

QUADRO DAS MENSAGENS: UMA PONTE PARA A AUTONOMIA

Dina Isabel Martinho da Silva

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

2018



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

QUADRO DAS MENSAGENS: *UMA PONTE PARA A AUTONOMIA*

Dina Isabel Martinho da Silva

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

Orientadora: Prof. Doutora Rita Friães

2018

Ao meu pai, a luz que vai sempre iluminar o meu caminho.

(in memoriam)

AGRADECIMENTOS

Ao *João*, pela paciência que teve estes anos, pelos passeios que ficaram por dar, pelo apoio incondicional que me deu em todas as etapas e pela persistência que teve para nunca me deixar desistir. Obrigada também pelo amor que foi a base para que tudo continuasse firme, mesmo nos tempos de tempestade. *Obrigada, do fundo do coração!*

Às minhas *Marias*, que me acompanharam praticamente desde o primeiro instante deste percurso, sempre com companheirismo, organização, mas sobretudo, e que no final é o que prevalece, amizade! *A vocês o maior obrigado do mundo, porque sozinha não tinha sido possível, pelo menos não com tanta diversão.*

A toda a minha *família*, e em especial aos meus sobrinhos, *Guilherme, Leonardo, Leonor, e Salvador* que deram o mote para o início desta aventura, que continuem sempre a ser crianças e a ver o mundo mais colorido do que ele aparenta ser. *Obrigada por estarem na minha vida.*

À família *Santos*, que foram um apoio essencial nesta fase da minha vida, obrigada pelo abrigo, pelas refeições a horas tardias e pela motivação que sempre me deram para seguir em frente. *Já está quase!* Muito obrigada.

À *Cassie, ao Vince e à Fabiana*, por serem a minha segunda família e pelo orgulho que sempre depositaram em mim. *Adoro-vos!*

À minha *Mãe* que, apesar de tudo, esteve sempre cá para mim. *Obrigada!*

Um grande obrigado também às professoras *Ana Simões e Rita Friães*, pela sabedoria, disponibilidade e pelos ensinamentos que me transmitiram ao longo deste tempo da PPS I e II. *Foi um prazer ser orientada por vocês!*

Por fim, um especial obrigado às *equipas* que me acolheram, em especial à *Mitó*, e a todas as *crianças* que se cruzaram no meu caminho até hoje. *Vocês são a razão disto tudo!*

... *A todos, muito obrigado!*

RESUMO

O presente documento constitui-se como um relato crítico do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II que decorreu durante um período de quatro meses, em contexto de Jardim de Infância. O principal objetivo deste trabalho é apresentar uma análise reflexiva e fundamentada de todo o percurso desenvolvido na prática, expondo ainda um processo investigativo desenvolvido em torno de uma problemática emergente do contexto.

A autonomia das crianças relaciona-se diretamente com a liberdade e responsabilidade que cada um toma nas suas ações. Ao dizer-se que uma criança é autónoma é reconhecer que esta é o sujeito da sua própria ação. Porém, as crianças não nascem autónomas, pois entende-se por autonomia uma capacidade que se vai maturando com o desenvolvimento motor e psicossocial da criança. O educador, enquanto responsável pela educação das crianças fora do contexto familiar, deve estimular o desenvolvimento desta capacidade, usando diferentes metodologias e instrumentos.

Do ponto de vista metodológico, optei pela realização de um estudo exploratório. Foram realizadas observações e registos diários (notas de campo), gravados vídeos do momento do *Quadro das Mensagens* na primeira e última sala de JI e, ainda, aplicado um inquérito por questionário às educadoras da instituição. Tudo isto com o objetivo de apurar dados concretos sobre este instrumento ser ou não promotor da autonomia das crianças, neste contexto.

Os resultados a que cheguei sugerem que no contexto específico da minha prática, o *Quadro das Mensagens* é um instrumento que apoia o pensamento autónomo das crianças. Isto porque ao existir um momento específico da rotina para expor este instrumento, é-lhes conferida alguma segurança acerca do seu dia e, em consequência, autonomia na tomada de decisões e realização de tarefas.

Palavras-chave: Jardim de Infância, *HighScope*, *Quadro das Mensagens*, Autonomia, Estudo Exploratório

ABSTRACT

The following document reports the analysis about the developed work of Supervised Professional Practice II, which took place over a period of four months in a kindergarten context. The goal of this work is to present, in a reflexive way, the entire journey during the practice in order to develop an investigative work, addressing a problematic of the current context.

Children autonomy relates to the freedom and responsibility that each one takes in their own actions. Consequently, saying that a child is autonomous is recognize that he/she is the subject of his own action. However, children are not born autonomous. This capacity grows with the development not only motor, but also psychosocial of the child. It is a responsibility of the kindergarten teacher, as a responsible for the education of children outside the family context, to stimulate the development of this capacity, using different methodologies and instruments.

From the methodological point of view, I opted for an exploratory study. In order to collect data for this research I made daily observations and records (field notes), recorded videos on the moment of the *Message Board*, in the first and last kindergarten room, and applied a survey to the institution's teachers. The objective of doing this was to gather reliable data about this instrument, whether or not it promotes the autonomy of children.

Finally, the results of this research suggest that in this specific context, the *Message Board* seems like an instrument that supports the autonomous thinking of children. By adding this specific moment in their routine and expose this instrument, they have some security about their day and, consequently, autonomy in making decisions and performing tasks.

Keywords: Preschool education, *HighScope*, *Messages Board*, Autonomy, Exploratory study

ÍNDICE

1. Introdução.....	1
2. Caracterização de Uma Ação Educativa Contextualizada	3
2.1. Meio	3
2.2. Contexto Socioeducativo	4
2.3. Equipe Educativa	6
2.4. Ambiente Educativo	7
2.4.1. Espaço e Materiais	8
2.4.2. Tempo/ Rotina.....	13
2.5. Grupo de Crianças	15
2.6. Famílias das Crianças	17
3. Análise Reflexiva da Intervenção em JI.....	19
3.1. Intenções Para a Ação	20
3.2. Processo de Intervenção da PPS em JI	24
3.3. Avaliação	26
4. Investigação em JI.....	29
4.1. Identificação da Problemática.....	29
4.2. Revisão da Literatura	31
4.2.1. Quadro das Mensagens.....	31
4.2.2. Características da Rotina que Sustentam a Autonomia	34
4.3. Roteiro Ético e Metodológico.....	36
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados	40
5. Construção da Profissionalidade Docente Como Educadora de Infância em Contexto47	
Considerações Finais	51

Referências Bibliográficas.....	54
Anexos	59
Anexo A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II.....	60
Anexo B. Esquema de Áreas do Currículo Abordadas Com a Realização do Projeto de CDEI	313
Anexo C. Roteiro Ético.....	314
Anexo D. Matriz Categorical das Notas de Campo.....	320
Anexo E. Análise Comparativa dos Vídeos do <i>Quadro das Mensagens</i>	324
Anexo F. Inquérito Por Questionário às Educadoras e Respetivas Respostas.....	329

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Identificação das áreas da sala.....	10
Figura 2. Friso temporal dos diversos momentos da rotina.....	14
Figura 3. Quadro das Mensagens do JI1	31
Figura 4. Letter Link	32
Figura 5. Esquema das áreas do conhecimento abordadas	313

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Matriz Categorial	41
Tabela 2. Exemplos da Análise Comparativa do Percurso do <i>Quadro das Mensagens</i> Entre as Salas JI1 e JI3	44
Tabela 3. Roteiro Ético	314
Tabela 4. Árvore Categorial de Notas de Campo Relativas à Categoria Da Utilização do <i>Quadro das Mensagens</i>	320
Tabela 5. Análise Comparativa do Percurso do <i>Quadro das Mensagens</i> Entre as Salas JI1 e JI3.....	324
Tabela 6. Questões e Respostas ao Inquérito Por Questionário Realizado às Educadoras da Instituição.....	329

LISTA DE ABREVIATURAS

CDEI	Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
Cf.	Conferir
COR	Child Observation Record
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório, intitulado *Quadro das Mensagens: Uma Ponte Para a Autonomia*, pretende ilustrar a minha prática profissional supervisionada (PPS) na valência de Jardim de Infância (JI). Esta decorreu ao longo de quatro meses numa instituição privada do concelho de Cascais, com um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os 2 anos e 4 meses e os 3 anos e 7 meses.

No decorrer da minha prática desenvolvi uma investigação cuja problemática se relaciona, de alguma forma, com o tema da PPS anterior: a autonomia. O objeto de análise do meu estudo foi um dos momentos específicos da rotina *HighScope* – o *Quadro das Mensagens* – e qual a sua influência (ou não) na promoção da autonomia das crianças. Este Quadro, para além de se consubstanciar num momento da rotina no qual as crianças tomam conhecimento do que vai acontecer diariamente, através de símbolos e imagens, é também um instrumento de apoio a toda a sala, na medida em que pode ser consultado a qualquer momento do dia, e não só no momento específico para tal. Optei pela realização de um estudo exploratório em que para o realizar utilizei diferentes técnicas de recolha de dados. Estas foram, essencialmente, a observação participante, que originou uma série de registos de notas de campo, a implementação de um pequeno questionário de resposta aberta às educadoras e, também, a observação com recurso a gravação de vídeos e imagens ilustrativos deste momento, na primeira e última sala do JI. Com estes instrumentos tenho o objetivo de dar resposta à questão de partida sobre este ser ou não um instrumento que apoia a autonomia das crianças.

Relativamente à estrutura, este documento encontra-se dividido em sete partes, sendo que a primeira é esta introdução. O capítulo 2 diz respeito às caracterizações feitas de uma ação educativa contextualizada, na qual se pretende dar a conhecer o grupo de crianças, o ambiente educativo, e outros importantes elementos que ajudam a compreender melhor o contexto no qual estagiei. No terceiro capítulo, surge a análise reflexiva da intervenção, com a lista de intenções a serem postas em prática e a sua

avaliação, bem como a explicitação de todo o processo de intervenção vivido, evidenciando o *como fiz, para que fiz e o que esperava*.

O capítulo 4 foca-se, essencialmente, na investigação realizada no contexto de JI, em que explicito qual é a minha problemática, apresentando um quadro teórico para a sustentar. O quinto capítulo é dedicado à construção da profissionalidade docente como educadora de infância e é aqui que faço uma profunda reflexão de todo o meu percurso e de como é que este me definirá como educadora de infância. De seguida surgem as considerações finais que se entendem por uma síntese de todo este percurso e os resultados obtidos dele. Por fim, mas não menos importante, o relatório termina com um conjunto de anexos que sustentam todo o meu trabalho, do qual faz parte o portefólio da minha prática – um documento essencialmente reflexivo e que espelha tudo aquilo que vivenciei e refleti no contexto de JI.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

2.1. Meio

Para que seja possível fazer uma caracterização aprofundada de todos os fatores intervenientes na minha prática, faz-me sentido olhar para esta caracterização “de fora para dentro”, começando por descrever qual o meio em que este contexto se insere e de que forma influencia a instituição, e então num segundo momento centrar-me no grupo de atores que dela fazem parte.

A instituição na qual realizei o módulo II da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) situa-se na área metropolitana de Lisboa, em concreto no concelho de Cascais, sendo esta uma zona habitacional calma e privilegiada devido à sua proximidade à praia, comércio, espaços verdes e transportes.

No início do estágio considerei que passear pela zona envolvente seria uma boa estratégia para a conhecer melhor, tendo-me apercebido melhor da existência de supermercados, cafés, farmácia, bombeiros, correios, polícia, um pequeno centro comercial, e também dois parques, um deles com uma parte de escorregas e diversões, um relvado, e ainda diferentes espécies animais e vegetais.

Em conversas informais com a educadora do JII¹, soube que é frequente este último parque ser aproveitado pelas educadoras da instituição para fazerem atividades ao ar livre, sendo esta uma oportunidade para realizarem aprendizagens mais significativas, de forma a proporcionar às crianças experiências que complementem as que vão sendo adquiridas ao longo do tempo na instituição. Considero, por isso, que este meio envolvente tem potencialidades para oferecer a estas crianças e às suas famílias grandes oportunidades de desenvolvimento holístico com experiências adequadas.

¹ Sala do JI onde realizei o meu estágio.

2.2. Contexto Socioeducativo

Esta instituição, que conta com as valências de creche e pré-escolar, é de domínio privado e com fins lucrativos que, segundo consta no *site* oficial da instituição², foi “concebida e idealizada de raiz, com o objectivo de proporcionar um espaço de qualidade e excelência, a todos os níveis, para crianças dos 3 meses aos 6 anos”. Também em conversas informais com a coordenadora pedagógica e a diretora, pude perceber que inicialmente esta escola tinha apenas a valência de creche, tendo evoluído e aumentado gradualmente a sua capacidade com o passar do tempo. Atualmente, distribuem-se pela instituição sete salas de atividades, das quais uma de berçário, duas de creche e quatro de JI. No que diz respeito aos valores e princípios subjacentes ao trabalho realizado nesta escola, segundo a coordenadora pedagógica, estes definem-se como sendo a “abertura, a comunicação e, sobretudo, o respeito pela individualidade” (PP da sala).

O modelo utilizado como referência na prática pedagógica da instituição é o *HighScope*, criado em 1962 por David Weikart. Este modelo privilegia a aprendizagem da criança através da sua interação com o meio, o que é realçado nas palavras de Jean Piaget citado por Hohmann e Weikart (2009), ao afirmarem que “o conhecimento não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (p.19).

Os pilares para a aprendizagem (cf. figura A1) neste modelo pedagógico definem-se então pela **aprendizagem pela ação**, na qual as crianças vivem experiências diretas e imediatas e, através delas, retiram o seu significado com base numa reflexão que as ajuda a dar sentido ao mundo; a **interação adulto-criança** na qual é privilegiada a importância de oferecer às crianças um clima psicologicamente protegido e saudável, no qual são criadas estratégias de interação, de encorajamento e de resolução de conflitos. O **ambiente de aprendizagem** tem um forte impacto no comportamento das crianças e dos adultos pelo que é necessário que seja feita uma seleção cuidada dos materiais, com áreas específicas de forma a proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem ativa; a **rotina diária**

² Por motivos de confidencialidade não indicarei o link do *site*.

também é considerada fulcral neste modelo pedagógico através do processo do planejar-fazer-rever que permite às crianças a possibilidade de expressarem as suas intenções, as porem em prática e refletirem sobre elas. Por fim, e não menos importante, a **avaliação** que surge de um trabalho em equipa no qual são reunidas informações válidas sobre o percurso das crianças através da observação e interação com elas bem como o registo diário de notas ilustrativas.

