



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A AFIRMAÇÃO DA AUTONOMIA NA CRIANÇA: O IMPACTO NA GESTÃO DO
GRUPO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Natacha Alexandra Ramos dos Santos

Julho de 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**A AFIRMAÇÃO DA AUTONOMIA NA CRIANÇA: O IMPACTO NA GESTÃO DO
GRUPO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Professora Manuela Duarte Rosa

Natacha Alexandra Ramos dos Santos

Julho de 2015

Educar é uma arte e são muitas as competências que convergem nesta arte . . . Os conhecimentos necessários para o fazer não são apenas uma competência técnica. Podem, sem dúvida, ser adquiridos, mas são também algo que provém das crenças mais profundas de cada um de nós e da nossa paixão pelas Crianças e pelo Mundo.

(Daniel Walsh, 1994)

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim de mais uma etapa e sendo esta a realização de um sonho, não poderia deixar de agradecer a todas as pessoas que participaram e de alguma forma contribuíram para que se tornasse uma realidade. Assim, por me terem acompanhado neste caminho, agradeço a todas, mas em especial...

Às instituições e equipas educativas por me terem acolhido tão bem e um especial agradecimento à Cristina, à Catarina, à Mitó e à Marta pelo apoio, conselhos e orientação que contribuíram para a minha identidade profissional.

Aos Professores da ESELx por todos os conhecimentos e saberes partilhados que foram essenciais nesta fase tão especial.

À professora Marina Fuertes pelo acompanhamento prestado durante a prática em creche e à Professora Manuela Rosa pela orientação, disponibilidade e apoio durante a prática em JI.

À Mariana Cunha, à Sara Moreira e à Joana Peixoto por serem as minhas companheiras de caminhada, de crenças e sonhos... Obrigada pela amizade!

À minha Chi, pela inspiração que me conduziu a esta profissão.

Ao Hugo Gomes pelo carinho, paciência, por não me deixar esquecer dos meus sonhos e pela constante motivação.

À minha princesa, a minha Avó “Estrudinhas” por acreditar em mim e por ser a minha força em todos os momentos.

A toda a minha família pelas palavras de ânimo e apoio.

Por último, às famílias que me transmitiram segurança ao acreditarem nas minhas capacidades e, sobretudo, às crianças com quem tanto aprendi - com as suas ideias, os seus mimos, as suas “birras” e as suas descobertas. Sem vocês não era a *quase* educadora de coração cheio que sou hoje.

RESUMO

Intitulado *A afirmação da autonomia na criança: o impacto na gestão do grupo em jardim-de-infância*, este relatório visa ilustrar e fundamentar, de forma reflexiva, a minha Prática Pedagógica Supervisionada em valência de creche e em valência de Jardim-de-Infância.

A prática pedagógica em Creche durou cerca de 6 semanas, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, com crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. A prática pedagógica em JI teve uma duração de cerca de 3 meses, numa instituição particular, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, sendo ambas as instituições pertencentes ao concelho de Cascais.

O presente relatório contempla uma análise fundamentada da minha prática, bem como, uma investigação e análise acerca da problemática da PPS, desenvolvida em JI – A Afirmação da Autonomia das crianças e o seu impacto na gestão do grupo.

As dificuldades sentidas na gestão do grupo de crianças perante comportamentos de oposição, ou de falta de concentração nos diferentes momentos da rotina foram a gênese desta investigação. A abordagem a esta problemática é realizada através de um quadro conceptual com base na necessidade de autonomia das crianças e de como a organização do espaço, do tempo e até as propostas de atividades podem influenciar o comportamento das crianças. Assim, foram delineadas ao longo da intervenção algumas intenções, como a partilha de controlo, o esclarecimento de algumas regras e limites, bem como, algumas estratégias para os diferentes momentos da rotina, de forma a auxiliar-me na regulação do grupo de crianças.

De uma forma global, os objetivos desta problemática foram alcançados, uma vez que as estratégias delineadas auxiliaram-me na gestão e regulação do grupo de crianças, diminuindo, significativamente, as minhas dificuldades. Contudo, estas estratégias foram pensadas para o grupo de crianças em causa, pelo que podem, ou não, resultar com outro grupo de crianças. Desta forma, este relatório poderá servir como um incentivo à reflexão para profissionais ou futuros profissionais de Educação Pré-escolar.

Palavras- Chave: Educação Pré-Escolar; autonomia; comportamentos, organização do tempo e do espaço; estratégias.

ABSTRACT

Titled The autonomy's affirmation in children: the impact on group's management in kindergarten, this report aims to illustrate and explain, reflexively, my Supervised Professional Practice in Infant Daycare and Kindergarten.

The pedagogical practice in Infant Daycare lasted about six weeks, in one IPSS, with children aged 2 and 3 years. In Kindergarten the pedagogical practice lasted about three months, in a private institution, with a group of children aged between 2 and 4 years, and both institutions belonged to the municipality of Cascais.

This report contemplates a reasoned analysis of my practice, as well as an investigation on the most significant problematic of PPS, developed in Kindergarten - The autonomy's affirmation in children and their impact on the group's management.

The difficulties in children Group management to oppositional behavior, or lack of concentration at different times of the routine were the genesis of this research. The approach to this problem is accomplished through a conceptual framework based on the need for autonomy of children and the organization of space, time and even the proposed activities can influence the behavior of children. So were outlined during the intervention some intentions, such as the sharing of control, clarification of some rules and limits and some strategies for different times of the routine, in order to assist me in the regulation of group of children.

In general, the objectives of this problem have been achieved, since the strategies helped me in the management and regulation of group of children, reducing significantly my difficulties. However, these strategies are designed to the group of children concerned and which may, or may not, result with another group of children. Therefore, this report could serve as an incentive for reflection for professionals or future professionals of Preschool Education.

Keywords: Preschool Education; child's autonomy; behaviors; organization of space/time; strategies.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract	iii
Lista de abreviaturas	v
Introdução	1
Capítulo 1 - Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo	3
1.1 Caracterização do meio dos contextos.....	3
1.2 Contextos socioeducativos.....	4
1.3 Equipas educativas	5
1.4 Famílias das crianças	6
1.5 Grupos de crianças.....	8
1.6 Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço	10
Capítulo 2 - Metodologia	11
2.1 Opções metodológicas	11
2.2 Técnicas de recolha de informação e análise dos dados recolhidos	11
2.3 Roteiro ético	12
Capítulo 3 – Análise reflexiva da intervenção	13
3.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	13
Capítulo 4 – A afirmação da autonomia na criança: o impacto na gestão do grupo em jardim-de-infância.....	22
4.1 Identificação da problemática.....	22
4. 2. 1 Características do desenvolvimento psicossocial: a afirmação da autonomia na criança.	24
4. 2. 2 A organização do espaço e do tempo como fatores influentes do comportamento das crianças.....	27
4. 2. 3 Estratégias para a gestão do grupo de crianças.	30
Afirmação da autonomia e gestão de comportamentos	30
Envolvimento nas atividades – organização do espaço/tempo.....	36
Algumas considerações	42
Capítulo 5 – Considerações finais.....	44
Referências bibliográficas	48
Anexos.....	53

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
ME	Ministério da Educação
PE	Projeto Educativo
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Pedagógica Supervisionada
SPI	Sector de Primeira Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório é baseado na minha Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) nos contextos de educação pré-escolar – creche e jardim-de-infância - uma etapa fundamental para a minha formação em Educação Pré-escolar. Esta Unidade Curricular proporcionou-me o contacto com a realidade educativa, em que tive a oportunidade de colocar em prática vários saberes adquiridos ao longo da minha formação, desenvolvendo assim uma prática consciente e fundamentada.

Assim, este documento visa ilustrar e fundamentar, através de uma análise reflexiva de todo o processo desenvolvido, a minha ação numa sala de creche com crianças de 2 e 3 anos de idade, numa IPSS, e numa sala de jardim-de-infância com crianças de 2 a 4 anos de idade, numa instituição particular, ambas localizadas no concelho de Cascais.

Assim esta aprendizagem profissional sustentou-se numa prática educativa, em que a leitura dos documentos estruturantes de cada organização educativa, as conversas informais com as educadoras cooperantes, assim como, a reflexão-na-ação e sobre a ação (Schon, 1992, citado por Rosa & Vasconcelos, 2010) foram indispensáveis para a realização deste trabalho. Desta forma, através de uma prática com base na observação e na reflexão crítica, foi possível definir algumas dificuldades, sobretudo no que concerne à gestão do grupo e, assim, formular hipóteses e estratégias para as ultrapassar e melhorar a minha ação.

É importante salientar que a minha intervenção teve como fundamento uma pedagogia centrada na escuta das *vozes* das crianças e na valorização das suas opiniões, interesses e capacidades. A relação estabelecida com as crianças foi uma relação de parceria, em que procurei incentivar a criança a ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, desempenhando um papel de mediador de forma a promover um clima de apoio, essencial para a aprendizagem ativa (Hohmann & Weikart, 2011).

No que diz respeito à estrutura do relatório, este está organizado em quatro grandes capítulos: Caracterização dos contextos socioeducativos; Roteiro metodológico e ético adotado; Análise reflexiva da intervenção; Considerações finais.

No primeiro capítulo é apresentada uma análise reflexiva dos grupos com quem realizei a minha intervenção, tendo em conta as características do meio sociocultural, das instituições, das equipas educativas e das famílias. No final é ainda apresentado uma análise da organização dos espaços educativos, das rotinas, bem como, das intenções gerais das educadoras cooperantes.

No segundo capítulo é apresentada a metodologia, as técnicas e instrumentos utilizados e, por fim, o roteiro ético que regeu a minha prática.

No terceiro capítulo são definidas as minhas intenções para ambos os contextos e para cada um individualmente, recorrendo a um referencial teórico e interligando, de forma reflexiva, com a minha intervenção em ambos os contextos.

No quarto capítulo é identificada a problemática desenvolvida em JI – A Afirmação da Autonomia na criança e o seu impacto na gestão do grupo em jardim-de-infância. Esta problemática foca-se na necessidade de autonomia das crianças, que por vezes originava certos comportamentos - oposição, ou falta de concentração nos diferentes momentos da rotina- uma vez que nem sempre era possível dar resposta às vontades das crianças, quer pela existência de momentos característicos da rotina do modelo *High/Scope*, quer pela existência de espaços partilhados. Desta forma, estes aspetos acabavam por influenciar a gestão do grupo de crianças que, por conseguinte, poderia afetar a gestão dos outros grupos. Com o desenvolvimento desta problemática pretendo dar resposta a algumas questões que me surgiram ao longo da intervenção.

Como poderei dar resposta à necessidade de afirmação da autonomia das crianças, garantindo um clima harmonioso no grupo? Que fatores poderão estar relacionados com os comportamentos das crianças? Que estratégias poderei adotar para uma gestão positiva do grupo? Será que o esclarecimento de regras e limites com o grupo influenciará o seu comportamento?

No quinto e último capítulo são apresentadas as considerações finais, em que é realizada uma análise reflexiva sobre o meu percurso enquanto educadora estagiária em ambos os contextos, assim como, o impacto da minha intervenção para a construção da minha identidade profissional como futura educadora de infância.

CAPÍTULO 1 - Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo

Com este primeiro capítulo pretende-se caracterizar de forma reflexiva os contextos socioeducativos em que foi realizada a minha PPS. Em cada subcapítulo é realizada uma análise reflexiva acerca de aspetos característicos que contribuem para a caracterização e compreensão dos contextos.

No final é realizada uma análise acerca das intenções educativas das educadoras cooperantes, bem como, da organização do ambiente educativo de ambas as valências.

1.1 Caracterização do meio dos contextos

Para compreender, verdadeiramente, as crianças, as suas famílias e as intenções da organização educativa é imprescindível conhecer o meio em que estas vivem, assim como, o meio em que as organizações educativas se inserem.

Os estabelecimentos educativos em que realizei a Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), tanto em valência de Creche como em Jardim de Infância (JI), situam-se na Área Metropolitana de Lisboa, no Concelho de Cascais.

Embora ambas as organizações educativas se encontrem situadas em zonas urbanísticas, que abrangem na sua proximidade vários estabelecimentos de comércio e serviços, assim como, boas infraestruturas ao nível da rede viária e de transportes públicos, pode-se denotar uma distinção entre os dois meios em que os contextos se inserem. Enquanto na valência de creche a instituição se centrava numa pequena localidade com uma zona central de comércio e serviços¹ e com uma zona habitacional com várias moradias e bairros de apartamentos, inclusive um bairro social. O estabelecimento educativo em que realizei a prática em Jardim-de-infância, embora também fosse uma zona essencialmente habitacional, encontra-se numa localidade mais movimentada, devido ao facto de ser uma zona mais turística, perto da praia e de vários estabelecimentos de comércio tradicionais, serviços e zonas verdes².

¹ Devido ao facto de ser uma pequena localidade as pessoas conheciam-se e existia um grande envolvimento.

² Perto da instituição existem dois jardins, um deles com zonas específicas para crianças e com animais.

O conhecimento do meio proporcionou-me a oportunidade para refletir acerca de como poderia articular a minha prática com os recursos existentes na comunidade envolvente.³

1.2 Contextos socioeducativos⁴

A organização educativa em que foi realizada a minha prática, na valência de creche, foi inaugurada em 1994. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e contempla as valências de creche, jardim-de-infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao Sector de Primeira Infância (SPI), os profissionais regem a sua prática segundo uma visão holística da infância, focando-se em quatro perspetivas - sociológica, psicológica, pedagógica e da Neurociência. Há ainda a salientar que qualquer uma das salas de creche têm conexão com outra sala. Deste modo, as crianças podem interagir com outras crianças de idades aproximadas, facilitando processos de transição, além de fomentar um dos objetivos da organização educativa em tornar transparente tudo o que ocorre em cada sala e incentivar a comunicação entre salas e valências.

Em relação ao estabelecimento particular em que realizei a PPS na valência de Jardim de Infância, este foi inaugurado em 2006. Atende, essencialmente, famílias de nível socioeconómico médio/alto e abrange a valência de creche e jardim-de-infância. Este estabelecimento de educação segue o modelo curricular High/Scope. Assim, os profissionais defendem que a criança deve estar envolvida ativamente na aprendizagem, construindo o seu conhecimento a partir da interação com pessoas, materiais e ideias. Outro princípio essencial deste modelo é o papel dos adultos que orientam e apoiam as crianças na construção da compreensão do mundo que a rodeia.

