



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

CRIANÇAS MAIS AUTÓNOMAS SÃO CRIANÇAS MAIS FELIZES

- O Educador de Infância na promoção de autonomia -

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

**PAULA CRISTINA DOS SANTOS BATALHA
julho de 2014**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

CRIANÇAS MAIS AUTÓNOMAS SÃO CRIANÇAS MAIS FELIZES

- O Educador de Infância na promoção de autonomia -

**Relatório Final da Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Sob Orientação da Professora Ana Simões

**PAULA CRISTINA DOS SANTOS BATALHA
julho de 2014**

“Há uma história antiga, muito interessante, sobre os deuses e a felicidade. Diz essa história que os deuses tinham muito medo de que o ser humano fosse perfeito, pois, se assim fosse, não precisariam mais deles. Resolveram unir-se para decidir o que fazer. O mais sábio dos deuses disse: -Vamos dar ao homem tudo o que podermos, menos o segredo da felicidade. -Mas os humanos, como são muito inteligentes, vão acabar também por descobrir esse segredo! - disseram os outros deuses, em coro. -Não, isso não vai acontecer! – disse o sábio. -Vamos esconder a felicidade num lugar onde eles nunca a irão encontrar: dentro deles mesmos.”

Anónimo (citado por Ribeiro, 2009)

AGRADECIMENTOS

A realização deste Relatório de Mestrado só foi possível graças à colaboração e ao contributo de várias pessoas e instituições, às quais gostaria de agradecer.

Agradeço ao excelente corpo docente pelos conhecimentos transmitidos.

À Professora Ana Simões, pela confiança que teve nas minhas capacidades, pelo apoio, pelos esclarecimentos, opiniões e sugestões, pela acessibilidade e simpatia demonstradas e pelo papel crítico construtivo que exerceu durante a elaboração deste trabalho.

Às instituições onde pude desenvolver os meus estágios e às equipas educativas. Destacando os educadores de infância cooperantes, pela disponibilidade, sinceridade e participação sem reservas. Sobretudo pelos momentos em que me deixaram entrar em espaços pessoais e privados das suas experiências e memórias. Foram extraordinários.

Aos colegas de mestrado pela amizade e pelo espírito de entreatajuda e de reflexão conjunta. De uma forma especial: Mafalda Rios, Débora Silva, Pedro Diogo e Daniela Pinto.

Aos amigos mais próximos, que acompanharam com entusiasmo os passos que fui dando, por compreenderem as minhas ausências e saberem esperar por mim.

À minha “amiga crítica” que leu e releu este trabalho e contribuiu para o seu aperfeiçoamento: Filipa Cabaço.

À minha família, de quem muito me orgulho. Família que soube respeitar as minhas ausências e se alegrar com as minhas vitórias. Sobretudo aos meus pais, a quem muito devo, pelo pilar que são na minha vida, pelo amor, pelas palavras de ânimo que me encorajaram a seguir em frente, pela confiança depositada. Não há palavras para vos agradecer.

Uma vez que os contextos científico-académicos não precisam de isolar-se totalmente das crenças religiosas, agradeço a Deus que, em todos os momentos, me apoiou, permitindo que eu atingisse o meu propósito. É a minha força.

E aos meus meninos que participaram neste trabalho, o meu sincero agradecimento, pois foram eles os elementos mais importantes de todo o processo. Eles mostraram-me que é mesmo isto que eu quero ser... Educadora de Infância!

RESUMO

Este relatório enquadra-se no Mestrado em Educação Pré-Escolar e descreve a Prática Profissional Supervisionada desenvolvida nos contextos socioeducativos de Creche e de Jardim-de-infância.

É objetivo deste trabalho fazer uma análise crítica e reflexiva da intervenção desenvolvida em ambos os contextos educativos, enunciando as intenções subjacentes e ilustrando a ação pedagógica levada a cabo.

O trabalho foi desenvolvido com os grupos de crianças, respetivas famílias e equipas educativas e decorreu de um processo que teve início com a PPS em Creche, durante o período de tempo de 6 a 31 de janeiro de 2014, com um grupo de dezassete crianças com dois anos de idade e que terminou com a PPS em Jardim-de-Infância, durante o período de tempo de 17 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de dezassete crianças de três anos de idade.

Ao longo da prática profissional supervisionada nos dois contextos surgiu uma problemática mais significativa – *Crianças mais autónomas são crianças mais felizes* – que é também explorada neste relatório. A reflexão inicia-se no sentido de evidenciar: o que é a autonomia, como é que a criança se sente quando é capaz de fazer as coisas sozinha, e qual o papel do educador. Ao longo do desenvolvimento deste tema, são sempre ilustradas situações e atividades reais, que ocorreram nos dois contextos e que permitiram desenvolver aprendizagens integradas e significativas para as crianças.

Palavras-chave: autonomia, crianças, competência, papel do educador.

ABSTRACT

This report arises from a master degree in Preschool Education and is the result of a period of supervised professional practice in nursery and kindergarten contexts.

The main goal of this assignment is to make a critic and reflexive analysis of the intervention developed in both of the contexts above referred, stating the underlying intentions and illustrating the pedagogical action.

The study was conducted with two groups of children, their families and the educational teams. The first group was from a nursery context, during the period between the 6th and the 31st of January 2014, and it had a total of 17 children with the age of two. The second group was from a kindergarten, during the period between the 17th of February and the 23rd of may 2014 composed by 17 children of three years old.

During the supervised professional practice in the two contexts a significant problematic emerged – *More autonomous children are happier children* – that is explored in this report. The reflection started in order to reveal: what is autonomy, how does a child feels like when she is able to do things on her own, and which is the educator's roll. Through out the evolution of this project all the situations and activities used to illustrate a topic are real and occurred in the contexts of the supervised practice. These situations allowed the development of integrated and meaningful learning for the children.

Key words: autonomy, children, pre-school, competence, educator's role.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	I
RESUMO.....	II
ABSTRACT.....	III
ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos: Caracterizar para melhor compreender.....	4
1.1. Meio onde está inserido os contextos educativos.....	4
1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica.....	4
1.3. Equipa educativa.....	5
1.4. Família das crianças.....	5
1.5. Grupo de crianças.....	6
1.6. Análise reflexiva.....	9
1.6.1. Organização do tempo.....	9
1.6.2. Organização do espaço.....	10
1.6.3. Intenções e metodologia.....	11
CAPÍTULO II. Análise reflexiva da intervenção.....	12
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	12
2.2. Crianças mais autónomas são crianças mais felizes.....	20
2.2.1. Autonomia: "A caminho da autonomia".....	22
2.2.1.1. A Criança competente e participativa – "Criança capaz".....	22
2.2.1.2. Autonomia e comportamentos de autonomia.....	23
2.2.1.3. Autonomia e Criança Feliz.....	26
2.2.2. O Educador de Infância na promoção de autonomia.....	28
2.2.3. Construção da prática: "Autonomia: Um percurso vivido".....	31
2.2.3.1. Competência: "Eu consigo fazer sozinho".....	35
2.2.3.2. "Juntos conseguimos!" (Desenvolvimento das competências e participação do grupo de crianças.....	36

2.2.4. Envolvimento das famílias	39
2.2.5. O trabalho de equipa	40
CAPÍTULO III. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	48
ANEXOS.....	52

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> O Joel é capaz de comer sozinho.....	24
<i>Figura 2.</i> O Peter é capaz de usar o quantos-ques sem pedir ajuda.....	26
<i>Figura 3.</i> Jogo das palavras.....	32
<i>Figura 4.</i> Jogo do estacionamento de cores.....	32
<i>Figura 5.</i> Fantoches de dedo dos animais.....	32
<i>Figura 6.</i> Exploração dos acessórios da área do faz de conta.....	33
<i>Figura 7.</i> Jogo do Estacionamento dos números.....	33
<i>Figura 8.</i> Área do Cabeleireiro.....	33
<i>Figura 9.</i> Exploração de livros.....	34
<i>Figura 10.</i> Quinta.....	34
<i>Figura 11.</i> Quantos-ques dos animais domésticos.....	34
<i>Figura 12.</i> A Luísa identifica o tempo.....	36
<i>Figura 13.</i> O Peter a contar história aos “amigos”.....	36
<i>Figura 14.</i> A Fábia a pintar sozinha.....	36
<i>Figura 15.</i> Sessão de Expressão Musical. “Nós participamos” ...	37
<i>Figura 16.</i> “Eu quero mexer, eu quero” (Nota de 24 de janeiro).....	37
<i>Figura 17.</i> “Bianca ajuda” (Nota de 24 de janeiro).....	37
<i>Figura 18.</i> Trabalho em pequenos grupos. Construção da quinta.....	38
<i>Figura 19.</i> Trabalho em pequenos grupos. Construção do balcão do cabeleireiro.....	38

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Caracterização dos Contextos Socioeducativos.....	53
Anexo B. Dados Sociofamiliares.....	55
Anexo C. Caracterização da Rotina Diária.....	62
Anexo D. Organização do espaço da Creche.....	65
Anexo E. Organização do espaço do JI.....	71
Anexo F. Intencionalidades em Creche.....	77
Anexo G. Intencionalidades em JI.....	79
Anexo H. Guião da entrevista aos educadores cooperantes (entrevista de tipo semiestruturada).....	82
Anexo I. Autorização para fazer gravação em áudio da Entrevista aos Educadores....	83
Anexo J. Entrevista à educadora cooperante de Creche – Entrevistado 1 (E1).....	84
Anexo K. Entrevista ao educador cooperante de JI – Entrevistado 2 (E2).....	85
Anexo L. Portefólio da PPS em Creche.....	86
Anexo M. Portefólio da PPS em JI.....	233

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como objetivo ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar, de uma forma reflexiva e crítica, todo o trabalho desenvolvido nos dois contextos onde realizei a minha intervenção educativa (Creche e Jardim de Infância-JI).

A prática pedagógica em contexto de Creche decorreu durante o mês de janeiro, numa sala de dois anos. Por sua vez, a prática em Jardim de Infância teve a duração de, aproximadamente, três meses, entre fevereiro e maio, na sala dos três anos.

Para a elaboração deste relatório cruzei diversas fontes de informação como as entrevistas informais, os trabalhos realizados pelas crianças e os documentos estruturantes das instituições, nomeadamente o Projeto Educativo de Escola (PEE) e os Planos de Trabalho de Turma (PTT), e utilizei técnicas como: (i) a observação direta; (ii) as conversas informais com os educadores cooperantes, assistentes operacionais, coordenadoras das instituições, crianças e suas famílias; (iii) a análise dos documentos estruturantes dos dois contextos; e (iv) os registos fotográficos, audiovisuais e escritos e as notas de campo.

Uma das grandes **questões** que surgiu na prática de Creche foi também coincidente com a prática de Jardim de Infância, sendo esta a base para o desenvolvimento da problemática. Em ambos os contextos, apercebi-me da importância do adulto para a promoção da autonomia da criança e que ao longo das práticas as crianças aprenderam a ultrapassar as suas dificuldades, aprendendo a fazer as coisas por si próprios, ganhando independência do Adulto o que levou a um nível de bem-estar mais elevado. Posto isto, sobressai assim a problemática mais significativa da PPS e que dá o nome a este relatório: *“Crianças mais autónomas são crianças mais felizes!”* – O Educador de Infância na promoção de autonomia.

No que diz respeito à ação pedagógica, procurei cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.

