas brincadeiras – *faz de conta*), até à fotografia, como se pode ler num excerto da nota de campo nº44: “Observo o J.M. que está no quadro branco a desenhar. Enquanto desenha, vejo também que está a falar e que de vez em quando dança em frente ao quadro.” (dia 3 de dezembro de 2021, Anexo F). Muitas vezes as propostas partem do próprio interesse das crianças por estas áreas.

Ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano. (Silva & Sarmiento, 2017, p.42)

O brincar, modo como a criança se apropria do mundo, não se manifesta apenas através das várias formas de *Expressão Artística*, mas também através da comunicação verbal e tentativas de escrita (estando esta última intimamente relacionada com o desenho). Estas formas de expressão são manifestadas por diversos meios, seja através de rabiscos ou de caracteres perfeitamente desenhados. Qualquer que seja o meio, a importância está na intenção que a criança tinha quando fez determinada marca, assim como na aprendizagem que obteve nesse processo. Em certa ocasião, uma das crianças do grupo pôs em exercício a memória visual, entres outras competências, ao “desenhar” letras por cima da capa do livro para que eu pudesse adivinhar.” (nota de campo nº59, dia 11 de janeiro de 2022, Anexo F)

Existe também uma forte envolvimento por parte de algumas crianças do grupo no planeamento das atividades, contribuindo com ideias e curiosidades que gostariam de explorar. “As crianças imediatamente começaram a dar as suas sugestões: “podemos pintar de cinzento!”, “e se usássemos o fio como teia?”, enquanto a educadora ia mediando a discussão, contribuindo também para o plano final.” (Nota de campo nº12, dia 20 de outubro de 2021, Anexo F).

Capazes que as crianças são de materializar suas idéias, ainda que tantas vezes incompreensíveis aos adultos, os pequenos exibem amplo interesse sobre todas as coisas, estendendo um amplo espectro que vai das questões sobre a natureza humana àquelas voltadas para demais aspectos da vida. (Gobbi, 2010, p.1)

São estas características que fazem com que a criança seja predisposta a aprender sobre o mundo que a rodeia, sendo a principal responsável pelo seu processo de aprendizagem. Simultaneamente vai desenvolvendo competências essenciais a uma vida autónoma e positiva. Tendo em conta que tudo está interligado e contribui para a forma como a criança irá encarar o mundo envolvente e a ela mesma, esta deve ser envolvida em decisões do dia a dia, reconhecendo que a criança é um ser com opiniões e capacidade de escolha. Assim, cabe ao educador de infância “proporcionar um ambiente estimulante e protetor e disponibilizar um espaço físico, cultural e social, com uma diversidade de possibilidades para o desenvolvimento presente e futuro do potencial da criança.”, estando isso patente num relatório solicitado pela Comissão Europeia (2014, p.8)

Outra característica patente neste grupo de crianças é o sentido de responsabilidade. No geral, as crianças conhecem e respeitam as regras de funcionamento da sala, pois estas fazem sentido para o grupo em questão. Para além disso, demonstram autonomia e responsabilidade, seja na resolução de problemas, execução de tarefas, ou até na organização de jogos, como registado na nota de campo nº19: “No recreio, ouvi o M.C. a organizar um jogo: “Tu podes ficar na minha equipa”, “A C. fica fica com o B.” (dia 27 de outubro de 2021, Anexo F).

Posto isto, tendo em conta a presente caracterização, foi delineado um conjunto de intenções para o processo de intervenção, sendo estas em relação às crianças, a equipa educativa e as famílias. As mesmas serão apresentadas no próximo capítulo.

## 2. INTENCIONALIDADES

| | ' ' | | ' ' |

## 2.1. Intencionalidades educativas

No presente capítulo serão delineadas as intencionalidades que orientaram a minha prática no decorrer da PPS II. As mesmas tiveram como ponto de partida a *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (2012) e, com estas, pretendo dar resposta às crianças, às famílias e à equipa educativa. Seguidamente, será realizada uma análise reflexiva sobre a intervenção realizada em contexto de JI, tendo por base as intencionalidades já delineadas. Para tal, terei em conta as questões mencionadas no guião de elaboração deste relatório: *como fez, para que fez, o que esperava fazer*.

Previamente à prática, deve ser feito um planeamento, tendo como base várias intencionalidades para o trabalho a desenvolver com o grupo em questão. Silva et al. (2016) referem-se à importância da intencionalidade como sendo o que permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (p.13). Contudo, antes do delineamento das intenções, há que observar o grupo num todo, bem como cada criança individualmente, dentro do possível. Ou seja, deve-se conhecer a realidade com que se irá trabalhar, pois é de seres humanos com diferentes características e experiências que é feito este trabalho. Posto isto, em relação às crianças, a minha primeira intenção **foi conhecer o grupo e dar-me a conhecer ao mesmo, de modo a que se pudesse iniciar a construção das bases para uma prática de qualidade**. Assim, iniciei a experiência com expectativas positivas, reconhecendo que cada criança do grupo em questão tem a sua experiência pessoal, os seus interesses e fragilidades.

Conhecer o grupo permite uma melhor construção do ambiente educativo, visando os interesses e necessidades de cada criança. Tudo o que está relacionado com o ambiente educativo deve ter uma intencionalidade intrínseca, com o objetivo de promover determinadas competências e proporcionar momentos para que estas se possam desenvolver.

O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade, bem como ao dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar. Assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma. (OCEPE, 2016, p.11)

Na sala em que realizei a PPS II observei e tive a oportunidade de refletir sobre isso com a educadora cooperante, tendo em conta que a mesma organiza o ambiente educativo de forma intencional, sendo um dos objetivos promover a autonomia das crianças. Assim, esta terá sido igualmente uma das minhas intenções, **conhecer e apoiar o percurso do grupo**, respondendo com “qualidade às necessidades educativas das crianças”. (APEI, 2012, p.1).

Apoiar a criança não é sinónimo de fazer tudo por esta, pelo que procurei gerir as minhas expectativas em relação às crianças, de modo a não intervir desnecessariamente no decurso das suas interações e ações. Como descrito na *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (2012), é importante realizar uma “gestão da “aproximação” e da “distância”, no sentido em que deve ser garantido o equilíbrio entre a permissividade e os limites na convivência com as crianças (p.1). Este equilíbrio irá permitir que a criança se sinta segura e confiante para explorar o espaço envolvente, bem como para desenvolver várias competências, quer ao nível social, quer ao nível psicomotor, devolvendo-lhe a possibilidade de ser a própria construtora e promotora do seu processo único de desenvolvimento e aprendizagem. Na perspetiva de Silva et al. (2016), o educador deve valorizar as explorações das crianças, bem como o “seu empenhamento” e a “procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam, de modo a contribuir para a construção da sua identidade e autoestima e a promover a sua persistência e desejo de aprender” (p.19).

Ao criar este conhecimento, estou a garantir bases sólidas para que a prática pedagógica seja realizada em contexto, fazendo sentido para as crianças. Posto isto, esse conhecimento terá sido feito através da prática; a educadora cooperante deu-me a oportunidade de o fazer desde a primeira semana, incumbindo-me de realizar o planeamento das atividades diárias. Deste modo, procurei partilhar as minhas ideias com a educadora cooperante sempre que possível, com o objetivo de melhorar a minha prática e construir a minha profissionalidade. A partilha diária demonstrou ser essencial para melhorar a minha prática profissional, adquirindo novas estratégias e melhorando outras previamente adquiridas.

As partilhas com a educadora cooperante não só tiveram o objetivo de melhorar a minha prática, como também contribuíram para ter uma perspetiva diferente do grupo em questão. Como Silva et al. (2016) mencionam, “A participação no planeamento e avaliação de outros profissionais que trabalham com o mesmo grupo de crianças é um dos meios de garantir a coerência do currículo e de ter outros “olhares” sobre a aprendizagem das crianças.” (p.16). Assim, o trabalho colaborativo torna-se algo essencial para os profissionais que estão na mesma sala rumem na mesma direção, dando sentido ao trabalho realizado com as crianças.

Como já foi referido, para além de dar sentido à prática, o trabalho colaborativo permite também conhecer melhor o grupo em questão, grupo este que já se encontrava com esta educadora pelo menos desde o início do ano letivo. Conhecer o grupo é também conhecer as suas fragilidades. Estas devem ser tidas em conta no planeamento do trabalho a realizar com as crianças, do mesmo modo que devem ser tidos em conta os interesses e competências das mesmas. Assim, outra das intencionalidades no trabalho com a educadora foi **“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.”** (APEI, 2011, p.2).

No âmbito da prática, um dos maiores desafios que enfrentei foi precisamente saber como lidar com as situações inesperadas do dia a dia e com a imprevisibilidade que marca o trabalho com crianças, daí ter sido tão importante a parceria e apoio da educadora cooperante. Alguns momentos que preparei para o grupo ficaram gorados devido à minha gestão de expectativas em relação ao desenvolvimento das atividades, como demonstrado num dos registos escritos: “A experiência não correu como planeado e não teve o resultado que eu esperava que tivesse. Toda a atividade (como foi concretizada) não estava apelativa, não partiu propriamente dos interesses e necessidades demonstrados pelo grupo” (nota de campo nº27, dia 3 de novembro de 2021). Quando focamos no todo, muitas vezes perdemos os pormenores que realmente importam, tal como afirma Quaresma (2018):

De facto, realizar o seu trabalho tendo por base toda uma planificação previamente definida e estruturada dá um maior sentimento de confiança ao educador, no entanto, esta atitude pode contribuir para que se feche os olhos às pequenas coisas que surgem no dia-a-dia das crianças e que têm potencial para serem aproveitadas, exploradas e desenvolvidas com outro grau de profundidade. (pp.35-36)

Ainda assim, o maior erro terá sido não contemplar os “interesses e necessidades” do grupo, mesmo sendo essa a minha intenção, o que resultou numa oportunidade perdida.

Com esta e outras experiências da PPS II compreendi a importância de saber *ouvir* a criança, bem como que o meu papel enquanto educadora é o de proporcionar oportunidades às crianças que façam sentido e que vão ao encontro dos seus gostos, características e fragilidades, respeitando cada criança na sua individualidade. Através de experiências significativas podemos contribuir para o desenvolvimento holístico da criança.

As interações espontâneas e brincadeiras que as crianças estabelecem entre si devem servir de ponto de partida para a planificação das atividades a desenvolver, uma vez que,

é através destes momentos que conhecemos cada criança no que diz respeito às suas concepções, emoções, formas de estar, valores. (Quaresma, 2018, p.35)

A observação constituiu-se como uma ferramenta valiosa para a elaboração de um plano das atividades a desenvolver com as crianças, tendo como ponto de partida as informações recolhidas em interação com as crianças, mas também das informações recolhidas através da observação, tal como sugerem Silva et. al (2016) - “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (p.13). Os mesmos autores mencionam também que a observação da atividade lúdica e das iniciativas da criança contribui para “conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo.” (Silva et al., 2016, p.18).

Um exemplo positivo terá sido o *Projeto dos Fotógrafos*, projeto este que partiu da observação de um interesse demonstrado espontaneamente por algumas crianças. Na Nota da Planificação nº9 é exposto o objetivo do projeto, sendo este: “uma criança voluntaria-se para ficar responsável pela máquina fotográfica. (...) A ideia é, diariamente, haver uma reportagem fotográfica consoante o olhar de cada criança.” (semana de 17 a 21 de janeiro de 2022). Toda a experiência superou expectativas que podia ter, na medida em que as crianças, de um modo geral, demonstraram não só responsabilidade no manuseamento da máquina fotográfica, mas também perspectivas interessantes do meio envolvente. Para além de que constituiu uma forma de observação das características intrínsecas de cada criança.

A proposta deste projeto foi uma das materializações de outra intenção que tinha para a PPS II: promover o exercício da criatividade nas crianças. Desde o *Projeto dos Fotógrafos* às experiências gastronómicas, passando por experiências com menos sucesso, procurei ter em vista a criação de oportunidades para que as crianças pudessem experimentar e criar espontaneamente. Como referido num dos objetivos para a Educação de Infância, presente na alínea f), do nº1 do artigo 5.º da secção I do Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”. Aspetos que devem estar presentes no decorrer do dia a dia, seja durante a elaboração de uma pintura ou de uma conversa informal com as crianças do grupo.