Ao analisar os documentos reguladores de ambas as instituições⁵ é possível verificar que as crianças são consideradas como seres únicos, sujeitos de direitos, como, atores sociais com as suas especificidades – com cultura e vivências (Tomás & Fernandes, 2013). Independentemente da abordagem ou modelo adotado, em ambas as instituições,

³ Na creche ida à loja de animais (embora não tenha sido realizada por ter fechado); No JI ida ao café e à mercearia.

⁴ Dados consultados no projeto educativo e pedagógico das instituições não serão apresentados em anexo por questões de confidencialidade.

⁵ Projetos educativos.

é defendido uma pedagogia ativa, em que os interesses e necessidades das crianças são ouvidos e as suas competências e capacidades valorizadas. Para além disso, em ambos os contextos as crianças aprendem na interação. No contexto de creche, os profissionais do SPI defendem a teoria socio construtivista de Vygotsky, preocupando-se em atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal⁶, sendo o trabalho a pares e em pequeno grupo bastante promovido. Já no contexto de JI, os profissionais defendem a aprendizagem pela ação, em que a criança aprende através da exploração, de experiências diretas com pessoas, objetos, acontecimentos e ideias (Hohmann & Weikart, 2011). E, ainda, um clima de apoio, através do *scaffolding*⁷ em que o adulto apoia a criança durante as suas explorações, fornecendo segurança e desafiando as suas capacidades.

1.3 Equipas educativas

No que diz respeito à equipa educativa da instituição em que realizei a PPS em creche⁸, o SPI é constituído por um coordenador, três educadores de infância e quatro auxiliares de ação educativa (um polivalente). E, ainda, um professor de expressão motora, um profissional de Intervenção Precoce, os profissionais da cozinha responsáveis pela confeção das refeições e a empregada da limpeza que limpa a creche no final do dia.

Quanto à equipa educativa em que realizei a PPS de jardim-de-infância, esta é constituída por um diretor, uma técnica que exerce funções administrativas, sete educadores de infância – sendo um o coordenador pedagógico -, sete auxiliares de educação, duas auxiliares de polivalência, um cozinheiro e de cinco professores para as atividades específicas, em que as crianças são inscritas⁹.

Em ambos os contextos todos os intervenientes têm um contributo positivo para o grupo, de forma a dar primazia ao bem-estar e o desenvolvimento das crianças (Projeto pedagógico (PP) – creche). Desta forma, em ambos se realizam reuniões semanais entre

⁶ Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), consiste no nível de desenvolvimento potencial que a criança poderá atingir com a colaboração de um adulto ou de uma criança mais competente nessa determinada tarefa. Termo original de Lev Vygotsky, consultado em Niza (1998).

⁷ Colocar andaimes (*scaffolding*), o adulto apoia a criança durante as suas explorações, fornecendo “andaimes” e “extensões de conhecimento” que irão permitir uma transição natural para o nível acima. Termo original de Wood, Bruner e Ross (1976), citados por Vasconcelos (1997).

⁸ A equipa pertence somente ao Sector de Primeira Infância do polo em que realizei a intervenção.

⁹ Inglês, Dança, Ginástica e Judo (o mesmo professor), Yoga, Natação (fora do estabelecimento).

educadoras, em que planeiam, trocam reflexões, observações e sugestões sobre as crianças. Este trabalho também abrange a equipa da sala.

Em ambos os contextos, existe uma verdadeira articulação e troca de saberes entre os educadores e auxiliares de ação educativa, uma vez que a troca de opiniões e sugestões entre os profissionais é bastante frequente.

Além disso, de forma a garantir o supremo interesse das crianças, as educadoras e as auxiliares de ação educativa demonstram uma grande disponibilidade e coordenação¹⁰ entre si. Este trabalho de equipa, que ocorre em todos os momentos da rotina, é preparado e pensado em conjunto, através de reuniões regulares de equipa de sala, de modo a torná-lo rico, estimulante, securizante e flexível (PP- creche), permitindo interações e atividades que potenciem a ocorrência de Indicadores-Chave do desenvolvimento de uma forma espontânea (PP- JI).

1.4 Famílias das crianças¹¹

Tal como refere Ferreira (2004), quando as crianças chegam à organização educativa trazem já consigo uma experiência social única que as distingue umas das outras. Deste modo, para compreendermos, verdadeiramente, uma criança é imprescindível que conheçamos a sua família, dado que a família é o *nexus*¹² de todas as instituições culturais e é a partir desta que a criança tem o seu primeiro contacto com a sua cultura.

No que concerne aos traços estruturantes dos contextos familiares do grupo de crianças da sala de creche, salienta-se que a maioria das crianças vivem com os seus pais, exceto duas das crianças cujos pais emigraram. Por esse motivo, vivem, momentaneamente, com os avós. Em vinte famílias (duas das crianças são irmãos

¹⁰ Em ambos os contextos as auxiliares de educação participavam na planificação de atividades e contribuía e partilhavam observações que tinham feito das crianças. As educadoras além das suas funções pedagógicas também auxiliavam na higiene e na limpeza e organização do espaço. Às terças-feiras na valência de JI ocorre uma reunião de educadoras para partilharem ideias e opiniões acerca das planificações.

¹¹ Em ambos os contextos não foi possível ter acesso a informações individuais acerca das habilitações literárias e profissões dos familiares. Assim sendo, esta análise geral foi com base em informações consultadas nos projetos pedagógicos de sala e em conversas informais com as educadoras cooperantes.

¹² Termo utilizado por Ferreira (2004). *Nexus* – Centro/núcleo.

gémeos), 19 apresentam uma estrutura nuclear¹³ e 1 apresenta uma estrutura monoparental por óbito do elemento paterno. Há ainda que salientar que 7 das crianças são filhos únicos e das 14 restantes, 11 têm apenas um irmão. Quanto à posição ocupada pelas crianças na fratria, 10 são irmãos mais novos e apenas 2 são irmãos mais velhos.

Em relação ao nível de escolaridade e profissão dos familiares, em 39 encarregados de educação, 12 são licenciados, um analfabeto e a restante maioria prevalece entre o 9º e o 12º ano. As profissões estão relacionadas com várias áreas, nomeadamente, construção, comércio, serviços domésticos, assistência técnica, serviços técnicos, saúde, etc.

Relativamente à participação das famílias no contexto, além da equipa educativa realizar reuniões e encontros com os encarregados de educação com regularidade, considera importante que os mesmos estejam a par das aprendizagens e atividades realizadas na sala de atividades. Desta forma, sempre que surge alguma oportunidade os familiares são convidados a participar em atividades, têm acesso, no decorrer de cada projeto, às atividades que estão a decorrer através de uma teia de comunicação e no fim a um vídeo com o processo e as aprendizagens adquiridas no mesmo. Além disso, têm, não só, acesso, mas também podem complementar o portefólio de aprendizagens das crianças com as aprendizagens que elas próprias consideraram mais significativas.

Quanto à estrutura familiar do grupo de JI, em 20 famílias 17 apresentam uma estrutura nuclear e as restantes monoparental.¹⁴ Em 20 crianças apenas 9 são filhos únicos pelo que os restantes têm um ou mais irmãos¹⁵. Em relação às habilitações literárias e às profissões dos pais, a maioria tem um curso superior e trabalha no sector terciário como trabalhador liberal.

Os familiares são incentivados a participarem e a visitarem a sala de atividades. Esta participação relaciona-se com a realização de propostas de atividades, projetos, ou, simplesmente, em visitar e assistir a momentos da rotina diária. Todavia, a maioria dos familiares não têm muita disponibilidade devido ao horário profissional. Deste modo, a organização educativa garante a comunicação através do caderno escola/família-

¹³ Sendo que duas apresentam a situação descrita anteriormente – vivem com os avós de momento. (estrutura alargada). Ver Anexo C. Tabela Nº de irmãos, posição na fratria e estrutura nuclear – Creche.

¹⁴ Pais divorciados, com guarda partilhada. Ambos os elementos fazem parte da vida da criança.

¹⁵ Ver Anexo D. Tabela Nº de irmãos, posição na fratria e estrutura familiar – JI.

utilizado para recados e observações - do *website*, onde os familiares podem acompanhar as atividades que as crianças desenvolvem diariamente em cada sala e com conversas informais diárias nos momentos de chegada e partida das crianças.

Através da análise das características das famílias, de ambos os contextos, pude compreender alguns comportamentos e brincadeiras das crianças¹⁶.

1.5 Grupos de crianças

Relativamente ao grupo de crianças em valência de creche¹⁷, este é constituído por 21 crianças¹⁸, dos quais 8 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os três anos. Relativamente ao percurso institucional, 15 crianças são “*veteranas*” (Ferreira, 2004), tendo já frequentado a organização educativa anteriormente e 6 crianças são “*novatas*” (Ferreira, 2004).

O grupo de crianças do JI é constituído por 20 crianças¹⁹, dos quais 11 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e três anos²⁰. Relativamente ao percurso institucional a maioria das crianças são “*veteranas*”, sendo que apenas 6 frequentam a organização educativa pela primeira vez este ano.

No que concerne ao domínio da autonomia, a maioria das crianças na valência de creche já demonstra ser independente em relação ao adulto.²¹ Na sala de JI, as crianças demonstram, também, independência em alguns “*saber-fazer*” (Ministério da Educação, 1997, p.53) do quotidiano. Todavia, na resolução de conflitos algumas sentem, ainda, a necessidade de recorrer ao adulto para a auxiliar no processo. No entanto, quando o adulto demonstra que acredita nas capacidades da criança, incentivando-a a ter um papel ativo

¹⁶ Ver Anexo E. Notas de campo: Evidências do meio sociocultural.

¹⁷ Ver Anexo F. Tabela Caracterização das crianças – Creche.

¹⁸ No início da intervenção eram 21 crianças, no entanto, 2 transitaram para o JI na 1ª semana.

¹⁹ Ver Anexo G. Tabela Caracterização das crianças – JI.

²⁰ Idade tida em conta no início da intervenção, até julho 4 crianças fazem 4 anos.

²¹ As crianças vão à casa de banho, lavam as mãos, comem, vestem-se e despem-se sozinhas e vão buscar a fralda ao cacifo na altura da sesta se necessitarem. Tudo isto é feito com a supervisão e orientação do adulto, no entanto, as crianças são sempre incentivadas a tentarem primeiro sozinhas, fomentando assim a sua persistência na capacidade em resolução de problemas. Ver Anexo H. Notas de campo_Caracterização das crianças (creche) – A e B.

na resolução do conflito, esta, acaba, por vezes, por demonstrar iniciativa em tentar resolvê-lo.²²

Ainda, no que diz respeito ao domínio pessoal e social, verifiquei que, em ambos os grupos, as crianças demonstravam, por vezes, algumas dificuldades em partilhar com os seus pares. Embora seja expectável nesta faixa etária, já existem crianças, em ambos os grupos, que tentam autonomamente regular o seu comportamento e basta, por vezes, que o adulto as oriente para que demonstrem iniciativa.²³

Sobretudo, no contexto de JI o grupo de crianças, de uma forma geral, demonstra grande iniciativa. Denota-se que estão habituados a fazerem escolhas e a tomarem decisões. Todavia, alguns elementos do grupo tendem a impor as suas vontades e revelam, ainda, algumas dificuldades em aceitar algumas regras de convivência, como esperar pela sua vez, respeitar uma opinião diferente da sua, sobretudo, nos *momentos de transição* e de *grande grupo*.

Por fim, em ambos os contextos, denota-se um forte laço entre a equipa educativa e o grupo de crianças. A relação com as crianças é uma relação horizontal em que tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa se consideram parte do grupo. Esta abordagem fomenta, nas crianças, o sentimento de pertença ao grupo e, por conseguinte, faz com que estas se sintam valorizadas.

Em suma, considero que a caracterização individual²⁴ realizada em ambos os contextos permitiu que compreendesse melhor as crianças, as suas características, interesses e necessidades, proporcionando-me a oportunidade de adequar a minha prática e lançar pequenos desafios, não só para o grupo, mas para cada criança individualmente.²⁵

²² Ver Anexo I. Notas de campo_ Caracterização das crianças (JI) – A.

²³ Ver Anexo H. Notas de Campo_ Caracterização das crianças (creche) – C e D. Ver Anexo I. Notas de campo_ Caracterização das crianças (JI) – B.

²⁴ Ver Anexo F e G. Tabelas Caracterização das crianças – Creche e JI.

²⁵ A título de exemplo, fomentava a autoestima das crianças que tendiam a retrair-se nos momentos de *grande grupo*, valorizando as suas capacidades e competências, em momentos de pequeno grupo ou individuais para depois incentivá-la a participar nos momentos de *grande grupo*. (Ex: M. Maçã –JI); Proporcionava momentos de interação com diferentes crianças que, geralmente, não interagiam por iniciativa (Estabelecimento de parcerias para atividades em Creche); Desafiava as crianças a optarem por áreas de interesse diferentes e acompanhava algumas brincadeiras e explorações de algumas crianças que demonstravam não terem uma brincadeira ainda estruturada. (Ex: Camião (Creche); S. Serra, T.Tubarão (JI)).

1.6 Análise reflexiva sobre as intenções educativas, organização do tempo e do espaço

Os espaços educativos de ambos os contextos estão organizados de forma a promover uma aprendizagem pela ação. Desta forma, os materiais estão ao alcance das crianças de forma a incentivar a sua exploração livre. No JI os materiais estão etiquetados de forma a incentivar a autonomia e a emergência da leitura e da escrita das crianças. Na creche, embora não existam etiquetas, estes estão colocados em caixas transparentes e o seu local faz sentido para as crianças, dado que demonstram, também, grande autonomia em explorar e arrumar os materiais. Em ambos os contextos o espaço está definido por áreas de interesse, flexíveis e passíveis de serem alteradas consoante os interesses e necessidades do grupo.

Em relação à rotina diária, na valência de creche esta é bastante flexível, indo ao encontro dos interesses e necessidades do grupo. Em ambos os contextos, esta é planeada de uma forma consistente, promovendo a autonomia da criança, já que esta consegue antecipar o que irá fazer em seguida o que, por conseguinte, faz com que se organize sozinha e tenha uma participação mais ativa (Oliveira-Formosinho, 1998).

Em ambos os contextos, as educadoras cooperantes definiram um conjunto de objetivos gerais para os grupos com o intuito de serem trabalhados, de forma transversal, ao longo do ano.²⁶

A análise e reflexão sobre todo o conteúdo deste capítulo foi crucial para a minha intervenção, uma vez que acredito que para irmos ao encontro dos verdadeiros interesses e necessidades das crianças é necessário conhecê-las. E para as conhecermos, verdadeiramente, é imprescindível compreendermos os diferentes sistemas que influenciam o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1986, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009; Ministério da Educação, 1997, p.25).