As **razões** que me levaram a escolher este tema têm por base duas questões distintas: a primeira prede-se com o facto de, em ambos os contextos onde concretizei a prática, ser dado *espaço* e *tempo* às crianças para poderem fazer as coisas

sozinhas. Segunda com querer analisar a importância do papel do adulto nesta promoção de autonomia.

Assim, destacam-se os seguintes **objetivos** do relatório: (i) descrever e refletir criticamente sobre a minha ação pedagógica enquanto estagiária de educação de infância; (ii) analisar de que forma as intenções definidas para a ação pedagógica foram cumpridas nos contextos de Creche e de Jardim de Infância e (iii) refletir criticamente sobre a construção do meu percurso formativo e sobre a construção da minha identidade profissional.

Ao longo da concretização deste relatório, terei como base de referência um quadro teórico-conceitual atualizado, no sentido de referenciar diversos autores especializados nos campos da Sociologia da Educação, Pedagogia e Psicologia da Infância que me permitem fundamentar toda a minha ação pedagógica, bem como a problemática mais significativa da PPS.

Relativamente aos **procedimentos éticos e deontológicos** utilizados, tive em consideração os princípios éticos referidos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, s.d.). Assim, apresento como princípio fundamental o “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura”, etc. bem como promover e praticar os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (APEI, s.d, p. 1).

Mantive a confidencialidade dos nomes das respetivas instituições onde decorreu a PPS, sendo que o anonimato de cada uma das crianças também foi assegurado como forma de as respeitar. Neste sentido, os nomes próprios das crianças foram substituídos por nomes fictícios. Em relação às fotografias apresentadas, todas foram tiradas com o consentimento das crianças, respetiva autorização das famílias e consentimento dos Educadores Cooperantes, sendo o seu uso exclusivo para este fim – ilustrar a ação pedagógica em Creche e Jardim de Infância. Por outro lado, tive igualmente o cuidado de colocar fotografias em que as faces das crianças estivessem ocultas, de forma a garantir o sigilo profissional e respeitar a privacidade (APEI, s.d.).

De acordo com a APEI (s.d.) relativamente ao compromisso com as famílias, procurei garantir a troca de informações entre a instituição e a família, no sentido de dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido na ação pedagógica com as crianças. Para esta **devolução da informação** foram expostas nas paredes da sala e/ou

divulgadas às salas e famílias, as atividades realizadas pelas crianças para que estas, as suas famílias e outros adultos do contexto pudessem ter conhecimento do trabalho que desenvolvemos em conjunto.

Em relação ao referencial metodológico, usei como técnica de recolha de dados a observação (direta e participativa), a observação indireta, através de pesquisa e análise documental (PTT, PEE e PEA), e a entrevista semiestruturada, realizada aos dois educadores dos dois contextos com o mesmo guião, que permitiu recolher evidências e interpretar a informação. No ponto 2., do Capítulo II, encontra-se uma descrição mais aprofundada do percurso metodológico.

De modo a apresentar a **roteiro do relatório**, este encontra-se dividido em três capítulos, sendo que o primeiro diz respeito à caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, o segundo à análise reflexiva da intervenção e o terceiro às considerações finais.

No primeiro capítulo - caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos - será realizada a caracterização para ação, mais precisamente, a caracterização do meio, a caracterização da equipa educativa, das famílias e do grupo de crianças, e por último uma análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos, a(s) sala(s) de atividades e materiais bem como o(s) tempo(s) (rotina diária). Este capítulo torna-se essencial, pois, a meu ver, só quando se conhece o grupo de crianças e as suas famílias, é que se consegue adequar a nossa ação e definir as grandes intenções para a prática.

No segundo - análise reflexiva da intervenção - será feita a identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica e a identificação da problemática. Na primeira, relacionarei os dados da caracterização e a ação, e na segunda, tendo em consideração as minhas intenções para a ação e refletindo sobre a ação pedagógica que desenvolvi, explicitarei a problemática mais significativa da minha prática profissional supervisionada.

No terceiro e último capítulo - considerações finais - caracterizado o impacto da minha intervenção, tanto a nível geral como particular, assim como apresentada uma breve reflexão sobre a construção da minha identidade profissional.

CAPÍTULO I. Caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos: Caracterizar para melhor compreender

Neste capítulo é feita a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, bem como dos seus atores educativos: grupos de crianças, equipa educativa e famílias. Também é feita uma análise reflexiva sobre as intenções educativas, as finalidades educativas, os princípios orientadores, os espaços físicos, a(s) sala(s) de atividades e materiais bem como o(s) tempo(s) (rotina diária). Esta caracterização permite dar a conhecer ao educador a realidade em que vai trabalhar e as suas características, bem como as potencialidades e as fragilidades que todo este sistema contempla.

1.1. Meio onde está inserido os contextos educativos

A tabela A1 (cf. Anexo A, p. 53) ilustra as características do meio onde estão inseridas cada uma das instituições, nas quais decorreu a prática educativa.

Segundo OCEPE (1997) a abordagem sistémica e ecológica constitui uma perspetiva de reconhecimento das características do meio envolvente que permite conhecer os sistemas onde a criança se desenvolve, podendo assim adequar a minha prática tendo em conta as características do contexto onde a criança se insere e as necessidades dos adultos e das crianças.

1.2. Contexto socioeducativo: história, dimensão organizacional e jurídica

Realizei a minha PPS em Creche numa instituição com a seguinte natureza jurídica: “ (...) pessoa coletiva de direito privado e utilidade pública administrativa, nos termos dos respetivos Estatutos”¹.

Esta instituição foi criada em 1969 e surgiu para dar resposta às necessidades das famílias que habitavam no bairro que sentiam a necessidade de deixar os seus filhos num local seguro quando iam trabalhar. Atualmente, esta instituição é uma IPSS que abarca duas valências: Creche e JI.

Relativamente à PPS em jardim-de-infância, esta foi realizada num Estabelecimento da rede pública. Este foi fundado no ano letivo de 2004/05 por existir falta de um estabelecimento de educação na zona envolvente do bairro.

¹ Fonte: http://www.scml.pt/pt-PT/scml/a_instituicao/

1.3. Equipa educativa

A equipa educativa da Creche era composta por uma educadora e uma AAE e a de JI apenas por um educador (cf. Anexo A, p. 53). Em JI o educador não tinha com quem partilhar informações, refletir em conjunto dentro da sala, mas fazia-lo em conjunto com a equipa da instituição. Foi notório, em ambas as práticas, o trabalho cooperativo. Post e Hohmann (2011) afirmam que quando os educadores partilham o espaço, as observações, as preocupações e as ideias com outras equipas de educadores, passam a confiar e a defender umas das outras para o apoio e aconselhamento em vez de se fecharem em “quatro paredes da sala”. Os mesmos autores salientam que quando ocorre um trabalho entre educadores, entre equipas educativas de sala, a instituição “funciona como uma comunidade” (p. 306). Neste sentido, Vygotsky (1979, citado por Lino, 2012) alude que “o trabalho em parceria de salas (...) promove a aprendizagem co-operativa, criando zonas de desenvolvimento próximo”. Esta cooperação também favorece a “aprendizagem sustentada”, onde os educadores mais experientes e competentes apoiam os menos experientes (p. 136).

Esta cooperação entre elementos da equipa inclui a equipa interdisciplinar (cf. Anexo A, p. 53). Em ambos os contextos foi notório o trabalho de todos os membros para uma prática de qualidade tendo em conta “os interesses e poderes individuais e colectivos das crianças” (Ferreira, 2004, p. 98).

1.4. Família das crianças

Neste ponto irei fazer “o primeiro retrato” das crianças referenciando-as às suas famílias (Ferreira, 2004, p.66). Começo por fazer este retrato dos “traços estruturantes dos seus contextos familiares [para] (...) poder vir a compreendê-las pelo que fazem” (Ferreira, 2004, p.66). Neste sentido, Ferreira (2004) salienta que importa não perder de vista dois conceitos: *stock de conhecimentos* e *habitus* (p. 66) que permitem perceber a ação da criança.

Relativamente ao grupo da PPS em **Creche**, de acordo com os dados da tabela B1 (cf. Anexo B, p. 55), os familiares tinham idades compreendidas entre os 20 e os 29 anos. A maioria tinha origem portuguesa, sendo que apenas dois deles eram oriundos dos PALOP e outros dois oriundos de países da União Europeia. Em relação ao agregado familiar do grupo de crianças, este variava, contudo a tipologia predominante era a monoparental. No que concerne às habilitações, sete deles

frequentaram o 3º ciclo. Um significativo número possuía apenas o ensino básico ou menor habilitação. Em termos de profissão, a maioria possuía uma profissão relativa à indústria, não tendo qualificações para o efeito. A situação predominante eram os familiares que se encontram desempregados. Podemos ainda observar que os restantes ou estavam numa situação de sub emprego ou não tinham ocupação.

Em relação ao estágio no **Jl**, como podemos observar na tabela B2 (cf. Anexo B, p. 58) a maioria das famílias pertence a um meio socioeconómico baixo e culturalmente desfavorecido (PTT, 2013/14, p. 5). No que concerne às habilitações literárias das mesmas, no geral, possuíam habilitações baixas, sendo que, apenas duas pessoas tinham uma licenciatura, cinco frequentaram o ensino secundário, quatro completaram o 3º ciclo e apenas duas completaram até o 2º ciclo. Em termos de profissão, a maioria dos familiares encontravam-se desempregados. Os que trabalhavam tinham profissões ligadas à prestação de serviços. Em relação ao agregado familiar do grupo de crianças a tipologia predominante era a nuclear, existindo quatro famílias do tipo monoparental. Duas das crianças estão entregues à Santa Casa da Misericórdia.

Apesar de as famílias não participarem com frequência nas atividades propostas pelo Jl, demonstravam estar preocupadas com os seus educandos como podemos ver na nota que se segue:

[Antes da visita de Estudo à Tapada de Mafra a mãe da Mara diz] “*Cuide da minha menina, olhe que eu ia por que não [a deixava ir]!*”. Tranquilizo-a dizendo que vai correr tudo bem. (Excerto da nota de campo de 6 de maio de 2014)

1.5. Grupo de crianças

Segundo Fornes (1995, citado por Ferreira, 2004) o grupo de crianças é “um conjunto de indivíduos, portadores de *habitus* e biografias particulares” que partilham de “idades, interesses e necessidades educativas semelhantes (p. 78).

A caracterização do grupo de crianças é “o segundo retrato das crianças [que] referencia-as ao contexto institucional e caracteriza-as de acordo com os seus marcadores bissociais mais visíveis (o género, a idade) e a sua posição institucional de partida (já ter ou não frequentado (...), para dar conta da heterogeneidade do conjunto de crianças” (p. 67). Também irei caracterizar o comportamento, interesses e fragilidades do grupo.

O **grupo de crianças da Creche** era composto por dezassete crianças com dois anos de idade, das quais sete eram do sexo masculino e dez do sexo feminino. Todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa e eram naturais da área de Lisboa (cf. Anexo B, tabela B3, p. 60). O grupo era formado por quatro crianças que já frequentavam a Creche no ano letivo anterior (com outra equipa educativa), sendo que as outras treze se encontram pela primeira vez a frequentar uma instituição. De um modo geral, o grupo de crianças revelava ser um grupo muito alegre, bastante enérgico e interessado, que gostava de participar em qualquer atividade, mas que revelava possuir um tempo de concentração ainda muito curto.