Outro aspeto muito importante a focar na aprendizagem *HighScope* são as **experiências-chave**. Estas são oportunidades contínuas de aprendizagem que descrevem as descobertas que as crianças nestas idades fazem ao tentar dar sentido ao mundo com as próprias ações, “desta forma, as experiências-chave orientam os adultos ao observar, apoiar, e planificar actividades para as crianças e ao avaliarem a validade desenvolvimentista das práticas educativas pré-escolares” (Hohmann & Weikart, 2009, p.454). São estas experiências que levam as crianças a brincar ao faz-de-conta, a expressar a sua criatividade através dos meios disponíveis para tal e até mesmo a construir relações com o outro.

É ainda importante referir que esta instituição se preocupa em estabelecer relações com a comunidade em geral, não só devido às parcerias existentes com outros serviços externos, mas também pelos profissionais externos que lecionam as atividades curriculares como inglês, música e ginástica; e as extracurriculares no próprio estabelecimento de ensino, como por exemplo o yoga, judo, dança, *mindfulness* e filosofia (ainda que estas duas últimas sejam apenas para as crianças mais velhas do JI), sendo este aspeto corroborado no PP do JI1:

“Quanto melhor for a comunicação entre a família e a comunidade mais serão as oportunidades proporcionadas por estas entidades tendo em vista a educação conjunta das crianças, muitas vezes conseguida através das visitas e das iniciativas da escola e da comunidade.”

2.3. Equipa Educativa

Tal como em todos os locais de trabalho, a equipa educativa desta instituição foi sofrendo algumas alterações com o passar dos seus onze anos de existência. Atualmente conta com uma diretora geral, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora das auxiliares técnicas de ação educativa que articula o cargo com o de auxiliar polivalente, uma responsável administrativa, sete educadoras de infância, sete auxiliares técnicas de ação educativa, uma funcionária das limpezas e uma cozinheira, tal como se pode observar no organograma (cf. figura A2) que torna esta organização mais clara e perceptível.

Todas as salas deste estabelecimento, incluindo a sala de berçário, contam com uma educadora de infância e uma auxiliar técnica de ação educativa, estando três das educadoras em creche e as restantes quatro em Jardim de Infância. Além destas profissionais permanentes na instituição, há ainda algumas pessoas externas contratadas para lecionarem as aulas de inglês, música, ginástica, yoga, dança, judo, *mindfulness* e filosofia.

No que concerne à equipa específica da sala do JI1, na qual me encontro a estagiar, esta é constituída por uma educadora e uma auxiliar, à semelhança do que foi referido anteriormente. Segundo consta no PP desta sala, a educadora de infância é responsável pela realização do projeto pedagógico de sala, do plano anual de atividades e dos planos semanais. Desta forma, planeia, avalia e reformula as atividades desenvolvidas dentro e fora da sala no horário de tempo letivo, complementando este trabalho através das observações diárias e do acompanhamento individualizado de cada criança, tendo em conta as necessidades e interesses das mesmas. Já a auxiliar de ação educativa coopera nas observações, registos diários e planificações das atividades de sala, bem como na sua execução, nas rotinas de cuidados e na organização e higiene do ambiente e materiais da sala.

Este é um trabalho que é feito em equipa em praticamente todos os momentos da rotina, sendo preparado e pensado em conjunto, através de reuniões regulares de equipa

de sala, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível, corroborando a ideia de que “a participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.19).

Apesar de todos estes aspetos estarem contemplados no PP, acontece que na maior parte do tempo da manhã a auxiliar está ausente da sala para realizar outras tarefas que são necessárias na instituição, o que faz com que me seja um pouco mais difícil observar e analisar o trabalho em equipa destes dois membros tão importantes da sala. Contudo, daquilo que me foi possível retirar, constato que ambas trabalham em prol dos mesmos objetivos e que costumam conversar acerca das crianças e, algumas vezes, acerca das melhores estratégias para conduzir o grupo ou alguma criança em específico que necessite de mais apoio. Assim, enfatizam a ideia de que “a conversa não é apenas uma forma de analisar e partilhar dados, mas a maneira pela qual o conhecimento e compreensão são gerados”³ (Feldman, 1999, p.130).

2.4. Ambiente Educativo

Nesta profissão, é fundamental ter consciência de que as crianças são agentes ativos da sua aprendizagem e, por isso, “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõem encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 9). Como tal, é necessário que o **ambiente educativo** no qual estão inseridas seja promotor disso mesmo, sendo que ao manusear o ambiente para torná-lo educativo, pressupõe-se que o educador tenha a consciência da importância desse meio no desenvolvimento da criança (Zabalza, 1992).

³ Traduzido do inglês.

Quando falamos de ambiente educativo, é necessário ter em conta que este contempla quatro importantes dimensões: o **espaço**, os **materiais**, o **tempo** e o **grupo de crianças**, sendo que este último tópico será abordado apenas no próximo subcapítulo.

2.4.1. Espaço e Materiais

No que concerne ao espaço, segundo Zabalza (1992), este entende-se como sendo “uma estrutura de oportunidades” (p.120), que poderá ser facilitador ou limitador, conforme a organização que lhe for dada. Por isso, o espaço não se confina apenas à sala de atividades, mas sim a todos os locais onde as crianças possam passar uma parte significativa do seu tempo. Nesta instituição são diversos os espaços físicos em que estas crianças podem estar presentes, nomeadamente o parque exterior, a horta, o refeitório, as casas-de-banho, o ginásio e a sala de atividades.

Começando pelo **parque exterior** (cf. figura A3), este é um espaço amplo que contempla uma estrutura em madeira – o “avião” – que tem diversas *affordances* para as crianças (ex: trepar, escorregar, saltar, subir), sendo uma grande estrutura que ocupa grande parte do espaço do parque. Ainda assim, sobra bastante espaço para que as crianças se movimentem e explorem à vontade. Em dias de chuva, é ainda possível vir a este espaço pois contempla duas zonas cobertas, o que permite às crianças estarem à mesma ao ar livre, mas sem ficarem molhadas. No parque há ainda um conjunto de blocos grandes, com os quais as crianças podem fazer construções e algumas mesas e cadeiras, onde podem fazer desenhos ou brincar com os brinquedos que trazem de casa e da sala, sempre que os adultos responsáveis assim o deixarem.

Já na **horta** (cf. figura A4), o conceito resume-se ao contacto com a natureza. Para poderem estar neste espaço é necessário o uso de galochas para não se sujarem tanto, e a vontade natural das crianças de explorar aquilo que o meio lhes oferece. Cada sala do JI é responsável por cuidar de uma porção da horta, por isso há alguns materiais como baldes, pás, ancinhos, regadores e acesso à água, com supervisão de um adulto, para poderem explorar ao máximo este contacto com o meio natural. Ainda nesta zona da horta, mas fora da terra, há uma parte ampla onde por vezes se fazem algumas dinâmicas

de grande grupo com as crianças. Este é um espaço que embora já não pertença ao espaço do parque exterior, é uma mais-valia para a sala do JII, uma vez que temos acesso direto a este.

O **refeitório** é outro dos locais onde as crianças passam algum tempo do seu dia, e localiza-se na cave da instituição. Assim que terminam as suas refeições, há neste espaço alguns brinquedos com os quais as crianças podem brincar enquanto não sobem para a sesta/espaço exterior. Normalmente todos os momentos de refeição são efetuados aqui, à exceção de alguns dias de lanche, pois quando está o tempo agradável para tal, a educadora opta sempre por fazer um piquenique no parque.

A **casa de banho** é outro espaço por onde as crianças inevitavelmente passam durante o dia, contando esta com quatro sanitas, quatro lavatórios e ainda um duche. Tanto as sanitas como os lavatórios são adequadas à altura das crianças, ainda que algumas não consigam chegar de forma autónoma às torneiras. Para contornar esta barreira de altura, estão neste espaço dois bancos para que as crianças consigam, autonomamente, colocá-los no sítio pretendido e assim realizarem a sua higiene completamente sozinhos.

No segundo andar da instituição encontra-se o **ginásio** (cf. figura A5), que é onde as crianças têm as sessões de ginástica, judo, yoga e dança. Este espaço é amplo, o que permite às crianças movimentarem-se livremente pelo mesmo, ainda que não seja muito grande. Aqui existe um espelho ao longo de uma parede, o que é bastante útil para as crianças se poderem observar enquanto realizam determinados tipos de exercício. Para a dinamização das sessões, os professores têm ao seu dispor um vasto conjunto de materiais com variadas cores, texturas, tamanhos e funcionalidades, para proporcionarem os melhores momentos de aprendizagem.

Por fim, a **sala de atividades**, localiza-se no rés-do-chão da instituição e é o espaço físico onde as crianças passam a maior parte do tempo. Esta divide-se em cinco diferentes áreas, bem identificadas (figura 1):



Figura 1. Identificação das áreas da sala. Fonte: própria.

São elas a área dos livros, dos blocos, dos jogos, das artes e da casa. Tal como se pode observar na planta da sala (cf. anexo A, p. 202), estas áreas estão organizadas na sala de forma a aproveitar ao máximo o espaço disponível, não esquecendo a necessidade de ter espaços abertos, tendo sempre em conta que “esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.26). De seguida é apresentada cada área da sala ao pormenor, incluindo os materiais que delas fazem parte:

Área dos livros (cf. figura A6) – Nesta área as crianças têm à sua disposição um pequeno móvel com alguns livros e também uma caixa com fantoches. Ainda neste espaço existe um fantocheiro que, na minha opinião é um objeto com muito potencial mas que as crianças utilizam pouco. O chão perto desta área tem um tapete e algumas almofadas para lhe conferir um aspeto mais confortável. Ainda na estante onde estão os livros, são colocados também todos os materiais construídos pelo grupo no que diz respeito à leitura e escrita, como por exemplo o livro das lengalengas e o livro do projeto dos caracóis. Os fantoches são, sobretudo, feitos de tecido, e há uma grande diversidade de personagens com as quais as crianças podem dar asas à sua imaginação a criar histórias.

Área dos blocos (cf. figura A7) – Esta é uma área para a qual as crianças fazem diversos planos de brincadeiras no tempo para isso previsto. Este espaço conta com um tapete com desenhos de estradas e um móvel com bastantes divisórias. Nesse móvel há materiais como: blocos de madeira de dois tipos diferentes, legos, animais de brincar, carros, pistas de madeiras e respetivos comboios e cubos coloridos de esponja. Aqui, as

crianças podem fazer construções, desde as mais simples até às mais elaboradas, simular cenários, por exemplo com os animais e os carros, e é também uma área que fomenta bastante o raciocínio matemático nomeadamente as contagens e a visão espacial.

Área dos jogos (cf. figura A8) – à frente da área dos blocos, situa-se esta área, que contempla materiais como jogos de lógica, de encaixe, separação de cores, puzzles, peças de encaixe, contas e fios para fazer enfiamentos e outros jogos com regras, muito importantes para promover a socialização das crianças.

Área das artes (cf. figura A9) – Neste espaço as crianças têm ao seu dispor folhas de papel para fazerem desenhos e pinturas, canetas de feltro, lápis de cor, lápis de cera, desodorizantes para pintar com o *roll on*, aguarelas, tintas guache e acrílica, revistas, tesouras, pincéis, colas de batom, plasticina, entre outros. Todos estes materiais estão ao dispor das crianças e podem ser utilizados sempre que quiserem, sem restrições. Para complementar esta área, também estão duas mesas à frente do móvel de arrumação para que as crianças possam, comodamente, explorar as potencialidades que este espaço oferece. Ao lado do móvel com os materiais da área das arte encontra-se um outro, com uma gaveta identificada para cada criança, e nas quais devem guardar os seus trabalhos de forma a ajudar a manter a sala organizada.

Área da casa (cf. figura A10) – A par com a área dos blocos, esta é outra área para a qual as crianças costumam muito planear ir brincar. De entre alimentos de plástico, madeira, tecido e esponja, a estrutura da “cozinha” conta ainda com utensílios de cozinha, como pratos, talheres e copos de plástico, tachos de metal, uma mesa pequena e uma cadeira, entre outros. Além da parte da cozinha propriamente dita, também há uma cama de bebé com alguns bebés de brincar, e uma zona do roupeiro, em que há mudas de roupa, fantasias, adereços e calçado para que possam experimentar e brincar ao faz-de-conta. Por fim, também existem alguns teclados e telefones, com os quais as crianças, enquanto brincam ao faz de conta, iniciam o contacto com os símbolos da escrita e da numeração. É de salientar que há uma maior afluência de meninas nesta área do que meninos, mas que também já pode presenciar diversos momentos de brincadeiras de ambos os géneros neste espaço, em conjunto.

Para além da divisão da sala por áreas, há ainda uma zona de arrumação não acessível às crianças, onde estão guardados os medicamentos, a caixa de primeiros-socorros, entre outros e também uma zona com cabides, todos eles identificados, para as crianças poderem reconhecer o seu cabide, através do seu símbolo e colocar a sua mochila e casacos quando chegam à sala. Também as paredes da sala são aproveitadas para expor os trabalhos das crianças, visando assim uma outra forma de comunicação entre as crianças, adultos responsáveis pela sala e família.

Um aspeto comum aos espaços e que despertou a minha atenção foi o facto de todos eles estarem etiquetados (cf. figura A11) de forma a promover nas crianças mais autonomia na hora de arrumar os materiais com que estiveram a brincar. Não só as zonas de arrumação dos materiais estão etiquetadas, mas também as áreas da sala, através de símbolos simples de compreender para que as crianças consigam da melhor forma conhecer bem o espaço onde passam a maior parte do seu tempo, condição esta essencial para o desenvolvimento da independência e da autonomia. Tal é também corroborado por Hohmann e Weikart (2009), no que diz respeito ao currículo *HighScope*, ao afirmarem que “a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permite que a criança possa antecipar onde quer ter uma actividade e o que fazer com os materiais que lá se encontram” (p.165).