Quanto às intencionalidades para com as famílias, as interações com estas foram um pouco limitadas devido ao contexto pandémico vivido no decorrer do estágio. Todavia, duas das principais intenções para o trabalho a desenvolver com as crianças e, em consequência com as famílias, foram as de **valorizar “a sua competência educativa” e aceitar as mesmas como**

**“como parceiras” na prática pedagógica** (APEI, 2011, p.2). Por seu lado, Silva et al. (2016) aludem à importância de uma relação pedagógica estreita com as famílias, por estas se constituírem como “coeducadores” de determinada criança. “Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.” (p.28).

Sendo a família “o primeiro e o mais importante ambiente de crescimento e desenvolvimento da criança”, torna-se fulcral a existência de uma parceria educativa entre as famílias e a organização socioeducativa, de modo as primeiras possam continuar envolvidas no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para tal, devem ser criadas oportunidades de modo a que a instituição possa “complementar a família e proporcionar apoio, bem como oportunidades adicionais para os pais e para as crianças.” (Comissão Europeia, 2014, p.9).

## **2.2. Análise reflexiva da intervenção**

O processo de intervenção em contexto de JI partiu da observação de um grupo de crianças com características e necessidades individuais, aliada à participação nas interações com as mesmas e a equipa educativa. A compreensão das suas necessidades, interesses e características fez parte de um processo diário, o que permitiu uma melhor adaptação da prática ao grupo em questão. Porém, foi necessário caracterizar mais elementos para além do grupo de crianças com quem iria estagiar. Por isso, tornou-se essencial realizar a Caracterização de elementos como o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa e o ambiente educativo no qual decorre o dia a dia, o que contribuiu para o processo de intervenção.

Na perspetiva de Alves (2021), o processo de intervenção

é um período de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos que se dá ao longo da prática, por esse motivo, este processo deve ser alvo de reflexão de forma a saber o que se fez bem e o que se deve melhorar. (p. 21)

Assim, o processo de intervenção vai além de conhecer o grupo e a equipa educativa com quem se interage no dia a dia. Trata-se também de refletir e avaliar sobre a própria prática, modo de estar e de agir. Todos esses fatores, a observação, caracterização, reflexão e avaliação, contribuem para a qualidade da intervenção. “A construção e desenvolvimento do currículo e a

sua adaptação ao grupo de crianças (...) inicia-se através da recolha de informação sobre o contexto social e familiar da criança, bem como sobre o processo educativo anteriormente realizado” (Silva et al., 2016, p.17)

Ao longo deste processo são recolhidas informações importantes, tal como as características do grupo, para que possam contribuir para o melhoramento da ação pedagógica. Posto isto, de seguida irei refletir sobre o meu percurso e sobre as intencionalidades definidas para com as crianças, as famílias e a equipa educativa no decorrer da PPS II.

Tal como explanado no subcapítulo anterior, uma das minhas intencionalidades foi conhecer o grupo de crianças, com o objetivo de adequar as minhas propostas aos seus interesses. Dou ênfase a uma passagem da primeira reflexão semanal, na qual escrevo: “Quanto ao grupo, um dos aspetos mais interessantes tem sido observar como as crianças interagem com os seus pares, desde a forma como brincam ao modo como resolvem as mais diversas situações.” (1ª reflexão, Anexo F). A observação permitiu-me adequar a prática às crianças e ao contexto na qual estive inserida. Procurei mostrar às crianças que as suas necessidades e interesses seriam respeitados, dando abertura para que pudessem contar comigo para as apoiar no necessário. Assim, escutar e atender às interações das crianças foi uma das minhas prioridades, no sentido em que é a escuta ativa que potencia as possibilidades educativas do dia a dia. Como Neto (2020) afirma, “a infância é um tempo de grande aprendizagem da sobrevivência e de aquisição de ferramentas robustas para se ser autónomo e ter identidade própria na vida adulta.” (pp.18-19).

A título de exemplo, a implementação de um projeto nesta de sala de JI partiu da escuta ativa dos interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas para as mesmas. Agostinho (2015) reflete sobre o papel do adulto na participação das crianças no decorrer do dia a dia. Para tal, o adulto deve adotar “abordagens e práticas pedagógicas que apoiem os fins da educação democrática, a ética do cuidado e do encontro e uma atitude de inclusão das diferenças e construção do bem comum” (p. 77). Nas minhas observações, constatei que a educadora de infância dava abertura às crianças para que estas pudessem explorar por elas mesmas e fazer as suas escolhas, mantendo sempre o olhar atento. Desta forma, tentei aproximar a minha maneira de estar à da educadora, tornando-a num exemplo de promoção da autonomia das crianças.

Outro aspeto a salientar é a existência de rotinas previamente à minha chegada à organização socioeducativa, que procurei respeitar. Tal deveu-se não só ao facto de já estarem delineadas de acordo com o conhecimento que a equipa educativa possuía sobre o grupo em questão, como também ao facto de as crianças compreenderem e aceitarem a mesma, agindo de forma autónoma. Assim, procurei integrar as minhas propostas na organização do dia a dia daquela sala, com o aval da educadora cooperante.

No que concerne à minha intervenção, procurei de igual modo participar nas rotinas, tornando-me gradualmente parte integrante daquele grupo de JI. A minha participação foi ao encontro da participação da educadora, na medida em que esta media as interações e as ações do quotidiano, tal como demonstrado na seguinte nota de campo:

Surgiram várias ideias a partir daqui: o F.B. sugeriu “Podemos fazer uma experiência em que misturamos as cores para ver o que dá”. Por estarmos na quadra natalícia, perguntei o que poderíamos fazer para a sala e que fosse verde. Uma das respostas foi a da C., “Podemos pintar umas folhas e depois amachucamos e ficam assim penduradas”. (nota de campo nº46, dia 6 de dezembro de 2021, Anexo F)

Assim, procurei tomar o papel de mediadora ao invés do papel adultocêntrico do educador de infância. Porém, um dos maiores desafios com que me deparei foi agir no decorrer do dia a dia e deixar que as atividades orientadas acontecessem de forma flexível. Como Silva et al. (2016) referem, o dia a dia em contexto de JI “deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar, e em que a diferença de género, social, física, cognitiva, religiosa e étnica é aceite numa perspetiva de equidade” (p.39). No que concerne às atividades orientadas, utilizei como abordagem o fator surpresa, trazendo para a sala materiais e diferentes ambientes, permitindo às crianças que os fossem descobrindo, respeitando o ritmo de cada uma. Assim, percebi que nem todas demonstraram o mesmo interesse pelas atividades que propus, inclusive alguns não demonstraram interesse algum.

A experiência não correu como planeado e não teve o resultado que eu esperava que tivesse. Toda a atividade (como foi concretizada) não estava apelativa, não partiu propriamente dos interesses e necessidades demonstrados pelo grupo e, por isso, não houve grande adesão ao momento, apesar de todos terem participado (pelo menos em presença). (nota de campo nº27, dia 3 de novembro de 2021, Anexo F)

Nestas situações, procurei não só ter uma postura flexível quanto à participação das crianças, avaliando o interesse do grupo a cada momento da atividade, como também retirar aprendizagens das mesmas. “Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p.14).

O apoio da educadora cooperante contribuiu igualmente para a minha reflexão sobre a minha prática, tanto pelo exemplo como pelas conversas informais sobre vários temas relacionados com o dia a dia em contexto de JI. No espaço exterior, a minha abordagem prendeu-se com a própria abordagem da educadora cooperante: uma postura descontraída, porém atenta, dando liberdade às crianças para explorarem e brincarem, correndo os riscos necessários. “Brincar é um comportamento de escolha livre, dirigido pessoalmente, com um propósito explorador, de risco e procura adaptativa, aprendizagem e com enorme empenho de imaginação e de fantasia.” (Neto, 2020, p.39). É também através do brincar que a criança desenvolve competências essenciais para a sua vida, como são exemplos a autonomia e a criatividade. Não menos importante, desenvolve também um sentido de pertença e tolerância, na convivência e interação com os outros.

Quantos às famílias, tal como esperado, não houve tantas interações como o desejado devido às regras de contingência do vírus SARS-CoV-2. Ainda assim, procurei manter contacto via digital, sendo a educadora de infância a intermediária das informações. Foi também possível contactar com as mesmas no momento de acolhimento pelo manhã. Contudo, teria sido positivo um maior contacto com as famílias, por estas representarem o primeiro meio social e no qual a criança começa a aprender sobre si e sobre o mundo. Como referem Silva e Kaulfuss (2017), é com a família que “a criança aprende a encontrar estratégias para alcançar os resultados desejados frente aos desafios e a identificar seus direitos e responsabilidades em situações de aprendizagem na educação.” (p.6). Por isso é importante que haja contacto com as famílias, assim como participação das mesmas no dia a dia das crianças.

Ressalta-se que a harmonia entre a família e escola se baseia em uma parceria que busca auxiliar mutuamente na construção do desenvolvimento social e intelectual da criança, levando em conta que ela está sempre aprendendo com as diversas situações da vida, a família tem um papel fundamental para que tudo aquilo que a criança aprende fora da escola possa servir dentro da mesma para que o professor possa buscar novas formas de ensinar, utilizando tudo àquilo que a criança já sabe e aprende nos diversos momentos da vida. (Almeida & Martinuik, 2021, p.2)

A reflexão e avaliação devem ser subjacentes à procura de uma melhor prática educativa a cada dia. Por isso, foi importante realizar este subcapítulo do relatório, no sentido em que me permitiu realizar a retrospectiva dos momentos vividos neste processo de intervenção pedagógica.

### 3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Após ser realizada a caracterização do contexto no qual foi realizada a PPS II e delineadas as intencionalidades educativas para este processo, é o momento de apresentar a investigação decorrente do estágio.

Deste modo, presente capítulo é dedicado à investigação de uma problemática emergente no contexto de JI. No primeiro subcapítulo é apresentada a identificação e justificativa da problemática da investigação em questão. O segundo subcapítulo apresenta a revisão da literatura relacionada com os conceitos de Autonomia, Criatividade e Liberdade, recorrendo a referências pertinentes. No subcapítulo seguinte é delineado o roteiro ético e metodológico, no qual são definidas as questões e os objetivos desta investigação, os participantes, o espaço no qual decorreu, bem como a caracterização da abordagem e das técnicas de recolha de dados. Por fim, no quarto subcapítulo, serão apresentadas as análises dos dados recolhidos no âmbito da investigação, assim como as conclusões elaboradas.

### **3.1. Identificação e fundamentação da problemática**

A problemática de que trata esta investigação identifica-se como *A relação da autonomia com a criatividade*. A mesma surgiu da observação de vários momentos do dia a dia das crianças, tais como as brincadeiras espontâneas, as diversas formas de expressão (linguagem verbal, escrita, desenho, pintura, etc.) e, não menos importante, a resolução de problemas do quotidiano sem necessidade de intervenção do adulto, conforme mostra a nota de campo abaixo:

O L. foi brincar para a área da dramatização, na qual não foi muito bem recebido pela J. e a P. inicialmente. Depois de uma breve gestão interna do conflito, acabaram por ficar todos a brincar naquela área. Inclusive, observei a J. a pentear o L. (nota de campo nº45, dia 3 de dezembro de 2021)

De facto, no grupo com o qual realizei a PPS II, é notório um certo grau de autonomia nas ações do quotidiano, desde o controlo dos esfíncteres, a alimentação (todos comem sem o auxílio do adulto, ainda que algumas crianças precisem de incentivo para o fazerem), ou a execução de pequenas tarefas do dia a dia (abrir/encher garrafas de água, fazer as marcações nos instrumentos de pilotagem, arrumar o que desarrumaram, entre outros). Contudo, a autonomia não se verifica apenas nas ações de cuidado quotidiano. A título de exemplo, no planeamento de

atividades, algumas das crianças do grupo demonstram proatividade no que concerne não só às ideias para as mesmas, mas também na execução destas. Tal como Silva et al. (2016) mencionam,

a construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem. (p.37)

Previamente à realização da PPS II questionava-me sobre a promoção da autonomia de uma criança. Como permitir que uma criança faça as suas explorações e escolhas de forma autónoma, garantindo a sua segurança e bem estar? E será que a autonomia e a criatividade estão intrinsecamente ligadas? De certo modo, a construção da autonomia pode ser um meio que viabilize à criança experimentar várias soluções para atingir determinado fim. Atente-se o seguinte exemplo, relativo a uma brincadeira espontânea na qual uma das crianças do grupo estava envolvida:

O B. estava a fazer construções com uns pauzinhos de diferentes cores e tamanhos. Primeiro constrói várias tentativas de uma casa. De seguida tenta fazer uma árvore “Tento em pé mas não dá”, diz ele. Passados uns minutos, chama-me para mostrar o que tinha feito e era uma árvore “deitada” na mesa. (nota de campo nº57, dia 11 de janeiro de 2022)

Como se pode inferir a partir do exemplo acima, o B. conseguiu uma solução para a sua brincadeira sem ser necessária a minha intervenção. Esta ação requereu provavelmente várias tentativas e pensamento lógico até que conseguisse atingir o fim esperado pela criança, sendo este fazer uma árvore com os materiais que tinha à disposição.