Eram evidentes diferenças de desenvolvimento dentro do grupo, uma vez que as crianças “mais velhas” revelavam interesse em “adquirir maior autonomia relativamente a determinados “saber-fazer” como: lavar as mãos sozinho, calçar-se e vestir-se. Neste sentido, a autonomia era uma característica do grupo, não pelo facto de já serem crianças autónomas, mas porque começam a querer sê-lo” (PCG, 2013/14, p. 4). As crianças “mais novas” necessitavam de mais apoio e de serem mais encorajadas pelo adulto.

A nível socio emocional, as crianças eram bastante individualistas preferindo brincar sozinhas:

No tempo de acolhimento, a Iva chama-me para brincar com ela, mas o Ruben não a deixa brincar com os animais. Explico-lhe que todos podemos brincar, ao qual ele responde: *“Mas ela é pequenina!”*. Digo-lhe que ela é pequenina mas também consegue brincar como ele. A criança cede e dá um animal à Iva. As crianças utilizam o jogo do estacionamento de cores para “estacionar” os animais. (Excerto da Nota de Campo de 23 de janeiro de 2014)

A nível linguístico, a maioria das crianças verbalizava poucas palavras, geralmente, faziam-se entender por gestos ou por palavras da sua rotina diária, como é o caso da Luísa que dizia “pu” quando falava do primo:

Ainda no tempo de acolhimento, quando a Luísa chega e se senta no tapete informo o grupo que a Luísa chegou e que temos de colocar a sua fotografia no mapa das presenças. A mãe da criança diz: *“Agora com o mapa das presenças a Luísa já não diz o pu [referindo-se ao primo João], diz João”* (Excerto da nota de campo de 28 de janeiro de 2014).

Ao nível da saúde, uma criança tinha neutropenia e duas sofriam de asma, o que não condicionava a vida das mesmas na Creche. O grupo de crianças tinha uma criança sinalizada para Terapia da Fala que estava a ser acompanhada pela Equipa de Intervenção Precoce todas as semanas.

O **grupo de crianças do JI** era composto por dezassete crianças, das quais sete eram do sexo masculino e dez do sexo feminino, de três anos de idade. As crianças eram de etnia caucasiana e cigana. Todo o grupo frequentava pela primeira vez este nível de ensino e provinha de um meio socioeconómico baixo e culturalmente desfavorecido (ver anexo B, tabela B2, p. 58). A nível de crianças em risco e crianças com NEE, existe uma criança sinalizada para Terapia da Fala que estava a ser acompanhada.

Relativamente às suas características, o grupo de crianças revelava alguma carência e necessidade de receber afeto em todos os momentos, tinham interesse em querer aprender a fazer: *“Pala quero trabalhar, vou contigo!”* (Nota de campo de 17 de março) e demonstravam ser curiosas: *“Pala posso mexeri?”* (Nota de 12 de maio).

Algumas crianças apresentavam um baixo nível de bem-estar quando contactavam com algo estranho ou com animais: *“A Cláudia quando viu os patos, agarrou-se a mim a chorar. Ficou muito assustada”* (Nota de 18 de fevereiro de 2014).

A nível socio emocional, as crianças ainda se demonstravam numa fase egocêntrica, querendo os objetos só para si e ocupar o espaço do seu agrado. No início da prática em JI, foi necessária a minha intervenção para mostrar às crianças como resolver os conflitos:

Na área da casinha, enquanto exploro a área com as crianças e os acessórios novos, as crianças começam a disputar os colares. Para resolver o problema digo que tenho uma ideia. A Mara continua a falar. A Beatriz diz: *“vamos ouvir a ideia da Paula, deve ser fofa!”*. Digo o seguinte: *“A Isabel pode ser a vendedora dos colares e vocês vão comprá-los. Outra pode ser a cabeleireira e uma a cozinheira”*. E assim foi. (Excerto da nota de campo de 24 de fevereiro de 2014).

Ao longo do tempo, as crianças foram-se apercebendo de como podiam solucionar os seus problemas, não precisando recorrer ao adulto.

As crianças tendiam a dizer frequentemente a expressão *“Não consigo!”*, antes de tentar. Necessitavam constantemente do apoio e do reforço positivo do adulto para realizar tarefas, como podemos ver na nota de campo que se segue:

Na hora de almoço das crianças, disse às crianças para cortarem o rissol com a faca. O Leonardo disse: *“Não consigo!”*. A AAE virou-se para cortar por ele, mas eu disse: *“Consegues sim, vou ensinar-te como é!”*. Depois de pegar nas mãos dele e ensinar-lhe como se pegava e usava corretamente os talheres ele conseguiu cortar sozinho. (Excerto da nota de campo de 13 de maio de 2014)

No que toca ao nível linguístico, algumas crianças necessitavam de um trabalho especializado para desenvolver as suas capacidades comunicativas:

articulação de palavras, a formulação de frases, a identificação e nomeação de imagens:

Durante a atividade de exploração da plasticina, a Cláudia mostra-me o que faz. Pergunto-lhe se é um microfone. Ela diz que sim e tenta dizer a palavra: “*Microfone*”. Repito a palavra corretamente para que ela a experimente dizer corretamente também. A criança diz várias vezes seguidas a palavra microfone. De seguida, enquanto cortava letras para o placard do Carnaval, a Cláudia diz: “*O que é isso?*”. Fiquei espantada com a sua questão, pois é pouco habitual questionar. Digo-lhe que são letras e ela repete novamente. Digo-lhe: “*Muito bem Cláudia, diz comigo de novo, LETRAS!*”. (Excerto da nota de campo de 26 de fevereiro de 2014)

1.6. Análise reflexiva

1.6.1. Organização do tempo

Como podemos verificar pela tabela C1 (cf. Anexo C, p. 62) a **rotina em Creche** centrava-se em cinco momentos importantes: acolhimento, atividades, alimentação higiene e repouso. Segundo Post e Hohmann (2011) a rotina diária do grupo de crianças é organizada segundo um horário que é simultaneamente estruturado, previsível e flexível, em que os diferentes momentos têm sentido para as crianças e incorporando uma aprendizagem ativa que inclui o apoio dos adultos em cada acontecimento e rotina de cuidados, integrando as necessidades, interesses, ritmos e temperamentos individuais das crianças.

Para Evans e Ilfield (1982, citadas por Post & Hohmann, 2011) uma “rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e vai-se deitar. É também saber como as coisas são feitas... As experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (p.193).

A **rotina em JI** tinha quatro momentos importantes: o acolhimento, atividades, alimentação e higiene (cf. Anexo C, Tabela C2, p. 64). Segundo Oliveira-Formosinho (2012, p. 87) no JI, a criança já “sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento” não precisando de ficar ansiosa. As rotinas diárias são extremamente importantes ao longo de todo o percurso de desenvolvimento da criança. Para Oliveira-Formosinho (2012) “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas em interações positivas” (p.87). Elas são a primeira forma de interação da criança com os educadores, proporcionando continuidade, estabilidade e previsibilidade, que são características essenciais para um desenvolvimento saudável.

1.6.2. Organização do espaço

Em ambas as instituições, a maior parte do tempo diário é passado na sala de atividade. Por essa razão, de acordo com Ferreira (2004, p. 81), o modo como o educador organiza, prevê e aciona este espaço torna-o “cenário e palco de acções dos diversos encontros sociais” entre ele e as crianças, e entre elas.

A **sala de atividade da PPS em Creche** encontrava-se organizada e estruturada por áreas de interesse, de forma a dar às crianças oportunidades de fazer escolhas e tomar decisões. Para Portugal (2012) a organização do espaço na Creche pode “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 12). Segundo Zabalza (1992) a distribuição da sala por áreas de interesse² “é muito sugestiva para as crianças, permite um espectro de acções muito mais diferenciadas e reflecte um modelo educativo mais centrado na riqueza dos estímulos e autonomia da criança” (p. 134).

A **sala de atividade da PPS em JI** encontrava-se organizada e estruturada em duas zonas, a *Zona de Trabalhar* e a *Zona de Brincar* (cf. Anexo E, p. 71). A Zona de Trabalhar englobava um espaço central com mesas e cadeiras para o trabalho em grande grupo (ex: atividades de expressão plástica) que contemplava uma bancada com o lavatório e um móvel para guardar os materiais e os trabalhos das crianças. Esta zona tinha um espaço de reunião de grande grupo - tapete. A existência do tapete permitia que fosse o local privilegiado da sala para momentos de grande grupo, onde eram apresentadas atividades, onde se contavam histórias e cantavam canções. O grupo reunia-se sempre que fosse necessário falar sobre algum tema ou assunto importante, captando melhor a sua atenção.

A Zona de Brincar encontrava-se dividida em sete áreas de interesse (cf. Anexo E, p. 71), de forma a dar às crianças oportunidades de fazerem escolhas e de tomarem decisões. Segundo Ferreira (2004) a organização da sala é definida por áreas de interesses, “todas elas têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos (...) que, situados num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de actividades que ali se pode e deve desenvolver” (p. 84). Segundo o mesmo autor, “cada uma destas áreas (...) confere estabilidade aos lugares, confecciona regras e ordens, esboça laços entre pessoas e coisas” (p. 84).

² No anexo D (p. 65) encontra-se a descrição detalhada de cada área com os seus materiais e os outros espaços que o grupo frequenta, que são: a casa de banho, o espaço exterior e o refeitório.

Estas coisas (objetos, materiais e mobiliário) estavam dispostas e organizadas de modo a proporcionar um bom ambiente de aprendizagem. Segundo Oliveira-Formosinho (2012) a organização dos materiais “facilita a proposta de atividades por parte do educador, (...) [e] promove a escolha da criança (p. 85). Assim, tínhamos o cuidado de manter os materiais: limpos, conservados e seguros, e selecioná-los para que pudessem ser usados de diferentes formas, para encorajar a criatividade da criança.

Por ser importante que haja materiais em número suficiente para que as crianças os possam utilizar simultaneamente, no início da PPS em JI percebi que teria de recolher objetos (carros, roupas, colares, acessórios, livros) para melhorar algumas áreas, como podemos ver na nota que se segue:

No tempo de brincadeira livre, enquanto as crianças brincavam na área da casinha, do faz de conta, apercebi-me de como seria importante que houvessem roupas e acessórios para que as crianças tivessem a possibilidade de interpretarem personagens (Excerto da reflexão do dia 17 de fevereiro de 2014).

1.6.3. Intenções e metodologia

No que diz respeito às metodologias utilizadas, a instituição³ na qual decorreu a **PPS de Creche** integrava o modelo curricular High Scope, por defender um ambiente de aprendizagem ativa onde as crianças: aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos, aprendem porque querem, comunicam aquilo que sabem, aprendem num contexto de relações de confiança (PCG, 2013/14). Apesar de a equipa não seguir o modelo por inteiro, guiava-se pela Roda de Aprendizagem (Post & Hohmann, 2011).

Quanto à **PPS em JI**, a instituição não praticava nenhum modelo curricular específico, sendo que cada educador escolhia a metodologia com que se identificava. O educador cooperante não praticava nenhum, no entanto guiava-se pelos princípios da escola ativa e aprendizagem ativa. Em relação às intenções definidas para o grupo de JI, o educador cooperante teve em atenção as intencionalidades do JI (cf. Anexo G, p. 79), as grandes dificuldades em partilhar, cooperar com o outro e dificuldades a nível da linguagem oral.

³ Ver no anexo F (p. 77) as estratégias gerais da educadora que vão ao encontro das intenções da instituição.