²⁶Anexo J. Tabela 1. Objetivos desenvolvimentais – Creche; Tabela 2. Objetivos para o grupo - JI.

CAPÍTULO 2 - Metodologia

2.1 Opções metodológicas

Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), “O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (p.70). Relacionando, com a investigação na educação, a meu ver, para alcançar este objetivo, é necessário uma observação detalhada e uma reflexão constante e não somente uma recolha de dados para formular uma teoria. Desta forma, e devido ao facto da investigação ter como fundamento a minha prática pedagógica, adotei uma abordagem qualitativa, também, presente na investigação-ação, metodologia em que esta investigação se inspira. A “Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática “ (McKerman, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20). Neste sentido, esta metodologia permitiu-me construir uma relação coerente entre a teoria e a minha prática, proporcionando-me a oportunidade de refletir constantemente sobre a mesma. Esta autocrítica constante possibilitou-me, por sua vez, que adaptasse a minha ação e, por conseguinte, a melhorasse face aos obstáculos que surgiam no contexto. É, ainda, importante salientar que a minha ação pedagógica foi orientada com base nos princípios propostos por Lewin (s.d.)²⁷ - planificar para a ação, atuar, observar os efeitos da ação, refletir sobre os mesmos para novamente planificar.

2.2 Técnicas de recolha de informação e análise dos dados recolhidos

No que diz respeito às técnicas de recolha de informação, utilizei, essencialmente, a análise documental - dos projetos educativos e pedagógicos - e a observação, sendo que esta última era uma observação participante não estruturada.

“A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. . . e ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.87)

Bogdan e Biklen, (1994) afirmam que “. . . o comportamento [do objeto de estudo] só pode ser compreendido pelo investigador que se introduz no processo de definição através de métodos como a observação participante.” (p.55). Neste sentido, creio que esta

²⁷ Processo em *Espiral* de Lewin - referido em Máximo-Esteves (2008), p.21.

técnica de recolha de informação proporcionou-me a oportunidade de compreender o grupo de crianças e cada criança, individualmente, com as suas características, capacidades e dificuldades. Consequentemente, pude, então, adequar estratégias para a gestão do grupo e todas as intencionalidades subjacentes à prática pedagógica ao grupo de crianças em causa.

No que concerne aos instrumentos utilizados recorri a notas de campo, registos diários, registos das falas das crianças, fotografias e vídeos. As notas de campo e os registos foram instrumentos essenciais para o questionamento e reflexão acerca da minha prática, assim como, para compreender o funcionamento do grupo e alguns comportamentos das crianças. Quanto às fotografias e vídeos, não utilizei com tanta frequência como gostaria, pois permitem que reanalise os conteúdos sempre que necessário, consoante o “olhar” e intencionalidade, que temos no momento da análise.

2.3 Roteiro ético

Máximo-Esteves (2008), salienta que é imperativo que exista uma regulamentação ética numa investigação-ação²⁸, uma vez que “não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas.” (p.19).

Embora esta investigação seja uma mera inspiração da investigação-ação, procurei na minha intervenção, quer na posição de estagiária, quer na posição de investigadora valorizar vários princípios éticos²⁹, que considero essenciais na prática com crianças.

Em primeiro lugar, uma vez que a minha presença no contexto era temporária, esclareci desde o início que estaria lá por um tempo limitado para que as crianças não criassem expectativas ilusórias. Além disso, procurei integrar-me nos valores e intenções tanto da organização educativa, como da educadora cooperante, respeitando o trabalho desenvolvido e tentando dar-lhe continuidade.

Respeitei também a confidencialidade dos dados da organização educativa, das famílias, da equipa pedagógica e, particularmente, das crianças, respeitando cada uma e

²⁸ Como já foi referido esta investigação é uma inspiração na investigação- ação.

²⁹ Referidos em Fernandes (2005) e na Carta de princípios para uma ética profissional da APEI.

entendendo-as como sujeitos de direitos - com direito à sua privacidade e confidencialidade³⁰.

Em relação ao consentimento informado, procurei, ainda, esclarecer as famílias, bem como, as crianças, acerca da minha intervenção e das minhas intenções³¹.

Procurei, ainda, devolver toda a informação, tanto do trabalho realizado com as crianças às respectivas famílias, como dos trabalhos relacionados com a minha formação às respectivas educadoras cooperantes.

Por fim, preocupei-me, ainda, em tentar explicar às crianças o objetivo da investigação, esclarecendo que para ser professora necessito de compreender como ajudar todas as crianças e que para isso necessito da ajuda de todos.

CAPÍTULO 3 – Análise reflexiva da intervenção

A caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, apresentada no primeiro capítulo deste relatório, proporcionou-me os dados necessários para a delimitação das intenções educativas que nortearam a minha prática. Neste capítulo apresentarei as minhas intenções para ambos os contextos, relacionando de forma reflexiva com a minha ação.

3.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica³²

Um conjunto de experiências com propósito e ligação entre si fornece harmonia e coerência ao desenrolar do processo educativo. Assim, a intencionalidade do educador é a base desse processo, na medida que exige que este reflita sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes (Ministério da Educação, 1997, p.93).

³⁰ Os nomes das crianças são fictícios, na valência de creche foram escolhidos pelas crianças para este trabalho, na valência de JI cada uma tem um símbolo com a sua inicial que foi escolhido por si no início do ano.

³¹ A apresentação em creche foi realizada pessoalmente à medida que os familiares das crianças entravam na sala. No JI foi realizada através de uma carta, afixada à entrada da sala. No entanto, fui tendo a oportunidade de interagir com as famílias durante os períodos de acolhimento. No primeiro dia tivemos uma conversa e expliquei que estava lá para aprender a ser professora – com eles.

³² Ver Anexo K. Quadro. Intenções gerais e específicas para os contextos.

A partir das características dos grupos de crianças elaborei um conjunto de intenções gerais para ambos e específicas para cada grupo que regularam toda a minha ação pedagógica.

O estabelecimento de uma *relação baseada em afeto e confiança, proporcionando um ambiente positivo e securizante* foi uma das grandes intenções para ambos os contextos. Neste sentido, procurei criar uma relação estável, de confiança com as crianças, adotando uma postura calma e afetuosa. Sempre que possível tentei integrar-me nas suas brincadeiras, uma vez que considero o brincar como uma atividade humana fundamental para o desenvolvimento pessoal, em que as crianças têm oportunidade de interagir com o Outro em diversas situações e experienciar situações do quotidiano (Brougère, 2001). Neste sentido, vejo a minha participação nas brincadeiras das crianças como uma estratégia essencial para a criação de uma verdadeira relação.

Carros volta a pôr o pano na minha cabeça e Pocoyo põe-me outro nas costas e diz-me “Estás bonita, Natacha”. . . (Excerto do Registo diário de 30 de janeiro de 2015. – E virámos todos tartarugas! – Portefólio creche, p.97).

Eu e A. Aranha estamos na sala a fazer o portefólio enquanto o resto do grupo está no parque. A. Aranha senta-se ao meu colo e diz “Natacha eu gosto muito de vir para a sala contigo”. Eu “Gostas, A. Aranha? Gostas de fazer o teu portefólio?” A. Aranha: “Gosto, mas também gosto de ficar nas mimocas contigo” e encosta-se a mim (Nota de campo de 12 de maio de 2015. – Portefólio II, p.194).

Através dos excertos supramencionados podemos constatar o tipo de relação que estabeleci com as crianças, uma relação de parceira de brincadeira, com base na afetividade, mas também uma relação de confiança, dando primazia à sua segurança e bem-estar. Creio que este aspeto fez com que, progressivamente, fosse considerada, em ambos os grupos, como um adulto de referência. Deste modo, acredito que uma relação de afeto com a criança, baseada em confiança, proporciona segurança para que esta explore e descubra o mundo ao seu redor (Portugal, 2011). Mas, também, fomenta o sentido de pertença da criança no grupo, fornecendo-lhe segurança para se separar dos pais, pois confia no adulto e sabe que este irá garantir o seu bem-estar.

Promover atitudes de respeito, partilha e empatia com o Outro foi, também, uma intenção para ambos os contextos. Neste sentido, procurei incentivar as crianças a brincarem com os pares³³, uma vez que constatei que algumas crianças brincavam muito individualmente, sobretudo no contexto de creche, embora partilhassem o mesmo espaço com os pares. Assim, um dos objetivos específicos para este contexto era *fomentar a interação entre pares*. Além disso, em ambos os contextos, procurei incentivar a partilha de objetos e brinquedos com o Outro, pois como é expectável era a origem da maioria dos conflitos. Assim, na valência de creche, quando planeava as atividades procurava criar a necessidade, por parte das crianças, de partilharem os recursos. Na valência de JI, esta intenção foi mais esporádica – exploração da mesa de luz³⁴; construção de formigas em 3D com gesso; construção do xilofone -, uma vez que os momentos de pequenos grupos têm como característica cada criança ter o seu próprio material. Desta forma, esta intenção foi explorada no momento do Fazer, através da negociação de brinquedos.

Por fim, fomentar atitudes de empatia para com o Outro, em creche foi algo que tentei dar continuidade, as crianças estavam habituadas a entreajudarem os colegas que demonstravam mais dificuldades³⁵. No JI tentei fomentar esta preocupação pelo bem-estar do Outro, através de atividades e em momentos da rotina diária.³⁶

Após o momento da sesta tenho também incentivado as crianças que acordam primeiro a acordar com carinho os outros colegas. Hoje fiquei muito surpreendida com T. Tubarão e S. Skate porque ambos costumam ter muita energia e autonomamente decidiram acordar S. Sino com festinhas e abraços. Fiquei por perto, porque S. Sino necessita de acordar muito calmamente, e estava com receio que T. Tubarão e S. Skate se “entusiasmassem”. No entanto, foram muito meigos e carinhosos, S. Sino acordou com um sorriso e foi um momento muito bonito de se ver (Excerto do Registo diário de 10 de Abril de 2015. Portefólio JI, p.134).

³³ Ver Anexo F e G. Caracterização das crianças.

³⁴ Ver Anexo L. Registos da ação das intenções – A.

³⁵ Nos momentos após a sesta pedia às crianças que terminavam de se vestir primeiro para ajudar as outras. As propostas de atividades a pares, os pares eram pensados de forma a poderem potenciar aprendizagens. Ver Portefólio creche p. 70-73.

³⁶ Atividade “O Manel está triste” Ver *Registo diário de 11 de Maio de 2015* (Portefólio JI, p. 161-162). Ver Anexo L. Registos da ação das intenções – B e C.

Considero, assim, extremamente importante fomentar a preocupação pelo bem-estar do outro, embora esteja ciente que nesta idade ainda é um pouco complexo, uma vez que as crianças ainda tendem a ter dificuldades em colocarem-se na perspetiva do Outro (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Todavia, é essencial encorajar a compreensão social das crianças e para isso é importante estimular a empatia e o altruísmo das mesmas, auxiliando-as a compreenderem o impacto das suas ações nos outros e como os outros se sentem em situações difíceis (Katz & McClellan, 2006).

Fomentar a autonomia e o sentido de responsabilidade da criança, assim como refere Portugal (2011), é imperativo que na creche existam “educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia” (p.49). Por isso, sempre que possível incentivava as crianças a experimentarem sozinhas, a testarem as suas capacidades, dando algum apoio sempre que necessitavam. Como foi referido na caracterização, as crianças do contexto de creche eram bastante autónomas nos diversos momentos da rotina diária. Assim, a minha intenção neste contexto era dar continuidade, de forma a expandir esta capacidade e tornarem-se cada vez mais independentes do adulto. Neste sentido, como intenção específica para este contexto pretendi *desenvolver um sentido de responsabilidade durante a escolha das áreas*, uma vez que a maioria das crianças demonstrava iniciativa na escolha das áreas mas demonstrava dificuldades em colocar a sua decisão em prática.

No contexto de JI, esta intenção prende-se com o facto de algumas crianças demonstrarem bastante iniciativa em agir de acordo com os seus desejos e objetivos. No entanto, estas iniciativas nem sempre poderiam ser concretizadas, uma vez que eram condicionadas pelo espaço ou pelo momento da rotina diária não ser adequado. Desta forma, foi perceptível que embora algumas crianças se sintam à vontade para porem em prática as suas iniciativas, estas não tinham ainda interiorizado o que é realizado em cada momento da rotina. Assim, durante a minha intervenção procurei consciencializar as crianças do que é suposto fazer em cada momento da rotina, de forma a promover a sua autorregulação.³⁷

³⁷ Ver Anexo L. Registos da ação das intenções – D.

A acrescentar, procurei, também, proporcionar oportunidades para que o grupo tomasse decisões e assumisse compromissos, de forma a fomentar o seu sentido de responsabilidade.³⁸ Assim, assumimos três compromissos³⁹ – o de ajudar um colega quando este estivesse triste; tentar cumprir as regras que conversámos em grupo e lembrar os colegas que precisassem de ajuda para cumpri-las. Além disso, incentivei o grupo a participar na reorganização da sala de atividades, após o momento da sesta, pois o incentivo, por parte do adulto, para que as crianças realizem ações simples presentes no seu quotidiano, promove o aumento da sua autoestima, assim como, o seu sentido de autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

Em ambos os contextos, procurei propor atividades de carácter mais exploratório para que as crianças explorassem os materiais de acordo com as suas capacidades e interesses.

A exploração da mesa de luz por S. Sino fascinou-me, enquanto a maioria do grupo ficava cativado por afastar a farinha e ver luz. S. Sino, agarrava a farinha com as mãos e ia deixando cair aos poucos, observando o efeito muito atentamente. Creio que ainda tem muita necessidade de explorar sensorialmente este novo material (Nota de campo de 11 de março de 2015.- II).

Proporcionar atividades de acordo com o interesse e necessidades do grupo, foi outra grande intenção para ambos os contextos. Para isso, é necessário que o educador observe as crianças, as compreenda de forma a adequar o processo educativo às suas necessidades, alargando os seus interesses e desenvolvendo as suas potencialidades (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Na valência de creche a minha ação baseou-se na valorização da área das histórias, visto que era uma área mais fragilizada, no sentido que era menos escolhida pelas crianças. A articulação com a área do conhecimento do mundo foi realizada devido à curiosidade que o grupo manifestou por elementos da natureza e o meio natural.

Para além disso, procurei proporcionar materiais diversificados e desafiantes para o grupo, demonstrando várias formas de dinamizar uma história e disponibilizando-os

³⁸ Na creche, também potencieei este aspeto através do incentivo ao cuidado dos livros e da tartaruga.