Posta a problemática da investigação, são três as questões relacionadas com a a ela: i) *O que é a autonomia?* – é importante clarificar este conceito de modo a responder com maior precisão às questões seguintes; ii) *Está a autonomia relacionada com a capacidade de resolução de problemas?;* iii) *De que modo está a autonomia relacionada com a liberdade?* – Esta última questão procura perceber em que medida as rotinas estão relacionadas e contribuem para a construção da autonomia.

## 3.2. Revisão da literatura

No presente capítulo serão abordados a conceptualização e diferenciação entre *Autonomia* e *Independência*, a relação entre *Autonomia* e *Criatividade* e, por fim, será também estabelecida uma relação entre *Autonomia* e *Liberdade*. Para tal, serão mobilizados um conjunto de autores e ideias relativas aos conceitos supramencionados.

Primeiramente é necessário explicitar o que se entende por *Autonomia*. Sabemos que a autonomia é uma competência essencial à vida e é considerada por alguns como a capacidade que a criança tem de realizar uma determinada tarefa sozinha, ou seja, sem o auxílio do adulto. Jones (2021) refere-se à autonomia como “uma capacidade de governação própria sem auxílio de terceiros” (p.22).

Não raras vezes, utilizamos os adjetivos “autónomo” e “independente” como sinónimos, como quando, por exemplo, observamos uma criança a vestir o casaco sozinha ou a tomar uma decisão. Mas será que significam o mesmo? Guedes et al. (2005) fazem a distinção entre *Independência* e *Autonomia*, elaborando que a

independência é a capacidade de executar uma tarefa sem ajuda de outra pessoa. Já a autonomia é a capacidade de o sujeito seguir suas próprias orientações na execução de uma tarefa, é a possibilidade de ele decidir e saber por que realiza aquela ação. (p. 26)

Analisando estas palavras, podemos relacionar a autonomia com a criatividade, no sentido da resolução de problemas e tomada de decisões. Ser independente não é o mesmo que ser autónomo. Quando se realiza uma tarefa de forma independente, não quer necessariamente dizer que seja capaz de resolver um problema caso este surja. Ser independente na realização de uma tarefa está relacionado com o facto de conseguir fazer algo sem o auxílio do outro, o que não é sinónimo de ser capaz de resolver um problema (algo novo) que possa surgir.

Por seu lado, ser autónomo é ser capaz de resolver esse problema, tomar decisões e reavaliar o que está a acontecer, mobilizando as ferramentas que possam ser úteis na resolução deste mesmo problema. “As crianças, ao dependerem das experiências cotidianas que vivem em seu meio social, vão construindo uma forma própria de perceber as situações e de reagir a elas, considerando possíveis regras de ação que já foram estabelecidas.” (Guedes et al., 2005, p.28).

Contudo, existe outro conceito que precisa de ser explicitado antes de avançarmos mais com a temática da autonomia. Parece algo redutor cingir a criatividade à capacidade inata de *criar*, muitas vezes relacionada com a Arte nas suas diversas formas. Vygotsky (1930), uma das referências no campo da Psicologia e no estudo da Expressão Artística das crianças, reflete sobre a capacidade criadora (ou capacidade de criar) e sobre a sua relação com a recombinação de saberes apreendidos e aprendidos nas experiências individuais e coletivas.

É interessante como podemos relacionar o pensamento de Guedes et al. (2005) com o deste autor do início do século passado, na medida em que o último admitia a existência de “dois impulsos fundamentais” (Vygotsky, 1930, p.9), sendo estes a capacidade reprodutiva e a capacidade criadora. A capacidade reprodutiva é relativa à repetição de uma determinada tarefa ou ação. De certo modo, se adicionarmos a esta a capacidade de o fazer sem auxílio, teremos então a independência. Porém, a realidade não se prende apenas com a repetição de experiências ou, noutras palavras, com a rotina. A realidade também contém desafios e situações inesperadas e, caso apenas detivéssemos a capacidade reprodutiva, dificilmente nos conseguiríamos adaptar. “Qualquer nova transformação, inesperada, nesse meio ambiente que não se tivesse produzido anteriormente na experiência vivida seria incapaz de suscitar no homem a reacção adaptativa adequada.” (Vygotsky, 1930, pp.10-11). Ou seja, esta capacidade de adaptação é necessária à própria sobrevivência do Homem, pois é o que lhe vai permitir obter novas ferramentas para as mais diversas situações vindouras. Mendes (2021) define a criatividade como uma “capacidade inata, existente em todo o ser humano (...) um equipamento biológico que o capacita a adaptar-se ao meio e a resolver problemas quotidianos ou iminentes.” (p.22).

Como duas faces da mesma moeda, combina-se a capacidade reprodutiva com a capacidade criadora, pois é esta que vai permitir a adaptação a diferentes situações que possam advir. Aprendemos e melhoramos com cada experiência que vivemos e, como Vygotsky afirma, “É precisamente a actividade criadora do homem que faz dele um ser projectado para o futuro” (p.11). De facto, ao aprimorar esta capacidade, a criança será capaz de saber lidar cada vez melhor, seja com experiências que se repetem ou com novas.

Se nos debatermos sobre o assunto, do mesmo modo que existe uma relação entre a “capacidade reprodutiva” e a “capacidade criadora”, poderemos considerar que a autonomia se relaciona com a independência, no sentido em que Guedes (2005) aborda este último conceito – como a “capacidade de o sujeito seguir suas próprias orientações na execução de uma tarefa” (p.26). Nesta perspetiva, ser independente não é o mesmo que ser autónomo. Independência trata de ser capaz de realizar uma determinada ação sem o auxílio do outro, ao passo que a autonomia

é a independência aliada a outra competência que, como as outras, precisam de se desenvolver: a criatividade. Ao escrever sobre este conceito, Mendes (2021) refere que esta é

uma capacidade que faz parte da inteligência geral, esta, também uma capacidade que permite ao sujeito recolher informação, organizá-la e transformá-la, adaptando-se ao meio e o meio a si. Falamos de uma capacidade adaptativa, inata, que faz parte do equipamento biológico de todos os indivíduos, em maior ou menor grau, capacitando-os para a resolução de problemas tanto quotidianos, como eminentes. (p.22)

As palavras desta autora corroboram as reflexões realizadas pelos autores acima mencionados, na medida em que descreve a criatividade como um processo de adaptação constante, recorrendo aos conhecimentos adquiridos e aos meios disponíveis.

Se a criança é autónoma, significa que é capaz de pensar em várias soluções para uma determinada tarefa, escolhendo a que melhor se adequa à necessidade do momento. E esta competência não é nada mais do que a criatividade em ação, a capacidade de antever vários caminhos, recuperar e reorganizar a experiência que já se adquiriu para chegar a determinado fim. Para além disso, alia-se a capacidade de tomar decisões, sem que estas tragam prejuízo para o próprio ou para o grupo.

Ora se a autonomia está relacionada com a capacidade criativa para a resolução de problemas, então a criança está a desenvolver ambas as competências quando se envolve numa brincadeira ou jogo. Vygotsky (1930) refere que nestas atividades, as crianças “não se limitam a recordar experiências vividas, mas reelaboram-nas de modo criativo, combinando-as entre si e construindo com elas novas realidades” (p.14). O *brincar* faz parte do dia a dia da criança e é através dele, atividade essencial, que esta se vai desenvolver e aprender sobre a realidade na qual está inserida, por isso não é descabido refletir sobre a sua importância para a construção da autonomia.

Cabe lembrar que é por meio da imaginação que a brincadeira se destaca pela mobilização dos significados, e por possibilitar à criança se relacionar com a cultura da infância, que coloca o ato de brincar como ferramenta para ela se expressar, aprender e se desenvolver. (Sobrinho, 2021, p.13)

Ao reconhecer a criança como um ser capaz de tomar decisões e detentor de conhecimento, o adulto está a possibilitar a construção de novos conhecimentos e aprimoramento

de antigos. Gonçalves (2015) alude a esta perspetiva da criança ao afirmar que para “construir dinâmicas sociais e ativas, e promover valores e atitudes inerentes a uma sociedade livre, é fundamental considerar as crianças como atores sociais, em que os seus pontos de vista e ações são dotadas de sentido” (p.27).

Para tal, o papel do adulto não se pode prender com o de alguém “detentor” de todo o conhecimento, mas sim enquanto mediador, que está a apoiar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, garantindo-lhe as ferramentas e condições necessárias para as suas experiências. A mesma autora refere a importância de dois aspetos do papel do adulto respeitante à promoção da tomada de decisões das crianças: 1) “sustentar os processos de compreensão que as crianças, muitas vezes, iniciam de forma autónoma, pelo seu desejo de descobrir e dar sentido ao ambiente em que estão inseridas”, ou seja, apoiar e garantir os meios para que as descobertas das crianças façam sentido; 2) planear um ambiente educativo desafiante e apelativo, de modo a que “fomentem a sua curiosidade, levando a novas descobertas cognitivas.” (p.28).

Autonomia é, de certo modo, prepararmo-nos para algo que ainda não existe/aconteceu; é estarmos aptos a lidar com as situações que possam surgir no nosso caminho de forma criativa e pacífica, mobilizando o *saber ser* e *saber estar* que fomos aprendendo na interação com o mundo e com os outros.

De facto, como referido no inciso nº5 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, um dos objetivos da educação é a promoção do desenvolvimento do “espírito democrático e pluralista” e do “espírito crítico e criativo”. Ambas as competências, na minha ótica, só terão condições para se desenvolver se promovermos na criança tanto o respeito pelo outro e pelo espaço, como também a autonomia para pensar e agir. Por sua vez, o educador deve garantir um ambiente seguro e positivo para que este processo possa fluir.

Pacheco (2012), menciona que “A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU”. A autonomia passa a anarquia se não soubermos os limites para a convivência democrática com os outros, e é nessa convivência com os outros que vamos desenvolvendo a responsabilidade que vem com a liberdade de expressão e de escolha. Com este autor, passamos a perceber a relação entre autonomia e liberdade. Pacheco (2012) afirma ainda que

é, essencialmente, com os pais e os professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. (p.11)

Deste modo, a autonomia está intimamente ligada à liberdade. Por sua vez, não pode haver liberdade sem limites, na medida em que são os limites morais e físicos que irão balizar a liberdade individual. O pensamento de Silva et al. (2016) converge neste sentido, ao mencionarem que a promoção da autonomia da criança “passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento.” (p.36). A participação das crianças nas rotinas e tarefas do grupo contribui igualmente para a “construção da autonomia”, pois permite “às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos” (Silva et al., 2016, p.36).

Uma das missões do adulto responsável é precisamente ajudar a criança a reconhecer estes limites, criando um ambiente positivo e seguro, no qual esta pode experimentar livremente, sem que isso traga mal estar para a própria e para o grupo. Silva et al. (2016) referem que a construção do ambiente educativo “envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar.” (p.36). Em consequência, a criança irá aprimorar as suas competências e, também, descobrir novas. Na perspetiva de Soejima (2008),

a liberdade como construção histórica e social dos homens é algo que se faz necessária em todas as circunstâncias das relações entre os sujeitos para que, com ela, possam ter a possibilidade de escolher o que é melhor para si e para o coletivo. (p.35)

De facto, esta é uma perspetiva comum, na qual a autonomia é compreendida como uma competência que nos possibilita a pensar e a agir sem a intervenção de outros. Dryden (s.d.) alude ao pensamento de Kant, filósofo do séc. XVIII, ao escrever: “Kant further developed the idea of moral autonomy as having authority over one’s actions.”. Ou seja, para Kant, a autonomia está associada à capacidade que cada indivíduo tem de ter a “autoridade” sobre as suas próprias ações. Dryden (s.d.) acrescenta, ainda referente ao pensamento de Kant, “instead of being obedient to an externally imposed law or religious precept, one should be obedient to one’s own self-imposed law.”, o que significa que cada indivíduo, ao invés de viver de acordo com leis externas, deve viver segundo as suas próprias leis.