CAPÍTULO II. Análise reflexiva da intervenção

A caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, apresentada no primeiro capítulo, permitiu-me reunir todas as informações necessárias para a elaboração das minhas intenções educativas que, unidas aos meus pressupostos teóricos, definiram a minha ação e delinearam a minha prática. Neste capítulo, irei identificar e fundamentar as intenções educativas que estruturaram a minha intervenção na PPS.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

De acordo com a caracterização reflexiva dos contextos socioeducativos, apresento as intenções educativas que defini como sendo prioritárias no trabalho com os grupos de crianças dos contextos socioeducativos. Em ambos os contextos, verificou-se que existem intenções que são as mesmas para ambos os grupos de crianças, por ambos serem bairros sociais e por ter ambicionado observar, analisar e refletir sobre as mesmas intenções em diferentes contextos. As intenções definidas são as seguintes:

- **Promover a participação das crianças na planificação, na gestão e funcionamento da sala (espaço e rotinas).** Na PPS em Creche, o grupo de crianças não permanecia muito tempo no tapete, na reunião de grande grupo, e não participavam nas pequenas tarefas como por exemplo: arrumar os objetos das áreas de interesse. Por estes motivos criei, estratégias para que as crianças tivessem funções na reunião de grande grupo para lhes despertar interesse. Construí o mapa do tempo que foi iniciado juntamente com o mapa das presentes (construído anteriormente pela educadora mas sem o tinha apresentado ao grupo). Quando iniciei os mapas, as crianças, por terem funções no tapete (colocar a sua presença e a imagens do tempo, adivinhas quais os “amigos” que estão presentes ou faltam) aprenderam a ouvir e a participar respeitando a sua vez:

No tempo de acolhimento, antes de mostrar as fotografias de cada criança para colocar no mapa de presenças, usei como estratégia dar pistas sobre as cores da roupa da criança. Por exemplo, quando disse: “*Quem é o rapaz que tem calças azuis?*”. A Tatiana respondeu: “*É o DuDu*”. E quando perguntei: “*Quem está de cor-de-rosa?*”. A Bianca respondeu logo de seguida: “*A Fava*”. (Excerto da nota de campo de 28 de janeiro de 2014).

Em relação à minha PPS em JI, a participação das crianças centrava-se mais no planejar o que se vai fazer, na gestão e funcionamento da sala. Em conversa com o educador e através das observações, percebi que as crianças se cansavam com grande facilidade das atividades de trabalho e brincadeira, estando sempre a trocar de atividade, revelando um baixo nível de envolvimento. Julgo que as crianças ao poderem participar na gestão e funcionamento da sala percebem as potencialidades de cada momento/atividade. Neste sentido, dentro da sala as crianças ao partilharem com os adultos a responsabilidade por algumas tarefas do quotidiano como: limpar os materiais e os equipamentos, tratar das plantas e animais participam no funcionamento da sala, tomando consciência das regras do espaço (Oliveira-Formosinho, 2012). Segue-se uma nota ilustrativa da criança a participar na limpeza dos materiais:

A Clara pede ajuda para lavar um pincel. Digo-lhe: *“Lava, tu consegues”*. Ela diz: *“Eu não sei”*. Dou-lhe dicas sobre como se lava um pincel e ela consegue fazê-lo sozinha. (Excerto da nota de campo de 20 de fevereiro de 2014)

- Incentivar a criança a fazer coisas por si só, a ser capaz de tomar decisões e de participar ativamente nas decisões. Na Creche, considereei essencial incentivar as crianças na realização de tarefas sem o auxílio do adulto, principalmente a nível das necessidades básicas, como podemos ver na nota que se segue:

Antes da sesta, incentivei o António a despir-se sozinho e ele pela primeira vez conseguiu tirar as calças e os sapatos por si próprio. Felicitei-o e dei-lhe *“mais cinco”*, e por esse simples gesto ele sentiu-se encorajado. Quando ele acordou vestiu-se sozinho sem pedir ajuda. (Excerto da nota de campo de 7 de janeiro de 2014)

Como foi explicitado na caracterização, o grupo de crianças necessita de orientação para a realização de atividades que desconhecem: *“Pala ajuda-me! Agora o que faço!”* (Excerto da nota de campo de 12 de março de 2014). Senti a necessidade de criar esta intenção por saber o quão é importante estimular a criança em todos os momentos da rotina, a fazer as coisas por si própria. Realço que, antes de as crianças adquirirem a autonomia/independência desejada, *“(…) os educadores têm de apoiar pacientemente estas tentativas, do mesmo modo que dão um apoio paciente quando estas aprendem”* a fazer coisas por si só. (Post & Hohmann, 2011, p. 238). Para além disto, o educador tem um papel ainda mais acrescido, eis porque este deve servir de modelo para ensinar à criança como se faz e deve estimular a mesma através do reforço positivo.

No sentido de corresponder a esta intenção, dinamizei várias atividades de exploração, fazendo com que as crianças pudessem explorar livremente materiais diversificados - jogos, fantoches, livros novos - como se irá ver mais à frente.

Em relação à tomada de decisões, durante a rotina diária as crianças têm múltiplas oportunidades de fazer escolhas. Segundo Lino (2012, p. 126) “elas podem escolher trabalhar sozinhas, em pequeno-grupo, em grande grupo, com os adultos ou sem eles (...) nas diversas áreas da sala” (p. 126). Dei-lhes também a oportunidade de escolher quais os materiais que queriam usar.

Neste sentido, Post e Hohmann (2011) salientam que mesmo as crianças mais novas fazem escolhas simples e tomam decisões ao longo do dia. Ao fazerem escolhas e tomarem decisões características da sua idade, “ganham um sentido de controlo e eficácia pessoal – *Sou alguém que consegue fazer coisas!* (ao contrário de alguém a quem fazem as coisas)” (p. 28). Nesta perspetiva, defini esta intenção para poder dar às crianças a oportunidade de participarem ativamente na construção do seu conhecimento, para serem elas próprias a decidirem o que querem fazer e como querem fazer.

- Promover a socialização da criança no grupo, reconhecendo a individualidade de cada um. Apesar de esta intenção ter sido definida para ambos os contextos, foi definida tendo em conta aspetos diferentes. Defini esta intenção para o grupo de Creche por o mesmo não se conseguir manter muito tempo no tapete por as crianças não se envolverem e não saberem escutar o outro. Apesar de as crianças terem apenas 2 anos, ao promover um clima de livre expressão consegui que o grupo comesse a participar e a mostrar interesse pelos momentos de grande grupo no tapete. Freinet (citado por Niza, 2012) refere que é importante manter um clima de livre expressão para que a criança valorize os acontecimentos diários, dê opiniões e ideias. Ao haver este clima a criança desenvolve a sua fala, as produções técnicas e artística e reflete sobre o que aconteceu para o conseguir pronunciar. O grupo começou a perceber a intencionalidade do momento de grupo e a saber as regras sociais. As crianças mais velhas repetiam as regras quando os mais novos não as respeitavam, como podemos ver na nota que se segue: “Sentados no tapete, ouvir Pala” (Nota de campo 28 de janeiro de 2014).

Quanto ao grupo de JI, defini esta intenção, principalmente, por o grupo não saber escutar o outro, esquecendo-se das regras sociais definidas no início do ano letivo com o educador cooperante. Ao longo da PPS, era dada extrema importância

aos momentos de grande grupo no tapete, onde cada criança tinha espaço para se expressar e ser escutado. Lino (2012, p. 128) salienta que “as crianças, desde muito cedo na vida, evidenciam uma elevada competência em escutar e querem ser escutadas, sendo este um direito que deve ser respeitado por todos os que com elas interagem” nomeadamente os educadores. De acordo com o mesmo, este contexto de escuta, promove a “aprendizagem individual e a aprendizagem do grupo através da partilha, negociação e colaboração que se estabelece nas interações entre pares e entre pares e entre crianças e adultos” (Lino, 2012, p. 128).

- **Promover o gosto pela descoberta.** Esta intenção foi definida com o fim de proporcionar à criança a vontade de explorar, conhecer, colocar questões e procurar respostas. Zabalza (1992) alude que a criança dos 2 aos 6 anos tem, sobretudo, o *espírito do descobridor*, sendo que tudo, ou quase tudo, é novo para ela.

Em ambos os contextos as crianças apresentavam o *espírito do descobridor*, mas em JI esse espírito era mais evidente pelas questões que colocavam, devido à sua faixa etária, como podemos ver na nota que se segue:

Enquanto víamos os animais doentes [na visita à clínica veterinária], o Peter disse: “Doutor, este é o animal que faz miau?” (Excerto da Nota de campo de 19 de maio de 2014).

As crianças questionam-nos sobre tudo, o papel do adulto “não é o de pôr palas na criança para que ela só olhe numa direcção, mas sim o de multiplicar os estímulos” (Zabalza, 1992, p. 126). Ou seja, o educador deve enriquecer e diversificar os estímulos, proporcionando um ambiente que torne possível a criança fazer coisas diferentes, falar sobre algo e questionar-se.

Estas ideias vão de encontro à aprendizagem ativa em que é a criança a própria construtora da sua inteligência e do seu conhecimento. É por isto que Piaget (citado por Hohmann & Weikart, 1997) refere que “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (p. 19). Nesta ótica para Piaget (citado por Oliveira-Formosinho, 2012) “o sujeito constrói a inteligência e o conhecimento através de um processo sucessivo de equilibrações onde invariantes funcionais do desenvolvimento – os mecanismos de assimilação e acomodação – têm papel vital” (p. 79). Já Brunner (1985, citado por Oliveira-Formosinho, 2012) salienta que “no modelo piagetiano a criança luta sozinha para atingir algum equilíbrio entre assimilar o Mundo a si ou assimilar-se ao Mundo” (p. 89).

- **Estabelecer uma relação baseada no afeto, no carinho e na segurança, entre adulto-criança.** Ao longo da prática fui-me apercebendo da importância do afeto, da relação pedagógica e por isso surgiu esta intenção. No trabalho com crianças, torna-se crucial a existência de uma relação pedagógica com as crianças que se baseie na afetividade, mas que seja segura e assertiva quando a ocasião o exija. Esta relação de afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas e forma um elo na relação educador-criança. Durante a PPS, pude observar que o principal elemento para uma relação pedagógica de sucesso é a afetividade e o amor. O amor pelas crianças e pela educação, que se revela através do carinho, cuidado e da atenção. Como refere Sêco (1997, p.63), “a afetividade constitui o impulso motor da vida (...) e desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros”. Segue-se uma nota de campo que demonstra a afetividade que existia entre o adulto-criança na PPS:

Logo de seguida, a Mariana pede-me colo. Dou-lhe um abraço e ela diz que quer ir comigo para casa. A Sara ao vê-la ao meu colo pergunta se é minha filha. Eu digo que não e informo-as de que vou embora. A Sara diz: *“Não vás senão eu choro!”* (Excerto da nota de campo de JI de 25 de março de 2014)

Esta nota de campo aconteceu no contexto de JI. Tal como referi na caracterização do grupo de crianças, estas procuravam afeto em todos os momentos. Por vezes, até no tempo de apresentar as atividades, uma criança colocava o dedo no ar só para dizer *“Pala posso te dar um beijinho!”*. Eu e o educador tínhamos a preocupação de proporcionar a todas as crianças momentos de partilha de afetos, trabalhávamos na base da afetividade por sabermos o quão era importante para o bem-estar do grupo.