³⁹ Ver registo diário de 12 de maio de 2015. Portefólio II, p. 165.

para que as crianças os explorassem livremente. Desta forma, interliguei a área das histórias, que na altura era uma fragilidade, com o faz-de-conta, um interesse do grupo em geral.⁴⁰

No contexto de JI, a planificação das propostas de atividades tiveram sempre em conta potencialidades ou fragilidades observadas nas semanas anteriores. Assim, logo na minha primeira semana de intervenção detetei um interesse das crianças a partir de uma história que a educadora apresentou ao grupo⁴¹. Assim, aproveitei para levar outra história⁴² com o mesmo nome e abordarmos o conceito de luz/sombra em que desenvolvemos várias atividades.⁴³ O projeto “Como são as formigas? São todas iguais?” também partiu de um interesse manifestado pelo grupo⁴⁴, aproveitando, assim, para fomentar uma atitude investigativa, pois a metodologia de trabalho de projeto pressupõe uma “pesquisa que leva um grupo de crianças a procurar respostas para as perguntas que elas próprias formularam.” (Katz & Chard, 2009, p.3). A criação de instrumentos musicais⁴⁵ foi, também, um interesse observado tanto através das aulas de música, em que no final as crianças ficavam ansiosas por explorarem os instrumentos, como através da visita do pai de C. *Canguru* à sala que fez uma atividade com uma guitarra. Como não existiam instrumentos na sala de atividades para as crianças explorarem livremente, decidimos que os poderíamos construir. No decorrer da minha intervenção pude constatar o grande interesse de alguns elementos do grupo por conteúdos matemáticos e da emergência da leitura e da escrita. Desta forma, procurei propor atividades⁴⁶ que abordassem estes conteúdos de uma forma lúdica. As questões de género, as regras da sala de atividades e o supermercado foram temas abordados ao longo da intervenção por serem fragilidades observadas no decorrer da mesma.⁴⁷

⁴⁰ Ver Registo diário 7 de janeiro de 2015 - *Imaginação e criatividade*. Portefólio creche, p.78.

⁴¹ Numa noite muito escura de Simon Prescott.

⁴² Numa noite muito escura de M. Christina Butler e Jane Chapman.

⁴³ Anexo M. Fotografias de algumas atividades – Fig.1

⁴⁴ Anexo N. Situação desencadeadora do projeto.

⁴⁵ Anexo M. Fotografias de algumas atividades – Fig.2

⁴⁶ Anexo M. Fotografias de algumas atividades – Fig. 3 e 4..

⁴⁷ Questões de género: Reflexão 8ª Semana (Portefólio JI, p.158); Regras: Registo diário 12 de maio (Portefólio JI, p. 162); Supermercado: Consciência de que é necessário pagarmos o que levamos: Ver Anexo L. Registos da ação das intenções – E.

Relativamente às intencionalidades para com a equipa educativa, procurei *trabalhar em equipa*, partilhando observações, ideias e experiências *de modo a garantir uma prática consistente, primando o bem-estar da criança* e, por conseguinte, proporcionando-lhes experiências positivas (Hohmann & Weikart, 2011). Creio que, gradualmente, fui-me integrando em ambas as equipas, tive a oportunidade de participar nas reuniões de educadoras e constatar também o trabalho para além da sala de atividades, uma perspetiva de que não tinha, ainda, conhecimento.

Neste sentido, pude constatar que o trabalho existente entre a equipa educativa - a troca de saberes, de opiniões e de perspetivas – suscita a reflexão por parte do educador acerca da sua prática, contribuindo, assim, para uma melhoria da sua ação e uma formação contínua.

No que concerne às intenções para com as famílias, procurei *estabelecer uma relação positiva*, demonstrando disponibilidade e acessibilidade para com as mesmas. A percebi-me, sobretudo no contexto de creche, que ao criar empatia e demonstrar segurança na minha prática transmito tranquilidade aos familiares e um à vontade para me questionarem. No II, além desta intenção, procurei também, com a ajuda da equipa educativa, *incentivar a participação das famílias nas atividades desenvolvidas*, considerando-as como parceiras na educação das crianças e *incentivá-las a envolverem-se no processo educativo*. Creio que a primeira consegui alcançar pelo menos com a maioria, quanto à participação nas atividades, a maioria acabou por disponibilizar-se com materiais, nomeadamente, na construção do supermercado, que em apenas uma semana os familiares contribuíram com imensos recursos. Além disso, durante a minha prática, alguns familiares visitaram a sala para dinamizar atividades⁴⁸ propostas por eles. Por fim, quanto à última intenção, creio que não consegui alcançá-la, pois não me senti com autonomia suficiente, como estagiária, para a concretizar.

Relativamente às intenções específicas para a valência de creche, além das que já foram mencionadas, pretendi, também, *valorizar a área das histórias e criar uma área das ciências de forma a fomentar o contacto com o meio natural*.

⁴⁸ Devido a Março ser o mês do Pai e Maio ser o mês da Mãe.

Devido ao facto de, no contexto de creche, a Área das histórias não ser uma área muito escolhida pelas crianças no momento do planear, apercebi-me que seria interessante dar a conhecer ao grupo diferentes histórias e formas de as dinamizar, de modo a cativar o interesse por esta área. Todavia, as crianças demonstraram tanta curiosidade por uma das histórias que levei – A tartaruga ensonada⁴⁹ - que acabámos por desenvolver um projeto em torno da mesma. Este projeto teve como atividades o reconto da história através de várias formas de dinamização, a criação de um livro para a sala de atividades, com o intuito de promover o cuidado pelos livros, uma vez que era algo que tinha sido construído por todos.⁵⁰

A partir daí, as crianças demonstraram curiosidade em saber mais sobre tartarugas, e fomos descobrir as suas características físicas, a sua alimentação e os seus habitats, que por sua vez, nos conduziu à criação de uma área das ciências.⁵¹

No que diz respeito às intenções específicas para o contexto de JI, procurei ***incentivar a participação de todas as crianças nas atividades***. Todavia, respeitando sempre a sua vontade e o ritmo de cada uma, de modo a aumentar a sua autonomia, autoestima e a confiança nas suas capacidades e competências. Esta intenção prende-se com o facto de ter constatado que algumas crianças não participavam tanto nas atividades, sobretudo, de grande grupo.

Enquanto estávamos a construir formigas com a massa de modelar, M. Maçã pergunta-me “Natacha se as asas da rainha caem quem fica com elas?”. Fiquei muito contente com a sua participação e respondi-lhe “Pois é M. Maçã! O que é que vocês acham que acontece?” . . . (Excerto da Nota de campo de 13 de abril de 2015 - Portefólio de JI, p.138-139)⁵².

Através do excerto supramencionado podemos verificar que *M. Maçã* já demonstrou iniciativa e confiança para questionar o adulto durante uma atividade em pequeno grupo. Creio, também, que o projeto “Como são as formigas? São todas iguais?”

⁴⁹ História adaptada da original “A tartaruga que queria dormir” por Roberto Aliaga.

⁵⁰ Ver Anexo O. Fotografias creche – Fig.1.

⁵¹ Ver Anexo O. Fotografias creche – Fig.2.

⁵² Ver também Portefólio JI, p.183.

estimulou a sua participação, uma vez que era algo que lhe suscitava curiosidade, demonstrando-se verdadeiramente envolvida.

Criar uma relação de parceria entre adulto/ crianças, através da partilha de controlo era outra das minhas intenções para este contexto, relacionando esta intenção com a de *fomentar o sentido de responsabilidade*, fui-me apercebendo, ao longo da intervenção, da importância das crianças sentirem como é estar a gerir o grupo. Desta forma, fui pedindo a ajuda das crianças em alguns momentos⁵³ e constatei que algumas sentiam-se bastante à vontade para o fazer, demonstrando sentirem-se competentes e orgulhosas. Além disso, procurei nos momentos mais agitados perguntar ao grupo a sua opinião⁵⁴, gradualmente, algumas crianças começaram a demonstrar algumas iniciativas na gestão do grupo e da rotina⁵⁵.

Por fim, pretendi *fomentar a interiorização de regras de convivência e incentivar o espírito de equipa e o sentimento de pertença a um grupo*. A meu ver, estas duas intenções estão interligadas e relacionadas, também, com as intenções gerais.

A participação democrática das crianças na vida em grupo é fundamental para a formação pessoal e social das mesmas, uma vez que o grupo de crianças é uma organização social que constrói autonomia coletiva, participando na elaboração de regras, negociando-as e compreendendo-as para que as possam aceitar (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010, p.44).

Estes autores referem ainda que a vida em grupo implica o confronto de opiniões, a resolução de conflitos e a tomada de decisões para o bem coletivo, proporcionando à criança uma tomada de consciência das diferentes perspetivas e valores, promovendo atitudes de compreensão para com os outros. Além disso, permite a vivência de valores democráticos, como a justiça, a responsabilidade e a cooperação (p.44).

Assim sendo, procurei fomentar a interiorização de regras, bem como, o espírito de equipa durante os vários momentos da rotina. Creio que, progressivamente, as crianças foram interiorizando e demonstrando algumas iniciativas, como demonstra o excerto seguinte:

⁵³ Ver Anexo L. Registos da ação das intenções – F.

⁵⁴ Ver Anexo L. Registos da ação das intenções – G.

⁵⁵ Ver Anexo L. Registos da ação das intenções – H.

Digo a D. Dinossauro, V. Vela e V. Vassoura . . . “Estou mesmo muito contente com o que vocês fizeram. Vocês viram um colega triste e tentaram ajudá-lo. Isso é mesmo muito importante. Estou mesmo muito feliz” V. Vassoura diz “Então tu disseste para fazer isso” Eu: “Sim, disse. Mas percebes porque é que é importante? Nós somos uma equipa e numa equipa ajudamo-nos uns aos outros. Hoje vocês tentaram ajudar o P. Pinguim e quando viram que estavam a precisar de ajuda chamaram a Natacha (Excerto do Registo diário de 12 de maio de 2015. Portefólio II, p.162).

A sair do ginásio, o grupo do carro começa a fazer muito barulho. . . . Algumas crianças começam a fazer outras queixas e eu levanto o meu braço sem dizer nada. Rapidamente, A. Andorinha, C. Cadeira, J. Jogos levantam o braço. Eu faço “Sssh, A. Andorinha diz lá o que precisas de me contar” A. Andorinha: “Correu bem a ginástica” Eu: “Ainda bem que sim, eu não esperava outra coisa, porque sei que vocês são muito crescidos. C. Cadeira o que queres contar?” Esta sorri e não diz nada. Eu faço a mesma pergunta a Jogos e este responde-me “Já estou quieto” (Excerto do Registo diário de 15 de maio de 2015.).

CAPÍTULO 4 – A afirmação da autonomia na criança: o impacto na gestão do grupo em jardim-de-infância

Tendo como fundamento as intenções enunciadas anteriormente, bem como, a reflexão contínua no decorrer da minha ação pedagógica, iniciarei este capítulo com a problemática que considero mais relevante na minha PPS – A afirmação da autonomia na criança: impacto na gestão do grupo em jardim-de-infância.

4.1 Identificação da problemática

Já no contexto de creche senti a necessidade de refletir acerca dos comportamentos das crianças e sobre qual seria a melhor forma de os gerir, garantindo um ambiente harmonioso e positivo. Isto é, um ambiente calmo e seguro, em que o adulto apoia as iniciativas da criança (Hohmann & Weikart, 2011). Todavia, procurando que exista um

equilíbrio entre as suas iniciativas e os diferentes momentos da rotina, garantindo que esta decorra de uma forma fluída.

Contudo, foi no contexto de JI que o tema surgiu de uma forma mais evidente, visto que sentia algumas dificuldades, sobretudo, nos momentos de transição e nos momentos de *grande grupo*, em que os comportamentos de algumas crianças acabavam por influenciar todo o grupo. Deste modo, a problemática apresentada irá focar-se na minha intervenção educativa no JI, tendo como amostra todas as crianças do grupo. Embora nem todas revelassem os comportamentos referidos, uma vez que o objetivo principal era garantir uma gestão do grupo harmoniosa com um ambiente positivo, as estratégias implementadas foram aplicadas a todo o grupo.

Assim, no decorrer da minha intervenção foram surgindo algumas questões relacionadas com esta problemática: *Como poderei dar resposta à necessidade de afirmação da autonomia das crianças, garantindo um clima harmonioso no grupo? Que fatores poderão estar relacionados com os comportamentos das crianças? Que estratégias poderei adotar para uma gestão positiva do grupo? Será que o esclarecimento de regras e limites com o grupo influenciará o seu comportamento?*

Estas preocupações prendem-se com o facto de acreditar que é necessário um ambiente seguro, calmo e positivo para proporcionar aprendizagens significativas (Hohmann & Weikart, 2011).

Durante a minha intervenção no contexto de JI verifiquei que as dificuldades em gerir o grupo se dividiam entre dois tipos de comportamentos por parte das crianças. Por um lado, algumas revelavam comportamentos de oposição, testando o adulto⁵⁶, fazendo birras frequentes, quando contrariadas, demonstrando que, ainda, detinham algumas dificuldades em lidar com as suas frustrações⁵⁷.

Neste sentido, estas crianças demonstravam não conseguir, ainda, autorregular os seus comportamentos. Este aspeto provocava uma constante gestão de conflitos que, por conseguinte, levava à interrupção de atividades, afetando a dinâmica da rotina.

⁵⁶ Ver Anexo P. Registos: Comportamentos das crianças – A.

⁵⁷ Ver Anexo P. Registos: Comportamentos das crianças – B e C.

Por outro lado, algumas crianças revelavam algumas dificuldades em manterem a concentração nos momentos de *grande grupo* e de transição, ficando inquietas⁵⁸, não conseguindo esperar pela sua vez, aceitar uma opinião diferente da sua⁵⁹ ou partilhar objetos, o que, frequentemente, originava, nesses momentos, conflitos interpessoais.⁶⁰

A meu ver as dificuldades na gestão do grupo de crianças foram, também, influenciadas pelo facto de existirem momentos da rotina com características específicas, nos quais senti necessidade de compreender melhor para adequar a minha prática. Este aspeto, bem como, a existência de espaços comuns⁶¹, que afetavam também a gestão das outras salas, condicionavam, por vezes, algumas iniciativas das crianças, originando comportamentos de oposição e/ou conflitos interpessoais.

4. 2. 1 Características do desenvolvimento psicossocial: A afirmação da autonomia na criança.

De forma a poder refletir e elaborar estratégias para a gestão do grupo é imperativo, em primeiro lugar, compreender as possíveis razões que levam as crianças a apresentarem esses comportamentos.