Discordo deste pensamento, na medida em que é necessário viver de acordo com determinadas leis externas (ou regras) para que todos possam conviver num ambiente democrático em que ninguém seja prejudicado. É importante que a criança tenha espírito crítico e saiba tomar

decisões, no entanto deve respeitar o outro e o ambiente no qual está inserido. Neste âmbito, reforço as palavras de Soejima (2008) quando diz que a liberdade “como construção histórica e social” é essencial para a tomada de decisões no contexto de uma sociedade (p.35). Ou seja, de modo a fomentar a construção da autonomia das crianças, devem ser estabelecidas regras para uma boa convivência em grupo, tendo em perspectiva proporcionar um ambiente positivo e que respeite as características de cada criança. Como já foi brevemente referido, o delineamento dessas regras pode e deve ser realizado em parceria com as crianças, tendo em conta que as mesmas farão parte do dia a dia de todos. Desta forma, não só se torna um processo verdadeiramente democrático, como também ganha sentido e significado para as crianças.

Neste sentido, o papel do adulto passa por dar apoio à criança, de modo a que esta possa desenvolver o “sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade”, como mencionado na alínea d), nº1 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Como cidadão, a criança deve também desenvolver o seu sentido moral, cabendo ao educador criar condições para que a criança o possa fazer. Assim, as regras têm como objetivo regular o comportamento das crianças, sendo este “essencial para que aprendam o que podem e não podem fazer”, pois “na vivência em sociedade existem normas a cumprir e é necessário distinguir o certo do errado.” (Luís, 2020, p.7)

Por seu lado, as rotinas, que Godinho (2016) descreve como “tarefas diárias e sistemáticas que contribuem para que a criança ganhe uma estruturação e organização mental.” (p.7), vão contribuir para que a criança ganhe também confiança em si, o que favorece a aquisição e desenvolvimento de novas aprendizagens. (Godinho, 2016, p.8)

Torna-se importante ter uma rotina, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da previsibilidade e da autoconfiança. Contudo, se todos os dias fossem iguais, à mínima mudança não se saberia lidar. Por isso, ao pensar o ambiente educativo, o educador deve introduzir elementos novos, desafiantes e que capturem a atenção e curiosidade inata das crianças, procurando promover nestas a capacidade de resolução de problemas. Por conseguinte, cada criança irá construir o seu próprio modo de agir e lidar com situações novas com que se deparem, de acordo com as suas características intrínsecas.

Outro fator que poderá determinar o modo como a criança irá lidar com novas situações é a organização do contexto em que está inserida. Isto é, as regras e os limites que delineiam os comportamentos socialmente aceites. Partindo daquilo que sabe fazer sozinha (ou seja, da sua independência), a criança vai construindo a sua autonomia, como se de uma forma de expressão individual se tratasse.

### 3.3. Roteiro ético e metodológico

No dia 18 de outubro de 2021 iniciei o segundo e último estágio no contexto do MEPE, especificamente da Unidade Curricular de PPS II, tendo terminado no dia 18 de fevereiro do presente ano. O mesmo foi realizado com um grupo da resposta social de Jardim de Infância, composto por 14 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Perspetivando dar resposta à problemática em estudo, *A relação da autonomia com a criatividade*, surgiram três questões associadas à mesma, sendo estas: : i) *O que é a autonomia?*; ii) *Está a autonomia relacionada com a capacidade de resolução de problemas?*; iii) *De que modo está a autonomia relacionada com a liberdade?*. Com esta investigação procurou-se compreender se a autonomia pode ser um meio para o exercício da criatividade e, por isso, foram delineados os seguintes objetivos: : i) compreender a relação entre autonomia e a capacidade de resolução de problemas; ii) compreender em que medida as rotinas contribuem para a construção da autonomia; iii) o exercício da autonomia com a liberdade vs. limites.

Identificado o objeto da investigação, importa referir as opções éticas e metodológicas adotadas para a realização da mesma. Posto isto, o tipo de abordagem utilizada nesta investigação é de natureza qualitativa, por ser a abordagem que vai ao encontro da prática desenvolvida na PPS II. A abordagem qualitativa é descrita por Bogdan e Biklen (1994) como tendo um “carácter flexível” que “permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas.” (p.17). Os autores acrescentam que, na área da Educação, este tipo de abordagem “é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo nos dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas.” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17). Ou seja, na abordagem qualitativa, o que é relevante são as interações interpessoais e os comportamentos individuais, que viabilizam a construção de conhecimento durante e posteriormente à observação do local e dos participantes na investigação. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, os dados são recolhidos diretamente no local da investigação, podendo ser na forma de áudio, vídeo ou registos escritos, devendo estes ser complementados e contextualizados com os dados recolhidos no próprio local (p.47). Na perspetiva dos autores, a abordagem qualitativa é uma abordagem descritiva, o que quer dizer que os dados recolhidos são “em forma de palavras ou imagens e não de números.” Na prática, o facto de ser descritiva permite ao investigador obter dados com um grau de detalhe maior, o que enriquece os resultados extraídos e analisados posteriormente. Para além disso, o investigador

que opta pela abordagem qualitativa, favorece o processo em que decorre a investigação, ao invés dos resultados obtidos. (pp.48-49).

No que concerne às técnicas de recolha de dados, na ótica de Minayo e Costa (2018), “se resumem no uso da palavra, da observação e da imagem” (p.141). Assim, uma das técnicas de recolha de dados utilizada foi a observação-participante. Existem várias perspectivas sobre esta técnica, tendo estas em comum o facto de compreender o investigador como alguém que, num determinado período de tempo, faz parte do grupo de participantes, partilhando das suas vivências, regras de funcionamento do grupo, entre outros (Minayo & Costa, 2018, pp.146-147). A observação-participante vai ao encontro da abordagem qualitativa, por ser uma técnica que exige ao investigador a observação direta, bem como a sua participação no dia a dia em que decorre a investigação. Tal como refere Correia (2009), a observação-participante “é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa.” (p.31). A autora reflete também sobre a importância de delinear previamente objetivos para a observação, podendo estes ser revistos e alterados ao longo do tempo em que esta decorre. Na observação-participante, inicialmente são descritas as características gerais do ambiente e das interações para, numa fase seguinte, o foco serem as interações e os acontecimentos relacionados com a problemática escolhida para a investigação (Correia, 2009, p.32).

Efetivamente, a observação revelou ser uma técnica imprescindível para a compreensão do contexto no qual estive inserida. Cardoso e Rego (2017) designam esta técnica como tendo em perspectiva “a recolha sistemática de dados necessários à obtenção de informação fidedigna, com a função de documentar os efeitos da ação levada a cabo” (p.25). Observar constitui-se como parte do papel do educador de infância, na medida em que lhe permite assimilar as interações e ações que decorrem no dia a dia. Na perspectiva de Barbosa e Fochi (2012) o papel do observador-participante vai além do papel de observador, na medida em que

aquele que escuta é o observador, mas um “observador-participante” que não apenas assume o papel daquele que observa de longe, mas, intencionalmente, interessa-se em registrar as cem formas que as crianças usam para comunicar-se, experienciar e experienciar-se, e, portanto, concentra-se nos processos reflexivos daquilo que vê, e posteriormente, constrói as narrativas que tornará públicos os vividos das crianças nas creches. (p.9)

Contudo, as observações de nada servem se não forem registadas, pois é o registo que irá servir de argumento para a reflexão e adaptação da prática pedagógica à realidade em questão. Assim, o registo escrito foi outra das técnicas de recolha de dados eleitas para a realização da investigação, pois “anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão.” (Silva et al., 2016, p.13). O objetivo do registo depende da intencionalidade do observador, sendo que este “pode optar pelo registo regular no formato de diário reflexivo para ser usado exclusivamente por si, sem leitores potenciais, aqui com uma forte carga de relato de acontecimentos.” (Campos & Gonçalves, 2010, p.14). Foi precisamente esse o objetivo do registo diário dos acontecimentos vividos na PPS II, para que pudessem servir de base para a reflexão e análise da problemática emergente, bem como ponto de partida para uma reflexão fundamentada sobre a prática educativa.

No que concerne ao roteiro ético que norteou a presente investigação e o processo de estágio em JI, tiveram por base a Carta de Princípios Éticos para a Identidade Profissional redigida pela APEI e um livro de Tomás (2011) referente aos princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças. Assim sendo, este foi o desenho ético que procurei adotar no decorrer da PPS II, na interação com as crianças, as suas famílias e a equipa educativa.

Quanto à sua organização, este é organizado de acordo com os dez princípios éticos e deontológicos propostos por Tomás (2011) para a elaboração de um roteiro ético, sendo estes:

- i) *Objetivos do trabalho;*
- ii) *Custos e benefícios;*
- iii) *Respeito pela privacidade e confidencialidade;*
- iv) *Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir;*
- v) *Fundamentos;*
- vi) *Planificação e definição dos objectivos e métodos da investigação;*
- vii) *Consentimento informado;*
- viii) *Uso e relato das conclusões;*
- ix) *Possível impacto nas crianças;*
- x) *Informação às crianças e adultos envolvidos.*

O roteiro ético da investogação pode ser consultado no Anexo C do presente relatório.

### 3.4. Apresentação e discussão de dados

A análise de conteúdo elaborada a partir das notas de campo foi realizada no intuito de alcançar os objetivos propostos para esta investigação, decorrentes da temática da autonomia. Os objetivos delineados são os seguintes: i) compreender a relação entre autonomia e a capacidade de resolução de problemas; ii) compreender em que medida as rotinas contribuem para a construção da autonomia; iii) o exercício da autonomia com a liberdade vs. limites.

Posto isto, no presente subcapítulo, serão apresentados e analisados os dados recolhidos através dos registos diários obtidos em contexto de JI, convocando literatura pertinente que sustente os mesmos. O subcapítulo está organizado em quatro tópicos, sendo estes: *Relação entre autonomia e a capacidade de resolução de problemas*, *Contributo das rotinas para a construção da autonomia* e *Exercício da autonomia com a liberdade vs. limites* e, por fim, será realizada uma compilação dos principais descobertas. Acresce referir que no Anexo D é possível encontrar a tabela relativa aos dados recolhidos a partir das notas de campo.

#### 3.4.1. Relação entre autonomia e a capacidade de resolução de problemas

Como já foi mencionado no capítulo da revisão da literatura, podemos relacionar a autonomia com a capacidade criativa de resolução de problemas. Mendes (2021) refere-se à criatividade como “uma capacidade adaptativa, inata, que faz parte do equipamento biológico de todos os indivíduos, em maior ou menor grau, capacitando-os para a resolução de problemas tanto quotidianos, como eminentes.” (p.22). Deste modo, estabeleceu-se uma diferença entre a autonomia e a independência, por se descrever a primeira como uma capacidade inata que nos permite resolver problemas ao longo da vida. Já a independência é a capacidade que nos possibilita realizar determinada tarefa sem o auxílio de outro. Lemos e Almeida (2019) definem a capacidade de resolução de problemas como “uma habilidade cognitiva de ordem superior, agrupando várias funções cognitivas que convergem para a análise, compreensão e resolução de situações que apresentam um problema de formato diverso a resolver.” (p.121).

Houve vários momentos em que observei a gestão de desafios por parte das crianças, sem ser necessária a intervenção do adulto. Foi possível observar situações de várias naturezas, como por exemplo:

- Gestão de conflitos: Em momentos de tensão ou discórdia entre as crianças, algumas agem “como elemento mediador” (Nota de campo nº8, Anexo E) e foram raras as ocasiões em que foi necessário a intervenção do adulto. Por vezes as situações surgiam durante as brincadeiras, como demonstrado na nota de campo nº45: “Depois de uma breve gestão interna do conflito, acabaram por ficar todos a brincar naquela área. Inclusive, observei a J. a pentear o L.” (Anexo E);
- Capacidade criativa de resolução de problemas: Observei em momentos individuais de brincadeira ou expressão artística, em que as crianças se deparavam com um desafio na execução das suas ideias. Por vezes as crianças solicitavam ajuda, mas na maioria das vezes tentavam solucionar o desafio por si, sendo bem sucedidas, como se pode verificar no registo a seguir: “O B. estava a fazer construções com uns pauzinhos de diferentes cores e tamanhos (...) “Tento em pé mas não dá”, diz ele. Passados uns minutos, chamei para mostrar o que tinha feito e era uma árvore “deitada” na mesa.” (Nota de campo nº57, Anexo E). O próximo exemplo é o de uma das crianças que durante uma atividade se debateu para construir uma casa com pasta de modelar. Após refletir e experimentar várias estratégias, conseguiu de forma autónoma chegar ao seu resultado: “Uma casa. Eu pus paus, conchas, cartão e barro. O chão, a parede, o telhado. São caracóis. Isto é uma parede e isto é o telhado. A concha é um enfeite e a chaminé tem um enfeite ali.” (Nota de campo nº39, Anexo E);
- Organização em jogos e brincadeiras: A capacidade de resolução de problemas é essencial para a convivência em sociedade e tal revê-se no modo como as crianças se organizam autonomamente nos seus momentos de jogo e brincadeira, como demonstrado no seguinte registo - “No recreio, ouvi o M.C. a organizar um jogo: “Tu podes ficar na minha equipa”, “A C. fica fica com o B.”.” (nota de campo nº19, Anexo E);
- Participação no planeamento: A autonomia e a criatividade, entre outras capacidades, permitem à criança expressar-se e contribuir para o planeamento do dia a dia. “o F.B. sugeriu “Podemos fazer uma experiência em que misturamos as cores para ver o que dá”. (...) Uma das respostas foi a da C., “Podemos pintar umas folhas e depois amachucamos e ficam assim penduradas”.” (nota de campo nº46, Anexo E).