Ao estabelecer uma relação pedagógica com cada criança, foi possível exercer uma influência significativa sobre a mesma, levando-a a alterar, modificar e transformar atitudes, ideias, habilidades e comportamentos:

No almoço, todas as crianças já estavam a comer menos o António que olhava para o prato. Sentei-me ao seu lado e perguntei se precisava de ajuda. Ele disse que sim, mas mostrou que não gostava da comida. Disse-lhe: *“António já provaste? Sem provar não sabes, prova é bom, todos os amigos estão a comer, olha, a Laura, o Ruben, o Damião, a Camélia, todos estão a gostar”*. A Laura disse: *“Está bom!”*. Encostei o garfo com um pouco de puré ao lábio do António, ele ia começar a chorar mas quando senti o sabor sorriu para mim. Eu disse: *“É bom não é?”*. Ele abanou a cabeça indicando que sim, e não parou de sorrir e de comer. Comeu tudo até ao fim, sorrindo. (Excerto da nota de campo de Creche de 30 de janeiro de 2014)

Esta criança costumava chorar quando lhe davam comida que não gostava, por isso tentei que confiasse em mim primeiro e só depois, com calma e carinho, levei-o a provar o puré que nunca tinha provado.

Neste sentido, quando uma criança aprende a confiar no adulto que lhe dá resposta, ao mesmo tempo a criança sente-se segura para realizar o que o adulto indica. Para que haja este clima de confiança, Post e Hohmann (2011) salientam que, o adulto deve: mostrar interesse pelas brincadeiras da criança, apreciar as ações e explorações da mesma, comunicar calor e respeito, reconhecer os sentimentos da mesma, desde a satisfação à frustração, explicar o que vai acontecer a seguir, encorajá-la, entre outros aspetos. Deste modo o educador deve “saber apoiar o bem-estar, encorajar o desenvolvimento positivo e estimular a aprendizagem” (Lindberg, 2008, p. 33):

De manhã, quando o Nuno⁴ chegou ficou a chorar quando a sua mãe foi embora. Deixei a criança ficar ao meu colo e dei início à reunião de grande grupo. No tempo de brincadeira livre, o Nuno pediu-me para brincar com ele, não querendo brincar com os outros. Fomos brincar para a área dos jogos de mesa, explorar os animais. Escolhi esta área por estar o Peter, o Leonardo e o João. Principalmente o Joaquim, é ótimo a integrar os “amigos”, mostrando-se sempre preocupado com os outros. E assim foi, quando percebi que o Nuno estava integrado a brincar com o João afastei-me. Passado um pouco a criança apareceu ao meu lado para me dar um beijo e voltou para onde estava. (Excerto da Reflexão de 23 de abril de 2014)

No que diz respeito às intenções educativas para o **trabalho com as famílias**, tendo consciência da necessidade de sensibilizar as famílias para a sua importância na vida do seu educando, defini as seguintes:

- **Criação de estratégias para comunicar e divulgar às famílias o trabalho realizado no espaço educativo.** Para esta intenção, em ambos os contextos, diariamente tive a preocupação de ter conversas com os familiares sobre: o bem-estar da criança, alterações de comportamento e o seu desenvolvimento global. Também foram construídos placards informativos, amostras de atividades realizadas e registos fotográficos para divulgar o trabalho educativo:

Quando cheguei ao estágio, expus, à entrada da escola, os registos fotográficos e escritos do Carnaval. Os pais que iam chegando mostravam agrado pelos registos dos seus filhos. Quando já estávamos na sala, a mãe do Joel e a mãe da Clara, felicitaram-me pelos registos. (Excerto da nota de campo de 7 de março de 2014)

⁴ Criança que se estava a integrar por ter chegado há pouco tempo no JI.

ii) Envolvimento das famílias na rotina diária da sala, apelando à sua participação ativa na mesma. Para alcançar esta intenção em ambos os contextos coloquei alguns desafios às famílias. Em Creche, pedi a colaboração das mesmas na construção do Livro do Azul. Em JI, quando surgiu o projeto dos animais domésticos, propus às famílias alguns desafios, como pesquisar informação sobre os animais domésticos com os seus educandos, visitar bibliotecas e quintas para encontrar informação. Também foi proposto que o hamster da sala fosse para casa das crianças ao fim-de-semana, sendo que a criança e a sua família ficariam responsáveis pelo hamster. Este último desafio foi o que mais adesão teve, como podemos ver na seguinte nota de campo:

“O meu marido adorou a ideia. Se quiser posso levá-lo [o hamster] mais do que um fim-de-semana!” (Excerto da nota de campo de 9 de maio de 2014)

iii) Consciencialização de uma visão da família enquanto um parceiro educativo na formação e educação da criança. Para esta intenção criei folhetos de sensibilização sobre a literacia, alertei as famílias através de conversas sobre a importância da sua participação na vida escolar da criança. Sempre que alguma família sugeria algo, era aceite de modo a dar valor e a motivá-la a participar mais:

Hoje de manhã, quando a mãe da Clara veio entregar a sua filha, pergunta-me: “Paula a Clara disse-me que era para trazer o hamster dela, é mesmo para trazer?”. A Clara tinha dito que gostava de trazer e disse-lhe que o podia trazer para compararmos os hamsters. Assim, ficou combinado com a mãe que ela traria o hamster amanhã.
(Excerto da nota de campo de 13 de maio de 2014)

Sintetizando, a exposição dos registos fotográficos das crianças e dos trabalhos, os folhetos de sensibilização para a literacia, o *atelier* das famílias, o intercâmbio do hamster (casa-escola), foram estratégias que encontrei para promover uma colaboração entre escola-família. Esta colaboração é a “chave” do sucesso da pedagogia das relações e por isso, torna-se importante que as crianças, equipa educativa e as famílias “percebam a riqueza e a vantagem da colaboração para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento individual e do grupo (Lino, 2012, p. 118).

Para haver esta colaboração, torna-se importante que os se ajudem mutuamente para o bem-estar da criança como acontecia todos os dias tanto em Creche como em JI nos momentos da separação e do reencontro:

Como todos os dias, a mãe da Clara procura-me para deixar a sua filha por este momento de entrega e separação ser difícil para a criança. A Clara começou a chorar e eu disse: “Clara, o colinho da mãe é muito bom, eu não sou mãe mas o meu colinho

também é muito bom!”. A criança sorriu e veio para o meu colo”. (Excerto da nota de campo de 5 de maio de 2014)

Esta nota é a demonstração de que “A separação e o reencontro podem ser difíceis tanto para as crianças como para os pais” (Post & Hohmann, 2011, p. 213). Neste caso, através das conversas com a mãe da Clara percebi que a criança mudou de comportamento no momento da separação por a sua mãe começar a trabalhar e só chegar a casa quando a criança já está a dormir. Neste sentido, ressalvo que é de extrema importância que o educador aborde de forma calma e otimista estes momentos, disponibilizando-se para dar confiança, apoio e tranquilidade a ambas as partes. Quando as crianças e as famílias percebem que os educadores reconheceram e compreenderam os seus sentimentos, sentem ajuda preciosa para começar a ganhar novamente uma certa estabilidade emocional.

Nesta perspetiva, Post e Hohmann (2011) aludem que o educador deve: dar as boas vindas e as despedidas com calma de forma a tranquilizar a criança e os familiares; reconhecer os sentimentos da criança e das famílias nos momentos de separação e reencontro; e, comunicar abertamente com a criança sobre as chegadas e partidas das famílias.

Por fim, as intenções educativas definidas para o **trabalho com a equipa educativa** foram: (i) comunicação à equipa educativa de todas as intenções a desenvolver; (ii) planificação conjunta, com vista ao melhoramento da prática educativa e (iii) realização de atividades que envolvam toda a equipa educativa:

Após o estágio, todas as estagiárias do agrupamento reuniram-se para definir que atividades desenvolver com as crianças na visita de estudo à Tapada de Mafra. Antes de ir para a reunião já levava a ideia de fazermos estações com jogos. (Excerto da reflexão diária de 30 de abril de 2014)

Este excerto da reflexão diária é um exemplo da planificação conjunta de atividades. Ao longo da intervenção, o trabalho em equipa foi sempre uma estratégia de ação, ou seja, as planificações semanais eram construídas por mim mas revistas em conjunto com a equipa educativa. Principalmente em JI, as atividades da instituição ou do agrupamento eram planeadas por toda a equipa educativa. Esta colaboração proporcionou um melhor aproveitamento dos talentos e da criatividade de cada um, o que proporciona que haja uma maior motivação nas metas a atingir, maior rapidez na concretização, logo maior produtividade, possibilidade de trocas enriquecedoras de experiências e papéis, novas abordagens e soluções para

problemas. Realço também que, é essencial saber trabalhar em equipa, uma vez que é ao interagir com as pessoas, com troca de experiências, com pesquisa, reflexão que ocorre o processo de aprendizagem. Nesta ótica, Nóvoa (2009, p. 3) julga que “através da troca de experiências, através da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva (...). A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas.”

2.2. Crianças mais autónomas são crianças mais felizes

Tendo em consideração as intenções para a ação que referi no ponto anterior e a reflexão que realizei continuamente acerca da ação pedagógica que desenvolvi, a problemática que considere mais significativa e que me fez refletir, de forma constante ao longo da prática, está relacionada com a autonomia das crianças e a importância do papel do educador para a promoção da autonomia.

Esta **problemática** surgiu no início da PPS em Creche quando ocorreu a reflexão sobre o tema:

Não poderia deixar de revelar que hoje fiquei muito contente com o Ruben. Todos os dias em todos os momentos da rotina, eu e a equipa educativa incentivamos as crianças a serem autónomas. Todos os dias digo ao Ruben para se despir sozinho e ele diz sempre que não consegue, mas hoje eu disse: “Vamos Ruben, tu consegues que eu sei. Tu consegues!”. Quando olho novamente já ele tinha tirado os sapatos e as calças, felicitei-o e ele ficou muito contente. Quando acordou, vestiu-se sozinho sem pedir ajuda. Esta pequena situação fez-me concluir que o estímulo diário, por parte da equipa educativa, foi fundamental para a autonomia desta criança. (Excerto da reflexão diária de 7 janeiro de 2014)

Foi após esta situação e outras que desencadearam que surgiu o referencial teórico que pretendo aprofundar – *Crianças mais autónomas são crianças mais felizes*.

Para desenvolver esta problemática segui um **percurso metodológico** para a explicar e a justificar. Deste modo, para recolher os dados, usei como técnicas de recolha de dados usei a observação (direta e participativa). Afonso (2005) refere que a observação é uma técnica “útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas” (p. 91). A observação participante permitiu-me deste modo, cruzar dados a partir dos discursos, das atividades, das brincadeiras, das relações entre os “actores” (Tomás, 2011). Foi usada igualmente a observação não-estruturada, também conhecida como observação de campos, que consiste em diversos tipos de

textos que constituem o conjunto dos registos de observação (notas de campo) (Afonso, 2005).

Outra das técnicas foi a realização de entrevistas semiestruturadas (Afonso, 2005), aos dois educadores cooperantes dos dois contextos com o mesmo guião (cf. Anexo H, p. 82). Antes de realizar a entrevista pedi a respetiva autorização aos entrevistados para fazer a gravação em áudio das mesmas (cf. Anexo I, p. 83). Acrescento que senti a necessidade de fazer as entrevistas para conhecer as conceções e representações destes dois educadores de infância sobre: o conceito de autonomia, qual o papel do educador de infância na promoção da mesma e, se uma criança que é capaz de fazer as coisas por si só (desenvolvimento da autonomia) é mais feliz.