Em todos estes espaços acima mencionados, pelos quais as crianças passam diariamente, a sua **segurança** está assegurada, porém, considero que o tempo de espera no refeitório (cf. figura A12) para as crianças que já terminaram a sua refeição pode potenciar algum risco, na medida em que ficam a brincar numa zona de constante passagem entre a cozinha e o refeitório. De resto, o chão do espaço exterior está revestido com um material seguro para quedas e os acessos às escadas dentro da instituição estão todos bloqueados às crianças com portas de segurança para prevenir algum tipo de acidente.

2.4.2. Tempo/ Rotina

Tal como já foi referido no subcapítulo relativo ao contexto socioeducativo, a rotina diária é um aspeto fundamental do currículo *HighScope*, pois permite que as crianças sejam capazes de antecipar aquilo que se irá passar durante o dia, dando-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento (Hohmann & Weikart, 2009). Contudo, o facto de existir uma rotina não é sinónimo de rigidez, pelo que esta é planeada de forma consistente, para transmitir confiança às crianças, porém, também é flexível para se adaptar às suas necessidades.

Pude observar que esta sala tem uma rotina bastante organizada, porém, fui constatando que essa organização vai sendo flexibilizada por forma a dar resposta às necessidades do grupo. O dia do JII tem início com o habitual **Acolhimento** das crianças por parte do adulto responsável pelas mesmas. De seguida, dá-se início ao **Quadro das Mensagens**, que é o momento em que as crianças ficam a conhecer o que irá acontecer nesse dia com exposição oral e escrita de acontecimentos, experiências ou conhecimentos perante o grupo. A escrita de mensagens de diversas formas (desenhos, símbolos, letras, objetos, fotografias) permite que as crianças com diferentes níveis de literacia possam “ler”, decifrando as mensagens e participando nas discussões. É também uma oportunidade para as crianças reconhecerem letras e palavras (especialmente os seus próprios nomes e os dos colegas) e para os adultos introduzirem jogos de linguagem e literacia, tais como rimas e lengalengas. Além disso, ajuda também a reforçar um sentido de comunidade antes das crianças prosseguirem com o momento seguinte do dia.

Uma vez que já têm conhecimento acerca daquilo que se vai passar durante o dia, as crianças passam para o momento do **Planear-Fazer-Rever** que, segundo explicitam Hohmann e Weikart (2009), é uma parte muito importante do dia pois

ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas. (p.247)

Na fase de *Planear*, a educadora utiliza objetos e questiona as crianças sobre a área para a qual querem ir brincar, o que vão lá fazer e que materiais necessitam para tal. Durante o tempo de *Fazer* brincam pelas áreas da sala, interagindo com os outros e com materiais e, por fim, no tempo de *Rever*, voltam a ser utilizados objetos para ajudar as crianças a desconstruir o seu raciocínio para elencarem aquilo que fizeram durante a manhã.

Os tempos de **Pequeno Grupo** encorajam as crianças na exploração e experimentação de materiais selecionados pelos adultos, contando com o seu apoio na realização das atividades. Nestes tempos as crianças dividem-se, tal como o nome indica, em dois pequenos grupos: o grupo do crocodilo e o do dragão para fazerem as atividades planeadas pela educadora. É principalmente nestes momentos que se faz a maioria das atividades relacionadas com os projetos a decorrer na sala. Já os tempos de **Grande Grupo**, por sua vez, proporcionam às crianças vivências sociais com todo o grupo, de uma forma generalizada e caracteriza-se por momentos de atividades conjuntas, música e movimento. Depois destes momentos característicos desta rotina *HighScope*, seguem-se os momentos de nutrição e repouso, pois todas as crianças da sala ainda dormem a sesta.

Para que as crianças se sintam, de certa forma, seguras quanto à ordem da rotina, há ainda na sala (e em todas as salas deste JI) um friso temporal (figura 2) que ordena os

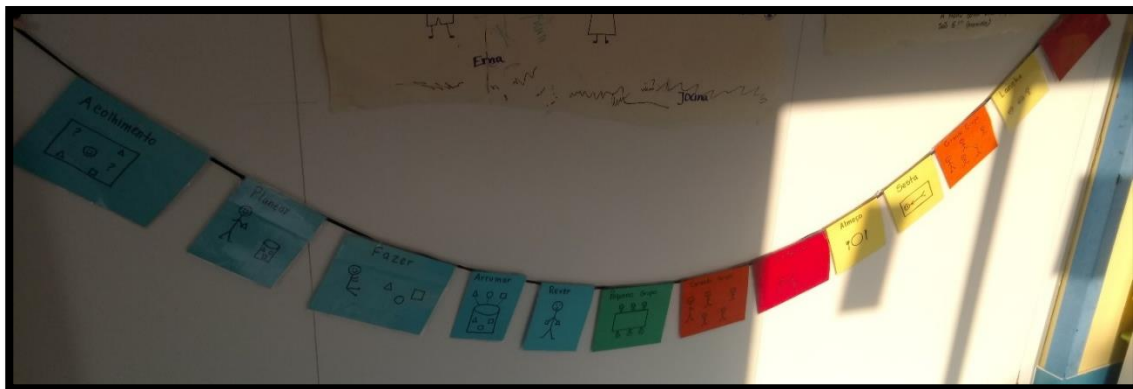


Figura 2. Friso temporal dos diversos momentos da rotina. Fonte: própria.

acontecimentos para que as crianças possam antecipar os diferentes momentos do dia.

Toda esta rotina diária corrobora a ideia de Cardona (1992), ao afirmar que os diferentes momentos da sequência diária devem ser planejados tendo em conta os interesses e ritmos das crianças, em que se vão alternando atividades de movimento com atividades mais calmas, assim como os momentos de trabalho em grande grupo com os momentos de trabalho em pequenos grupos. Atestando esta ideia, a vivência destas unidades distintas de tempo permite que as crianças se vão apropriando das referências temporais e fundamentando a sua compreensão do tempo passado, presente e futuro (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

2.5. Grupo de Crianças

O grupo do J11 é constituído por 19 crianças com idades compreendidas entre os 2 anos e 4 meses e os 3 anos e 7 meses (cf. tabela A2), em que onze são raparigas e os restantes nove, rapazes. A maioria destas crianças já frequenta a instituição desde o berçário, havendo, porém, três crianças que entraram apenas em setembro e, por isso, têm vindo a realizar uma adaptação progressiva, estando cada vez mais integradas no grupo.

Através do contacto direto com este grupo posso adiantar que são crianças muito ativas e sempre envolvidas em brincadeiras, tanto sozinhas como com os seus pares. Manifestam preferências por jogos e brincadeiras feitas na rua e quando estão na sala de atividades utilizam muito a área da casa e dos blocos, sendo que as meninas manifestam mais interesse na primeira e os meninos nesta última. Também me pude aperceber que já manifestam preferências nos pares de brincadeiras, e que são capazes de expressar as suas emoções de diversas formas, como ilustra a seguinte nota de campo:

“Na casa de banho a lavarem os dentes para irem para a sesta, retirei todos os copos do tabuleiro e coloquei-os ao alcance das crianças. A Carminho pegou no seu e fez a sua higiene . . . Depois de colocar os copos no tabuleiro disse-me: “Sabes Dina, estou cheia de saudades da Meggie, queria que ela estivesse aqui.”” [Excerto de nota de campo do dia 31 de outubro, casa-de-banho].

De acordo com Ferreira (2004), estas são relações que se “retomam, refazem e/ou desfazem ao longo do ano letivo, adensando a heterogeneidade interna entre as crianças, assumem um peso considerável nas relações sociais que alicerçam e constroem socialmente o processo de transição de conjunto a grupo de crianças” (p.77).

Tal como é possível verificar na tabela das idades acima, há crianças que ainda não completaram os três anos de idade, chegando mesmo a fazê-los só em 2018. Em certos momentos do dia, esta diferença etária interfere com a rotina do grupo, uma vez que as três crianças mais novas ainda usam fralda e, por isso, torna os momentos de higiene menos autónomos. Também em certas dinâmicas que impliquem o estar sentado ou com mais atenção, sinto que não são capazes de o fazer por tanto tempo como os restantes, pois distraem-se muito facilmente. Contudo, creio que são dificuldades que até ao final do meu estágio possam estar resolvidas e que esta heterogeneidade de idades no grupo tem bastante potencial, pois fazendo a ponte para os estudos de Vygotsky, isto levará à promoção de aprendizagens baseadas na socialização, dentro da *zona de desenvolvimento proximal*, adotando o adulto a posição de mediador.

Segundo uma análise aprofundada do PP do JI1, pude constatar que a equipa propõe que todas as atividades sejam planeadas e ajustadas às necessidades e interesses do grupo, de acordo com o seu desenvolvimento, as suas capacidades e competências, tendo como premissas os objetivos do currículo *HighScope*, que preveem que:

as crianças aprendam através de um envolvimento ativo com pessoas, materiais, eventos e ideias; se tornem independentes, responsáveis e confiantes, prontas para a escola e para a vida; aprendam a planear muitas das suas próprias atividades, levá-las a cabo e falar com outros acerca do que fizeram e aprenderam. (PP, 2017, p.5)

Além de seguirem estas premissas, selecionaram também neste PP algumas áreas de intervenção imediatas de forma a obter resultados a longo prazo.

Deste modo, está previsto um apoio das crianças em algumas competências/saberes, sendo elas a **relação entre pares**, através da mediação por parte do adulto para envolver

várias crianças numa brincadeira, bem como a utilização do momento Planear para o surgimento de brincadeiras conjuntas promovendo negociação, empatia e cooperação:

“No momento de Planear questionei a Joana sobre qual a área para onde queria ir brincar, ao que ela me respondeu “Quero ir para a área da casa, fazer um bolo com a Carminho!”” [Nota de campo do dia 8 de novembro, sala de atividades];

o ato de **arrumar** que procura através da ludicidade e de estratégias, como músicas e canções, entrar na rotina individual das crianças, que já se começa a manifestar ter surtido efeito:

“A educadora avisou as crianças que ia colocar a música do arrumar, ligando o rádio com a música que haviam estipulado para tal. O Gui disse “vamos arrumar, vamos!” e começou a arrumar freneticamente os livros na estante.” [Nota de campo do dia 9 de outubro, sala de atividades];

o **ouvir** através de jogos de silêncio e som; a **resolução de conflitos** através do incentivo ao diálogo entre as crianças, os seus pares e com os adultos, trabalhando a sua autonomia para que consigam sugerir estratégias para esta questão; e a **resolução de problemas com materiais** através do encorajamento e do encaminhamento para outras crianças:

“Hoje no momento de pequeno grupo a Inês tinha de fazer um desenho da sua representação de dinossauro, pelo que não estava a conseguir. Quando o Santiago terminou o seu, a educadora sugeriu-lhe que ajudasse a Inês a fazer esta tarefa, pelo que ele concordou e sentou-se ao lado dela a desenhar.” [Nota de campo do dia 9 de novembro, sala de atividades].

2.6. Famílias das Crianças

Quando caracterizamos tudo o que diz respeito ao contexto, nomeadamente o grupo de crianças, não nos podemos esquecer da importância que tem a caracterização das famílias para melhor compreender o grupo com o qual estamos a trabalhar. Tal tem por base a premissa de que “a família constitui-se como o *nexus* de todas as instituições culturais” (Ferreira, 2004, p.65).

De acordo com um questionário feito à educadora, foi possível compreender que 9 em 19 crianças apresentam uma “estrutura nuclear moderna” (idem, p.68), ou seja, composta pelo casal e por dois filhos. Também há uma parcela significativa do número de crianças filhas únicas, sendo uma pequena minoria as que têm mais do que um irmão. À exceção de duas das crianças que pertencem a famílias monoparentais, por terem os pais separados, todas as outras crianças vivem com a sua família nuclear.

No que concerne ao ramo profissional, apenas uma mãe está desempregada (cf. tabela A4), tendo as restantes famílias cargos diversos relacionados com os quadros técnicos existentes, apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística (2011), como é possível confrontar com a tabela A3. Pode verificar-se que a maioria se insere no grande grupo de *Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas*, sendo que não foi possível confirmar as suas habilitações académicas nas fichas de inscrição das crianças, o que de certa forma tornaria a quadro geral dos dados sociodemográficos mais completo e informativo.

Quando falamos acerca das famílias, importa referir que esta não se limita aos pais, mães e irmãos das crianças, mas alarga-se também a avós, tios, entre outros familiares com contacto relativamente frequente com as crianças. Embora nenhuma das crianças do JII habite com outros familiares senão a sua família nuclear, há algumas crianças que chegam à escola com os avós, demonstrando também uma grande afeição por estes, como ilustra a seguinte nota de campo:

“A Maria chegou à escola com o seu avô. Ao longo destas semanas de estágio apenas vi a mãe desta criança uma vez. Através de uma conversa informal com a educadora, percebi que os seus pais são separados e a mãe da Maria trabalha muito cedo, deixando-a também muito cedo em casa dos avós. O avô trá-la todos os dias à escola e a Maria manifesta ter um grande afeto por ele, pois despede-se sempre com abraços apertados e beijinhos”

[Nota de campo do dia 11 de outubro, sala de atividades]

No que diz respeito ao envolvimento das famílias na vida deste grupo, que Brandão (citado por Reis, 2008) define como sendo “um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou

menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores” (p.71), este nem sempre é muito observável. Deve-se, possivelmente, ao trabalho dos pais que muitas das vezes não o permite. Contudo, há alguns pais que conseguem estar presentes na vida do JI, como é ilustrado de seguida:

“A meio desta manhã recebemos na sala a mãe da Mia, no âmbito do projeto que estamos a desenvolver sobre os caracóis. A mãe desta criança trouxe a sua guitarra e veio ensinar às crianças do JII uma canção que ela, em conjunto com a filha, tinha inventado.” **[Excerto da reflexão diária do dia 10 de outubro]**

Embora a presença física das famílias não seja muito frequente na rotina desta sala, senti que, aquando da realização do projeto a implementar por mim na sala, praticamente todas as famílias deram o seu contributo pessoal para a sua concretização. Desde desenhos, pesquisas, objetos relevantes e mesmo registos de vivências sobre o tema, todos estes contributos foram importantes e fizeram-me compreender que são famílias que, embora não participem com a sua presença física, dão contributos essenciais para fortalecer a relação escola-família. A instituição dispõe também de um instrumento de contacto com as famílias, intitulado “escola-família” e que consiste num caderno que vai e vem diariamente e no qual se podem escrever recados e notícias importantes. Este serve como meio de comunicação e, ao mesmo tempo, de “ponte” entre os dois mundos da criança: a casa e a escola (Epstein, 2016).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

A partir da caracterização feita do grupo de crianças, presente no subcapítulo 2.5. deste relatório, foi-me possível realizar uma avaliação inicial deste grupo para, assim, ser possível delinear toda a minha linha de ação. Para tal, realizei planificações semanais (cf. Anexo A, p. 203), em conjunto com a educadora da sala, nas quais apresento atividades diversificadas, que procuram responder aos objetivos propostos no PP da educadora. Neste sentido, começo por apresentar as minhas intenções para a ação,

seguidas da exposição de todo o processo de intervenção, por fim, ilustro a avaliação da concretização das intenções definidas.