As notas de campo acima apresentadas possibilitam verificar que a criatividade como a capacidade de resolução de problemas, capacidade esta essencial para lidar com situações diversas do dia a dia, desde a organização de equipas durante um jogo, até à solução de algo inesperado na execução de uma ideia. Aliadas estas capacidades à independência e à capacidade de escolha,

teremos então a autonomia, definida por Montandon e Longchamp (2007) como “a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem” (p.108).

Ao ser considerada a principal responsável pelo próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança “vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.” (Silva et al., 2016, p.34). Por outras palavras, quando a criança é envolvida no dia a dia e lhe é permitido que experimente sem o auxílio do outro, as aprendizagens tornam-se significativas para a mesma, proporcionando bases sólidas para os seus conhecimentos e para o desenvolvimento de competências essenciais à vida, como são exemplo a autonomia e criatividade.

### 3.4.2. Contributo das rotinas para a construção da autonomia

As rotinas podem ser uma estratégia para a promoção da autonomia das crianças, por proporcionarem um certo nível de previsibilidade e organização do tempo por parte das crianças. Souza (2020) resume as rotinas como “atividades diárias que fazem parte do cotidiano” (p.4) e é de acordo com estas que se organiza o dia numa determinada organização socioeducativa. Silva et al. (2016) referem-se a esta organização “segundo uma perspetiva sistémica e ecológica. Esta abordagem assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive.” (p.21).

A partir do momento em que a criança tem apropriada esta organização, pode sentir-se segura e confiante para realizar as suas explorações. Para além de ser um fator a favor do desenvolvimento de um sentimento de segurança e confiança, a organização da rotina deve ter como objetivo a promoção da capacidade de escolha das crianças.

Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. (Silva et al., 2016, p.24)

Posto isto, sabendo a organização do ambiente educativo e da rotina, a criança pode agir de forma independente e autónoma, realizando as suas escolhas de acordo com as suas preferências. Verifiquei estas observações no decorrer do estágio, em momentos como:

- Livre escolha de atividades - “Assim que chegou, a A. foi buscar um livro e sentou-se a folhear e a observá-lo atentamente.” (nota de campo nº6, Anexo E);
- Situações da vida prática - “A C. e a A.F. prontificaram-se a ajudar-me a limpar tudo.” (nota de campo nº48, Anexo E). Este momento de limpeza foi possível devido à organização dos materiais (as duas meninas sabiam onde estavam os materiais de limpeza), entre outros fatores;
- Associação de rotinas a momentos de atividades orientadas - “Uma das crianças associou ao exercício (praticado anteriormente com a educadora) de baterem as palmas para contarem as sílabas das palavras.” (nota de campo nº82, Anexo E). Neste último exemplo, a criança associou os gestos de canções que a educadora de infância cantava com o grupo (em batiam as palmas de acordo com as sílabas) com a atividade de contagem silábica que fizemos.

A partir dos registos acima apresentados pode-se perceber: a rotina como modo de organização do tempo que, como Bilória e Metzner (2013) mencionam, “possibilita que a criança oriente-se na relação espaço/tempo, reconhecendo seu andamento, dando sugestões e propondo mudanças.” (p.5). Na perspectiva de Souza (2020), para as crianças

é fundamental que exista uma rotina que possibilite segurança, espaço para o desenvolvimento de sua autonomia e controle das atividades que irão acontecer. Do contrário, não sendo bem definida e não levando em consideração as peculiaridades dos sujeitos era será considerada como algo ruim, repetitivo e que não traz resultados positivos. (p.2)

A participação das crianças no dia a dia “permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros (...) que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença.” (Silva et al., 2016, p.39). Por isso, apesar de ter a sua estrutura delineada, a rotina deve ser flexível e ter em conta as propostas e ideias da criança, possibilitando assim a

sua capacidade de decisão e escolha. Estas, por sua vez, irão contribuir para o exercício da autonomia, capacidade necessária para a vida.

### 3.4.3. Exercício da autonomia com a liberdade vs. limites

Vasconcelos, Fialho e Lopes (2018) escrevem sobre reflexões de Rousseau, importante filósofo do séc. XVIII, no que concerne ao conceito de liberdade. Conforme mencionam Vasconcelos, Fialho e Lopes (2018), Rousseau defendia que “As primeiras noções da criança devem residir na descoberta” e avança ainda que “as crianças aprendem muito melhor por si.” (p.219). Se a perspetiva do educador de infância for a da criança competente e responsável pelo seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, de facto pode concordar com a perspetiva do filósofo do séc. XVIII. Contudo, será que é sinónimo da deixar a criança fazer tudo sozinha?

Na ótica de Paula e Ferreira (2017), são os limites que permitem à criança ter “confiança em relação às conquistas e ao novo, em separar-se do conhecido e ir em direção a dimensões desconhecidas, a exigências e a experiências novas.” (pp. 122-123). As mesmas autoras afirmam ainda que são os limites que “dão segurança e objetivo, os quais, uma vez alcançados, desafiam as pessoas a procurarem novas trilhas e perspectivas.” (p.123).

A construção de limites deve ser realizada em conjunto com as crianças, para que estas lhes façam sentido e para que possam familiarizar-se com as mesmas, sendo importante para as suas vidas futuras. É parte do papel do educador, no sentido lato da palavra, proporcionar o ambiente educativo capaz de promover estas atitudes e valores na criança. Pois tal como Lima (2007) afirma, “A sociedade, nesse caso, não ensina; somente sinaliza as regras, na esperança de que cada cidadão tenha esse preparo adquirido na escola e na família.” (p.13).

É num ambiente educativo em que existem limites e no qual a criança é considerada como responsável pelo seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, “que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.” (Silva et al., 2016, p.39).

Relembro o *Projeto dos Fotógrafos*, no qual cada criança foi responsável por uma máquina fotográfica durante um dia. A liberdade para a utilização da máquina fotográfica tinha associada um conjunto de regras de boa utilização, tendo estas sido determinadas em conjunto com as crianças no primeiro dia. Silva et al. (2016) defendem que “Estas normas e outras regras adquirem

maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva.” (pp.25-26) A recapitulação das regras fez parte da rotina da manhã durante alguns dias, o que contribuiu para a familiarização das mesmas por parte das crianças. Salvo algumas exceções, o grupo interiorizou as regras e cumpriu-as, fazendo uma utilização responsável e criativa do aparelho. No âmbito da realização do Projeto dos Fotógrafos, partilho o seguinte registo:

O M.C. foi a primeira criança a fotografar mais do que a sala: por duas vezes pediu autorização para sair da mesma e ir fotografar a casa de banho e a escadaria que dá acesso ao piso onde está a sala. (nota de campo nº27, Anexo E)

Esta criança apropriou-se do seu conhecimento, da capacidade de resolução de problemas e independência, entre outros, para explorar novas possibilidades criativas da atividade que estava a realizar. Importa ainda salientar que o fez respeitando as regras instituídas pelo grupo para a utilização da máquina.

No quotidiano também se verificam exemplos do reconhecimento dos limites por parte das crianças. Nos diversos espaços da organização socioeducativa existem regras para um bom funcionamento, conhecidas e respeitadas pelas crianças. O facto de existirem regras, não significa que as crianças não tenham liberdade de escolha ou de ação, apenas proporciona um ambiente positivo na organização socioeducativa. Quando as crianças chegam à organização de manhã, têm à sua disposição diversos materiais (livros, jogos, puzzles, etc.) e sabem que devem escolher um e sentar-se junto ao seu grupo, como registado na nota de campo nº6: “Assim que chegou, a A. foi buscar um livro e sentou-se a folhear e a observá-lo atentamente.” (Anexo X). As crianças sabem também que podem brincar com outras crianças neste momento do dia, desde que respeitem as regras estabelecidas.

Estes são exemplos que demonstram a importância dos limites no processo de construção da autonomia. Os limites são a “rede” que nos permite explorar o mundo e as capacidades intrínsecas, de modo a garantir a segurança e bem-estar pessoal e coletivo.

#### 3.4.4. Principais conclusões da investigação

Terminada a apresentação e análise dos dados obtidos, resta expor as principais conclusões retiradas desta investigação.

Posto isto, no âmbito da investigação sobre a temática *A relação da autonomia com a criatividade*, e de acordo com os objetivos previamente estabelecidos para a mesma, conclui-se que:

i) Ao envolver a criança no quotidiano e permitir que esta exerça a sua independência em relação ao adulto, estamos a permitir que esta desenvolva a sua criatividade. Esta capacidade favorece o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, ferramenta necessária para a vida. Aliando a capacidade criativa de resolução de problemas à independência, a criança poderá desenvolver-se enquanto ser autónomo;

ii) As rotinas são uma forma de organização do dia a dia e uma estratégia de promoção da segurança, previsibilidade e bem-estar nas crianças. Apesar disso, é importante serem flexíveis, abertas às sugestões e ideias das crianças. Desta forma, a criança irá desenvolver o seu sentido de responsabilidade, autoconfiança, capacidade de expressão, entre outros;

iii) Por fim, os limites são necessários para o exercício da liberdade individual, pois são estes que vão definir os comportamentos inadequados socialmente. Através dos limites também se pode promover o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, tais como a empatia, tolerância, respeito pelo outro e pelo meio envolvente.

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

As experiências de PPS, tanto em contexto de creche como de JI, foram enriquecedoras mas também desafiantes. Durante um certo período de tempo, temos três papéis diferentes: estudante, estagiária e investigadora. Três papéis que se cruzam, contudo com responsabilidades e objetivos diferentes. Os três contribuem para a construção da identidade enquanto profissional, neste caso específico, para educadora de infância.

É na assunção da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social. (Costa & Caldeira, 2015, p.126)

Para Lima et al. (2020), esta identidade constrói-se de acordo “com a sua própria ação e reflexão durante toda a sua história de vida, em especial sua formação académica e prática pedagógica, processualmente na jornada de vida, suas vivências, dificuldades, sucessos e insucessos” (pp. 33081-33082). Para além da identidade ser algo mutável ao longo do tempo, é algo que se constrói também na convivência com os outros e com o mundo. Cada pessoa tem uma perspetiva de si, contudo é ao contactarmos com outras perspetivas que vamos construindo o “puzzle” da nossa imagem e do nosso ser, ao moldarmos, adaptarmos e rearranjarmos os diferentes valores, práticas, culturas, etc. a que estamos constantemente expostos. Tal como Marcelo (2009) defende, a “identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenómeno relacional.” (p.112).

O percurso de formação académica contribui, em grande parte para a construção da identidade profissional, porém não se prende apenas com a formação académica e teórica. A formação na prática e as vivências pessoais contribuem também para esta identidade, por estar intrínsecamente ligada à identidade pessoal, como Lima et al. (2020) aludem: “cremos que a identidade do professor tem relação direta com seus valores, atitudes e comportamentos fora da escola, portanto suas vivências pessoais são essenciais nesse processo.” (p. 33082).