Para dar voz às crianças, também as questioneei sobre o que é ser feliz, para desenvolver a problemática.

Segundo Afonso (2005), o investigador deve explorar e mapear este material empírico qualitativo a partir dos seus objetivos de pesquisa, mobilizando e testando estratégias, transformando os dados recolhidos em um novo texto, texto científico. Este constitui uma leitura, “uma construção interpretativa singular, resultante do contacto entre o contexto empírico particular e o olhar também específico” do investigador (p. 118).

Para completar estes dados, utilizei como instrumento o registo fotográfico. A utilização deste tipo de registo foi fundamental para caracterizar os espaços de convívio com os amigos, de brincadeira e de alimentação (Tomás, 2011), permitindo-me cruzar os dados recolhidos com os registos fotográficos para caracterizar os contextos, os atores e rever as atividades desenvolvidas.

Para desenvolver com sucesso a problemática, para além dos **princípios éticos** referidos na introdução, foram tidos em conta outros princípios baseados na Carta de Princípios Profissional, da APEI (s.d.). Princípios como: responder com qualidade às necessidades das crianças, desenvolvendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance, “promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo” (p. 1) e reconhecer o potencial de cada criança.

Senti a necessidade de cumprir um compromisso ético para a construção da problemática por ter consciência de que a tarefa do educador é de “alto risco e de certo modo uma missão impossível (...) tamanha é a sua responsabilidade de

construir seres humanos livres, responsáveis, competentes e autônomos” (Batista 2005, citado por Johann, 2009, p. 41), cada um com características diferentes, sendo essencial o educador saber responder às suas necessidade e interesses.

Para melhor justificar este referencial teórico, este ponto irá estar dividido em subcapítulos:

2.2.1. Autonomia: “A caminho da autonomia”

2.2.2. O Educador de Infância na promoção de autonomia

2.2.3. Construção da prática: “Autonomia: Um percurso vivido”

2.2.4. Envolvimento das famílias

2.2.5. O trabalho de equipa

2.2.1. Autonomia: ”A caminho da autonomia”

A definição dos seguintes conceitos: **Criança, Criança Competente, Competência, Autonomia, Autoconfiança, Autoestima, Participação e Ser Feliz**, contribuirão para a construção da problemática.

2.2.1.1. A Criança competente e participativa – “Criança capaz”

A **Criança** é vista como um ator social pleno, competente, ativo e com “voz” (Sarmiento, Soares & Tomás, s.d.), possuidora de capacidades e competências que dão um contributo inovador para melhorar os espaços sociais em que vive e por isso necessita de ser ouvida (Tomás & Gama, 2011).

Para Fernandes (2009, citado por Tomás, 2012), a criança é um sujeito de direitos, “considerados numa interconexão entre as dimensões da provisão, da protecção e da participação (p. 125). Neste sentido, a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) assume a criança como um ser carecido de protecção e assistência, com direitos, nomeadamente os de formar e exprimir opiniões, participar nas decisões que lhe digam respeito, e participar na comunidade onde está inserida.

Estas concepções de criança, de um modo geral, assumem-na como um ser respeitado, ativo, competente, participativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento global, com direitos (protecção e participação).

Para Tomás e Gama (2011, p. 3) o conceito de **participação**, “deriva da palavra latina *participare* que significa “fazer saber””. Percy-Smith & Thomas (2010, citado por Agostinho, 2010) alude que o termo de participação implica “um ativo envolvimento de todos, numa ação em que o poder é compartilhado entre todos” (p.

92). Em JI, as crianças partilhavam ideias para construir projetos como podemos conferir na nota de campo que se segue:

No tempo de GG, após a história pergunto às crianças o que querem saber sobre os animais e, (...) como a história era sobre a quinta, perguntei-lhes o que poderíamos fazer sobre os animais domésticos, dando a ideia de fazer uma quinta, como a da história. O João diz: *“Sim, sim uma quinta. E podemos por a quinta na rua”*. A Beatriz diz: *“Podemos fazer uma casa”*. Clara: *“Histórias!”*. (Excerto da nota de campo de 19 de fevereiro de 2014)

A participação da criança, não aponta apenas para a pertença de um grupo, mas sim para o direito à palavra, o direito a ter voz, a ser escutada, a ver a sua opinião tida em conta nas negociações, planificações e atividades.

Zabalza (1998) alude que a criança pequena é **“competente”** no duplo sentido de “situação de entrada” e de propósito de saída” (p. 20). Ou seja, a criança ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas, competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução, que a escola aproveita como base do seu desenvolvimento. O mesmo autor acrescenta que a criança durante o período de educação infantil deve possuir um conjunto de experiências mais amplo, rico e eficaz, que demonstre todo o trabalho educativo. “Não se trata apenas de que a criança seja feliz e esteja sendo cuidada (...). Trata-se de fazer justiça ao seu potencial desenvolvimento durante anos que são cruciais” (Zabalza, 1998, p. 20).

Definida criança competente, torna-se importante definir o conceito de **competência** que para Malavasi (2011) “decorre de uma interação complexa entre ter consciência de que se sabe fazer bem alguma coisa e isso ser reconhecido por outros” (p. 22). O mesmo autor refere que a criança tem de reconhecer as suas competências, tem de ter consciência do que é capaz de fazer bem, mas também necessita que os outros validem o que sabe. Deste modo, a criança ao sentir-se competente, aumenta a autoestima, melhora o sentido de bem-estar e, conseqüentemente, melhora as relações com os outros.

2.2.1.2. Autonomia e comportamentos de autonomia

Quando a criança atinge competências, como o controlo dos esfíncteres ou uma destreza motora mais capaz, começa a ter noção das capacidades que possui em fazer coisas por si só e é assim que começa a estabelecer **autonomia**. De acordo com Nucci, Killen e Smetana (1996, citado por Silva, 2009) o surgir de competências e o estabelecimento de uma área de controlo pessoal, a criança constrói a autonomia.

Mogilka (1999) refere-se à autonomia como a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estas precisem de ser impostas por outrem, ou seja, a autonomia é a capacidade do indivíduo se autorregular. Deste modo, a autonomia implica que a pessoa seja capaz de encontrar um equilíbrio entre as características pessoais e as limitações colocadas pelo meio (Silva, 2008).

Hohmann e Weikart (1997) salientam que a autonomia “é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração habitualmente acompanhadas por afirmações do tipo: “O que estará para lá do sítio onde estou?” e “Deixem-me fazer isto sozinho” (p. 66). De acordo com os autores, as crianças para além de necessitarem de “um forte sentimento de ligação emocional” relativamente aos adultos, necessitam de desenvolver o sentido de identidade própria enquanto seres autónomos e independentes, com capacidades de fazer escolhas e tomar decisões.

Para comparar os conceitos de autonomia, questionei aos educadores cooperantes sobre como o que era a autonomia, as respostas foram as seguintes (ver anexo J, p. 84 e anexo K, p. 85):

“A autonomia é a capacidade de fazer sozinho, sem necessitar de apoio” (Educadora de Creche - E1),

“É a capacidade de uma criança ou adulto realizar tarefas, atividades indispensáveis no seu dia-a-dia sem a ajuda de outros”. (Educador de JI - E2).

Ao fazer a fusão destas definições, a autonomia é a capacidade de fazer coisas por si só, seja pela criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal. É um processo que se vai estabelecendo, uma liberdade de ação e escolha, restringida pelo que rodeia a criança.

A autonomia da criança leva-nos aos **comportamentos de autonomia** (Silva, 2009), que estão dentro dos domínios da alimentação, hábitos de higiene, controlo dos esfíncteres, hábitos de sono e realização de pequenas tarefas.

Tarefas como comer (cf. Figura 1) podem ser iniciadas e realizadas pela criança, nas quais a sua realização depende dos outros, por serem os outros que a ensinam e decidem o que ela pode ou não fazer sozinho. Por essa razão, a autonomia é um processo que se constrói entre a liberdade individual e as limitações impostas pela sociedade (Mogilka, 1999).



Figura 1. O Joel é capaz de comer sozinho.

Existe sempre a figura de autoridade, que regula e impõe o comportamento da criança, ao mesmo tempo que esta procura e deseja a sua autonomia. Deste modo, surge a busca pelo fazer sozinha, pelo decidir sozinha, surge a manifestação do desejo e das capacidades de autonomia da criança relativamente aos que lhe estão próximos (Vayer, 1994).

Os estágios do desenvolvimento da personalidade sugeridos por Erikson envolvem qualidades do ego que nos ajudam a perceber como a criança chega à autonomia. Primeiro estágio, confiança básica versus desconfiança básica, a criança deve desenvolver um senso de confiança básica, confiança no cuidador central. Segundo Bee e Boyd (2011) as crianças que chegam ao fim do primeiro ano com um senso de confiança firme são aquelas cujos cuidadores são afetuosos e respondem previsivelmente e com segurança. Aos 2 e 3 anos de idade, estágio autonomia versus vergonha, dúvida, a criança desenvolve habilidades físicas que levam à livre escolha, aprende a controlar os esfíncteres. Deste modo, a criança desenvolve a autonomia, a independência que se não for cuidadosamente conduzida pelos adultos a criança pode experienciar fracassos repetidos levando à vergonha, ou seja, como neste estágio a criança aprende o controlo que se não for bem manuseado, desenvolve a vergonha. Com isto, não quero dizer que o ideal não é a criança não ter vergonha ou dúvida. Alguma dúvida é necessária para que ela entenda quais os comportamentos que são seguros e quais os que são perigosos (Bee & Boyd, 2011).

Neste sentido, Spodek e Saracho (1998) referem que o “ambiente encoraja a independência, o orgulho e o senso de valor ou a dúvida e a falta de auto-estima que resultam do controle excessivo” (p. 73).

No estágio iniciativa versus culpa, surge a iniciativa (4 e 5 anos) no qual a criança de 4 anos é capaz de algum planeamento, de tomar iniciativa para alcançar determinadas metas. “A criança experimenta essas habilidades cognitivas e tenta conquistar o mundo à sua volta” (Bee & Boyd, 2011, p. 272).

Para Silva (2009) a criança começa a estabelecer a sua autonomia quando se apercebe das capacidades que possui para fazer coisas por si mesma, e começa a exigir para si o domínio nessas áreas. O mesmo refere que quando a criança começa a ter controlo sobre o seu corpo, começa a reclamar mais autonomia para si.

2.2.1.3. Autonomia e Criança Feliz

À medida que a criança vai adquirindo consciência do que é capaz de fazer, vai aumentando a sua autoestima e, conseqüentemente, a sua autoconfiança. (Ferland, 2006, citado por Silva, 2008)

As crianças ao realizarem algumas tarefas diárias sozinhas – vestirem-se, encher o copo, andar de triciclo, transportar caixas grandes, “ler” livros a colegas – têm orgulho em fazer as coisas sem ajuda “pondo em evidencia as suas capacidades crescentes para autonomia e iniciativa” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 67).

No JI as crianças já desenvolveram outras competências, conseguindo contar histórias aos “amigos”, fazer adivinhas com um “quantos-queres” como se pode verificar na Figura 2. O Peter é das poucas crianças que consegue utilizar o “quantos-queres” sem pedir ajuda.



Figura 2. O Peter é capaz de usar o “quantos-queres” sem pedir ajuda.