3.1. Intenções Para a Ação

Sabendo que é a partir da intencionalidade que se pode atribuir sentido à ação, é fundamental que, como futura educadora de infância, reflita sobre as diferentes conceções e valores que estão implícitos nas finalidades da minha prática. É então através desta intencionalidade que é possível ter um propósito e consciência do porquê das minhas ações e do que quero ver atingido (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Isto implica, por sua vez, um conhecimento aprofundado do meio sociocultural, do grupo de crianças e também das suas famílias. Através da análise aprofundada dos dados recolhidos ao longo de toda a PPS e das caracterizações posteriormente efetuadas, foi-me possível delinear algumas intenções para a ação não só com o grupo de crianças, mas também para com as suas famílias e com a equipa educativa.

No que diz respeito às minhas intenções para com o **grupo de crianças**, e tendo por base os objetivos delineados pela educadora no início do ano letivo, presentes no PP do JI1, estas são as seguintes: a) *Estabelecer uma interação positiva com as crianças, num clima seguro e apoiante, de forma a promover a sua aprendizagem pela ação*, tendo por base a metodologia *HighScope*, e reconhecendo que o adulto se deve relacionar com a criança “como se de um *companheiro* se tratasse, estando atento às intenções dela e ajudando-a a levar a cabo e a expandir a actividade que pretende empreender” (Hohmann & Weikart, 2009, p53). Esta intenção é muito importante, especialmente no contexto em que se insere, visto que estas crianças acabaram de chegar ao pré-escolar, saídas diretamente da creche, e é muito importante demonstrar-lhes segurança para se “aventurarem” neste novo contexto. O seguinte exemplo ilustra esta intenção:

“Na área dos jogos, a Mia estava a fazer um jogo de encaixe com cores e chamou-me porque não conseguia encaixar as peças na forma correta. Eu sentei-me ao lado dela e coloquei a peça quase encaixada no jogo e disse-lhe que ela tinha de experimentar para conseguir, que não podia desistir. A Mia ficou alguns segundos a tentar encaixar a peça até que conseguiu,

olhando para mim e devolvendo-me um sorriso e um “Boa!”” [Nota de campo do dia 24 de outubro, sala de atividades].

b) Reconhecer a individualidade de cada criança, vendo-a como o próprio agente da sua aprendizagem, que tem particularidades pessoais e intrínsecas, em que a interligação destas torna cada uma num ser “único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.8). Como cada criança é uma criança, e não podem ser feitas generalizações, tive sempre esta intenção subjacente em toda a minha prática, promovendo a individualidade de cada um em todos os momentos, baseando-me na diretiva de que “as experiências da criança determinam em grande parte o que ela aprende . . . [sendo que] as experiências devem ser adaptadas aos «diferentes» sistemas nervosos” (Brazelton & Greenspan, 2002, p.125).

A terceira intenção foi a de **c) Criar estratégias para que o Quadro das Mensagens seja uma ferramenta que os ajude a terem segurança e a tornarem-se mais autónomos**, tendo em conta que este será o tema da minha investigação. Como tal, o que pretendo com esta intenção é que as crianças se tornem mais autónomas, num clima securizante, pois segundo defende Chokler (2015), a autonomia implica que a criança possa agir por sua própria iniciativa, tendo o adulto como exemplo. Esta ferramenta, o *Quadro das Mensagens*⁴, possibilita isto mesmo: ajudar as crianças a verem o panorama do seu dia através de um quadro com símbolos representativos, sem que necessitem da ajuda do adulto para tal. Esta ideia é apoiada por Gainsley (2008) ao defender que “reading the message board is a social time when children and adults collect as a community to discover what is going to happen in their classroom during their shared time together each day” (p.1). É uma ferramenta que, aos poucos, os vai tornando autónomos e que os ajuda também noutras áreas do currículo. A seguinte nota de campo ilustra como o *Quadro das Mensagens* é essencial para a vida deste grupo:

⁴ Definição explicada na parte da investigação.

“Quando a Maria chegou à sala hoje, já tinha passado a hora do Quadro das Mensagens e ela quando descobriu isso manifestou ter ficado muito triste, chegando inclusive a chorar. Quando a recebi, ao ver a sua reação, prontamente disse à Maria que não havia problema porque podia ir até ao Quadro ver o que ia acontecer hoje à mesma” [Nota de campo do dia 10 de novembro, sala de atividades].

Por fim, mas talvez a mais importante de todas, é a intenção de **d) Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais** (APEI, s.d.). Esta foi, durante todo o estágio, a intenção que norteou toda a minha prática. Em todos os momentos que intervim, e também nos que apenas observava, procurava que as crianças fossem valorizadas acima de qualquer outra pessoa na instituição, dando primazia aos seus interesses e necessidades.

Quanto às intenções para com a **equipa educativa** estas baseiam-se em a) **Comunicar à equipa educativa todas as intenções que pretendo desenvolver com as crianças e famílias** e b) **Fomentar o trabalho em equipa através da partilha de ideias e vivências, estando sempre disponível para ajudar**. Estas intenções também foram trabalhadas desde o início, em que sempre me prontifiquei a explicar quais os meus objetivos em cada intervenção, assim como as minhas intenções para com todos os intervenientes educativos, não só através das planificações feitas em conjunto com a educadora, mas também em conversas informais com a restante equipa educativa. Também me prontifiquei muitas vezes a ajudar a equipa com o que considerassem necessário, mesmo fora do contexto da instituição, mostrando que estava sempre pronta a ajudar em prol do bem-estar de todas as crianças. Foram diversas as situações de trabalho em equipa, uma delas é a seguinte:

“Hoje a educadora perguntou-me se queria, na minha hora de almoço, reunir-me com ela e com a auxiliar da sala para conversarmos as três acerca da festa de Natal. Numa conversa informal, partilhámos ideias e chegamos a algumas conclusões para o teatro da festa, na qual manifestei as minhas ideias e opiniões que foram bem aceites pela equipa da sala.” [Nota de campo do dia 29 de outubro, sala de reuniões]

Por fim, no que concerne às intenções para com as **famílias** das crianças do J11, pretendo *a) Mostrar-me disponível para os apoiar sempre que necessário e b) Apelar à sua participação na vida do grupo, fazendo com que colaborem e vivenciem os momentos da sala em conjunto com as crianças.* Aquilo que pretendo ao estabelecer estas intenções para com as famílias servem não só para mostrar a minha disponibilidade, mas também para que as crianças sintam que ao ser estabelecido um “elo de ligação” entre a sua família e quem está com elas diariamente na instituição, ou seja, equipa educativa e eu, isso faz com que se possam sentir mais à vontade e num clima de segurança (Post & Hohmann, 2011). A forma que encontrei para mostrar, efetivamente, às famílias que estava disponível para elas foi tentar ser muitas das vezes eu a receber as crianças de manhã, sempre com um sorriso e cumprimentando primeiro o adulto familiar da criança, para que se sentissem bem acolhidos por mim e que sentissem que podiam confiar em mim neste momento importante da rotina: o acolhimento.

Quanto ao apelo à participação, este foi efetuado de forma mais subtil do que o ponto anterior, sendo que a participação que pedi aos pais foi no âmbito do projeto dos dinossauros, pelo que optei pela colocação de um cartaz à entrada da sala alusivo ao tema e que fosse convidativo à sua participação (cf. tabela A12). Ainda que tenha sido de uma forma indireta, senti que os pais das crianças receberam a mensagem pois deram um contributo essencial para a realização deste projeto, como ilustra o seguinte exemplo:

“Quando o Manuel M. chegou à sala hoje pediu para colocar no quadro das mensagens uma folha que trazia de casa. Essa folha era o contributo dos seus pais acerca do projeto dos dinossauros, onde vinha escrito algumas afirmações do Manuel e também a resposta a algumas questões, com algumas fotografias.” [Nota de campo do dia 4 de dezembro, sala de atividades]

Todas estas intenções se refletiram ao longo de toda a prática nos mais diversos aspetos, demonstrando que consegui cumprir aquilo que propus para com o grupo de crianças, com a equipa educativa e com as famílias.

3.2. Processo de Intervenção da PPS em JI

Tal como foi mencionado, durante toda a prática propus um leque diversificado de atividades para este grupo, em que para cada atividade foram definidos objetivos, estratégias de organização do grupo e dos materiais, assim como indicadores de avaliação e respetiva avaliação. Não obstante, o meu processo de intervenção foi um pouco mais além.

No início da minha prática, procurei enquadrar-me no grupo, nas suas **rotinas** e na forma de planear e avaliar da educadora. Nas primeiras semanas dei prioridade ao registo de notas de campo sobre as crianças e conversas informais com a equipa educativa, de modo a integrar-me na vida do grupo e a acompanhar as suas formas de agir e pensar. Recorri também aos documentos oficiais da instituição e, principalmente ao PP da sala, para conseguir perceber quais os objetivos da educadora com *aquelas* crianças, *naquela* sala. Uma vez integrada na equipa e na sala, foi a partir daqui que comecei a intervir cada vez mais.

Depois de confrontar os objetivos da minha prática com os da educadora, e de me sentir como parte integrante do grupo, comecei gradualmente a introduzir um leque de propostas de atividades. Todas foram pensadas para que as crianças pudessem ter acesso e contactar com diferentes materiais, tendo sempre em conta o processo de aprendizagem ativa, característico do modelo *HighScope*. Como tal, para que esta ocorra são necessários cinco aspetos fundamentais (PP, 2017) inerentes a todas as atividades propostas: os materiais, a manipulação, a escolha, a linguagem e pensamentos das crianças e, por fim, o *scaffolding* que se entende pelo apoio dado pelo adulto, para que as crianças consigam resolver problemas, completar uma tarefa e atingir objetivos (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

Tal como é possível confrontar com as planificações em anexo (cf. anexo A, p. 203), estas seguem o modelo base que a educadora já utilizava, de forma a haver continuidade do trabalho neste sentido. Como tal, os únicos momentos em que poderia realizar atividades eram os de pequenos grupos da parte da manhã, e os grandes grupos

da parte da manhã e tarde. Para cada atividade, além da descrição do que se ia realizar, foram sempre definidos objetivos pedagógicos específicos, bem como a avaliação feita por mim não só às crianças, ilustrando com as suas produções muitas das vezes, mas também uma avaliação feita à atividade em si, contemplando eventuais aspetos a melhorar.

A par com a PPS, foi desenvolvido um projeto, no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI), com este grupo de crianças. Este projeto resultou de uma conversa em grande grupo com as crianças de onde surgiram questões acerca dos dinossauros. Tendo por base este interesse nítido do grupo nesta temática, propus uma série de atividades que estivessem diretamente relacionadas com a mesma e que, ao mesmo tempo, ajudassem as crianças a adquirir conhecimentos nas diversas áreas do currículo (cf. anexo B). Ao haver esta integração curricular, considero que houve também uma promoção da “construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11).

A dada altura da minha intervenção, senti que aos poucos a educadora cooperante foi-me dando liberdade para assumir o controlo total do grupo, o que me transmitiu confiança nas minhas competências e me deu oportunidade para experienciar ao máximo o que é gerir um grupo de crianças.

Posto isto, depois de analisar a caracterização feita do grupo de crianças e também o PP da sala, defini que por se tratar de um grupo que acabou de sair do contexto de creche, que fazia sentido apoiar esta transição, especialmente por ter crianças na sala que ainda não completaram os 3 anos de idade. Como tal, os principais **objetivos** que defini para a minha prática foram, essencialmente: reconhecer letras e números; explorar diversas técnicas de pintura; descobrir, através da metodologia de trabalho de projeto, mais acerca de um tema do interesse das crianças (dinossauros); saber estar em comunidade, desenvolvendo competências da formação pessoal e social, entre outros.

Para que fosse possível concretizar os objetivos acima explicitados, foi necessário definir algumas **estratégias** de organização do grupo e materiais ao longo de toda a prática. Não só foi importante haver estratégias de organização das atividades, como

também foi fundamental a existências de estratégias para as transições. Foi precisamente nestas transições que senti que conseguia dirigir o grupo, como ilustra o seguinte exemplo:

“Utilizei, durante as transições, algumas estratégias como canções, e imitação de alguns animais, de forma a motivar todo o grupo a passar de um momento para o outro, sem se dispersarem tanto” [Excerto de reflexão diária de 15 de novembro]

Quanto aos **espaços** e **materiais**, procurei sempre apresentar propostas o mais diversificadas possível. Realizámos as atividades maioritariamente dentro da sala de atividades, embora sempre que possível, também utilizássemos o espaço exterior. Este último foi aproveitado muitas vezes pois a sala tinha acesso direto ao local da horta, o que foi uma mais-valia durante todo o estágio. A instituição disponibilizou-me a maioria dos materiais de que necessitava para elaborar as atividades. No entanto, disponibilizei-me para trazer outros materiais, principalmente livros novos, de forma a cativá-las para novas aprendizagens.