Para Marcelo (2009), existem três fatores que influenciam o sistema de crenças individual sobre a Educação e a aprendizagem, sendo estas:

- “Experiências pessoais”: Inclui-se nestas as experiências pessoais marcantes, condição social e económica, relação com os outros, cultura, etc.;

- “Experiências com o conhecimento formal”: Diz respeito ao conhecimento adquirido através da formação acadêmica, “As crenças acerca da matéria que se ensina assim como a forma de ensiná-la.”.
- “Experiência escolar e de aula”: É relativa à experiência enquanto estudante e futuro profissional docente. (p.117)

Efetivamente a personalidade, interesses, preferências, os valores e modo de agir perante a vida concorrem para o modo como se perspectiva a Educação de Infância. No meu caso, algo que me caracteriza é o interesse pelas diversas formas de expressão artística e foi algo que me chamou à atenção em ambos os estágios, quer no contexto de creche quer no de JI. A observação direta da capacidade expressiva das crianças, aliada à compreensão teórica deste processo, favoreceram a construção da minha perspectiva enquanto futura educadora de infância. “Os cursos de formação, portanto são alternativas para que o professor reflita sobre suas histórias de vida e automaticamente refletir sobre sua prática pedagógica.” (Lima et al., 2020, p. 33083).

Portanto, a formação acadêmica é um meio de expansão dos conhecimentos, com o qual se aprende a questionar, refletir e avaliar as competências de *saber ser* e *saber estar*, caminhando para a melhor versão pessoal. Esta díade entre formação acadêmica e formação pessoal é algo que deve acompanhar o educador de infância ao longo da sua carreira profissional, devido à constante evolução da área, do mundo e do próprio ser. Como Marcelo (2009) menciona, “Ingressamos numa sociedade que exige dos profissionais uma permanente atividade de formação e aprendizagem.” (p.110). Desta forma, torna-se essencial que, além da prática, me mantenha atualizada sobre os desenvolvimentos e descobertas nesta área. No fundo, enquanto futura educadora de infância, percebi a importância de não deixar de estudar e investigar sobre os assuntos que suscitam dúvida, questionamento e até desconhecimento.

A formação de professores e educadores deve ser entendida como um processo de desenvolvimento permanente, ao longo da vida, que contempla duas grandes fases: a formação inicial, isto é, a formação que acontece antes do exercício profissional, e a segunda corresponde à formação contínua e/ou formação especializada ao longo da carreira docente, sendo ambas cruciais no processo de desenvolvimento profissional docente. (Almeida, 2019, p.27)

É também ao dar continuidade ao processo de formação acadêmica que se torna possível a construção de uma identidade docente voltada para o mundo e para os outros, pois tal como já

foi mencionado, cada vez mais o mundo evolui de forma célere. É mencionado no Preâmbulo das OCEPE que “O adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural.” (Silva et al., 2016, p.4). Tendo em conta o mundo atual, tão imprevisível e em constante mudança, torna-se cada vez mais importante promover nas crianças o exercício de competências como a cidadania, autonomia e criatividade. Deste modo, esta é uma das missões que pretendo seguir na minha futura prática educativa, por partilhar da opinião de Silva et al. (2016), de que a “atitude de permanente disponibilidade para a educação cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender.” (p.4).

A consciencialização da criança como ser autónomo, criativo e competente pressupõe uma prática flexível que tem por base as experiências pessoais de cada criança, bem como a valorização dos “seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Silva et al., 2016, p.9). Por outras palavras, enquanto futura profissional docente perspetivo uma abordagem na qual a criança é incluída no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, participando também na organização do ambiente educativo. Esta abordagem, por seu lado, pressupõe a observação e a escuta ativa da criança, estando atenta e responsiva “às mais diversas formas de expressão das crianças, sejam estas verbais ou não verbais” (3ª reflexão semanal, Anexo F). Concordo com Souza (2020) quando alude à importância da díade entre a “mediação e a postura diante de atividades dirigidas para as crianças é relevante, na medida que sejam equilibradas com as atividades livres infantis e permitam espaço para criação, divertimento, pertencimento e satisfação no que esta sendo produzido.”, na medida em que é necessário equilibrar a liberdade das crianças com os limites para a boa convivência em grupo. (p.6)

Assim, compreende-se que identidade profissional deve sustentar-se “numa formação humanista em que o respeito pela criança e pelos seus direitos esteja a par de uma clara e intensa preocupação no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, digna e pacífica” (Almeida, 2019, p.28).

Como supramencionado, a perspetiva da criança como um ser competente e a valorização da sua experiência pessoal contribui para uma abordagem centrada na criança. Por sua vez, esta abordagem conduz à promoção da sua autonomia, pois é ao pensar numa criança capaz que se pode proporcionar ambientes educativos estimulantes e desafiantes.

O ambiente educativo estará também organizado como um espaço que favorece a educação estética, sendo que a educação pré-escolar proporcionará também múltiplas oportunidades de apreciar a beleza noutros contextos e situações, contactos com a natureza, a paisagem e com a cultura, que favorecem o desenvolvimento do sentido estético. (Silva et al., 2016, p.33)

É neste sentido que pretendo trabalhar futuramente como educadora de infância, ir além das facilidades e colocar as necessidades e interesses das crianças no centro da minha prática. Algo que observei no estágio de PPS II foi que a educadora cooperante procura valorizar as produções e descobertas das crianças, havendo uma marca significativa das mesmas presente na sala. “De facto, o papel da educadora passa também por “dar voz à criança” porque se não fossem questionadas, algumas destas respostas nunca seriam ouvidas e cairiam no esquecimento.” (Inferência da nota de campo nº39, dia 16 de novembro de 2021, Anexo F)

Posto isto, leva-me a outro aspeto que observei ao longo do meu percurso de formação e que aprofundou o meu interesse: a expressão artística da criança. Algo inato na criança é a sua curiosidade, fascínio e competência para explorar as diversas formas de expressão artística. Silva et al. (2016) defendem que esta área do conhecimento inclui “formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia.” (p.43). Por ser uma área que concorre com todas as outras áreas da vida, partilho da ideia da promoção da expressão artística presente no dia a dia. A arte e a expressão artística possibilitam o desenvolvimento de competências essenciais à vida como a criatividade, espírito crítico e de questionamento e novas perspetivas do mundo envolvente. Concordo com Loureiro (2018) quando escreve que é “Através da pintura, do desenho, da modelação, da dança, da música, da dramatização, a criança exprime sentimentos, ideias e emoções, libertando energias e comunicando com o mundo.” (p.10). São as primeiras formas de expressão do ser humano, quer através de sons quer através do movimento, evoluindo para formas mais complexas como o desenho, a pintura ou a dança. O contacto com diversas formas de arte contribui também para o conhecimento e apropriação da cultura, seja do contexto em que se está inserido ou de diferentes partes do mundo ou períodos da história. Isto conduz ao desenvolvimento de vários aspetos, entre os quais o sentimento de pertença a determinado contexto sociocultural e também uma convivência positiva e tolerante com outras realidades.

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima

ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. (Silva et al., 2016, p.48)

Como já foi mencionado, a área da expressão artística está intrinsecamente ligada às restantes áreas da vida. Não é possível dissociar a comunicação e a capacidade criativa de resolução de problemas da vida e da convivência em sociedade, principalmente no mundo atual em constante mudança. O último aspeto conduz-nos de novo à questão da cidadania. Na minha perspetiva, é na Educação de Infância que se deve iniciar a formação para competências essenciais para a vida em sociedade, como são exemplos a criatividade, autonomia, empatia e respeito. Ao promover o desenvolvimento da autonomia das crianças, estamos também a proporcionar-lhes oportunidades para que desenvolvam as suas próprias estratégias para a resolução de problemas. Na ótica de Silva et. al. (2016), a essência está nas intenções delineadas pelo educador de infância para o desenvolvimento destas competências, ao proporcionar oportunidades para a criança expandir “a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas (...) de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo.” (p.11).

Com estes estágios aprendi que o que aparenta ser simples, bem como os bons resultados requerem trabalho e empenho. Marcelo (2009) refere que “De qualquer ponto de vista é importante – e daí sua influência na construção da identidade profissional docente – um conhecimento profundo do conteúdo que se ensina.” (p.118). Por isso torna-se fundamental que o processo de estudo e aprendizagem por parte do profissional docente decorra ao longo da sua vida. No caso do docente de Educação de Infância, o “conteúdo que se ensina” diz respeito às atitudes e valores que se irá promover nas crianças enquanto cidadãos do mundo, mundo este que está em constante mudança a cada dia que passa. Tal como Lemos e Almeida (2019) mencionam, “No mundo volátil, incerto e ambíguo em que vivemos, a Escola tem assumido, cada vez mais, e hoje como nunca, uma declarada intenção de educar, mais do que ensinar” (p.119). Os mesmos autores referem ainda a importância de um ambiente educativo que maximize o desenvolvimento de “habilidades que se assumam relevantes para uma vida em sociedade responsável e de qualidade.” (p.120)

Os *bons resultados* que menciono no parágrafo anterior dizem respeito ao sucesso na formação de crianças autónomas, confiantes, criativas, com espírito crítico e capacidade de escolha. Como defendem Silva et al. (2016), cabe ao educador de infância demonstrar “atitudes

de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias)” para assim contribuir “para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (p.33).

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | | " |

Neste último capítulo do relatório procuro tecer os comentários sobre o percurso de elaboração do mesmo, assim como sobre a experiência da PPSII.

O período de tempo que decorreu desde o início do estágio até à identificação da problemática terá sido maior do que o desejado. Isto deveu-se ao facto de ter estado num ambiente rico, do qual surgiram várias temáticas que me despertaram interesse. Tendo demorado algum tempo até escolher a temática, entre conversas informais com a educadora cooperante e a orientadora de estágio, cheguei a um consenso ao seleccionar uma temática que me fascinou naquele grupo em específico: a sua autonomia.

Escolhida a temática que daria início ao processo de investigação, destinei mais atenção, na observação-participante, à questão da autonomia. Inicialmente sentia-me pouco motivada por apenas compreender a temática da autonomia como algo estritamente ligado às questões de rotina (higiene, alimentação, etc.). À medida que fui mobilizando referencial teórico, fui ganhando motivação ao aperceber-me que existe uma diferença entre autonomia e independência e que era possível relacionar a autonomia a uma temática de interesse pessoal: a criatividade.

Por meio desta investigação, ganhei uma nova perspetiva sobre o conceito de autonomia e sobre a forma como irei promover a autonomia nas crianças, enquanto futura educadora de infância. A autonomia é, de certo modo, a capacidade que nos permite adaptar a novas situações de forma independente, ou seja, sem o auxílio de outros. Sem esta capacidade, não seríamos capazes de lidar com situações diferentes da rotina.

Ainda a respeito da investigação, reconheço que teria sido uma mais valia a realização de uma entrevista à educadora de infância, na perspetiva de compreender as suas conceções sobre autonomia, entretanto não consegui fazê-lo.

Concluí com esta investigação que a liberdade de escolha e de ação está intrinsecamente relacionada aos limites, no sentido em que é necessário que os últimos existam para que a criança possa exercitar a sua criatividade e autonomia, sem que isto se torne prejudicial para si ou para os outros. As rotinas contribuem para a construção da autonomia, na medida em que permitem à criança que desenvolva um sentido de organização do tempo, expectativa em relação ao dia a dia e bem-estar. Por sua vez, permite que a criança esteja emocional e psicologicamente disponível para realizar as suas explorações de forma independente.

No que diz respeito ao meu percurso de PPS II, destaco que, apesar de intensa, foi uma experiência foi positiva e enriquecedora, pois contribuiu tanto para o meu desenvolvimento pessoal como profissional.

O dia a dia com um grupo de JI mostrou-me a importância do planeamento e da participação das crianças no mesmo. Durante o estágio, apercebi-me na prática da diferença no

rumo que pode tomar um momento planeado pelo adulto e um momento proposto pelas crianças ou a partir de alguma sugestão das crianças. A percepção dessas diferenças levou à reflexão sobre a minha prática e ao facto de, inconscientemente, estar a direccionar demasiado as minhas propostas, levando-me a agir de forma pouco flexível no decorrer das mesmas.

A existência de limites é também um fator importante na promoção da autonomia, na medida em que possibilita a criança de exercer a sua autonomia, sem que isso ponha em risco a segurança e bem-estar próprios e dos outros. O delineamento dos limites deve ser realizado em conjunto com as crianças, se possível, com o objetivo de fazerem sentido para as mesmas, facilitando a sua apreensão. No decorrer do dia a dia, o papel do adulto deve ser o de mediador das interações e ações das crianças, apoiando-as e incentivando-as no exercício da autonomia. Para além disso, o adulto deve ser o modelo da implementação desses limites, dando o exemplo na diferenciação das atitudes aceitáveis e não aceitáveis para o bom funcionamento em grupo.