Sendo que o conceito de autonomia apresenta “uma ampla diversidade de conceptualizações” (Silva, 2009, p.2), o conceito aqui apresentado cinge-se, apenas, ao que está estritamente relacionado com a problemática.

De acordo com Mogilka (1999), autonomia é a capacidade da criança em criar as suas próprias regras e limites, sem ser necessário a intervenção do outro, ou seja, significa que tem a capacidade de se autorregular. (p.59) Assim, neste conceito está também implícito a liberdade perante o adulto, a oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, mas também a limitação imposta pelo mundo que a rodeia (Erikson, 1976; Hidalgo & Palácios, 2004).

Concluindo, é impossível descurar o facto de a criança viver num mundo social, e como tal tem contacto permanente com o Outro, que influencia a sua liberdade assim como a sua pode influenciar a dele. Mogilka (1999) refere que a “liberdade não se pode

⁵⁸ Ver Anexo P. Registos: Comportamentos das crianças – D e E.

⁵⁹ Ver Anexo P. Registos: Comportamentos das crianças – F.

⁶⁰ Ver Anexo P. Registos: Comportamentos das crianças – G.

⁶¹ Nos momentos da higiene, da alimentação e descanso os espaços eram partilhados com outras salas e tinham horas específicas para serem frequentados por cada uma.

estruturar a si mesma, sem recorrer aos elementos externos ao eu da criança: sem uma relação consciente com os limites não há autonomia.” (p.60). Neste sentido, o que é pertinente não é o adulto não exercer controlo na criança, mas sim a forma como este controlo é exercido (Mogilka, 1999).

Na procura de um referencial teórico pude constatar que o facto de algumas crianças não terem interiorizado algumas regras de convivência é expectável nesta faixa etária, uma vez que as crianças tendem a apresentar, ainda, um *egocentrismo* (Cole & Cole, 2001; Wallon, 1979) ou *egocentrismo cognitivo* (Silva, 2009). Assim, estas tendem a considerar o mundo no seu ponto de vista (Cole & Cole, 2001), demonstrando dificuldades em se colocarem na perspetiva do Outro, presumindo que este pensa, compreende e sente o mesmo que elas (Papalia, Olds & Feldman, 2009, p.270). Além disso, a criança interpreta o seu comportamento segundo as consequências que o sucedem – castigo/recompensa; desprazer/prazer.⁶² (Gonçalves, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

A corroborar com esta ideia, Kohlberg (1969)⁶³ refere, na sua teoria do desenvolvimento moral, que no primeiro estágio – *pré-convencional*- a criança não considera os interesses dos outros nem tem consciência de que estes possam ser distintos dos seus (Katz & McClellan, 2006; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Ainda, durante a revisão da literatura, verifiquei que os comportamentos de oposição são normativos nesta faixa etária, visto que faz parte do desenvolvimento da criança sentir necessidade de afirmar a sua autonomia perante o adulto. Esta afirmação é caracterizada por atitudes de extrema teimosia e rebeldia, próprias do processo de construção da identidade do Eu (Gonçalves, 2004; Papalia, Olds & Feldman, 2009; Wallon, 1968). Esta teimosia, rebeldia e tendência em contrariar e questionar o adulto advêm do reconhecimento, por parte da criança, das suas competências e capacidades.

De acordo com Wallon (1979)⁶⁴; Wallon, 1934, citado por Hidalgo & Palácios, 2004, p.183), a etapa compreendida entre os três e os seis anos foca-se na construção do

⁶² Este *egocentrismo cognitivo e moral* vai ao encontro do primeiro nível do desenvolvimento moral, que Kohlberg denominou de nível pré-convencional (Silva, 2009, p.80).

⁶³ Referidos por Katz e McClellan, 2006; Papalia, Olds e Feldman, 2009, p.451-452.

⁶⁴ Wallon (citado por Hidalgo & Palácios, 2004) defende, na sua teoria do desenvolvimento humano, que as relações interpessoais, históricas e culturais do individuo são determinantes para o seu desenvolvimento.

eu - *estágio do personalismo*⁶⁵. Este estágio inicia-se com uma crise de oposição, que é interpretada pelo autor, como uma forma de revigorar e consolidar uma identidade recém-descoberta no final da primeira infância. Neste sentido, as crianças tendem a afirmar-se, opondo-se ao Outro de forma experienciar a sua independência e a garantir a sua vontade. Contudo, a criança irá compreendendo que é necessário negociar espaços e tempos de independência. Quando o adulto define os limites para essa independência, a criança, deparada com esta autoridade, é propensa a opor-se, a questionar os limites impostos e a exigir decidir e fazer sozinha, tentando, deste modo, definir a sua área de controlo pessoal (Nucci et al., 1996, citado por Silva, 2009).

Todavia, com o tempo, as crianças começam a compreender que com uma atitude constante de oposição e negativismo não conseguem a aceitação dos adultos nem dos seus pares. Surge, então, um conflito de interesses que, por conseguinte, leva a criança a recorrer a estratégias que permitam captar a atenção e o afeto do Outro de forma a ganhar o seu reconhecimento, mostrando todas as suas competências e capacidades (Hidalgo & Palácios, 2004; Wallon, 1979).

Segundo a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1976)⁶⁶, é provável que as crianças deste contexto se encontrem entre o segundo e o terceiro estágio – *Autonomia vs. Vergonha e Dúvida* e *Iniciativa vs. Culpa* - respetivamente.

Relativamente ao segundo estágio, este tem como característica a confiança que as crianças têm nos seus cuidadores e, conseqüentemente, a confiança e segurança em explorar o mundo ao seu redor. Esta confiança é exacerbada com a descoberta de vontade própria e a aquisição de outras capacidades - como a linguagem e a locomoção – que fomentam a sua vontade de ser independente (Erickson, 1976; Papalia, Olds & Feldman, 2009).

No que concerne ao terceiro estágio, *Iniciativa vs. Culpa*, este caracteriza-se pela aquisição da autonomia obtida na etapa anterior que leva a criança a experimentar novas capacidades de planear e executar uma tarefa (Erikson, 1976). Enquanto tomam iniciativa as crianças vão se apercebendo dos limites que o ambiente social coloca às suas condutas (Hidalgo & Palácios, 2004). Esta consciência pode ser interpretada como um obstáculo

⁶⁵ Terceiro estágio que contempla três fases: Oposição, Sedução e imitação.

⁶⁶ Consultado em Papalia, Olds & Feldman, 2009.

que necessita de ser ultrapassado, fazendo com que exista uma contenção enérgica⁶⁷ da iniciativa que tinha planeado que, por consequência, poderá originar conflitos interpessoais e o impedimento da sua iniciativa (Erikson, 1976). Este impedimento poderá originar um sentimento de culpa na criança por ter ultrapassado os limites estipulados e não ter alcançado o que tinha planeado, provocando momentos de frustração (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

A *iniciativa* gera, por vezes, uma competição entre espaço e materiais, por isso, algumas crianças demonstram uma rivalidade antecipada face a outras que chegaram primeiro aos materiais ou à área para qual a sua iniciativa estava planeada (Erikson, 1976).

Assim sendo, a organização do espaço e os materiais existentes são, também, fatores decisivos no comportamento das crianças, uma vez que podem influenciar o comportamento e envolvimento que estas apresentam nos diferentes momentos da rotina.

Katz e McClellan (2006) corroboram esta perspetiva afirmando que muitos problemas comportamentais são, em parte, devido à organização do ambiente. Assim, as preocupações estruturais que podem influenciar a vida social na sala de atividades incluem, entre outras, o tipo de espaço, o plano de atividades e a faixa etária das crianças (Katz & McClellan, 2006).

4. 2. 2 A organização do espaço e do tempo como fatores influentes do comportamento das crianças.

Tal como refere Malaguzzi citado por Lino (1998), a organização da sala de atividades tem o poder para construir relações positivas entre pessoas, promover mudanças, escolhas e atividades para desenvolver todos os tipos de aprendizagens – física, cognitiva, social e afetiva, que contribuem para um sentimento de bem-estar e segurança da criança.

É, portanto, importante que esta organização seja refletida e que tenha uma intencionalidade por parte do educador. Assim, é essencial que este conheça as necessidades desenvolvimentais do seu grupo de crianças, bem como, os interesses e necessidades de cada uma, individualmente, para assim organizar o espaço e os materiais

⁶⁷ Contender; Discutir; atuar de forma agressiva. www.lexico.pt/contencao/

de forma adequada ao grupo (Oliveira-Formosinho, 1998). Neste sentido, é esperado que esta disposição não seja permanente, e que seja construída com as crianças ao longo das aprendizagens que realizam, (Oliveira-Formosinho, 1998; Oliveira-Formosinho, 2006), contribuindo, assim, para a organização de um espaço que é seu.

Hohmann, Banet e Weikart (1987) salientam, ainda, que a organização do espaço é crucial, uma vez que influencia tudo o que a criança faz, o grau de atividade, a capacidade de falar de si próprio, as escolhas que faz, a facilidade com que concretiza os seus planos, assim como, a suas relações com o Outro.

A compreensão da organização do espaço por parte das crianças, incentivando a que estas participem nas decisões e nas mudanças a realizar, também influencia o sentimento de competência e a autonomia da criança e do grupo em geral (Ministério da Educação, 1997, p.38).

Barbosa e Horn (2001) afirmam, ainda, que a organização espacial é fundamental na medida que, através da mesma, o educador pode promover a identidade pessoal das crianças, uma vez que passam a ver-se como indivíduos inseridos num momento histórico-social, possuidores de certos objetos e ocupantes de determinados espaços.

O modelo High/Scope, adotado pela organização educativa, defende que as áreas devem ser bem delimitadas e com recursos e materiais estimulantes, ao alcance das crianças. Desta forma, possibilita que as crianças façam escolhas, tomem decisões (Oliveira-Formosinho, 1998; Hohmann & Weikart, 2011) e, por isso, afirmem a sua autonomia (Vasconcellos, 1998). Por último, esta autora ressalta que se acrescentarmos ao espaço estimulante um clima de apoio, propício a uma aprendizagem ativa, a criança irá ter a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento, pois tem a oportunidade de se colocar à prova, de fomentar o seu sentimento de competência e confiança em si mesma e, conseqüentemente, o sentido do seu próprio Eu.

Tal como o espaço é, também, pertinente referir a importância da rotina diária para a gestão do grupo de crianças, uma vez que “a distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços.” (Vasconcellos, 1998, p.40).

Posto isto, é importante referir que o modelo High/Scope “estrutura-se numa sequência invariante de tempos com objectivos educacionais e características próprias”

(Oliveira-Formosinho, 2006, p.59). Hohmann e Weikart (2011), referem que o modelo promove uma rotina flexível, na medida que não é possível prever o que as crianças fazem ou dizem, todavia, os vários momentos que constituem a rotina diária são previsíveis e consistentes, pois é um modelo e como tal existem aspetos que devem permanecer imutáveis.

A rotina deste modelo é composta por segmentos temporais⁶⁸, sendo o tempo do *Planear/Fazer/ Rever*, os momentos de *grande grupo* e os momentos de *pequeno grupo* tempos com características próprias e, por isso, importante serem esclarecidos.

Relativamente ao momento do *Planear/Fazer/Rever*, este é composto por três momentos, tal como o nome indica. Durante o *Planear* as crianças decidem o que querem fazer, para que área querem ir, que materiais pretendem utilizar e com quem querem estar neste momento, tendo total liberdade de escolha. Neste sentido, as crianças estão a criar uma intencionalidade, um propósito à ação que irão desempenhar, demonstrando consciência nas suas capacidades. No momento do *Fazer*, as crianças têm a oportunidade de colocar em prática o seu planeamento, os adultos observam e apoiam a exploração da criança e lançam desafios individuais. Assim, as crianças neste momento articulam ações que já pensaram e idealizaram durante o tempo do *Planear* com imprevistos e novas ideias que surgem durante o decorrer deste momento. Além disso, este momento é crucial para desenvolver o sentimento de pertença a um grupo e promover a interação entre pares, uma vez que as crianças têm a oportunidade de escolherem com quem querem estar. No final as crianças arrumam os materiais e trabalhos nos seus lugares, contribuindo para um bem comum e para a organização de um espaço que é seu.

No momento do *Rever* as crianças são divididas em dois grupos, estipulados logo no início do ano, estes grupos reúnem-se para discutir o que foi feito durante o momento anterior. Desta forma, as crianças refletem sobre as suas experiências, associam os planos aos resultados, e partilham com o grupo as suas descobertas e o que fizeram - em que área estiveram, que materiais utilizaram, com que colegas estiveram, que problemas encontraram e como os resolveram.

⁶⁸ A caracterização dos diferentes momentos da rotina teve como fundamento o manual *Educar a criança* de Hohmann e Weikart (2011).

No que concerne ao *tempo de pequenos grupos*, este consiste na divisão do grupo em dois, ou seja, dois grupos de 10 crianças⁶⁹ com um adulto. As crianças experimentam e exploram materiais selecionados consoante um desafio ou problema que o adulto escolheu com uma intencionalidade específica. Todavia, ainda que seja o adulto a propor a atividade, as crianças exploram livremente os materiais, sendo o papel do adulto apenas de apoiante, questionando as crianças e fazendo-as refletir sobre a exploração.

Por fim, o tempo de *grande grupo* tem o objetivo de reunir todo o grupo para atividades de movimento, de cantar, música, mas também histórias e conversas. Assim, este momento fomenta o sentido de comunidade, em que as crianças têm a oportunidade de experienciar companheirismo, partilha e a vida em sociedade, criando um repertório de experiências comuns (Hohmann & Weikart, 2011).

4. 2. 3 Estratégias para a gestão do grupo de crianças.

Após o referencial teórico apresentado pude, então, organizar um plano de ação com base em algumas estratégias, de forma a auxiliar-me na gestão do grupo de crianças.

Afirmação da autonomia e gestão de comportamentos

Assim, para a necessidade de algumas crianças afirmarem a sua autonomia, constatei que deveria compreender as conceções que estas tinham acerca das regras e da sua importância na sala, uma vez que o jardim-de-infância deve ser um espaço onde se iniciam práticas democráticas e a interiorização de valores (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010). Além de, como referem Papalia, Olds & Feldman (2009), a autonomia ilimitada não é positiva, sendo, essencial que o adulto estabeleça limites adequados que irão proporcionar segurança à criança, pois permitem que esta compreenda, de forma gradual, como é ter o controlo de si própria. [tradução minha] (Brazelton & Sparrow, 2006).