Este tipo de experiências incrementa “o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorar novas situações, materiais e relações” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 66). Como resultado deste tipo de experiências, as crianças desenvolvem a autoconfiança.

Hohmann e Weikart (1997) aludem que a **autoconfiança** é a capacidade de acreditar na sua própria competência para conseguir realizações. Quando alcançam a autoconfiança, pronunciam a expressão “Consegui!”. “As crianças desenvolvem a auto-confiança ao realizar objetivos que são importantes para elas” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 69) e ganham **autoestima** que, para Tavares (2002, citado por Franco, 2009), traz implícito o sentido de sucesso e de ser capaz.

Papalaia, Olds e Feldman (2007, p. 356) consideram que a “principal fonte de auto-estima das crianças mais novas é o julgamento” que os adultos fazem da sua competência. Os mesmos autores aludem que, se os adultos demonstrarem entusiasmo por algo feito pela criança, permite-lhe perceber que o adulto se interessa por aquilo que ela faz e por ela. Ao sentir-se amada e respeitada, ela vai

“provavelmente sentir-se bem consigo própria” (Papalaia, Olds & Feldman, 2007, p. 356).

A nota de campo que apresento de seguida pretende ilustrar a importância do reforço positivo por parte do adulto junto de cada criança:

O Peter e a Mara estão na área da biblioteca e pedem-me para lhes contar uma história. Digo ao Peter para escolher um livro e mostrar à assistente do refeitório, que se encontrava na sala no momento, o que ele já sabia sobre o livro. Ele disse: *“Aqui são as guadas, a ficha técnica e a folha de rosto”*. Felicito-o por saber identificar os elementos do livro. (Excerto da nota de campo de 2 de maio de 2014)

Esta criança mostrava-se sorridente quando era elogiada e apreciada. Deste modo, poderei inferir que, ao revelarem as suas competências, as crianças sentem-se confiantes e seguras para novas descobertas mas, *será que é mais feliz?*

Neste sentido, procurei saber o que os educadores cooperantes pensam sobre a questão “A criança é mais feliz se for capaz de fazer as coisas por si própria?”. As respostas foram as seguintes:

“Sim. Qualquer pessoa, se sente mais capaz (seja do que for) se conseguir fazer por si e não depender de terceiros!” (Educadora de Creche - E1)

“Sim, pois vai sentir que é capaz de realizar as tarefas sozinha e com sucesso, a sua autoestima vai ser valorizada, vai poder dar largas à sua imaginação e criatividade, ou seja, a criança vai ser ela própria.” (Educador de JI - E2)

Ambos os educadores consideram que as crianças autónomas são mais felizes.

Inquiri também as crianças para ouvir as suas vozes sobre o que é ser feliz. Coloquei a questão às crianças de JI, sendo que apenas algumas conseguiram responder:

- *“Ser feliz é dar abraços e rir e dar beijinhos.”* (Clara)
- *“Amigos, gostar mais e gostar muito deles, amigos.”* (Beatriz)
- *“É ter brinquedos e brincar.”* (Vitória)
- *“É gostar da Carolina, é dar beijinhos à Carolina, dar muitos abraços a ela.”* (Mara)
- *“É abraços, dar beijinhos, é o pai.”* (Nuno)
- *“Um presente, um carro, um brinquedo, um boneco.”* (Peter)

(Respostas das crianças de JI)

A maioria das crianças define ser feliz como: receber e dar afetos, ter “amigos” e ter brinquedos para brincar.

Estas noções estão ligadas às relações entre criança-criança, criança-adulto e criança-objeto, relações estas que promovem autoestima na criança levando-a à alegria, à felicidade. Argyle (1987, citado por Nunes, 2007) vai ao encontro a esta ideia, quando diz que a pessoa feliz possui alta autoestima e relações bem-sucedidas com outras pessoas.

Rojas (1988, citado por Nunes, 2007), ao procurar compreender a essência da felicidade, aproxima-a “do amor, do trabalho e da cultura, três colunas onde se apoia a sua teoria da felicidade” (p. 22). Para aquele autor, o objeto da felicidade “é a plena realização de si mesmo” (p. 22). Ainda de acordo com Rojas (1988, citado por Nunes, 2007), o homem feliz é aquele que cumpre o princípio de Píndaro: “sê aquilo que és, isto é, sê tu mesmo, desenvolve tudo o que há dentro de ti, realizando a tua personalidade e o teu projecto” (p. 22).

De seguida, apresento o papel do educador na promoção de autonomia, através de fundamentação teórica e das entrevistas realizadas aos educadores cooperantes.

2.2.2. O Educador de Infância na promoção de autonomia

“Tudo o que ela [a criança] vai descobrir e construir, mesmo as regras sociais, depende do modo como o adulto compreende e desempenha o seu papel”.
(Vayer, 1994, p. 27)

Após ter surgido o episódio descrito no início deste capítulo II, surgiu a questão sobre o quão é importante o adulto estimular e apoiar a criança, em todos os momentos da rotina, para fazer as coisas por si própria. Neste sentido, questionei os educadores cooperantes se o adulto deve promover a autonomia ou a criança vai adquirindo. Obtive as seguintes respostas:

“É o adulto que deve promover a autonomia para a criança adquirir, mas é um processo...não é de um dia para o outro... o adulto deve dar ferramentas: dar confiança, dar tempo, dar espaço, dar apoio moral e em determinadas circunstâncias físico para que a criança tente fazer por si só...vá fazendo ... e se torne autónoma!”
(E1)

“Ambas as situações são válidas. O adulto deve criar, proporcionar situações para as crianças desenvolverem a autonomia que posteriormente vai possibilitar a aquisição de comportamentos autónomos. É imprescindível criar as bases nas crianças para a aquisição da autonomia” (E2).

Tendo em conta estas respostas, realço que, antes de as crianças adquirirem a autonomia/independência desejada, “(...) os educadores têm de apoiar pacientemente estas tentativas, do mesmo modo que dão um apoio paciente quando estas aprendem” a fazer coisas por si só (Post & Hohmann, 2011, p. 238).

Para além disso, o educador tem um papel ainda mais acrescido, razão pela qual deve **servir de modelo** para ensinar à criança como se faz e deve **estimular** a mesma através do reforço positivo. Neste sentido, os mesmos autores salientam que, “conforme as crianças vão fazendo cada vez mais coisas por si só, os educadores ficam mais libertos para observarem em acção e apreciarem, comentando, as competências que vão emergindo” (p. 239). Por exemplo: “Estou a ver que já consegues vestir-te sozinho”. Estes feedbacks ajudam as crianças a crescer e levam-nas a mudanças de comportamentos (Hohmann & Weikart, 1997).

Assim, pode-se afirmar que o educador deve **criar oportunidades** onde as crianças possam tomar decisões e assumir a responsabilidade resultante da mesma. Ensinar como fazer e manter-se na retaguarda, deixando-as explorar, cometer erros e aprender com os mesmos, é o tipo de postura que mais potencia o desenvolvimento da autonomia.

Posteriormente, questionei os educadores do modo como deve agir o adulto para promover a autonomia da criança. A educadora da Creche (E1) respondeu que é:

“Através de uma relação segura e transmitindo confiança à criança, dando-lhe tempo e espaço para as suas tentativas para a construção da autonomia.” (E1)

Segundo Portugal (2012, p. 7) é fundamental a existência de “educadores sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores de autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança” para ajudar a criança a ser autónoma. Hyson (1994, citado por Post & Hohmann, 2011) acrescenta que só quando “as crianças sentem que podem contar com pessoas significativas que as amam e lhes proporcionam conforto, ficam com uma forte base de confiança que lhes permite explorar o ambiente que as rodeia” (p. 29). Segue-se uma nota de campo que vem confirmar estas ideias:

À tarde, quando fomos passear ao parque, o Peter estava a fazer escalada quando começa a gritar: “Paula Paula!”. Pergunto-lhe o que se passa. Ele diz: “Tenho medo de estar aqui!”. Eu digo-lhe: “Peter, subiste tão alto, pareces o super-homem!”. Ele deixou de lado as lágrimas e começou a rir, dizendo: “Sou o super-homem! Quero subir outra vez Paula!”. No final, a criança acabou por subir ainda mais alto sem medos. (Excerto da Nota de Campo de 21 de fevereiro de 2014)

Este episódio ocorrido no contexto de JI vem confirmar a ideia de que a criança que “aprende a confiar que o adulto carinhoso lhe responderá (...) confia que é capaz de desencadear a resposta apropriada por parte do adulto” (Post & Hohmann, 2011, p. 33). Para Erikson (1966, citado por Vayer, 1994), esta confiança está estreitamente ligada ao meio que dá segurança à criança no seu desejo de ser livre. Isto é, a confiança no adulto permite à criança confiar em si mesma, e a partir daí, exercer as suas possibilidades.

Em resposta à questão feita anteriormente, o educador de JI (E2) respondeu o seguinte:

“O adulto deve propor situações, atividades que as crianças possam executar com o mínimo de ajuda possível e com o máximo de sucesso dentro das suas capacidades cognitivas e motoras. Quando as atividades /tarefas pedagógicas ou quotidianas são selecionadas de acordo com os interesses e necessidades das crianças o adulto deve orientar, dar sugestões se for necessário.” (E2)

Nesta ótica, é importante que o educador proporcione um ambiente de aprendizagem ativa, crie um ambiente desafiante, com oportunidades e interações adequadas, para que as crianças ajam livre e independentemente, de modo a aumentarem constantemente a sua autonomia. De acordo com Erikson (1950, citado por Post & Hohmann, 2011), “à medida que o seu ambiente os encoraja a serem independentes, também tem de os proteger contra experiências de vergonha e dúvida precoce sem sentido e arbitrarias” (p. 29). Assim, o educador é fundamental por ser um auxiliar do desenvolvimento, sendo o seu objetivo principal o de promover a aprendizagem ativa por parte da criança.

O educador deve **refletir e estruturar bem o ambiente físico**, para criar um espaço nítido, com uma divisão de espaço “clara” pois é uma “condição fundamental para a criança não se “perder”, e assim poder ser independente do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 82). Deve ter os materiais etiquetados, organizados e agrupados de forma perceptível e acessível para “facilitar a perceção da criança e tornar possível o seu uso independente”. A independência em relação ao adulto é, sobretudo, “para a criança pequena, um caminho de autonomia” (p. 83). Segundo Piaget (citado por Oliveira-Formosinho, 2012) a autonomia também “se conquista pela ligação com os pares com quem as relações de poder são diferentes daquelas que a criança desenvolve com o adulto” (p. 83). Assim, o educador deve criar um espaço que permita trabalhar em conjunto em todas as áreas de interesse.

Também a **rotina diária** é claramente explicitada pelo adulto, “visa a segurança e a independência da criança (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 93). A criança interioriza a rotina e organiza o seu tempo e as suas atividades de forma a ser mais independente. Torna-se essencial que o educador dê tempo suficiente para cada momento da rotina “a fim de permitir às crianças acabar independentemente os seus planos (p. 83).

Vayer (1994) apresenta, resumidamente, cinco ideias orientadoras que regem a vida das crianças que permitem conciliar segurança e autonomia, nas quais o educador deve se reger: (i) a estabilidade dos lugares e das pessoas em torno da criança; (ii) a relação afetiva que deve ser bem estabelecida, é personalizada no diálogo entre educador-criança em momentos privilegiados, como a refeição e higiene (principalmente na creche); (iii) o meio material (espaço de ação, objetos) deve favorecer à criança a experiência de si e do meio envolvente; (iv) a existência de modelos, “é por esse motivo que vivem no seio de um conjunto relacional constituído pelo pequeno grupo de crianças” (p. 32); (v) um bom estado de saúde física é a condição biológica do desenvolvimento.