No que diz respeito às rotinas, estas também contribuem para o desenvolvimento da autonomia, na medida em que se constituem como uma rede de segurança para as crianças. Por outras palavras, a previsibilidade das rotinas possibilita um ambiente educativo positivo, no qual as crianças se sentem confortáveis e seguras para explorar novos caminhos e soluções, de forma independente do adulto.

Em suma, a intervenção educativa e a investigação em contexto de JI foram experiências que contribuíram marcadamente para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Não só com os conhecimentos adquiridos através da investigação e da desconstrução de preconceitos, como também com os conhecimentos adquiridos na prática, com a equipa educativa e com as crianças. O dia a dia durante os três meses de estágio contribuiu para a minha formação enquanto ser humano, o que por sua vez contribui para a minha formação enquanto profissional docente.

No futuro, enquanto educadora de infância, procurarei que as crianças tenham possibilidade de contactar com a cultura e a arte, de desenvolver as suas competências expressivas e a autonomia. Acredito que a expressão artística é um meio para o desenvolvimento de várias competências essenciais à vida em sociedade e que é possível integrar esta área com as restantes áreas do conhecimento. Para além disso, constata-se que a expressão artística é uma área de forte interesse das crianças, de modo que pretendo sempre oportunizar às crianças experiências que ampliem suas capacidades de expressão nas diferentes linguagens artísticas.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

| ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. A. (2015). A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da Investigação às Práticas*, 6(1), 69–86. <http://hdl.handle.net/10400.21/6437>
- Almeida, A. M. A. (2019). *Desenvolvimento profissional do educador de infância em creche: entre motivações e inquietações*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11091>
- Almeida, A. P., & Martinuik, V. C. (2021). A importância da comunidade de pais no processo de ensino e aprendizagem. *Revista científica eletrónica de ciências aplicadas da FAIT*, 2, 1-12. [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/nJ67XrNq3WweOTR\\_202-1-31-18-47-9.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/nJ67XrNq3WweOTR_202-1-31-18-47-9.pdf)
- Alves, D. (2021). *A promoção de competências de autorregulação de um grupo de jardim de infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14479>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Consultado em <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Barbosa, M. C. S., & Fochi, P. S. (2012). *O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas*. Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS.
- Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na educação infantil. *Revista Fafibe On-Line*, (6), 1-7.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In R. C., Bogdan & S. K. Biklen (Eds.) *Investigação qualitativa em educação* (pp.19-80). Porto Editora
- Campos, J., & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e avaliação: construção de registos e relatórios*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10400.21/11165>
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. In L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, J. P. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-32). Escola Superior de Educação de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4631>
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar enfermagem*, 13(2), 30-35. <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>

- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In CIED (Eds.), *Atas do II encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa*. (pp. 124-131). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa
- Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série – N.º5.
- Dryden, J. (s.d.). *Autonomy*. Internet Encyclopedia of Philosophy. Consultado a 29 de maio de 2022 em <https://iep.utm.edu/autonomy/>
- Gobbi, M. (2010). *Múltiplas linguagens de meninos meninas no cotidiano da educação infantil*. Universidade de S. Paulo. <https://www.passeidireto.com/arquivo/72533889/multiplas-linguagens-de-meninos-meninas>
- Godinho, A. F. F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. Escola de Educação e Desenvolvimento Humano, Instituto Superior de Educação e Ciências. <http://hdl.handle.net/10400.26/19161>
- Gonçalves, A. F. R. (2015). O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/10544>
- Grupo de estudo (2014). *Proposta de princípios fundamentais de um quadro de qualidade para a educação de infância*. Comissão Europeia
- Guedes, A. O., Stauffer, A. B., Nascimento, A. M., Guimarães, D. O., Spalding, E. F., Amorim, K. S., Castro, L. V., Santos, N. O., Rojo, R. H. R., Barbosa, S. N. F., Vitória, T., Serra, V., & Oliveira, Z. M. R. (2005). COLEÇÃO PROINFANTIL MÓDULO II UNIDADE 5 LIVRO DE ESTUDO - VOL. 2
- Jones, A. R. (2021). *As rotinas diárias enquanto promotoras do desenvolvimento da autonomia das crianças em creche e jardim de infância*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. <http://hdl.handle.net/10400.26/37674>
- Lemos, G. C., & Almeida, L. S. (2019). Compreender, raciocinar e resolver problemas: Novo instrumento de avaliação cognitiva. *Análise Psicológica* 2(XXXVII), 119-133. <https://core.ac.uk/download/pdf/270219667.pdf>
- Lima, A. M. F. D., Santos, J. A. S., Póvoa, L. G. S., & Pinho, M. J. (2020, junho). Identidade docente: da subjetividade à complexidade. *Brazilian Journal of Development*, pp. 33078-33092. <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/10945/9164>
- Lima, J. A. C. (2007). *Indisciplina no ambiente escolar: Formação de limites nas crianças*. Faculdade de Ciências da Educação. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/6792>

- Loureiro, F. D. L. (2018). *O papel do educador de infância nas artes visuais*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2577>
- Luís, D. P. F. (2020). *As regras em contexto pré-escolar: Perspetiva das crianças, pais e educadora*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/33220>
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1(1), 109-131. <http://hdl.handle.net/11441/29196>
- Mendes, A. B. (2016). A educação da criatividade. In T. Pereira, A. A. Almeida, N. Vieira & M. C. Loureiro (Eds.), *Atas do VII encontro do CIED – II encontro internacional, estética e arte em educação* (pp. 59-70). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/12027>
- Mendes, A. B. (2021). *De que falamos quando falamos de criatividade?*. in Falcão, M., Leite, T. & Pereira, T.(Eds.) *Educação Artística, 2010-2020*. (pp. 21-25) Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.121>
- Minayo, M. C. S. & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. *Revista Lusófona da Educação*, 40(40), 139-153.
- Montandon, C., & Longchamp, P. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*, 25(1), 105-126.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto Editora
- Pacheco, J. (2012). Dicionário de valores. Edições SM [https://porvir.org/wp-content/uploads/2013/10/Dicionario\\_de\\_Valores.pdf](https://porvir.org/wp-content/uploads/2013/10/Dicionario_de_Valores.pdf)
- Paula, R. C. (2017). A construção de limites junto à criança de 0 a 5 anos. *II Mostra Científica do Curso de Pedagogia da UniEvangélica*, 2(1), 120-135.
- Quaresma, M. R. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar – um percurso partilhado*. Escola Superior de Educação, Instituto Piaget de Almada. <http://hdl.handle.net/10400.26/23874>
- Segurança Social. (s.d.). *Instituições particulares de solidariedade social. O que é*. <https://www.seg-social.pt/ipss>
- Silva, C. R., & Kaulfuss, M. A. (2017). A importância da família na educação infantil. *Revista científica eletrónica de ciências aplicadas da FAIT*.

[http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/NWgq2JCop9F9YwD\\_2017-1-21-11-14-37.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/NWgq2JCop9F9YwD_2017-1-21-11-14-37.pdf)

- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora
- Sobrinho, F. S. (2021). *Brincadeiras e desenvolvimento integral da criança na educação infantil*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1765>
- Soejima, F. M. (2008). *Educação e formação humana: uma discussão sobre o conceito de autonomia discente*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo]. The Digital Library of Theses and Dissertations of the University of São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16062008-132418/en.php>
- Souza, I. L. S. F. (2020). *Educação infantil e rotina pedagógica*. Conedu – VII Congresso Nacional de Educação.
- Tomás, C. (2011). Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças. In C. Tomás (Ed.), *“Há muitos mundos no mundo”*. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. (pp.160-170). Edições Afrontamento
- Vasconcelos, J. F., Fialho, L. M. F., & Lopes, T. M. R. (2018). Educação e liberdade em Rousseau. *Educação & Formação*, 3(8), 210-223. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>
- Vasconcelos, T. (2014). Educação de infância: uma conquista da democracia. In M. L. Rodrigues, J. Sebastião, J. T. Mata, L. Capucha, L. Araújo, M. V. Silva & V. Lemos (Eds.), *40 anos de políticas de educação em Portugal. A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 469-496). Almedina
- Vygotsky, L. (1930). *A imaginação e a arte na infância*. Relógio d'Água.

#### **Outros documentos:**

Projeto Curricular de Grupo, 2021.

Projeto Educativo da Fundação, 2018.

Site da Fundação, 2022.

ANEXOS

| " ' | | ' |

ANEXO A.  
CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS  
FAMÍLIAS

| | " | | " |



Olá famílias!

O meu nome é Sofia Bugalho Godinho. Frequento a Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa, na qual me licenciiei em Educação Básica. Atualmente estou no último semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

No contexto da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), irei estagiar na [REDACTED], na sala C4 com a Educadora S. e a Ajudante de Ação Educativa T. O estágio teve início no passado dia 18 de outubro e durará até dia 11 de fevereiro de 2022.

Considero-me uma pessoa alegre, empática e observadora. Procuo privilegiar as relações interpessoais e conhecer cada criança, de modo a poder adequar a minha ação educativa às necessidades e interesses de cada uma. Decorrente de uma das minhas paixões, sempre que possível, procurarei trazer a arte para a minha prática, por acreditar que é também uma forma de *brincar*, sendo este um direito das crianças.

Estou muito ansiosa por aprender convosco, famílias e crianças, de modo a poder formar-me o melhor possível para a minha futura prática enquanto educadora de infância.

Obrigada!!

ANEXO B.  
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

| | ' ' | | ' ' |

# Portefólio da I.



# O que é um portefólio?

- O portefólio é um conjunto de elementos produzidos pela I. que mostra o seu percurso ao longo do tempo.
- Este é organizado de acordo com as Áreas de Contéudo presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sendo as mesmas:*

- *Área de Formação Pessoal e Social;*
- *Área de Expressão e Comunicação;*
- *Área do Conhecimento do Mundo.*



# Caracterização da I.

“Tenho 5 anos.”

“Cenoura, gosto de comer bróculos, batatas, feijão.”

“O meu animal favorito são os gatos.”

“Eu gosto muito de rosa.”

“Eu gosto de brincar mais com a varinha mágica. (...) Eu gosto de brincar com unicórnios.”



# Área de Formação Pessoal e Social

- Esta é considerada uma área “transversal” às restantes duas, por ser nesta que assenta toda a prática pedagógica. Está relacionada com o desenvolvimento da autonomia, interação com o outro, valores, entre outros.



- A I. identifica as suas características individuais, tal como o nome e a idade - “Eu tenho 4 anos e vou fazer 5 anos”
- É uma criança calma e quando se conversa e faz perguntas à I., responde de forma interessada.
- Verbaliza as suas necessidades e comunica os seus gostos e preferências - “(Gosto mais de brincar) com os Legos, dentro da biblioteca e nos jogos.”
- Realiza várias tarefas do dia a dia de forma independente, tal como nas refeições, higiene e cuidado pessoal, entre outras.



- No que diz respeito à interação com as outras crianças, tendencialmente, a I. brinca com as crianças mencionadas na frase dita pela mesma. Por vezes, durante o recreio, brinca também com uma menina de outro grupo, a D. Como disse a I., “Sim, é minha amiga.”.

- “Com a C., com a A., com a P., com a J., com o C., com o B., com o L. Gosto de brincar com mais meninos.”

# Área de Expressão e Comunicação

- Esta área está relacionada com as várias formas de linguagem das crianças, estando por isso subdividida em domínios:
  - Domínio da Educação Física;
  - Domínio da Educação Artística;
  - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
  - Domínio da Matemática.



- Coopera e participa em momentos de jogo, cumprindo com as regras do mesmo.
- Aceita a situação de ganhar ou perder num jogo.
- Domina movimentos tais como correr, saltitar, rodopiar, saltar a pés juntos ou apenas num, entre outros.

## **Domínio da Educação Física**

- “Gosto de brincar no escorrega e eu gosto de correr”



- A I. demonstra agrado na utilização e exploração de diferentes técnicas, em especial técnicas de pintura e desenho.
- Representa elementos da sua vivência individual, como são exemplos a família e alguns amigos da sala - “Sou eu, a A., a A.F. e a C.” (nota de campo nº65, dia 21 de janeiro de 2022)
- Demonstra interesse noutras formas de expressão, tal como a dança.

## Domínio da Educação Artística

- “(Gosto mais) de fazer desenhos. (Gosto de) desenhar a minha família.”



- Ouve os outros e responde adequadamente, apresentando as suas ideias e saberes - “Gostei mais de fazer o projeto dos dentes. Porque se não escovarmos os dentes, aparecem bichinhos.”
- Identifica o número de sílabas de uma palavra.
- Quando solicitada, expressa interesse na aprendizagem da escrita.
- Manuseia de forma adequada os livros.

## Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- “Eu fiz o pai, eu fiz as folhas, as relvas, os gatos, as casas, o sol e as nuvens. (...) Isto é a relva. Tem relva no parque da Estrela.”. (nota de campo nº39, dia 16 de novembro de 2022)

- Faz a contagem sequencial dos números de 1 a 10.
- Começa a relacionar a adição com o combinar de dois grupos de objetos, como demonstrado na citação.
- Identifica posições relativas, tais como “frente”/”trás e “ao lado de”.
- Representa e descreve percursos familiares, através de desenhos e recorrendo a representações de marcos importantes.
- Reconhece formas geométricas e identifica sequências de figuras.

## Domínio da Matemática

- “Se tu juntares amarelo com rosa, soma laranja.”



# Área do Conhecimento do Mundo

- A Área do Conhecimento do Mundo está relacionada com a capacidade inata da criança ter curiosidade e aprender sobre o mundo que a rodeia.



- Tem consciência da sua pertença a diferentes grupos sociais, como é exemplo a família. Para além disso, a I. Identifica os membros da sua família, bem como os seus graus de parentesco.
- Descreve aspetos físicos de sítios da sua vivência individual, tal como o jardim próximo à instituição que frequenta e a própria sala da mesma.
- Respeita as regras de segurança na utilização de recursos tecnológicos (Ex.: Máquina fotográfica).
- Nas suas brincadeiras, a I. utiliza ou “faz de conta” que utiliza diversos recursos tecnológicos (Ex.: Máquina fotográfica).

- “Gosto da área da Natureza porque tem umas conchas e tem areia. Eu ponho a areia dentro das conchas.”



## Projeto dos Fotógrafos

Este projeto surgiu do interesse do grupo sobre a utilização através do “faz de conta” de uma máquina fotográfica. Diariamente, uma criança podia escolher ser a fotógrafa do dia.

A I. foi a primeira fotógrafa do grupo. Ficam aqui algumas fotografias através da lente da Iris.







## Referências bibliográficas

Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

ANEXO C.  
ROTEIRO ÉTICO  
| ' ' | | ' ' |

<b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)</b>	<b>Prática pedagógica</b>	<b>Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)</b>
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p>	<p>No início do meu percurso de PPS II, considerei relevante apresentar-me à equipa educativa, crianças do grupo com o qual iria estagiar e às suas famílias. A apresentação torna-se essencial tendo em conta que todos devem ter conhecimento dos objetivos do trabalho (Tomás, 2011, p.160). Posto isto, apresentação com a equipa educativa de sala, nomeadamente educadora de infância e ajudante de ação educativa, foi feita desde o primeiro dia no decorrer do quotidiano e através de conversas informais. Já com as crianças, a apresentação foi também realizada no dia a dia, tanto em conversas informais como em todos os momentos que a educadora de infância me disponibilizou para que tal pudesse acontecer. Com as famílias, foi nos breves momentos de contacto que me apresentei, especialmente no momento do acolhimento, de manhã. Para além destes momentos, foi enviada pela educadora, via e-mail, uma carta de apresentação para as famílias das crianças com quem estagiei, na qual explicito a razão da minha estadia na instituição.</p> <p>No que concerne à investigação, expus a problemática emergente à educadora de infância.</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b> “- Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto.” (p. 1).</p> <p><b>No compromisso com as famílias:</b> “- Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras.” (p. 2)</p> <p><b>No compromisso com a equipa educativa:</b> “- Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega.” (p. 2)</p>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>Numa investigação há que ponderar os possíveis custos e benefícios para os intervenientes da mesma. Assim sendo, e tendo em conta os objetivos da investigação, procurei que um dos benefícios para os intervenientes, neste caso as crianças do grupo, fosse a</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b> “- Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança</p>

	<p>promoção de oportunidades para exercitarem a sua criatividade e autonomia. Observar e trabalhar em equipa com a educadora de infância contribuiu para este trabalho. Por outro lado, os custos podem estar relacionados com o facto de algumas destas oportunidades terem sido menos bem sucedidas, incumprindo com os objetivos definidos para as mesmas.</p>	<p>utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p. 1)</p> <p><b>No compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“- Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis.” (p. 2)</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>De modo a cumprir com este princípio, garanti a todos os intervenientes que seria respeitada a privacidade e o sigilo em relação às identidades e informações. Por exemplo, os nomes das crianças aparecem nos registos apenas como a primeira letra destes. É de acrescentar que todas as conversas informais com a educadora cooperante, bem como informações sobre as famílias, foram tidas dentro “dos limites da confidencialidade” (APEI, 2011, p.2).</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <p>“- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p> <p>“- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2)</p> <p><b>No compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>No que concerne à decisão sobre quais as crianças envolver ou excluir, “É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (Tomás, 2011, p. 162). Posto isto, optei por incluir todas as crianças do grupo no mesmo, por considerar oportuno para a</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <p>“- Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos</p>

	<p>investigação da problemática emergente, partindo da observação do grande grupo.</p> <p>Quanto à prática pedagógica, de igual modo nenhuma criança foi excluída, ainda que nem sempre todas tenham demonstrado o mesmo interesse durante os momentos coletivos orientados.</p>	<p>consignados na Convenção Internacional.” (p. 1)</p>
<b>5. Fundamentos</b>	<p>Tal como Tomás (2011) menciona, “A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam” (p.163). Por outras palavras, a prática não deve ter apenas em conta a perspetiva do investigador. Deve considerar também os contributos dos outros intervenientes, neste caso as crianças e a equipa educativa da sala (educadora de infância e ajudante de ação educativa).</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <p>“- Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p. 1)</p>
<b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação</b>	<p>No que diz respeito à planificação, a profissional cooperante, nomeadamente a educadora de infância, foi informada sobre os objetivos desta investigação. Não só dos objetivos da investigação, como também dos objetivos delineados para as atividades do dia a dia. Também as crianças foram gradualmente informadas sobre os mesmos, pois todos os intervenientes na investigação devem ser envolvidos (Tomás, 2011, p. 163).</p>	
<b>7. Consentimento informado</b>	<p>No decurso da investigação, procurei deixar claro que “a sua recusa [dos crianças] ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (Tomás, 2011, 164). De igual modo, as famílias foram informadas sobre o meu objetivo durante o</p>	<p><b>No compromisso com as crianças:</b></p> <p>“- Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p><b>No compromisso com as famílias:</b></p>

	<p>período de PPS II. Para além disso, com o fim de formalizar a minha apresentação às famílias, redigi uma carta de apresentação (consultar Anexo A).</p>	<p>“- Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p. 2)</p> <p><b>No compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>
<p><b>8. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>No decorrer da investigação, foram feitos vários registos. Os mesmos, notas de campo e reflexões semanais, tiveram como objetivo auxiliar na reflexão e avaliação da prática educativa. Para além disso, contribuiu para o delineamento da problemática emergente para a investigação, no contexto da PPS II, tendo esta partido da observação do dia a dia desta sala de JI. Fui partilhando as mesmas com a educadora cooperante, tornando a minha investigação transparente e, também, no sentido de partilhar a minha perspetiva sobre a problemática emergente e ouvir a sua.</p>	<p><b>No compromisso com a equipa educativa:</b></p> <p>“- Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>
<p><b>9. Possível impacto nas crianças, famílias e equipa</b></p>	<p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (Tomás, 2011, p.166). Inicialmente, a maioria das interações podem ser focadas apenas com o grupo da sala em que estagiei. Contudo, por circular no quotidiano pelos espaços comuns da instituição, vão-se estabelecendo diferentes ligações. Não só com as crianças das restantes</p>	

	salas, mas também com a equipa educativa. Por seu lado, não houve contacto direto significativo com as famílias, ainda que tenha acontecido em algumas ocasiões.	
<b>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</b>	Ao longo deste processo, procurei transmitir informações relevantes aos envolvidos no mesmo, de modo “a limitar o adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo.” (Tomás, 2011, p. 167).	<p><b>No compromisso com as famílias:</b>  “- Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p. 2)</p> <p><b>No compromisso com a equipa educativa:</b>  “- Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p. 2)</p>

ANEXO D.  
TABELA DE ANÁLISE DE  
DADOS

| | ' ' | | ' ' |

Categoria	Nota de Campo	Nº da Nota de Campo
Relação entre autonomia e a capacidade de resolução de problemas	“Na semana anterior, a educadora tinha feito, em conjunto com o grupo, um levantamento dos materiais que gostavam de ter na sala.”	4
	“A C., a J., a A. e a P. brincam juntas. Quando surge algum conflito, a C. atua como elemento mediador.”	8
	“Baixo-me e pergunto ao D., enquanto este olha para uma construção com fez com esses materiais: “fizeste um avião?”. “Sim, vai para o Dubai.””	14
	“No recreio, ouvi o M.C. a organizar um jogo: “Tu podes ficar na minha equipa”, “A C. fica fica com o B.””	19
	“Uma casa. Eu pus paus, conchas, cartão e barro. O chão, a parede, o telhado. São caracóis. Isto é uma parede e isto é o telhado. A concha é um enfeite e a chaminé tem um enfeite ali.”	39
	“Depois de uma breve gestão interna do conflito, acabaram por ficar todos a brincar naquela área. Inclusive, observei a J. a pentear o L.”	45

	<p>“o F.B. sugeriu “Podemos fazer uma experiência em que misturamos as cores para ver o que dá”. (...) Uma das respostas foi a da C., “Podemos pintar umas folhas e depois amachucamos e ficam assim penduradas”.”</p>	46
	<p>“O B. estava a fazer construções com uns pauzinhos de diferentes cores e tamanhos. Primeiro constrói várias tentativas de uma casa. De seguida tenta fazer uma árvore “Tento em pé mas não dá”, diz ele. Passados uns minutos, chama-me para mostrar o que tinha feito e era uma árvore “deitada” na mesa.”</p>	57
	<p>“As crianças foram espontâneas e explicaram muito bem o que tinham de dizer em cada posto.”</p>	83
Contributo da rotina para a construção da autonomia	<p>“Assim que chegou, a A. foi buscar um livro e sentou-se a folhear e a observá-lo atentamente.”</p>	6

	<p>“Enquanto todos pintavam à volta da grande folha de papel de cenário, reparei que algumas crianças pintavam a mão com o auxílio do pincel, para seguidamente carimbarem com a mesma na folha.”</p>	47
	<p>“A C. e a A.F. prontificaram-se a ajudar-me a limpar tudo.”</p>	48
	<p>“Uma das crianças associou ao exercício (praticado anteriormente com a educadora) de baterem as palmas para contarem as sílabas das palavras.”</p>	82
Exercício da autonomia com a liberdade vs. limites	<p>“Assim que chegou, a A. foi buscar um livro e sentou-se a folhear e a observá-lo atentamente.”</p>	6
	<p>“As crianças imediatamente começaram a dar as suas sugestões: “podemos pintar de cinzento!”, “e se usássemos o fio como teia?”, enquanto a educadora ia mediando a discussão, contribuindo também para o plano final.”</p>	12

	<p>“Ao iniciar a sessão fotográfica, o F.B. apercebe-se que a máquina não está a focar e entrega-ma.”</p>	<p>75</p>
	<p>“A A.T. cumpriu com as regras do jogo, inclusive entregando a máquina fotográfica de cada vez que queria ir assoar o nariz”</p>	<p>76</p>
	<p>“O M.C. foi a primeira criança a fotografar mais do que a sala: por duas vezes pediu autorização para sair da mesma e ir fotografar a casa de banho e a escadaria que dá acesso ao piso onde está a sala.”</p>	<p>77</p>

ANEXO E.  
CONSENTIMENTO INFORMADO  
ÀS FAMÍLIAS  
| ' ' | | ' ' |

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

O/A meu/minha educando/a foi convidado/a a participar na Prática Profissional Supervisionada II e parte da investigação a realizar.

Dou voluntariamente o meu consentimento para que o meu/minha educando/a participar neste projeto. Dou permissão para que os dados sejam guardados com um pseudónimo. Isto quer dizer que a informação neste estudo não poderá ser diretamente associada a um participante individual.

Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins de investigação e disseminação científica.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Nome do/a encarregado/a de educação: \_\_\_\_\_

Assinatura do/a encarregado/a de educação

\_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

ANEXO F.  
PORTEFÓLIO DA ALUNA

| ' ' | | ' ' |

Por motivos de confidencialidade, o Portefólio da aluna pode ser consultado num documento PDF intitulado *Anexo F\_Portefóliodaaluna\_SofiaGodinho2019063*.