Sendo o grupo de crianças uma organização social que constrói a sua autonomia coletiva, deve participar na elaboração das regras, de forma a compreendê-las, para que as possam, assim, aceitar (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010). Neste sentido, conversei com as crianças⁷⁰ acerca do porquê de existirem regras, que regras da sala é que estas conheciam e o porquê da sua importância.

⁶⁹ Exemplo de como era dividido no contexto de JI.

⁷⁰ Ver Registo diário de 12 de Maio de 2015 (Portefólio JI, p. 162).

Eu: E o que é que tem estar tudo espalhado pelo chão?”

A. Aranha “Podemos tropeçar”

S. Skate: “ E caímos”

T. Tubarão “Fica uma confusão!”

Eu: Então e quando nós estamos sentados em grande grupo na bola amarela, como é que nós temos de estar?

A. Aranha: “Sem falar”

C. Cadeira: “Quando estamos em roda, não é para falarmos é para ouvirmos”

V. Vassoura: “A escutar” (Excerto do Registo diário de 12 de maio de 2015).

Desta forma, apercebi-me que a maioria tinha noção de algumas regras de convivência e da sua importância, todavia, necessitavam ainda de ajuda para as colocarem em prática. Portanto, considere, também, crucial explicar às crianças as consequências que as suas ações tinham no Outro, incentivá-las a auxiliar os pares que precisavam de ajuda, preocupando-se, assim, pelo bem-estar do Outro.

P. Pinguim deixa cair L. Luva eu observo que ele nem reparou e digo “P. Pinguim a L. Luva está no chão podes ajudá-la, por favor?”. Ele ajuda-a a levantar e diz “já passou” e dá-lhe um abraço, sem eu sugerir. Considero extremamente importante fomentar a preocupação pelo bem-estar do outro (Excerto do Registo diário de 10 de abril de 2015).

Hoje observei uma iniciativa de A. Andorinha a auxiliar J. Jogos a autorregular o seu comportamento. J. Jogos estava a chorar à hora do almoço e eu digo “J. Jogos tens de te acalmar para eu conseguir perceber o que se passa. Respira fundo e limpa as lágrimas”. Este responde: “Eu não quero limpar, eu preciso de ajuda.” A. Andorinha agarra na cara dele, vira-a para ela e limpa-lhe as lágrimas. “Pronto, já estás melhor!”. J. Jogos faz beicinho e acena que sim com a cabeça (Registo diário de 8 de maio de 2015).

No primeiro excerto podemos verificar a ação de uma criança com base num incentivo meu para auxiliar um colega. Por outro lado, no segundo excerto, podemos verificar que a intervenção da criança em auxiliar o colega já foi de sua iniciativa. Após verificar algumas pequenas conquistas, decidi que seria pertinente ter uma conversa em

grande grupo de forma a compreender as perspetivas das crianças e incentivá-las a refletir sobre este assunto e acabámos por assumir um compromisso.

No momento do grande grupo, apresentei o Manel (boneco). Disse às crianças que o Manel estava triste e perguntei-lhes o que é que podemos fazer quando alguém está triste. As crianças responderam “Acalmá-lo, dar abraços, dar beijinhos, ajudar a respirar fundo, ajudá-lo, pô-lo de pé, pedir desculpas. . . No final revemos o que poderíamos fazer quando víamos alguém a chorar ou triste. E combinámos que iríamos tentar fazer isso sempre que víamos alguém a chorar, quer na nossa sala, quer no parque ou noutra sítio (Excerto do registo diário de 11 de maio de 2015).

Segundo Brazelton e Sparrow (2007), sempre que dizemos um *não* à criança devemos dar-lhe dois *sim*’s. Durante a minha ação, também tive em conta este aspeto e procurei fornecer sempre, às crianças, opções ou alternativas para que estas tivessem sempre algum poder de decisão.

Estamos no momento do quadro das mensagens, J. Jogos não quer guardar o brinquedo que trouxe de casa e recusa-se a sentar-se. Eu digo-lhe “Tu é que sabes, podes não participar, mas tens de guardar o brinquedo de casa. Este recusa-se e eu explico-lhe “Todos os teus colegas guardaram os brinquedos no cesto porque agora não é a altura de brincarmos com eles. . . Podes guardá-lo no cesto dos brinquedos de casa, ou na tua mochila tu é que sabes. Se precisares de ajuda eu ajudo-te, mas eu acho que consegues sozinho.” (Excerto da nota de campo de 9 de abril de 2015.)f

Segundo Brazelton e Sparrow (2006) as crianças aceitam mais facilmente sugestões do que ordens, uma vez que estas poderão ser interpretadas como desafios à sua independência. Além disso, é importante que o adulto vá relembrando e orientando a criança para o comportamento que é esperado em determinado momento, de forma a evitar um comportamento indesejável. [tradução minha] (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

No momento de revisão, tive de interromper e perguntar ao grupo “Como é que devemos estar quando estamos a fazer o momento da revisão?”. . . A. Aranha respondeu-me “Caladinhos” e eu reforcei “para conseguirmos ouvir os colegas.

Então agora só fala quem tem a formiguinha na mão, não é? E quem é que tem a formiguinha?” “O J. Jogos!” Eu: “Então quem é a falar agora?” “O J. Jogos!” (dizem em coro) (Nota de campo de 8 de Abril de 2015.).

Os autores Brazelton e Sparrow (2006), sugerem ainda que o adulto deve, em momentos de frustração ou de maior agressividade por parte da criança, adotar uma expressão séria e ajudá-la a parar o comportamento, se necessário, recorrendo a um *Time-Out*⁷¹, por um curto período de tempo, para que esta se acalme. Quando a criança regressar, o adulto deve conversar com ela, de forma a explicar-lhe porque é que “a pausa” foi necessária. Assim, o adulto deve assegurar-se de que a criança compreende que gosta dela e que o seu comportamento não fez com que isso diminuísse o seu sentimento, explicando-lhe que está lá para a ajudar até que esta consiga regular o seu comportamento sozinha. [tradução minha].

Considero que o *Time-Out* foi uma estratégia essencial para algumas crianças, sobretudo, para S. Skate, T. Tubarão, J. Jogos e S. Serra que são crianças que quando são chamadas a atenção ou contrariadas ficam num estado que não é possível conversar com elas.⁷²

Eu digo “Eu sei que querias muito que eu visse o teu avião, mas eu estava a conversar com o C. Canguru. Tens de esperar, agora isso não é desculpa para magoares o teu colega”. T. Tubarão deita-se no chão a chorar, eu ajudo-o a levantar-se e este esperneia. Eu digo: “Acho que é melhor sentares-te nesta cadeira, até te acalmares para podermos conversar, não vamos conseguir resolver nada se estiveres a fazer birra, por isso quando achares que estás preparado, chama-me” (Excerto da Nota de campo de 29 de abril de 2015.).

Todavia, julgo que seja importante que o adulto não deixe a criança de parte por um tempo indeterminado. Desta forma, pretendi que fosse a própria criança a decidir, dizendo: “Quando achares que estás preparada, chama-me para conversarmos”, assim,

⁷¹ Termo utilizado por Brazelton & Sparrow (2006), referindo-se a *uma pausa* em que a criança é encaminhada para outro espaço, de forma a tentar acalmar-se e interromper o comportamento descontrolado [tradução minha].

⁷² Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – A.

dava oportunidade à criança para ela própria se acalmar e ela própria tentar autorregular o seu comportamento.

Na mesma linha de raciocínio, Erikson (1996), refere que, durante o estágio *Autonomia vs. Vergonha e Dúvida*, em que a criança tenta concretizar a sua vontade, é crucial que esta compreenda que a sua confiança básica não estará em causa, independentemente, das suas atitudes e desejos em decidir como e o que quer fazer. Assim, é importante que os adultos a apoiem na determinação de “se sustentar[em] sobre [os] seus próprios pés” (Erikson, 1976, p.75), para que não se sinta dominada pela vergonha nem pela dúvida. É, então, imperativo que o adulto permita uma experiência gradual e orientada da autonomia e que incentive as suas iniciativas, de forma a desenvolver um verdadeiro sentido de autonomia (Erikson, 1976; Hidalgo & Palácios, 2004).

Neste sentido, com estes primeiros sinais da vontade da criança em ser autónoma, principia-se o processo de construção da autonomia, que irá ser desenvolvido entre a vontade da criança e as limitações que lhe são impostas pelo adulto/sociedade. Desta forma, é necessário uma negociação de ambas as partes, de forma, a promover um equilíbrio. Assim, é através desta negociação, entre a criança e o adulto que a autonomia se vai estabelecendo (Nucci et al., 1996, citado por Silva, 2009). Portanto, é imperativo que o adulto forneça tempos para a criança explorar a sua autonomia e as suas novas capacidades. Desta forma, a partilha de controlo é uma estratégia para que exista um equilíbrio entre as necessidades da criança e as normas e limites existentes no ambiente social.

Como foi anteriormente referido, a instituição em que realizei a minha prática adota o modelo curricular High/Scope e, por conseguinte, a partilha de controlo entre adulto e criança. Assim sendo, neste modelo, os adultos pensam em estratégias para partilhar o controlo com as crianças durante os diversos momentos da rotina, para que estas possam adquirir, gradualmente, um maior controlo sobre si próprias e sobre a sua aprendizagem, existindo sempre limites adequados e o apoio do adulto (Hohmann & Weikart, 2011). Deste modo, as crianças sentem-se seguras e têm a oportunidade de agir de forma independente e de tomar iniciativas. Além disso, as crianças após concretizarem as suas iniciativas, são incentivadas a refletirem sobre as suas escolhas e decisões e como

estas influenciam as pessoas que as rodeiam, desenvolvendo um sentido, não só, dos seus poderes, mas também dos seus limites (Hohmann & Weikart, 2011).

Durante o momento do quadro das mensagens A. Aranha chega e mostra-me que trouxe um livro que tinha formigas. Retomamos o quadro das mensagens, mas A. Aranha está distraída com o livro dela. Então eu digo “A. Aranha, desculpa mas tens de guardar o teu livro agora, estamos a terminar o quadro das mensagens. Depois podes planear ler o teu livro”, eu pego no livro e digo “olha está aqui está bem?”. Ela começa a choramingar e diz “quero o meu livro”. E eu digo “Então vamos combinar uma coisa, eu vou-te dar o livro e tu pões-mo em cima da mesa. Quando terminarmos podes ir buscá-lo, pode ser?”. Acena afirmativamente e faz o que combinámos. Penso que me precipitei, inicialmente, em ter guardado o livro sem ter dado a oportunidade de ser ela a fazê-lo. Quando lhe dei essa oportunidade creio que permiti substituir um sentimento de frustração – por não ter o livro - por um sentimento de competência – por acreditar que ela era capaz de guardar o livro sozinha (Excerto do Registo diário de 10 de Abril de 2015).

No sentido do excerto supramencionado, apercebi-me que, por vezes, ainda, agia instintivamente resolvendo o problema, sem dar a oportunidade de ser a própria criança a resolvê-lo por si. Ao dar a possibilidade à criança de regular o seu comportamento o adulto está a agir de acordo com o tipo de relacionamento, denominado por Piaget (s.d) de autónomo ou cooperativo (Montês, Gaspar e Piscalho, 2010). Assim, ao afastar a sua autoridade desenvolve nas crianças valores morais que as levarão a tomar decisões. Porque embora seja importante que as crianças aprendam a obedecer, esse não é o objetivo principal, mas sim saber tomar decisões de livre vontade, sensatas e refletidas (Hovasse, 1965, p. 132, citado por Montês, Gaspar e Piscalho, 2010).

Neste sentido, é imprescindível uma relação de reciprocidade entre o educador e as crianças, em que as suas capacidades sejam respeitadas e valorizadas, de forma a promover o seu bem-estar e autoestima. Estes autores salientam, ainda, que para um desenvolvimento saudável é necessário que o educador favoreça a autonomia da criança, proporcionando situações que lhe permitam tornar-se independentes, através de saber-fazeres e adquirindo, concomitantemente, maiores responsabilidades.

Deste modo, constatei que a partilha de controlo poderia ser mais explorada na minha ação educativa.

Tal como já foi referido nas intenções para a ação, procurei dar oportunidades às crianças para serem elas a gerir alguns momentos da rotina, como o *grande grupo* ou o momento de arrumar. Além disso, nos momentos mais agitados em que denotava um menor envolvimento nas atividades perguntava ao grupo qual a sua opinião acerca do que deveríamos fazer, de acordo com o momento da rotina em que estávamos⁷³.

Envolvimento nas atividades – organização do espaço/tempo

No que concerne a estratégias para a organização do espaço-tempo, embora considere que o espaço fosse bem organizado, foram realizadas algumas alterações durante a minha intervenção de forma a dar resposta a novos interesses e necessidades do grupo⁷⁴. Estas alterações foram uma decisão da equipa educativa e alterada com a mesma, pedindo a opinião das crianças acerca do assunto.⁷⁵

No decorrer da minha prática, apercebi-me que no planeamento das atividades deveria ter em conta alguns aspetos que poderiam influenciar o envolvimento das crianças nas mesmas. Assim, apercebi-me que o local em que realizava as atividades⁷⁶, bem como, o facto de existirem materiais por perto que não pertenciam às mesmas poderiam ser aspetos que influenciavam o tempo de atenção das crianças. A acrescentar, ao longo da minha intervenção, fui verificando que a forma como eu geria os diferentes momentos da rotina também influenciava os comportamentos das crianças.

Como foi anteriormente referido, as planificações semanais eram realizadas de uma semana para a outra, tendo em conta os interesses ou necessidades das crianças observadas na semana anterior. Todavia, cheguei à conclusão que deveria garantir que as propostas fossem de carácter mais exploratório, oferecendo um leque de possibilidades de exploração, de forma, a garantir que todas as crianças se envolvessem, pois estariam de acordo com o nível de desenvolvimento de cada uma, evitando que dispersassem e

⁷³ Ver Anexo L. Registos da ação das intenções – G.

⁷⁴ Ver Anexo R. Evolução da organização do espaço. *Ver fotografias do espaço (Portefólio JI, p. 215)*.

⁷⁵ Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – I.

⁷⁶ Nos momentos em pequeno grupo, quando as atividades eram realizadas no chão, as crianças aparentavam distraírem-se mais e demonstravam mais agitação do que quando eram realizadas nas mesas.

possíveis frustrações. Através da reflexão e pesquisa durante a prática apercebi-me que esta estratégia era característica do tempo dos *pequenos grupos* do modelo High/Scope.