Todo este processo de intervenção teve em conta não só os diversos aspetos acima mencionados, mas também muito enfoque nas opiniões das crianças. Embora todas as planificações fossem preparadas antes da respetiva semana, estas eram também flexíveis para que as opiniões/vontades das crianças fossem escutadas. Esta atitude corrobora a ideia que Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) têm presente nas OCEPE, na medida em que ao se considerar a criança como um agente ativo do processo educativo, através do direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito, “confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem” (p.16).

3.3. Avaliação

Tal como é explicitado no subcapítulo 3.1. deste documento, foram elencadas as minhas intenções para com o grupo de crianças, com a equipa educativa e também com

as famílias. Ao longo de toda a prática, tive sempre o cuidado de ter em conta estas intenções em todas as minhas ações.

No que se refere às intenções definidas para o **grupo de crianças**, a primeira, a) *Estabelecer uma interação positiva com as crianças, num clima seguro e apoiante, de forma a promover a sua aprendizagem pela ação*, considero que foi alcançada principalmente pela relação que me foi possível estabelecer, desde o primeiro dia, com este grupo de crianças. Iniciei o meu estágio nesta sala com uma observação participante, em que logo nos primeiros dias fui abordada pela maioria das crianças para que brincasse com elas. Depressa esta barreira do “desconhecido” foi ultrapassada e, no final da primeira semana, já todas as crianças vinham ter comigo, não só para brincadeiras mas também para os reconfortar quando algo não estava bem.

Relativamente à segunda intenção, b) *Reconhecer a individualidade de cada criança*, esta também foi uma intencionalidade que norteou toda a minha prática. Em todos os momentos, tive em conta que as crianças são diferentes e que têm as suas próprias características, e que apresentavam as suas individualidades. Quer fosse numa atividade em que tinha de ter em atenção a realização da diferenciação conforme as crianças, ou mesmo no dia-a-dia, numa simples brincadeira, esteve sempre presente este pensamento de ver a criança como um ser único, com as suas necessidades e interesses.

A intenção de c) *Criar estratégias para que o Quadro das Mensagens seja uma ferramenta que os ajude a terem segurança e a tornarem-se mais autónomos*, esteve diretamente relacionada com a problemática da minha investigação. Este objetivo veio, de certa forma, reforçar as estratégias já existentes em sala por parte da equipa educativa, nomeadamente reforçar a ideia de que este quadro é uma ferramenta e que as crianças podem, sempre que quiserem, recorrer a este para se situarem quanto aos acontecimentos do dia. A estratégia principal passou por encaminhar as crianças para o Quadro das Mensagens sempre que colocassem alguma questão relacionada com a rotina.

A última intencionalidade relativa ao grupo de crianças relaciona-se com o facto de d) *Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e*

institucionais. De facto, este foi o aspeto transversal a toda a prática e que se verificou em todos os momentos, desde uma simples escolha de brincadeiras, em que tinha sempre o cuidado de questionar as crianças sobre o que queriam, ou simplesmente o facto de respeitar o seu espaço quando assim me davam a entender. Ainda que, numa tão tenra idade, por vezes fosse difícil compreender os desejos das crianças, tentei ao máximo cumprir com esta intenção.

No que concerne à **equipa**, as intenções foram as de a) *Comunicar à equipa educativa todas as intenções que pretendo desenvolver com as crianças e famílias* e b) *Fomentar o trabalho em equipa através da partilha de ideias e vivências, estando sempre disponível para ajudar*. A primeira intenção verificou-se sempre, pois não fazia sentido não comunicar à educadora e à auxiliar, que foram as pessoas que me ajudaram em toda a prática, o que estava ali a fazer e quais as minhas intenções para com aquele grupo. Foi nesta forma mais informal de discurso com a equipa que sempre procurei estimular o trabalho em equipa, tentando ao máximo integrar-me nas decisões a tomar, exprimindo a minha opinião, até porque esta assim era requisitada. Considero que também foi muito importante basearmo-nos na partilha de experiências, de ambas as partes, pois isso contribui para uma aprendizagem mútua.

Com as **famílias**, tentei ao máximo a) *Mostrar-me disponível para os apoiar sempre que necessário* e b) *Apelar à sua participação na vida do grupo, fazendo com que colaborem e vivenciem os momentos da sala em conjunto com as crianças*. Embora de todas, estas tenham sido as intenções mais difíceis de concretizar, devido aos horários incompatíveis com os familiares das crianças na maior parte dos dias, sinto que dei o meu melhor dentro do que me era possível fazer. Porém, encontrei estratégias para colmatar estas exigências, entre elas, estar presente na reunião do início do ano para me dar a conhecer, mudar o meu horário pontualmente para me mostrar presente às famílias durante o ano letivo e, também, ir deixando mensagens a propósito do projeto realizado com o grupo. Todas estas pequenas atitudes da minha parte evidenciaram a minha vontade de ver estes objetivos cumpridos, dentro do que me foi possível realizar.

No geral, considero que concretizei todas estas intenções delineadas no início da PPS, tendo-as em atenção em toda a minha prática, demonstrando assim o meu crescimento como profissional, comparativamente à PPS anterior no contexto de creche.

Ainda relativamente à avaliação, foi elaborado um **portefólio da criança** (cf. anexo A, p.172), em conjunto com a mesma, que visava reportar o seu percurso ao longo dos meses enquanto estive no JI1. Esta instituição utiliza o COR (Child Observation Record) como forma de avaliar as crianças. Este tem como principal objetivo “avaliar o desenvolvimento das crianças, de forma a planear adequadamente as experiências a serem vividas no jardim de infância” (PP, p. 27). Este instrumento de avaliação é utilizado ao longo do ano letivo e é composto por itens organizados em oito categorias: Abordagem à Aprendizagem; Desenvolvimento Social e Emocional; Desenvolvimento Físico e Saúde; Linguagem, Literacia e Comunicação; Matemática; Artes Criativas; Ciência e Tecnologia e Estudos Sociais. São as observações, os trabalhos realizados pelas crianças, as fotografias e os registos diários, factuais, que permitem avaliar as crianças e fazer o preenchimento do COR. Com base nesta premissa, também recorri a registos e a fotografias desta criança em questão para elaborar o seu portefólio, segundo quatro categorias: Expressão Motora, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Socialização e Expressão Artística (Artes Visuais). Tive sempre em atenção que este era um processo no qual a criança participou ativamente, sendo que a maior parte dos materiais nele recolhidos foram da sua escolha.

4. INVESTIGAÇÃO EM JI

4.1. Identificação da Problemática

A investigação que levei a cabo no contexto de creche incidiu sobre a importância das rotinas na promoção da autonomia das crianças. Ao refletir sobre as minhas observações e vivências durante a PPS II, fez-me sentido dar continuidade à mesma linha de pensamento. Não obstante, dado que instituição onde estaguei na valência de JI organiza a ação pedagógica segundo o modelo *HighScope*, em que um dos seus

importantes pilares é a criação e manutenção de uma rotina diária estruturada, decidi selecionar um dos momentos desta rotina e o seu respetivo instrumento, investigando sobre as suas potencialidades no desenvolvimento das crianças, nomeadamente, da sua autonomia.

Como tal, o momento da rotina que irei focar é o *Quadro das Mensagens* que, como abordo mais detalhadamente no próximo ponto, é o momento que se segue ao acolhimento, que consiste numa pequena “reunião” entre crianças e adultos, sendo discutido e decidido o que vai acontecer ao longo do dia (Wiltshire, 2013), com recurso, tal como o nome indica, a um quadro com mensagens. A estrutura e componentes deste quadro fica à consideração do educador, tendo em conta a sua intencionalidade e as características das crianças. Assim, durante a minha estadia no contexto, estive especialmente atenta a este momento da rotina e à forma como foi sendo desenvolvido e vivenciado pela educadora e pelas crianças.

A minha curiosidade e interesse passam também pelo facto de ter sido a primeira vez que assisti a esta rotina, enquanto estagiária. Como tal, foram surgindo questões que alimentaram o meu interesse pela abordagem *HighScope*, em particular, sobre as potencialidades desse momento, de entre as quais destaco: *Qual a influência do Quadro das Mensagens na vida do grupo?*; *Haverá diferenças, no que diz respeito à previsibilidade dos momentos do dia, entre as crianças que assistem e as que não assistem a este momento da rotina?* e *Que estratégias poderá criar o adulto para que as crianças utilizem esta ferramenta para se tornarem mais autónomas?*. Ao mesmo tempo, foi do meu interesse continuar a linha de pensamento acerca da relação deste momento, com este instrumento específico, com o desenvolvimento e evolução da autonomia nas crianças, até porque, me deparei com uma escassez de informação relativa a este assunto. Com base nas pesquisas que fiz, apercebi-me que esta é uma ferramenta característica deste modelo pedagógico, no entanto, tem sido pouco divulgada, o que sublinha o facto de ser interessante e relevante desenvolver um estudo que possa contribuir para o conhecimento das suas potencialidades na prática pedagógica.

Resumindo, foi com base nestas questões e inquietações que tomei a decisão de assumir como objeto de estudo o momento relativo ao Quadro das Mensagens, investigando as suas implicações no desenvolvimento das crianças.

4.2. Revisão da Literatura

Para que seja possível compreender todo este processo investigativo que me propus desenvolver, importa definir e dar a conhecer o meu objeto de estudo de forma coerente, apoiando-me num quadro referencial teórico pertinente e atual. Assim sendo, apresentarei neste subcapítulo o que é o *Quadro das Mensagens*⁵ e de que forma este poderá, segundo a literatura, contribuir para a promoção da autonomia das crianças em Jardim de Infância.

4.2.1. Quadro das Mensagens

Tal como foi anteriormente referido, o modelo curricular *HighScope*, tem por base alguns princípios dos quais destaco a importância de uma rotina diária, assim como a aprendizagem ativa das crianças. É então com base nestes dois aspetos que surge o *Quadro das Mensagens* (figura 3): *este* é o momento da rotina diária *HighScope* que precede o momento de Planear-Fazer-Rever. Define-se como sendo um tempo social no qual as crianças e os adultos da sala se juntam, em grande grupo, para descobrirem o que vai acontecer durante o dia na respetiva sala de atividades (Gainsley, 2008), através de um quadro com mensagens feitas



Figura 3. Quadro das Mensagens do JII. Fonte: própria.

⁵ Este é, ao mesmo tempo, um instrumento e um momento, sendo que me focarei na importância destas duas vertentes.

pelas crianças e/ou adultos para as próprias crianças⁶. Com este Quadro, pode assim ser realizada uma aprendizagem ativa, que, segundo Hohmann e Weikart (2009), pode ser definida como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p.22).

Estas mensagens são, geralmente, “escritas” usando uma combinação de desenhos, imagens, símbolos, letras e números para que as crianças, que se encontram em diferentes níveis de literacia, as possam “ler” sem dificuldades. Neste instrumento é apresentado o dia da semana respetivo, as ausências das crianças e adultos da sala através das *Letter Link* (figura 4), são também apresentados novos materiais na sala, assim como os pequenos e grandes grupos a serem realizados ao longo do dia. Para apresentar todos estes elementos são utilizados símbolos com os quais as crianças já estão habituadas a contactar, como por



Figura 4. *Letter Link*. Fonte: própria.

exemplo os símbolos das áreas da sala, assim como os cartões que representam momentos da rotina, como a Ginástica, Dança, Inglês, Pequenos e Grandes Grupos, entre outros (Wiltshire, 2013). Este quadro transforma-se assim numa ferramenta essencial nas instituições que têm como referência o *HighScope*, pois “dá às crianças a informação que lhes é diretamente relevante e do seu interesse – o quem, o como, o onde e o quando das próximas horas das suas vidas”⁷ (Gainsley, 2008, p.5)

Além das utilidades acima mencionadas, o *Quadro das Mensagens* tem outras intencionalidades subjacentes à sua utilização. Com este, as crianças estão a ganhar algumas competências no que diz respeito à noção de tempo, à abordagem à escrita, à matemática e também à autonomia. Quanto à **noção do tempo**, que é algo tão abstrato para crianças pequenas, o quadro ajuda-os a compreender a sequência temporal da sua rotina, ficando a par do que se vai passar nos momentos de pequeno grupo, de grande

⁶ Na sala onde estagiei, por ser a primeira do JI, as mensagens eram feitas pelo adulto. Porém, nas últimas salas desta valência são as próprias crianças a desenhar e tentar escrever as mensagens.

⁷ Traduzido do inglês.

grupo e em outras atividades consoante os diferentes dias da semana, reforçando a ideia da autora acima referida, pois “preschoolers learn about time in meaningful and observable pieces, such as by learning the segments and sequence of the daily routine” (p.7).

A **abordagem à escrita** é evidenciada na medida que o educador associa letras e números aos símbolos, para que, aos poucos, as crianças se vão familiarizando com o alfabeto e comecem a ganhar interesse pela leitura e pela escrita, visando que, no futuro, a criança aprenderá melhor a ler se souber para que serve a leitura, e se entender as relações entre o oral e o escrito” (Viana, 2002, p.23).

A **Matemática** também está implícita neste momento uma vez que os adultos colocam algumas questões que promovem o desenvolvimento deste domínio, como por exemplo “*Quantas mensagens estão hoje no quadro?*”, que promovem a contagem; indicações que permitam que as crianças reconheçam números, padrões, entre outros. Estes aspetos reforçam a ideia de que as crianças desenvolvem estratégias operativas, utilizando contagens, ao estarem perante problemas do seu quotidiano (Castro & Rodrigues, 2008), o que é o caso deste momento da rotina.

No que diz respeito à **autonomia**, o *Quadro das Mensagens* permite que as crianças consigam, por elas próprias, saber o que vai acontecer durante o dia. Sem ser necessária a ajuda do adulto, sempre que precisarem podem deslocar-se até ao quadro e rever o que lá está, havendo deste modo a transmissão de segurança, previsibilidade e consistência. Isto é sustentado por Gainsley (2008) ao referir que quando as crianças têm informação sobre as pessoas, os materiais e as atividades da sala de atividades, podem sentir-se mais seguras e confiantes para interagir nesse ambiente, o que as torna, de certo modo, mais autónomas. São estes os aspetos principais desta importante ferramenta do currículo *HighScope* e nos quais irei aprofundar de seguida esta última componente do contributo para a autonomia das crianças.

4.2.2. Características da Rotina que Sustentam a Autonomia

Quando se fala acerca de **autonomia** são diversos os autores que se pronunciam acerca deste conceito e de quais os seus fundamentos. De acordo com Silva (2009), este entende-se como sendo “o agir por si” (p.2), a capacidade de fazer algo e utilizar ferramentas para tal de forma independente, tratando-se assim de um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade do indivíduo e os constrangimentos do meio.

Por sua vez, para Chokler (2015), a criança é reconhecida como um sujeito de ação e não apenas de reação e, como tal, nesta ação está implicada uma interação com o ambiente exterior à criança, no qual irão ocorrer transformações mútuas entre o sujeito e o ambiente. Posto isto, a autonomia implica que a criança consiga agir por sua iniciativa, e não apenas quando estimulada externamente para tal. Pressupõe que manifeste uma atitude de curiosidade e de surpresa perante a descoberta e que, ao mesmo tempo, a experiência que já tem na sua “bagagem de conhecimentos” lhe garanta a capacidade de conseguir prever e antecipar os acontecimentos, com base nas suas experiências de vida. É por isto que a atividade autónoma se inclui na perspectiva de não ser um método nem consistir em momentos mais ou menos consentidos à criança. Trata-se sim de uma forma de vida (Szanto, 2015).

Tendo em conta estas definições, Portugal (2012) defende ainda que é fundamental que as crianças recebam uma vasta oferta de oportunidades que apoiem a autonomia e a autoestima. Ofertas essas que permitam fazer escolhas significativas e que para isso necessitam da atenção e carinho dos adultos que as rodeiam. Para tal, o educador de infância deve refletir e avaliar continuamente a organização do grupo, do espaço, dos materiais e do tempo. É seguindo esta linha de pensamento que se considera que a rotina diária é muito importantes para a promoção da autonomia das crianças, pois segundo Rodrigues e Garms (2007), a existência desta sequência básica de atividades diárias torna-se uma mais-valia, uma vez que ajuda a organizar o trabalho e a proporcionar segurança às crianças, através da sua consistência e previsibilidade. É com base nestas características que se irá centrar todo o meu trabalho, investigando se o *Quadro das*

Mensagens, ao ser um momento da rotina e uma importante ferramenta, engloba alguns dos alicerces que considero essenciais para a promoção da autonomia nas crianças, como irei de seguida explicitar.

- **Previsibilidade, Segurança e Consistência**

Uma das características das rotinas que suportam o desenvolvimento do sentido de autonomia das crianças é a sua **previsibilidade**. Embora a rotina diária deva ser flexível, para se ajustar ao que for necessário, é o facto de ser previsível que ajuda as crianças a reconhecerem o que vem a seguir, antecipando momentos importantes do seu dia. Isto corrobora a ideia de Zabalza (1998) ao afirmar que a rotina “atua como organizadora estrutural das experiências quotidianas, substituindo a incerteza do futuro por um esquema fácil de compreender, ou seja, o quotidiano passa a ser algo previsível” (p.52), o que tem importantes efeitos na autonomia das crianças.

Ao terem presente o momento do *Quadro das Mensagens* na sua rotina, as crianças podem descobrir, através deste, quais os momentos do seu dia, sendo capazes de prever, por exemplo, que a seguir ao momento de Fazer terço de Arrumar e Rever, prever que a seguir a uma sexta-feira irão ficar dois dias seguidos em casa, entre outros. Isto corrobora a ideia de Hohmann & Weikart (2009) ao afirmarem que “a rotina . . . oferece-lhes [às crianças] uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (p.224).

A **segurança** é outro dos aspetos característicos de uma rotina e que também apoia a autonomia das crianças. Ao terem a capacidade de prever o que vai acontecer de seguida, isso torna-os mais seguros. Isto ajuda muito a desenvolver o sentimento de confiança naquilo que as rodeia, tal como afirmam Hohmann e Weikart (2009), quando referem que a rotina oferece um enquadramento estável no qual as crianças se tornam confiantes, sentindo-se apoiadas por uma rede social cuja principal característica é a segurança.

Além dos dois aspetos supracitados, Oliveira-Formosinho, Lino, & Niza (2007) reforçam também a importância de existir **consistência** na rotina e cuidado no seu

planeamento, o que faz com que haja maior estabilidade e também, de certa forma, previsibilidade nos diversos momentos do dia.

Tendo por base estas características da rotina que apoiam a autonomia, Post e Hohmann (2011) defendem ainda que em *HighScope*, a rotina diária proporciona às crianças “a segurança de **sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves** de um período de actividades para o seguinte e **consistência nas expectativas e apoio dos adultos** ao longo do dia” (p.226).

4.3. Roteiro Ético e Metodológico

Como foi definido, a problemática que me propus investigar está relacionada com um aspeto já existente na sala de JI onde estagiei – o *Quadro das Mensagens*, um importante momento e instrumento da rotina *HighScope*. Dado que a minha intenção é a de procurar perceber e compreender as suas potencialidades no desenvolvimento da autonomia das crianças, a minha investigação classifica-se como um estudo exploratório, considerando que esta é a melhor opção quando se pretende “proceder ao reconhecimento de uma dada realidade pouco ou deficientemente estudada e levantar hipóteses de entendimento [da mesma]” (Sousa & Baptista, 2014, p.57). Este é um método de investigação de natureza **qualitativa**, que tem como objeto de estudo a compreensão dos fenómenos e dos seus significados, estando, no meu caso, o seu foco voltado para a compreensão do “como”. Como qualquer estudo qualitativo, apresenta um carácter flexível, evolutivo e emergente, baseado num contexto o mais natural e familiar possível, do qual a amostra é intencional e pequena.

Para a realização desta investigação combinaram-se diferentes **técnicas e instrumentos de recolha de dados** que são, segundo De Ketele (1999), parte integrante de um processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro. Estas foram: a observação direta naturalista e participante; a consulta/análise de documentos institucionais; a elaboração de um inquérito por questionário às educadoras da instituição; e, também, a observação com recurso a gravações de vídeos e captação de

imagens, com consentimento informado por parte dos pais e *assentimento* (Ferreira, 2010) por parte das crianças. Os vídeos acima mencionados foram filmados durante o momento do *Quadro das Mensagens* foram utilizados, posteriormente, para comparar a dinâmica deste momento ente a primeira e a última sala do Jardim de Infância.

Após terminar a recolha dos dados, foi realizada uma organização das notas de campo que indiciavam informações relativas à utilização do *Quadro das Mensagens*, assim como uma análise de conteúdo da mesma, com base no referencial teórico de Vala (1986). Nela dividimos primeiramente os dados segundo Categorias, que se dividiram em Subcategorias mais específicas, que por sua vez se dividiram em Indicadores. Estes últimos foram então ilustrados com Unidades de Registo (UR), nomeadamente as notas de campo organizadas, e foi também apontada a Frequência de UR para cada indicador criado.

Não só a realização da investigação, mas sim, toda a minha prática pedagógica supervisionada tiveram por base determinados **princípios éticos** e **deontológicos**, defendidos por Tomás (2011), que deram origem a um roteiro ético, que apresento em anexo (cf. anexo C). Neste roteiro, foi-me possível cruzar os princípios propostos pela autora com os princípios presentes na carta de princípios para uma ética profissional (APEI, s.d.). Aquando da minha chegada à instituição, todos os intervenientes na minha prática foram informados não só da minha presença, mas também dos meus objetivos para com aquele grupo de crianças e aquela equipa da sala. Os adultos da sala foram informados previamente da minha chegada e eu própria os informei de qual o meu objetivo com este estágio; às crianças informei-as numa conversa informal, em que me apresentei e disse o porquê de ali estar; às famílias, que devido a já conhecer algumas delas por lá ter exercido outras funções no passado, procurei estabelecer o contacto com as mesmas diariamente nos momentos de acolhimento. Quanto aos objetivos da investigação, foram discutidos diversas vezes em conversas informais com a equipa, que sempre me apoiou no trabalho desenvolvido.

Para ser possível o processo de recolha de dados mencionado acima, foi necessário ter em conta o respeito pela privacidade e confidencialidade. Como tal, foi pedido a

todos os familiares e responsáveis pelas crianças que assinassem um consentimento informado, autorizando ou não a recolha de fotografias e vídeos, sempre com o cuidado de não aparecer, claro, o rosto das crianças. Como é importante pedir autorização não só às famílias, mas também às crianças, sempre que pretendia tirar fotografias ou filmar pedia também *autorização* às próprias crianças, que sempre assentiram em deixarem-se ser fotografadas. De forma a proteger ao máximo a privacidade de todos os intervenientes na minha prática, em momento algum foi referido o nome da instituição, pelo que embora tenha usado os nomes próprios das crianças, sendo que tal não representa perigo para elas uma vez que a instituição se mantém anónima.

Apesar de todos os cuidados, a minha intervenção trouxe custos, a par com os benefícios, no entanto, acredito que os benefícios da minha presença superaram os custos. Estes últimos foram sobretudo a nível da “invasão da privacidade” das crianças e famílias, pois, embora me tenha preocupado sempre em garantir o sigilo, houve informações pessoais que me foram transmitidas. Por já ter trabalhado antes nesta instituição, não foi necessária muita orientação relativamente ao funcionamento da mesma, o que contribuiu, ainda mais, para minimizar os custos da minha passagem pelo JII.

Por se tratar de um estudo exploratório sobre a influência que o momento do *Quadro das Mensagens* pode ter na autonomia *destas* crianças, todas as crianças da sala foram envolvidas. Apenas houve uma “escolha”, no que diz respeito à elaboração do portefólio da criança, e essa prendeu-se com o facto de a criança em questão ter uma família interessada e envolvida nas vivências do JI e manifestar um constante desejo e vontade em interagir comigo. No que diz respeito à integração dos pais, como este era um estudo que visava compreender a relação direta entre o momento do *Quadro das Mensagens* e a autonomia das crianças, não me pareceu fazer sentido incluí-los no mesmo.

Para poder realizar esta investigação, tal como referi mais acima, fui recolhendo algumas informações úteis, sobretudo sob a forma de notas de campo e também através de registos em vídeo deste momento da rotina. Desde o início do estágio que me

apercebi de que existia uma rotina diária estruturada, característica do modelo pedagógico, na qual havia um momento específico em que as crianças participavam ativamente:

“Assim que as crianças vão para a sala do JII (pois até às 9h fazem acolhimento na sala do lado), a educadora reúne o grupo no círculo amarelo, onde normalmente se fazem as reuniões, e apresenta-lhes o “Quadro das Mensagens”. Começa a colocar questões sobre este, como por exemplo “A nossa mola ainda está no dia de ontem, que dia será hoje?”, “Quantas mensagens estão no quadro hoje?”, “Alguém sabe o que quer dizer esta mensagem?”. Ao longo deste momento as crianças foram desvendando as mensagens, escritas com símbolos pela educadora, acerca do que vai acontecer nesse dia.” [NC do dia 27 de setembro, sala de atividades]

Foram as notas de campo que fui registando ao longo do estágio que me permitiram estar atenta às potencialidades deste momento/instrumento utilizado em *HighScope*. Tal como é possível observar no anexo A (tabela A20), referente à listagem das notas de campo, estas encontram-se agrupadas por categorias, nas quais se podem encontrar algumas referentes à categoria do *Quadro das Mensagens*.

Desde momentos em que as crianças são capazes de explicar, sem ajuda do adulto, o que descobriram que iria acontecer durante o dia a outro colega:

“A Ema chegou à sala depois de já termos feito o Quadro das Mensagens. Quando se juntou ao grupo eu sugeri à Margarida se ela poderia dizer à Ema o que planeamos para o dia de hoje, através deste. A Maggie dirigiu-se ao Quadro e disse-lhe “Olha Ema, hoje é sexta-feira! Depois vamos ficar dois dias em casa e vamos ter ginástica e pintar com os pincéis.” [NC do dia 29 de setembro, sala de atividades]

passando por situações de insegurança por parte das crianças que não puderam assistir a este importante momento da rotina,

“Quando a Maria chegou à sala hoje, já tinha passado a hora do Quadro das Mensagens e ela quando descobriu isso manifestou ter ficado muito triste, chegando inclusive a chorar. Quando a recebi, ao ver a sua reação, prontamente disse à Maria que não havia problema porque podia ir até ao

Quadro ver o que ia acontecer hoje à mesma.” [NC do dia 10 de novembro, sala de atividades]

e ainda as evidentes diferenças entre as crianças que assistem diariamente a este momento e as que não o fazem com tanta frequência:

“O Francisco C. é uma das crianças que normalmente chega depois do momento do Quadro das Mensagens, pelo que não está familiarizado com o mesmo. Hoje foi uma exceção . . . Convidei o Manuel M. para colocar a mola no dia certo da semana, tarefa que este executou com sucesso e sem ajuda. De seguida, chamei o Francisco C. para virar a primeira mensagem, pelo que ele quando chegou ao quadro das mensagens segurou na mola que o colega havia mudado anteriormente e não na mensagem. Dei-lhe algumas pistas de que aquela não era a primeira mensagem, porém o Francisco só se apercebeu quando o Tiago o ajudou.” [Excerto da NC do dia 21 de novembro, sala de atividades]

Estes registos constituem uma fonte de informações relevante que ajuda a sustentar a pertinência desta investigação.

Em suma, este percurso envolveu uma constante reflexão sobre a prática, de forma a respeitar cada criança, respondendo às suas necessidades educativas com qualidade; respeitar as famílias; e respeitar toda a equipa educativa com base no diálogo e na partilha de ideias e opiniões.

4.4. Apresentação e Discussão dos Dados

Durante o período de observação inicial, e ainda antes de decidir qual a temática a investigar, fui recolhendo dados sobre o contexto através da observação direta e do registo de notas de campo ilustrativas das situações/momentos que ia observando e vivenciando. Como tal, após ter definido concretamente o meu objeto de estudo, a “bagagem” de informações de que já dispunha teve uma importância fundamental, pois foi assim que consegui ter algumas bases para continuar com o processo investigativo.