Creio que foi mais complexo compreender o funcionamento e o que era efetivamente os momentos em pequenos grupos. Inicialmente, e por influência da designação atribuída ao momento, pensei que a intenção era que as crianças trabalhassem em grupo, em cooperação para realizarem algo em conjunto, partilhando os materiais e recursos disponíveis. Todavia, fui-me apercebendo de que não era essa a intencionalidade principal dos pequenos grupos deste modelo. Após uma pesquisa, cheguei à conclusão que o momento em pequeno grupo é uma experiência de aprendizagem conduzida ou proposta pelo adulto, tendo em conta os interesses e o desenvolvimento das crianças. Assim, o adulto proporciona materiais e experiências ao grupo que, autonomamente, estes poderiam não experimentar (Hohmann & Weikart, 2011). Contudo, há que salientar que embora a atividade seja proposta pelo adulto, as crianças exploram-na autonomamente, individualmente, e partilham as suas aprendizagens com os pares (Hohmann & Weikart, 2011) (Excerto da 2ª Reflexão Semanal).

Em suma, durante os momentos dos *pequenos grupos*, “as crianças exploram, brincam, trabalham os materiais e falam sobre aquilo que estão a fazer”, além de, resolverem problemas que lhes surgem (Hohmann & Weikart, 2011, p.381).

Na sexta-feira, quando explorámos a área apercebi-me que a brincadeira fluiu e acabei por esquecer o que tinha planificado⁷⁷ e deixar as crianças explorarem livremente. As crianças, rapidamente interiorizaram os vários papéis sociais, foram buscar mais acessórios, como malas, chapéus, telemóveis para irem às compras. . . Assim, concluo com esta proposta de atividade que o imperativo não é descrever a atividade, como irei realizá-la, mas sim pensar numa proposta de atividade que seja flexível para que as crianças possam explorá-la de diversas formas. E pensar antecipadamente quais os potenciais conteúdos que podem surgir com as explorações das crianças. Todavia, ter consciência que nem todas as crianças podem explorar da mesma forma e por isso não irão todas explorar

⁷⁷ Planificação realizada com outra estagiária de forma a integrar o seu projeto acerca das profissões.

os mesmos conteúdos, mas o importante é que todas adquiram aprendizagens (Excerto da 11ª reflexão semanal).

Nos momentos de *grande grupo*, um dos momentos em que sentia mais dificuldade em garantir a concentração do grupo, procurei implementar jogos em que as crianças pudessem tomar iniciativas e fazerem escolhas. Assim, os jogos de imitação foram algo bastante frequente, uma vez que era um tipo de atividade pela qual as crianças demonstravam muito interesse em participar. Além disso, fomentava, também, o seu tempo de concentração, uma vez que necessitavam de estar atentas ao líder para o imitar. Ao contrário de atividades de movimento livre em que as crianças acabavam por dispersar, correr e empurrarem-se umas às outras.⁷⁸ Assim, nos jogos de imitação de movimentos e de sons, tive sempre a intencionalidade de terminar a atividade com algo mais calmo, de forma a evitar que após a atividade as crianças estivessem com uma acumulação de energia que poderia suscitar conflitos. Gradualmente, as crianças foram interiorizando que deveriam terminar de uma forma mais calma⁷⁹. A título de exemplo, as atividades com o paraquedas terminavam, geralmente, sentadas com movimentos mais lentos. Nos jogos de imitação sugeria balançarmo-nos, fechar os olhos ou soprar de forma a estabelecer um retorno à calma.

Era, igualmente, difícil captar a atenção de todo o grupo de crianças nos momentos dedicados a histórias, embora desde o início da minha intervenção tenha recorrido a uma canção⁸⁰ para que as crianças se apercebessem de como deveriam estar neste momento. Com esta estratégia conseguia-se, geralmente, captar a atenção de todos no início, no entanto, no decorrer da história as crianças acabavam, por vezes, por dispersar. Creio que, talvez, fosse pelo facto de a atenção estar focada em mim, embora eu incentivasse a participação do grupo em alguns momentos, estes acabavam por ser mais esporádicos. Neste sentido, optei por criar com as crianças histórias partilhadas e estas demonstraram ser, também, muito eficazes em tempos mortos e inesperados.⁸¹ Estas histórias partilhadas tinham o objetivo de serem contadas por todos, eu começava a história e fazia perguntas

⁷⁸ Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – B.

⁷⁹ Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – C.

⁸⁰ “Com sapatos de veludo, nesta sala vou entrar/ É a hora da história nós gostamos de escutar. / Todos, todos sentadinhos, numa roda sem falar, ficaremos bem quietinhos, para a história começar. Shiuuu”.

⁸¹ Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – D e E.

como “chegou à floresta e sabem o que é que ele viu?”, as crianças davam sugestões e eu continuava a história segundo as suas sugestões. Progressivamente, esta estratégia começou a ser uma das preferidas do grupo e comecei a sentir algumas dificuldades em contar histórias com recurso a livros ou suporte digital.⁸² Assim, acabei por adotar esta estratégia também em histórias com livros como suporte, sendo que em vez de ser eu a contar, mostrava a imagem e desafiava as crianças a contarem a história. Por vezes, a história ficava um pouco diferente da original, contudo, não considerei que fosse um problema, pois tentava orientar para que a ideia principal fosse a mesma. Além disso, creio que, deste modo, suscitava a curiosidade do grupo pelas histórias e livros, uma vez que algumas crianças vinham ter comigo para conhecer a história “verdadeira”.⁸³

Denotei, ainda, que algumas crianças ficavam tão entusiasmadas por quererem participar que, por vezes, falavam todas ao mesmo tempo. Assim, senti a necessidade de adotar duas regras para este momento.

Hoje durante a história do H que perdeu uma perna combinei com as crianças, uma vez que queria que participassem na história, que quem quisesse contar alguma coisa punha o braço no ar. Inicialmente, pude verificar que realmente as crianças não estão habituadas a fazer isso, então quando estão envolvidas na atividade querem participar todas ao mesmo tempo e torna-se difícil a gestão do grupo. Algumas crianças começaram a por a mão no ar, mas falavam ao mesmo tempo. . . Assim tive de lembrar que temos de respeitar a nossa vez e para isso temos de fazer silêncio quando outra pessoa está a falar. As crianças gradualmente foram percebendo. Agora tenho de reforçar esta intenção no quotidiano das crianças, só sendo consistente é que as crianças poderão interiorizar esta estratégia (Excerto do Registo diário de 14 de maio de 2015.).

Apercebi-me que antes de contar uma história ao grupo tenho de o lembrar que todos têm de se sentar em lugares que consigam ver, senão no decorrer da história estão sempre a interromper. . . (Excerto do Registo diário de 18 de maio de 2015.).

⁸² Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – F.

⁸³ Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – G.

Tanto nos momentos de *grande grupo*, como no *quadro das mensagens*, no *Planear* e no *Rever* algumas crianças distraíam-se mais quando estavam sentadas ao lado de determinado colega.

Nestes tempos em grande grupo as crianças escolhem onde se querem sentar e creio que isso é importante. Contudo, por vezes existem crianças que dispersam mais quando estão ao pé de outras. Embora costume tentar sentar-me num lugar estratégico, creio que com apenas um adulto torna-se difícil de controlar todo o grupo. Assim, talvez, com jogos lúdicos de troca de lugares possa conseguir que se sentem ao pé de outros colegas sem causar frustração e mantê-los mais concentrados na atividade (Excerto da 4ª reflexão semanal).

Como é possível comprovar através do excerto supramencionado, quando solicitava para alterarem de lugar as crianças reagiam, frequentemente, de uma forma negativa⁸⁴. Contudo, com esta estratégia⁸⁵, demonstravam-se contentes e com um sentimento de competência.

No momento do *Fazer*, fui-me apercebendo de que algumas crianças ainda brincavam de uma forma muito desorganizada, disputavam constantemente por materiais ou brinquedos de casa. Por conseguinte, estas disputas, muitas vezes, faziam com que as crianças acabassem por não brincar, estando constantemente a gerir conflitos ou a recorrer ao adulto.⁸⁶ Deste modo, constatei que algumas crianças necessitavam, durante estes momentos, de alguma orientação, ou até mesmo de algum apoio mais individualizado por parte do adulto para que este a incentivasse e a desafiasse a iniciar e terminar a sua brincadeira.⁸⁷

Posto isto, comecei por ter mais atenção ao planeamento das crianças, verifiquei que quando algumas crianças escolhiam áreas que já estavam demasiado movimentadas

⁸⁴ *Nota de campo de 7 de abril de 2015*. Estamos no momento da revisão e *S. Skate* está constantemente a empurrar *V. Vassoura*. Eu peço-lhe para trocar de lugar e este diz “Não, eu não quero” começa a espernear e deita-se no chão a chorar.

⁸⁵ Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – H.

⁸⁶ *Nota de Campo de 13 de Março de 2015*. A. Aranha quer o microfone que J. Jogos tinha na mão. Este larga-o e vai buscar o carro de F. Frasco e A. Aranha decide que quer antes o carro também. A. Aranha: “Natacha, o J. Jogos não empresta o carro” Eu: “Então e já conversaste com ele?” A. Aranha vai até J. Jogos e diz “J. Jogos dá-me o carro” Este diz que não. Eu fico a observar e opto por não intervir desta vez. A. Aranha começa a correr atrás de J. Jogos para lhe tirar o carro.

⁸⁷ Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – J.

surgiam mais conflitos. Além disso, apercebi-me, também, que algumas crianças escolhiam sempre a mesma área, a título de exemplo *F. Frasco* tendencialmente optava pela área dos livros e *P. Pinguim* pela área dos blocos para brincar com brinquedos de casa. Assim, comecei, durante o planeamento, a incentivar essas crianças a realizarem um planeamento mais complexo, deixando-as optar pela área que quisessem. Contudo, incentivando-as a escolherem uma segunda área de forma a não ficarem todo o tempo na mesma.⁸⁸ Desta forma, incentivava as crianças a irem para áreas diferentes e dava a oportunidade para autorregular o seu comportamento, pois quando observava que já estava a existir alguma confusão orientava a criança para o plano seguinte.⁸⁹

A acrescentar, existiam algumas crianças que demonstravam sempre alguma resistência ao momento de arrumar. Assim, além de antecipar o término da atividade para que as crianças fossem interiorizando este acontecimento, algo que sempre fiz durante a minha prática, procurei também envolver as crianças neste processo distribuindo algumas responsabilidades e lançando alguns desafios.

Desta forma, distribuía tarefas, nomeando equipas para arrumarem as diferentes áreas, além de, incentivar as crianças a participarem nos momentos de organização da sala⁹⁰.

Progressivamente, constatei alguns progressos neste aspeto:

Eu peço ao grupo para arrumar e M. Manta diz “Natacha teve uma ideia, podíamos fazer uma surpresa à M. Mar (auxiliar). Arrumávamos tudo e depois ela entrava e nós estávamos sentadinhos e dizíamos surpresa! Eu posso apresentar”. Rapidamente, as crianças começaram a arrumar e eu fiquei espantada, não só com a sua iniciativa como com a adesão do resto do grupo por fazer algo que, geralmente, demonstram alguma resistência – arrumar (Excerto do Registo diário de 7 de maio de 2015.).

Durante o momento da revisão Aranha diz “Natacha eu acho que podíamos fazer outra surpresa à M. Mar outra vez”. Eu respondo-lhe: “Então temos de investigar

⁸⁸ “Então e depois de brincaremos com os teus brinquedos na área dos blocos queres fazer o quê?”.

⁸⁹ Ver Anexo Q. Registos: Estratégias de intervenção – K.

⁹⁰ Eu e a educadora continuamos a alterar as mesas. E eu digo “quem é a equipa que me ajuda com as cadeiras?” S. Sino, C. Canguru e M. Maçã começam a transportar as cadeiras para onde colocámos as mesas (Excerto da nota de campo de 20 de abril de 2015).

se está tudo bem arrumadinho”. A. Aranha levanta-se e T. Tubarão vai com ela verificar. A. Aranha diz: “Sim está tudo arrumadinho, por isso quando ela chegar podemos dizer: Surpresa!”. ” (Nota de campo de 11 de maio de 2015.)

Por último, ao longo da minha prática fui verificando que os momentos de transição eram também essenciais, uma vez que o decorrer dos mesmos acabava por afetar o comportamento das crianças no momento seguinte.

Estes momentos eram um pouco agitados, sobretudo, na transição de espaços - para o refeitório ou para a casa de banho. Posto isto, senti necessidade de implementar algumas estratégias de forma a garantir uma regulação do grupo, promovendo, assim, uma rotina fluída. Logo no início da minha prática ensinei uma canção, ao grupo, para estes momentos de transição⁹¹ e, por iniciativa, este começou a fazer uma fila para nos deslocarmos de um espaço para outro. Na minha opinião não era necessário uma fila e esclareci às crianças que não necessitavam de se agarrar ao colega da frente, pois dificultava a locomoção. No entanto, apercebi-me que ao se agruparem de uma forma mais organizada era mais fácil contar as crianças e ter uma visão global do grupo e que, por conseguinte, era realmente mais fácil gerir o mesmo. Além disso, para auxiliar as crianças a se autorregularem nos momentos de transição criámos um instrumento.⁹²

Hoje trouxe o relógio que criei na semana passada com V. Vassoura, A. Aranha e C. Canguru no tempo do Fazer. E implementei a estratégia de “vamos começar a arrumar quando os dois ponteiros estiverem no 10, como no nosso relógio”. As crianças esqueceram-se de olhar para o relógio, como eu esperava. Assim, fui relembrando “Vamos olhar para o relógio! Já está quase?” C. Cadeira e S. Skate demonstraram muito entusiasmo e até foram eles que repararam quando estava no momento (Excerto do Registo diário de 18 de maio de 2015.)

Algumas considerações

Em suma, ao longo da minha prática fui-me apercebendo de algumas conquistas tanto por parte das crianças, na regulação de alguns dos seus impulsos e comportamentos, como da minha parte, no que concerne à regulação e gestão do grupo.

⁹¹ *O comboio do JII vai partir vai vai /quem se atrasa, fica em casa e de lá não sai.*

⁹² Anexo S. Fotografia do Relógio.

Desta forma, apercebi-me que a partilha de controlo e a organização do tempo e do espaço defendida pelo modelo era uma forma de garantir a necessidade de afirmação da autonomia por parte das crianças. Comprovei, também, que o estabelecimento de regras e limites é um fator importante, não só para a regulação de comportamentos, mas também para a construção da autonomia da criança. Além disso, apercebi-me que fatores externos como a organização do espaço, do tempo, bem como, o tipo de propostas de atividades poderiam influenciar o envolvimento das crianças nas atividades e, conseqüentemente, o seu comportamento nas mesmas. Apercebi-me, ainda, que os momentos de transição deveriam ser, também, momentos com intencionalidade educativa por parte do educador, uma vez que o bem-estar das crianças nesses momentos acaba por influenciar os momentos posteriores. E por último, apercebi-me que o facto de conversar com o grupo, de forma a esclarecer regras e limites facilitou, de certa forma, não tanto o seu comportamento, mas a forma como reagiam face ao mesmo e consegui que algumas crianças me apoiassem na regulação do comportamento de outras.