Com base nos dados recolhidos numa fase inicial do estágio, em que ainda não tinha definido o foco da investigação, optei por realizar uma análise de conteúdo desse

material com a finalidade de realizar inferências baseadas numa “lógica explicitada” acerca dos registos que foram recolhidos e organizados previamente.

Tabela 1

Matriz da árvore categorial

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo (exemplos)	Fr.
Quadro das Mensagens	Autonomia	Segurança	“A Maggie dirigiu-se ao Quadro e disse-lhe “Olha Ema, hoje é sexta-feira! Depois vamos ficar dois dias em casa e vamos ter ginástica e pintar com os pincéis.”	2
		Insegurança	“A educadora informou as crianças que já não ia ser possível fazer a atividade prevista do filme com pipocas. A Maria reagiu dizendo “oh não, mas estava ali no Quadro das Mensagens! E agora?””	3
		Previsibilidade	“(…) dirigiu-se ao Quadro das Mensagens. Ao ver que íamos concluir o terrário, depressa disse que íamos precisar de terra e ajudou a trazer o saco dos materiais”	5
	Estratégias Para Recorrer ao Quadro das Mensagens	Estratégias do Adulto	“Sugeri à Margarida se ela poderia dizer à Ema o que planeamos para o dia de hoje, através deste [Quadro das Mensagens]”	7
		Resolução de Conflitos/ Problemas	“Após verificar que havia conflitos sistematicamente na área da casa, a educadora colocou uma mensagem no Quadro: o símbolo dessa área com um “?”. A educadora aproveitou este momento de grande grupo para tentar solucionar um conflito, pedindo ajuda às crianças para tal”	4

Nota. Tabela completa no anexo D, baseada em Vala (1986).

Segundo Krippendorff (citado por Vala, 1986) esta trata-se de “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p.103). É no fundo através destas inferências que podemos passar da simples descrição à interpretação. Através desta análise de conteúdo que me foi possível elaborar uma matriz categorial (tabela 1), partido da categoria “*Quadro das Mensagens*”, visando “*simplificar* para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p.110). Foi a partir desta categoria que defini as subcategorias *Autonomia* e *Estratégias*, nas quais pretendi agrupar, segundo alguns indicadores, as unidades de registo - excertos retirados das notas de campo – que ilustram as potencialidades do momento do *Quadro das Mensagens*. Na tabela acima é possível compreender como esta se organizou.

Na subcategoria respeitante à *Relação com a Autonomia* pode verificar-se que surgiram três ramificações: a *Previsibilidade*, a *Segurança* e a *Insegurança*. Foi a partir daqui que começaram a surgir os primeiros dados concretos sobre a autonomia, o que me permitiu avançar com este estudo exploratório. Tal como foi referido no quadro teórico desta investigação, a previsibilidade e segurança encontram-se na lista de aspetos característicos das rotinas que apoiam a autonomia das crianças. O *Quadro das Mensagens* ao ser, não só um instrumento de trabalho, mas também um momento específico da rotina, é potenciador destes aspetos. Além disso, nas notas de campo que fui retirando ao longo da prática, verifiquei também a alta frequência de estratégias, por parte dos adultos da sala, em utilizar o *Quadro das Mensagens* para solucionar conflitos, problemas, desafios, mas principalmente, para incentivar as crianças a usarem-no autonomamente. De entre os exemplos recolhidos destas estratégias, destaco o seguinte:

“O Manuel A. em grande grupo perguntou “Dina, hoje vamos fazer pequeno grupo?” Ao que eu lhe respondi: “Não Manuel, porque não vais até ao *Quadro das Mensagens* ver porquê?” [Unidade de registo retirada do anexo D]

Este registo ilustra a primeira conclusão que retiro deste estudo: o *Quadro das Mensagens*, de facto, é uma ferramenta que os adultos promovem bastante em sala. Embora tenha assistido a crianças que já iam sozinhas até ao *Quadro*, a maioria das

vezes eram os adultos a incentivá-las para que a ele recorressem quando sentiam necessidade de questionar algo sobre o seu dia.

Baseando-me nesta evidência surgiu-me uma questão – *Quais serão os “frutos” da sistemática utilização destas estratégias por parte da equipa educativa?* - que me levou a recorrer a outra técnica de recolha de dados, a captação de vídeos deste momento específico, para tentar, de alguma forma, obter respostas. Partindo desta questão captei seis vídeos do *Quadro das Mensagens*: três deles na sala do JI1 e os restantes na sala do JI3⁸, de forma a poder efetuar uma análise comparativa entre o início e o final deste percurso de referência à teoria do modelo *HighScope*.

Uma vez visualizados e analisados estes vídeos, procedi à elaboração de uma tabela (cf. anexo E) na qual realizei uma comparação entre uma e outra sala, relativamente aos mesmos tópicos, entre eles: a duração do momento do Quadro; como se trabalha a noção de tempo; como eram escritas as mensagens a colocar no quadro; entre outros. Estes foram os aspetos que, após as visualizações de todos os vídeos, existiam tanto num como no outro contexto. Só assim, com base nos mesmos parâmetros é que foi possível fazer uma comparação. Após esta confrontação, realizei as minhas inferências acerca dessas diferenças e sustentei a minha opinião na literatura atualizada que há sobre o assunto (Gainsley, 2008). Começando pela primeira diferença encontrada – a duração deste momento da rotina – os dados põem em evidência que o facto do *Quadro das Mensagens* tem uma maior duração na última sala do que na primeira. Do que pude retirar dos vídeos, na primeira sala este momento destina-se muito mais à descoberta das mensagens ocultas, enquanto no JI3 a educadora propõe desafios mais complexos relacionados com a literacia e a matemática. Outra diferença encontrada é que no JI3 são as próprias crianças a “escrever” as mensagens, ao contrário do JI1, que é a educadora. Esta pode também ser uma das razões para que na última sala este momento dure mais tempo. Na tabela abaixo podem-se observar algumas das outras diferenças encontradas:

⁸ O JI1 e o JI3 são, respetivamente, a primeira e a última salas de Jardim de Infância nesta instituição.

Tabela 2

Exemplos da Análise Comparativa do Percurso do Quadro das Mensagens entre as salas JI1 e JI3

JI1 – o início do percurso	JI3 – o final do percurso
Vão desvendando as atividades/momentos do dia com o virar de cada mensagem	São já capazes de antecipar as atividades/momentos do dia ao saberem o dia da semana respetivo
Recorrem ao adulto para saber informações acerca do dia, antes de irem ao Quadro das Mensagens	Vão diretamente ao Quadro quando querem saber algo sobre o seu dia
A educadora sugere a utilização do Quadro das Mensagens para apoiar a resolução de conflitos das crianças.	As próprias crianças sugerem colocar no Quadro mensagens para resolver os próprios conflitos, em grupo.

Nota. Tabela completa no anexo E.

Os dados resultantes da análise dos vídeos permitiram pôr em evidência algumas das principais diferenças existentes entre a forma de funcionar das duas salas do JI. No que diz respeito à autonomia, estas foram essencialmente na redação das mensagens, na previsão dos momentos da rotina e também na capacidade de utilizar este instrumento para a resolução de conflitos, por iniciativa das crianças. Assim sendo, posso inferir que o *Quadro das Mensagens* é uma ferramenta que traz benefícios à dinâmica e autonomia do grupo de crianças. É normal que haja diferenças ao nível do grau de autonomia e também da literacia, não sendo o meu objetivo chegar à conclusão de que as crianças mais velhas fazem coisas mais complexas, numa visão adultocêntrica. O meu objetivo é sim o de evidenciar que as crianças que estão habituadas a esta dinâmica manifestam ter um “pensamento autónomo” (Piaget, citado por Pascual, 1999) mais trabalhado que aquelas que estão agora a começar, como foi o exemplo da sala onde estagiei (JI1).

Depois de registar todas as diferenças e de confirmar que esses aspetos eram corroborados pela teoria existente sobre o assunto, pude então tecer algumas conclusões. Em primeiro lugar, a importância que é atribuída a este momento. Todas as salas da instituição passam por ele e é notável que quanto mais velhas são as crianças, maiores

são os desafios propostos no *Quadro das Mensagens*. Em segundo lugar, o momento do Quadro das Mensagens confere segurança às crianças. Ao se apropriarem de que existe um momento/ instrumento específico para terem conhecimento acerca dos aspetos importantes do seu dia, as crianças ganham confiança, ao perceber e conseguir prever os vários momentos do dia:

“Ao explicar o Quadro das Mensagens de hoje, chegámos à conclusão que era segunda-feira. O Tiago prontamente disse, ainda sem ter sido virado o cartão, “Então hoje é dia de música!”” [Unidade de Registo retirada do anexo D]

Consequentemente, sentem-se também mais capazes e autónomos no seu pensamento, com base no conhecimento prévio que este momento lhes dá, conseguindo proceder às vivências e explorações do quotidiano com confiança e à vontade. Em terceiro lugar, a conclusão a que cheguei é que as crianças que frequentam o JI3 têm uma maior autonomia na utilização do Quadro que as crianças do JI1. Isto comprova-se não só através dos dados presentes na tabela 2, mas também nos restantes enumerados no anexo E. Quando menciono a questão da autonomia neste estudo, não me estou apenas a referir a uma autonomia física, de conseguirem fazer algo por si próprias, mas sim terem um “pensamento autónomo”, de conseguirem antecipar momentos importantes do seu dia, atingindo uma capacidade cada vez mais evoluída de autorregulação, que se caracteriza por ser “o conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre as funções do sujeito” (Veiga & Fernandes, s.d., p.536). Isto, segundo Chokler (2015), “vai criar as condições de sequencialidade entre a experiência motora e a continuidade psicológica subjacente para o desenvolvimento de um verdadeiro primeiro motor do pensamento, de que emergem o sentido, a direccionalidade e o significado da ação” (p.11).

As conclusões apresentadas foram baseadas nos dados obtidos e no cruzamento com a literatura sobre o tema que, pude constatar que ainda é escassa, havendo pouca informação, designadamente trabalhos empíricos, que se centrem, em particular, sobre este momento da rotina *HighScope*. Por este motivo, resolvi aplicar ainda um outro

instrumento de recolha de dados: um inquérito por questionário a cinco⁹ educadoras da instituição (anexo F). Este questionário teve como o foco o tema do *Quadro das Mensagens* e como objetivo compreender quais eram as diferentes opiniões que os profissionais que contactam diariamente com esta ferramenta têm sobre a mesma. O questionário surge numa fase avançada da investigação, porque senti a necessidade de confrontar as minhas conclusões, que havia tecido até então, com as opiniões das educadoras. Ao mesmo tempo, por ser feito desta forma, evitei ser influenciada por essas mesmas opiniões, o que poderia ter acontecido caso tivesse aplicado o questionário logo no início.

Relembrando que o objetivo deste estudo exploratório é o de compreender se esta ferramenta era ou não uma mais-valia para a autonomia das crianças, bem como a evolução que se verificava (ou não) entre a primeira e a última sala de Jardim de Infância. Analisando os resultados do questionário, a opinião das educadoras mantém esta mesma linha de pensamento no que diz respeito à autonomia, mesmo não tendo este aspeto sido questionado diretamente, como ilustram os seguintes exemplos:

“Ajuda a organizar a rotina, o que estimula a autonomia deles e acaba por haver partilha de controlo” [Anexo F, questão 4., educadora 1];

“Confere autonomia ao grupo e individualmente, porque faz com que reflitam acerca do que acontece” [Anexo F, questão 4, educadora 4];

“Há também uma previsibilidade e consistência diária, por ser um momento da rotina . . . dá uma segurança e tranquilidade relativa ao dia-a-dia e aos acontecimentos significantes” [Anexo F, questão 4, educadora 5]

Fica claro que os dados recolhidos através dos questionários contribuíram para este estudo, pois permitiram-me confrontar a opinião que fui formando ao longo do meu trabalho e da minha intervenção com a de profissionais que contactam há algum tempo com esta dinâmica. Por já terem essa experiência, foi-me também mais fácil

⁹ Das sete educadoras, estas foram as que se mostraram disponíveis para participar neste estudo.

compreender as principais diferenças, na voz de quem as sentiu, entre a primeira e a última sala do Jardim de Infância:

“O quadro acompanha as idades e proporciona desafios porque engloba todas as áreas. O que noto de maior diferença é que os desafios se vão dificultando consoante a idade” [Anexo F, questão 5, educadora 1]

“Nota-se uma apropriação extremamente significativa da rotina, uma independência, autonomia, consciência de competências de leitura, tanto de imagens como de palavras” [Anexo F, questão 5, educadora 5]

Tendo por base todos os dados que fui aqui apresentando e discutindo, chego ao final do meu estudo e sinto que estes sustentam e reiteram ideia que me propus analisar, de facto, **o Quadro das Mensagens é útil enquanto momento da rotina e como instrumento específico, na promoção da autonomia das crianças.** Isto acontece no sentido em que lhes dá uma segurança do que vai acontecer durante o dia, devido à consistência e previsibilidade da rotina, o que corrobora a ideia de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) ao afirmarem que “a independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia” (p.36). Ao serem autossuficientes na previsão do que vão fazer, podem também ser autónomos ao ajudar os adultos na preparação de materiais para as atividades, auxiliarem os colegas que não puderam assistir ao quadro, explicando-lhes o que irá acontecer, entre outros aspetos. Estas funcionalidades tornam este simples momento da rotina num momento-chave para o desenvolvimento da autonomia das crianças em JI.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Chegado ao fim todo este percurso desafiante de ser estagiária destas duas importantes valências da educação pré-escolar - a creche e o Jardim de Infância - sinto que aprendi imenso com todas as crianças, famílias e profissionais com os quais me fui

cruzando ao longo de todo este caminho. Todos eles deram um contributo importante na definição da minha identidade profissional.

Tal como Nóvoa (2000) defende, a **identidade profissional** não se trata de um dado adquirido ou de uma propriedade. É antes um lugar de muitas lutas e conflitos, no qual há espaço para a construção de maneiras de estar na profissão. São estas formas de estar nesta profissão que fazem a identidade profissional de cada um, seguindo a premissa de que esta “será construída na interação que cada actor social estabelece com outros actores sociais e com a especificidade das suas práticas pedagógicas”, afirmando-se assim a identidade através da diferenciação. (Sarmiento, 2002, p.117).

Quando me debruço sobre a grande questão de “*O que é a identidade profissional?*” vejo-me no dever de analisar este tópico como um processo de construção social, em que cada educador de infância tem de relacionar a sua história de vida com a história de vida do próprio grupo a que pertence, e da comunidade em que se insere (Sarmiento, 1999). Destas interações surge uma “teia” que se transforma numa forma própria de ser e de agir, consoante o contexto.

Ainda enquanto estagiária, senti que fui desenvolvendo aos poucos a minha **profissionalidade**. Olhando para o início do estágio em creche e comparando o meu “eu profissional” no final deste estágio em Jardim de Infância, são algumas as diferenças que consigo identificar. Para já, importa definir que a profissionalidade nos remete para o tipo de desempenho e saberes da profissão docente: os comportamentos, os conhecimentos, as destrezas, as atitudes e os valores que dão vida à profissão de educador de infância (Nóvoa, 1992). Como tal, a maior evolução que consigo encontrar no meu desenvolvimento enquanto educadora de infância é, de facto, ao nível dos conhecimentos. Antes de irmos para a prática temos já uma “bagagem de conhecimentos” que nos permite aqui estar e dar o nosso melhor. Porém, é à medida que vamos vivenciando a prática e passando pelas mais diversas situações, que vamos adquirindo mais conhecimento para fortalecer o que já temos. Este é um percurso que não se faz de um dia para o outro. Vai sim, sendo construído com o passar dos anos de prática que vamos tendo, apoiando a ideia de que “a forma como cada um vive a sua

profissão, considerando o processo evolutivo que vai decorrendo ao longo da carreira, pode ser definida como desenvolvimento profissional” (Cardona, 2001, p. 45).

No que diz respeito ao módulo de **creche**, sinto que as maiores aprendizagens que fiz foram acerca da importância do binómio *Educuidar* neste contexto. Este refere a importância do cuidado e, como tal, cuidar e educar devem ser entendidas como práticas indissociáveis, que “caminham juntas”. Assim, possibilitam ações que, na sua totalidade constroem a identidade e a autonomia das crianças, promovendo o seu bem-estar, o seu desenvolvimento e a suas aprendizagens, tal como afirma Dias (2012), “não se pode educar sem prestar cuidados e proteção, e não se pode prestar cuidados corretos e proteção . . . sem, ao mesmo tempo educar” (p.12). a seguinte nota de campo ilustra um exemplo deste cuidado em creche:

“durante o tempo de higiene antes da sesta, a ajudante trocou a fralda da Mercês no mudador . . . assim que se viu ali deitada disse “cai!” e começou a chorar . . . Eu aproximei-me e posicionei-me ao seu lado com a mão na sua cabeça e disse-lhe para ter calma pois estava segura e que não a íamos deixar cair. Quando acabou a muda da fralda, dei-lhe um beijinho na testa e disse-lhe “Já está!” e a Mercês respondeu-me com um sorriso” **[Excerto de nota de campo do dia 29 de março de 2017, portefólio PPS I].**

Embora esta tenha sido uma aprendizagem que adquiri em creche, esta irá sempre ficar presente em todos os anos da minha prática, independentemente da valência em que me encontro a trabalhar. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar-lhe atenção como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade e identificando e respondendo às suas necessidades, pois “é no exercício da prática docente que está a possibilidade de construir-se o cuidado em educação” (Nörnberg, 2007, p. 214)

Já no contexto de **Jardim de Infância**, sinto que o que melhor retiro para o futuro, além da experiência com *estas* crianças, foi a importância do trabalho em equipa. Em educação de infância nada se faz sozinho e não é por acaso. Senti que a equipa da sala do JI1 me acolheu de braços abertos e de forma natural, incluindo-me sempre que possível nas decisões de equipa:

“a educadora perguntou-me se queria . . . reunir-me com ela e com a auxiliar da sala para conversarmos as três acerca da festa de Natal. Numa conversa informal, partilhámos ideias e chegamos a algumas conclusões para o teatro da festa, na qual manifestei as minhas ideias e opiniões que foram bem aceites pela equipa da sala” [Excerto de nota de campo do dia **29 de novembro de 2017, portefólio PPS II**]

Este trabalho em equipa foi muito importante neste estágio final do meu percurso académico, pois foi o facto de ter uma equipa que confiava em mim e que acreditava no meu trabalho, que consegui dar o meu melhor e ser bem-sucedida. Isto apoia a ideia de Roldão (2007) ao afirmar que “o essencial das potencialidades do trabalho colaborativo joga-se no plano estratégico, e operacionaliza-se no plano técnico” (p.28). Ou seja, este é um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto e que objetiva alcançar os melhores resultados possíveis, baseado na interação dinâmica dos diversos saberes dos diferentes intervenientes.

Tendo por base esta experiência nestes dois contextos da educação pré-escolar, independentemente dos grupos com que irei trabalhar futuramente, faz-me sentido explicitar alguns pressupostos que norteiam toda a minha forma de pensar e agir em educação de infância. O primeiro é a **igualdade de oportunidades**. Seja qual for o escalão social das crianças com quem vá diretamente trabalhar irei sempre fazer os possíveis para que essa diferença social nunca se sinta dentro da sala de atividades, pois segundo consta na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, é objetivo da educação de infância “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem” (p.671). Além disto, considero essencial que o educador tenha a capacidade de praticar a inclusão através da **diferenciação pedagógica**, na qual “se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças” (Rodrigues (2003) citado por Sousa, 2007, p.11).

Outro princípio muito importante é a existência de um **ambiente democrático** no qual se pretende “dar voz” às crianças para que expressem as suas opiniões. Assim, podem contribuir para a organização do ambiente educativo, desenvolvendo assim o

sentido de autonomia e responsabilidade. Tal é fundamental uma vez que a criança, como agente ativo do seu processo educativo, tem “o direito de ser ouvida nas decisões que lhes dizem respeito” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.16).

Pretendo também fomentar a **autonomia** nas crianças através de diversas situações do quotidiano, como por exemplo, através da identificação dos materiais da sala, a organização do espaço e da forma como os materiais estão ou não ao alcance das mesmas. Isto porque se queremos que as crianças sejam autónomas precisamos de proporcionar um ambiente educativo propício a tal. A par com a disposição deste ambiente, pretendo também recorrer a diversas estratégias e instrumentos que ajudem a promover a autonomia das crianças, como é o exemplo do *Quadro das Mensagens*. Para que todos estes fundamentos se consigam relacionar entre si e funcionar em harmonia, é então fulcral que as crianças sintam **confiança** nos adultos, em outras crianças e no ambiente em que estão diariamente. É desta forma que as crianças conseguem estabelecer **relações afetivas** com os adultos e entre elas. Assim, estaremos a educar crianças empáticas, ou seja, que sabem reconhecer os sentimentos e colocar-se no papel “do outro”, gerindo desta forma os seus próprios sentimentos tendo por base a comunicação como meio primordial da **resolução de conflitos**.

Em suma, a minha identidade profissional embora tenha estas diretrizes fixas, é algo que está em constante mudança e desenvolvimento, Com base nisto, é imperativo assumir uma posição de constante aprendizagem, lembrando que vai existindo ao longo dos anos uma reconstrução da profissionalidade, e que todas as informações que vamos recebendo ao longo da prática modelam a nossa forma de ser (Berbaum, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado o fim de todo o meu percurso académico, eis que sinto a sensação de alegria e entusiasmo pelo dever cumprido, e pela nova etapa que se avizinha: o mundo profissional. Este foi um caminho com altos e baixos mas, sobretudo, com muita

aprendizagem e experiências que permitiram a existência de uma transformação e construção da minha identidade profissional, enquanto educadora de infância.

Este relatório teve como objetivo a exposição desta última fase deste percurso: a passagem pelo Jardim de Infância durante a minha PPS. Este incidiu, sobretudo, numa investigação sobre um momento específico da rotina *HighScope*. Com este estudo foi-me possível dar a conhecer um pouco melhor este modelo pedagógico e, em específico, este momento – o *Quadro das Mensagens* – que permite a cada grupo de crianças ter na sua posse um instrumento de trabalho que promove a sua autonomia. Penso que este estudo pode contribuir para abrir os horizontes de quem, por um lado, já trabalha com este modelo pedagógico e, por outro lado, para quem nunca contactou diretamente com este mas que tem interesse em introduzir novas ferramentas de trabalho na sua prática.

As principais limitações que senti foram sobretudo ao nível da literatura especializada sobre o tema, pois durante a minha fase de pesquisa foram poucos os autores que encontrei que falassem em concreto desta particularidade *HighScope*. Outra dificuldade foi o tempo disponível para realizar a investigação, tendo em conta o meu horário laboral, com o qual tinha de conciliar o estudo. Ainda assim, considero que estas dificuldades foram ultrapassadas e que consegui cumprir os objetivos que propus com sucesso. Ao investigar este tema foram também surgindo pistas que me levavam para outras investigações. Embora eu tenha mantido o foco na autonomia, pois era do meu interesse dar continuidade à grande temática do estágio anterior, sinto que a partir do meu objeto de estudo poderia ter envergado por outras áreas, nomeadamente pela importância deste instrumento como apoio à matemática e sobretudo à literacia em JI.

O balanço global que retiro destas experiências é muito positivo, tendo em conta todas as aprendizagens feitas ao longo destes momentos enquanto aluna e estagiária. Como tal, os pressupostos que irão guiar todo o meu percurso profissional daqui em diante fundamentam-se numa **pedagogia holística** (Mesquita, 2017) – focada no todo e que não exclui nenhum aspeto significativo da experiência humana. Para executar esta pedagogia é preciso ser-se, também, um educador holístico:

Entedemos, por isso, que o educador holístico se deve assumir como um facilitador da aprendizagem, que gere o currículo através das observações, reclamando autonomia para construir ambientes de aprendizagem estimulantes e experiências de aprendizagem integradoras que permitam à criança desenvolver-se como um todo. (p.62)

Importa ainda sublinhar que isto se baseia numa dinâmica de interação na qual o brincar se torna uma forma privilegiada de promover a interação ente crianças e entre estas com o educador (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim se constrói a relação pedagógica que vou certamente promover em sala para que as crianças usufruam ao máximo desta etapa da vida tão importante: a **Educação Pré-Escolar**.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/cartaetica.pdf>.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). *A Criança e o Seu Mundo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (2001). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional: um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista Infância Educação e Práticas*, (5), pp. 43-62.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de Número e Organização de Dados*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Chokler, M. H. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. *Infância na Europa*, (28), 9-11.
- De Ketele, J. M. (1999). Abordagem Geral da Recolha de Informações. In J. M. Ketele & X. Roegiers (Ed.), *Metodologia de Recolha de Dados* (pp. 11- 44). Lisboa: Instituto Piaget.
- Dias, D. (2012). *O Educuidar na Creche e Jardim de Infância*. (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal).
- Epstein, A. S. (2016). *The HighScope Curriculum: Essentials of Active Learning in Preschool (2nd edition)*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation.

- Feldman, A. (1999). *The role of conversation in collaborative action research in Educational Action Research*. Consultado a 5 de novembro de 2017, em <http://dx.doi.org/10.1080/09650799900200076>.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é a nossa prisioneira!” - Questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182.
- Gainsley, S. (2008). *From Message to Meaning. Using a Daily Message Board in the Preschool Classroom*. Michigan: HighScope Educational Research Fundation.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescent*. USA: Wiley.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. (5ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa: INE
- [Lei Quadro da Educação Pré-Escolar] Decreto-Lei nº 4/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Mesquita, C. (2017). A pedagogia holística em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (112), 59-63

- Nörnberg, M. (2007). O Lugar do Cuidado na Formação de Professores. *Diálogo Canoas*, (11), 211-234
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações.
- Nóvoa, A. (2000). Os Professores e as Histórias da Sua Vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pascual, J. G. (1999). Autonomia Intelectual e Moral Como Finalidade da Educação Contemporânea. *Scielo*, 19 (3).
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários (4ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, M. (2008). *A Relação entre Pais e Professores: Uma Construção de Proximidade para uma Escola de Sucesso*. Málaga: Universidade de Málaga.
- Rodrigues, S. & Garms, G. (2007). Intencionalidade da Ação Educativa na Educação Infantil: a Importância da Organização do Tempo e do Espaço das Atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: Questões de Qualidade e Eficácia no Trabalho dos Professores in Dossier Trabalho Colaborativo de Professores. *Noesis*, (71).

- Sarmento, T. (1999). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (52), 19-26
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de Autonomia nos Anos Pré-Escolares na Transição para a Escolaridade Obrigatória* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa). Consultada em <https://tinyurl.com/y8rjd33e>.
- Silva, I. L., Marques, L, Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação-Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In David Rodrigues (org.) *Investigação em Educação Inclusiva*, Vol. II, pp. 93-119. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2014). Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha (5ª edição). Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Szanto, A. (2015). A Actividade Autónoma Como Forma de Vida. *Infância na Europa*, (28), 17-18.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto (eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Veiga, F. & Fernandes, A. (s.d.) Autorregulação em Crianças do Jardim-De-Infância: Adaptação da Escala Teacher Ratings of Behavioral Self-Regulation in Preschool Children. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA.

Viana, F. L. (2002). *Melhor Falar para Melhor Ler: Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas 4-6 anos*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Wiltshire, M. (2013). *Understanding the HighScope Approach: Early Years Education in Practice*. Londres: Routledge.

Zabalza, M. (1992). A Organização dos Espaços. In M. Zabalza (Ed.), *Didática da Educação Infantil* (pp. 119-158). Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

DOCUMENTOS INTERNOS

JI (2017). *Projeto Pedagógico de Sala*. Cascais: Autor.

*Site*¹⁰ da instituição.

¹⁰ Por questões de confidencialidade não será apresentado aqui o *link* para o mesmo

ANEXOS