Creio que deva, ainda, salientar que as estratégias utilizadas foram pensadas para este grupo em causa, para as características individuais de cada criança e características globais das crianças em grupo, sendo que podem ou não resultar com outras crianças.

É, portanto, pertinente referir que existe uma variabilidade desenvolvimental entre as crianças. Desta forma, a sua idade cronológica, bem como, os estágios e fases do desenvolvimento referidos foram apenas considerados como um indicador da sua maturidade desenvolvimental, de forma, a compreender se estes comportamentos eram típicos e expectáveis no desenvolvimento das crianças e refletir de que forma poderia adequar a minha ação às suas necessidades e do grupo em geral, garantindo um ambiente positivo, harmonioso e propício a aprendizagens.

Cheguei à conclusão que, embora este processo, com a experiência, se possa tornar mais célere, irá ser sempre necessário realizá-lo num grupo distinto de crianças. E, para conseguir uma regulação positiva é necessário conhecermos, aprofundadamente, as crianças que estão connosco. Para isso, devemos reconhecer que as crianças são atores sociais, sujeitos com conhecimentos, capacidades, competências e especificidades que constroem processos de desenvolvimento e de socialização, contribuindo, dessa forma, para a sua construção como indivíduo. Este reconhecimento dos saberes e culturas das

crianças é imperativo para promover um diálogo entre os conhecimentos diferentes – o dos adultos e o das crianças (Tomás & Fernandes, 2013). Para isso, o educador deve ter em conta a *idiosincrasia*⁹³ do pensamento da criança (Oliveira-Formosinho, 1998), ou seja, ter em consideração que esta tem a sua forma de pensar, logo não pode interpretar e analisar os seus comportamentos de acordo com os seus parâmetros, mas sim na perspectiva da criança, e para isso é necessário conhecê-la.

Assim, só tendo estes aspetos em conta é que o adulto pode orientar a sua ação pedagógica de forma a contemplar sujeitos múltiplos e diversos.

CAPÍTULO 5 – Considerações finais

Após a análise reflexiva sobre a minha prática é pertinente fazer um balanço final de forma a compreender como a minha intervenção, em ambos os contextos, influenciou a construção da minha identidade profissional.

Refletindo acerca da minha intervenção, denoto que termino esta etapa com um “olhar” muito mais atento, penso que evolui no que concerne a criar propostas de atividades de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Além disso, creio que consegui proporcionar situações em que as crianças pudessem adotar uma atitude investigativa, mas para isso tive, também, de aprender a distanciar-me e a não dar respostas imediatas, levando-as a explorarem, refletirem e tirarem conclusões acerca da sua ação, fomentando assim a aprendizagem ativa.

Creio que o facto de ter estabelecido uma relação positiva com as crianças, com base no carinho, compreensão, respeito e confiança fez com que estas me considerassem um adulto de referência e, progressivamente, conseguisse gerir o grupo de uma forma positiva e mais fluída. A confiança nas minhas capacidades e competências, que fui adquirindo gradualmente, refletiu-se na minha prática. Apercebi-me, então, que uma atitude confiante transmite segurança, não só às crianças mas também às famílias.

As dificuldades sentidas em ambos os contextos, tanto na gestão de alguns comportamentos na creche como na gestão do grupo, em geral, no JI, foram consideradas

⁹³ Termo original de Piaget (1932), citado por Oliveira-Formosinho, 1998.

como desafios a ultrapassar, como andaimes para alcançar um patamar superior (Oliveira & Vasconcelos, 2010).

Creio que estas dificuldades foram, progressivamente, atenuadas ao longo da minha intervenção. No entanto, há que ter em consideração que, como referi anteriormente, as estratégias adotadas não são premissas a seguir, uma vez que foram pensadas para o grupo de crianças em causa.

Este momento deixou-me inquieta e cheguei à conclusão que estava a recorrer a uma estratégia que eu utilizava frequentemente com o grupo anterior e que não estava a resultar com este grupo (Excerto do Registo diário de 3 de Março de 2015. Portefólio de JI, p.98).

Como é possível constatar no excerto supramencionado, logo no meu primeiro dia de intervenção no JI, apercebi-me desta minha dificuldade.

Assim, considero que para ultrapassar os obstáculos, tanto em creche como em JI, a comunicação e o trabalho de equipa por parte das educadoras cooperantes foram fundamentais para este processo. Tal como Matias & Vasconcelos (2010) citam Oliveira-Formosinho (2002) um contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são fundamentais para o estagiário observar, agir e refletir, levando-o a construir teoria a partir da prática. Todavia, tive de aprender a exteriorizar e partilhar mais as minhas dificuldades com a equipa educativa, pois por norma sou uma pessoa muito introspetiva, ou seja, tendo a refletir apenas para mim própria e muitas vezes refletia sobre algumas dificuldades e inquietações, mas não me sentia à vontade para as partilhar. À medida que comecei a alcançar esta intenção, comecei a aperceber-me que o feedback por parte da equipa educativa era essencial para um questionamento mais profundo sobre a minha ação, levando-me a envolver em processos de autoanálise (Matias & Vasconcelos, 2010).

Por conseguinte, e face à problemática desenvolvida, uma das estratégias a que recorri de forma a “autosupervisionar” a minha prática foi gravar as minhas intervenções⁹⁴, com o intuito de poder refletir sobre elas de uma forma mais distanciada e com outra perspetiva. Embora não tenha tido o tempo que pretendia para explorar mais

⁹⁴ Estas gravações só foram realizadas a partir de maio com a entrada de uma nova estagiária na sala de atividades.

esta estratégia, pude constatar que através desta análise apercebia-me de alguns pormenores que na ação passavam despercebidos, e forneceu-me a oportunidade de refletir sobre eles e melhorá-los⁹⁵. Sá-Chaves (2002) refere que este processo de autoformação pressupõe a recolha da informação pertinente e a análise reflexiva da mesma de forma a criar hipóteses e selecionar um plano de ação que conduza a mudanças.

Assim, esta reflexão-na-ação e sobre a ação (Schon, 1992, citado por Rosa & Vasconcelos, 2010) levou-me a *Acreditar*⁹⁶ em diversos princípios que norteiam a Educadora que pretendo ser. Assim, a futura educadora Natacha *Acredita*...

Acredita que a infância é uma etapa fundamental na construção da identidade da criança. Assim, defende que a criança tem direito à sua infância, repleta de sonhos, fantasias, afetos e momentos de pura brincadeira. Fazendo uma analogia com o que Dewey (1897)⁹⁷ considera a educação, para garantirmos estes direitos à criança, esta etapa – Infância - não pode ser apenas considerada como uma preparação para a idade adulta. Assim, a criança deve ter todo o tempo que precisa para se descobrir a si própria e ao mundo que a envolve, respeitando o seu próprio ritmo, uma vez que é nesta altura que o seu sentido de identidade se está a formar, o seu Eu social, uma personalidade independente que deseja afirmar a sua autonomia (Vasconcelos, 1998).

Acredita que a criança é um ator social com competência para a interpretação da realidade social em que se insere (Fernandes, 2006). Assim, as suas capacidades e competências devem ser reconhecidas (Sarmiento & Marques, 2006), assim como, as suas necessidades e interesses e a melhor forma para as compreender é escutar as próprias crianças, proporcionando-lhes um papel ativo na sua aprendizagem e fornecendo-lhe oportunidade para ser o que deseja.

Acredita numa educação para os valores, valores esses que não se “transmitem”, mas sim vivenciam-se na interação com o Outro, contribuindo, assim, para a formação pessoal e social da criança, preparando-a para viver em cidadania e intervir numa sociedade democrática de forma consciente (Vasconcelos, 2007). Posto isto, é crucial

⁹⁵ Ver Anexo T. Algumas reflexões sobre atividades.

⁹⁶ *1. *Aceitar ou admitir como verdadeiro* In. <http://www.lexico.pt/acreditar/>

⁹⁷ Dewey (1897) “I believe that education, therefore, is a process of living and not a preparation for a future living.” (p.7).

fomentar a “cultura do Outro” como forma de compreensão de singularidades e diferenças (Oliveira-Martins, 1992, citado por Vasconcelos, 2007), promovendo, assim, um ambiente em que todos se sentem respeitados, valorizados e, por isso, integrados no grupo.

Acredita no que Lino (1998) denomina de *Pedagogia das relações*, em que o conhecimento se constrói nas interações. Assim, embora a criança tenha um papel central, esta não está isolada, educadores, familiares são também considerados fatores influentes na sua educação pelo que devem ter também um papel central. Assim, é imperativo que exista um trabalho de cooperação e colaboração onde todos os intervenientes se sentem à vontade para partilhar e complementar tarefas e esforços (Lino, 1998).

Acredita que é realmente importante observarmos cada criança individualmente e todas as crianças em grupo. O educador deve ser *Omnipresente*, ser capaz de apoiar individualmente uma criança, mas, em simultâneo, estar atento ao resto do grupo.

Acredita que uma relação transparente com as famílias fomenta um ambiente securizante para as crianças e que o facto de o educador demonstrar disponibilidade para os familiares e partilhar momentos relacionados com as suas crianças transmite-lhes tranquilidade.

Acredita que o educador deve centrar-se nas competências e conquistas das crianças. Deve lembrá-las constantemente do que são capazes, pois ao se sentirem valorizadas ficarão motivadas para aprenderem e descobrirem mais.

Acredita que o educador deve ter uma visão holística da infância⁹⁸, considerando-a um campo pluri/interdisciplinar (Vasconcelos, 2009). Desta forma, conseguirá compreender e adequar a sua ação pedagógica.

Acredita que para garantir o envolvimento de todas as crianças é imprescindível que as propostas tenham um caráter exploratório para que se adequem ao nível de desenvolvimento de cada uma e não causem nenhuma frustração. Para isso, é necessário reagir em ação, reconhecer quando algo não está a resultar, refletir e adaptar de forma a corresponder aos interesses do grupo.

⁹⁸ Recorrendo a várias ciências - pedagogia, psicologia, sociologia, neurociências, etc.

Acredita na importância de estabelecer uma relação de parceria com as crianças, pois uma relação de companheirismo, de *dar-e-receber*, “é o motor para o ensino e [para] a aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.51).

Acredita que os momentos de transição são cruciais para que a rotina ocorra de forma fluída, garantindo um clima positivo, calmo e propício a aprendizagens.

Acredita, que a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996, p.61), sendo que a educação de infância tem um papel fulcral na construção do indivíduo que irá intervir.

Acredita que *Ser* educador é um processo contínuo e ilimitado, existindo sempre algo mais a aprender. E *Acredita* que aprendemos com os outros elementos da equipa educativa, com os familiares e, sobretudo, com as crianças com que estamos diariamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica>.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2001). Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In C. Craidy & G. Kaercher (Orgs.), *Educação Infantil: Pra que te quero?* (pp.67-79). Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brás, A. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 3, 135 – 147.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2006). *Touchpoints birth to three: your child's emotional and behavioral development* (2.^a ed.).Cambridge: Da Capo Press.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2007). *O método Brazelton: a criança e a disciplina*. (9.^a ed.). Barcarena: Editorial Presença.
- Brougère, G. (2001). *Brinquedo e cultura*. (5.^a ed.). São Paulo: Cortez.

- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.^aed.)
Porto Alegre: Artmed.
- Dewey, J. (1897), *My pedagogic Creed*. In J. Dewey, *My Pedagogic Creed*, By Prof. John Dewey; Also, *The Demands Of Sociology Upon Pedagogy*, By Prof. Albion W. Small. Consultado em
<https://archive.org/stream/mypedagogiccree00dewegoog#page/n2/mode/2up>.
- Erikson, E. (1976) *Infância e Sociedade*. (2.^a Ed.) Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Fernandes, N. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes* (Dissertação de Doutorado, Universidade do Minho, Minho). Consultado em
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>.
- Fernandes, N. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (1), 25-40.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações pessoais num Jardim de Infância* (pp. 65-69). Porto: Edição Afrontamento.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonçalves, M. (2º semestre, 2004). Identidade do Eu, consciência moral e estágios do desenvolvimento: perspectivas para a educação. *Psicologia da educação* 19, 73-89.
- Hidalgo, V. & Palacios, J. (2004). Desenvolvimento da personalidade entre os dois e os sete anos In C. Coll, A. Marchesi, J. Palácios & colaboradores, *Psicologia evolutiva: Desenvolvimento psicológico e educação*. (2.^a Ed.) Porto Alegre: Artmed.

- Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1987). *A criança em ação* (2ªEd.). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-escolar- A construção social da moralidade*. (3.ªEd.) (pp. 11-50). Lisboa: Texto editores.
- Lino, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância de reggio emilia: Uma apresentação. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.ª ed.) (pp. 93- 136). Porto: Porto Editora.
- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser Educador de Infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10, (1), 17-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Accção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 57-68.
- Montês, A., Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no Jardim-de-infância. *Interações*. 15, 41-54.

- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M & Vasconcelos, T. (2010). Os portefólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10, (1), 127-152.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.^a ed.) (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A construção social da moralidade pela criança pequena – o contributo do projecto infância na sua contextualização do modelo High/ Scope. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan, & D. Lino, *Educação Pré-escolar- A construção social da moralidade*. (3.^aEd.) (pp. 51- 74). Lisboa: Texto editores.
- Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O mundo da Criança: da infância à adolescência* (11.^a ed.). São Paulo: McGraw Hill.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Educação da criança dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE, 47- 58.
- Rosa, E. & Vasconcelos, T. (2010). Implicação da supervisão de estagiários no processo de (auto) formação dos professores cooperantes. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10, (1), 91-126.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59-86.

- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa).
Consultada em
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulp034848_tm.pdf
- Tomás, C & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*.16 (12), 201-216.
- Vasconcellos, H. (1998). O currículo high/scope para crianças entre dois e três anos. In M. Zabalza, *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto editora.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Editorial Veja.

Documentos consultados:

- Projeto Educativo – creche.
- Projeto Educativo – JI.
- Projeto Pedagógico – creche.
- Projeto Pedagógico – JI.

ANEXOS⁹⁹

⁹⁹ Os anexos do Relatório encontram-se em formato digital, num CD-ROM anexo a este documento.