Por fim, Portugal (2012) salienta que “Práticas de qualidade requerem a assunção da perspetiva da criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo” (p. 8). Neste sentido, é através de um clima de apoio praticado pelo educador que a criança “desenvolve a autonomia, a capacidade para a independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 93), sentindo-se mais feliz por conseguir fazer coisas.

2.2.3. Construção da prática: “Autonomia: Um percurso vivido”

Antes de saber que esta seria a problemática a desenvolver a longo do relatório, usei como estratégia de intervenção pedagógica e educativa a promoção da autonomia, através da organização dos espaços e dos materiais, do tempo e da planificação das atividades.

Para Zabalza (1998) a **organização dos espaços** é um dos aspetos-chave de uma *Educação Infantil de Qualidade*.

É dada extrema importância à sala de atividades por ser um “ambiente de vida”, não apenas pelo tempo que os educadores e as crianças passam na mesma,

como também pelo seu “sentido totalizante, de construção geral do que serão os recursos vitais de cada criança” (Zabalza, 1992, p. 132). Deste modo, aquando da minha chegada aos contextos verifiquei a organização da sala, por ter consciência de que uma sala planeada para a aprendizagem, convida as crianças a se envolverem em atividades interessantes e pedagogicamente válidas (Spodek & Saracho, 1998, p. 129). Neste sentido, Zabalza (1998, p. 53) acrescenta que a sala de atividades é “um cenário muito estimulante, capaz de facilitar e sugerir múltiplas possibilidades de ação”. Deve conter diversos materiais que permitam dar segurança à criança, que está associado ao “*sentir-se bem*, o seu capaz de assumir *riscos* e enfrentar o desafio da *autonomia*, (...) aceitar as *relações sociais*, etc” (Zabalza, 1998, p. 51).

Os materiais devem refletir a experiência de vida e cultura das crianças. Deve-se limitar a variedade dos materiais no início do ano e ir acrescentando novos pontualmente, ter materiais de tamanho real (jogo simbólico), ter materiais que devem refletir a ordem natural dos níveis de desenvolvimento das crianças.

Assim, de modo a transformar o espaço-sala num ambiente de aprendizagem que promovesse a exploração, a cooperação e as interações sociais, foram construídos e levados alguns materiais para as salas de atividades.

No contexto de Creche foi construído o “jogo das palavras” (cf. Figura 3, criado com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo-linguístico e a representação criativa através da identificação das imagens) e o jogo estacionamento de cores (cf. Figura 4, construído com o objetivo de permitir a exploração de objetos, correspondência das cores e criação de relações com pares nos tempos de escolha livre. Os fantoches de dedos (cf. Figura 5), foi um recurso utilizado tanto em creche como no JI, que serviu para promover o desenvolvimento cognitivo-linguístico). Em creche também foram criados os elementos do tempo, que se verá mais à frente, construídos com o objetivo de promover o desenvolvimento cognitivo-linguístico.



Figura 3. Jogo das palavras.



Figura 4. Jogo do estacionamento de cores.



Figura 5. Fantoches de dedo dos animais.

No contexto de JI, com a ajuda de amigos conseguimos angariar acessórios para as crianças poderem imitar personagens, desenvolvendo o pensamento criativo através da expressão e movimento, e promover as relações com os pares na interpretação de personagens (cf. Figura 6). Foi construído também em JI um jogo de estacionamento mas com números, com o objetivo de permitir a exploração de objetos e correspondência de símbolos (cf. Figura 7); foi criado em conjunto com as crianças a área do cabeleireiro que surgiu pelo interesse das mesmas. Esta área teve como objetivo desenvolver o pensamento criativo, a exploração dos objetivos, a comunicação entre o “cliente” e o “cabeleireiro” (cf. Figura 8); Tive a preocupação de todas as semanas ir à biblioteca municipal para renovar os livros da área da biblioteca, de forma a desenvolver as capacidades comunicativas das crianças, o gosto pelos livros (cf. Figura 9). A área da biblioteca tornou-se muito procurada pela estratégia de renovar os livros semanalmente, como podemos conferir na seguinte nota:

De manhã, quando algumas crianças chegaram à sala e viram os livros novos que trouxe da biblioteca mostraram o seu contentamento. A Rita manifestou-se dizendo: *“Pala livros novos, quero ver”* (soltando um sorriso). (Excerto da nota de campo de 28 de abril de 2014).



Figura 6. Exploração dos acessórios da área do faz de conta.



Figura 7. Jogo do Estacionamento dos



Figura 8. Área do Cabeleireiro.

No âmbito do nosso projeto “Quais são os animais domésticos?”, o espaço da sala foi alterado. A área do cabeleireiro foi trocada pela área do hamster. Como se pode ver, a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização estanque até ao término do ano letivo (Oliveira-Formosinho, 2012).

Foi também construída com as crianças uma quinta (cf. Figura 10) e foram criados quantos-queres sobre os animais domésticos que facilitaram as aprendizagens sobre os mesmos, que era o tema do nosso Projeto. Este recurso foi criado com o intuito de promover a comunicação oral, a noção de algarismo e as características dos animais domésticos (cf. Figura 11).



Figura 9. Exploração de livros.



Figura 10. Quinta.



Figura 11. Quantos-queres dos animais domésticos.

Em ambos os contextos tive a intenção de fornecer um leque diversificado de materiais por saber que os materiais constituem uma condição básica para a utilização de uma linguagem enriquecida e para a diferenciação de atividades, no sentido de abordar todas as dimensões do desenvolvimentos e todas as capacidades (Zabalza, 1998).

Relativamente à **organização do tempo**, em ambos os contextos, estabeleci uma rotina estável e previsível pela criança para que esta soubesse as finalidades de cada tempo, conseguindo identificar o que se sucedia a cada momento, “tendo a liberdade de propor modificações” (OCEPE, 1997, p.40). Estas modificações só acontecem por a rotina ser flexível. Ao longo da prática, tive o cuidado de ser flexível nos tempos da rotina pois nem sempre conseguimos seguir o tempo extipulado nas planificações, ou se alonga o tempo de conversa de grande grupo, ou as crianças necessitam de mais tempo de exploração. Torna-se essencial o educador saber gerir os tempos.

A “previsibilidade da sequência de tempos da rotina contribui para a segurança e independência” das crianças (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 88). Por outras palavras, a capacidade de agir com segurança, confiança e autonomia dentro da sala dependem da estruturação da rotina.

Em ambos os contextos, senti a necessidade de facilitar as transições por algumas crianças não conseguirem prever o tempo seguinte. De acordo com Post e Hohmann (2011) “uma das maneiras de o fazer é através de actividades de transição curtas e previsíveis” (p. 202). Os mesmos autores salientam que para ajudar as crianças a manter o controlo a atividade deve ser simples e ativa. Segue-se um episódio ocorrido em Creche:

Acho importante destacar um momento que penso ajudar a tornar o momento da higiene mais calmo. Hoje, enquanto umas crianças estavam na casa de banho as restantes estavam na sala comigo, no tapete, a contar histórias. Sempre que alguma estava despachada da higiene ia-se sentado no tapete a ouvir a história, sem agitações. Este momento é muito mais calmo, do que se for todo o grupo para a casa

de banho, mas o facto de haver, por vezes falta de recursos humanos e pouco tempo, leva-nos a ter de fazer o tempo da higiene com o grupo todo em conjunto. (Excerto da reflexão diária de Creche, 20 de janeiro de 2014)

Também é importante que o adulto dê às crianças oportunidade de escolher a atividade seguinte como facilitador de transição. É importante envolver as crianças nos momentos de transição, antecipar o que vai acontecer a seguir, como por exemplo: “Agora já a seguir vem a história e o almoço”.

2.2.3.1. Competência: "Eu consigo fazer sozinho"

Ao longo da intervenção, em ambos os contextos, foi possível perceber que na sala de atividades as crianças tinham muitas oportunidades de revelar a sua autonomia e de participar, assumindo diferentes papéis como: ser companheiros de jogos e brincadeiras, assumir papéis no faz-de-conta, resolver problemas, assumir tarefas e/ou fazer escolhas. As crianças tinham oportunidade de participar nas suas aprendizagens, ao escolher as atividades que queriam realizar e que correspondiam aos seus interesses, como podemos constatar de seguida.

Ao longo da rotina, a criança realizava tarefas diárias que eram aprendidas pela mesma, de forma a conseguir realizá-las sozinha, visto que estas lhe permitem cuidar de si no dia-a-dia, ajudando-a a ser mais autónoma. Estas tarefas referem-se aos comportamentos de autonomia como: vestir-se sozinha, beber água, tirar os sapatos. Em ambos os contextos as crianças foram estimuladas e encorajadas a realizar estas tarefas sozinha.

No tempo de **acolhimento e conversas de GG**, as crianças eram capazes de colocar as suas presenças e a imagem do tempo correspondente (cf. a figura 11. em que uma criança da creche coloca as gotas de chuva na “*nuvem zangada*” como o Ruben diz nas nota de campo de 20 de janeiro de 2014), eram capazes de expor ideias e sentimentos, cantar canções, “mimar” canções, colocar questões.

Especialmente no JI, nestes tempos as crianças também revelavam as suas capacidades comunicativas através do conto de histórias (cf. Figura 13), como podemos confirmar na seguinte nota de campo:

Antes da psicóloga do projeto “intervir” chegar, disse à Beatriz para escolher uma história e contar aos “amigos”. A Beatriz soube identificar as guardas e conseguiu contar a história mas com ajuda. O Peter de seguida quis contar outra e revelou um bom desempenho. Este é bom comunicador, expressa-se e consegue, através das imagens, criar uma história. A história que ele recontou já era conhecida pelo grupo o que facilitou o reconto. (Excerto da nota de campo de 23 de abril de 2014).



Figura 12. A Luísa identifica o tempo.



Figura 13. O Peter a contar história aos “amigos”.



Figura 14. A Fábia a pintar sozinha.

No **tempo de atividades orientadas ou de exploração livre**, as crianças tinham oportunidade de escolher as atividades que queriam realizar e que correspondiam aos seus interesses, escolher se queriam realizar as atividades orientadas naquele momento, escolher quais os materiais e as cores que queriam usar. Tive como principal intenção dar tempo e espaço às crianças para a exploração desejada.

2.2.3.2. "Juntos conseguimos!" (Desenvolvimento de competências e participação do grupo de crianças)

A participação das crianças em sala acontecia em pequenos grupos, na realização do projeto de investigação sobre os animais domésticos no JI, construção de histórias (livro do azul na Creche e livro dos animais no JI); a pares, na realização das tarefas da sala, em trabalhos de matemática ou pinturas; e em grande grupo, nos momentos de reunião de GG ou em sessões de expressão musical, de educação física, etc⁵.

Na Creche foram privilegiadas as atividades de grupo, nas quais a criança era o principal ator, que tinha espaço de ação. Tive a preocupação de dar oportunidade a todas as crianças de participarem (cf. Figura 15 e 16).

As crianças diziam frequentemente a expressão “*Eu quero!*” que ilustrava a vontade de participar, de querer fazer.

Como já foi referido, no contexto de Creche, destacou-se o desenvolvimento dos comportamentos de autonomia por as crianças serem “pequenas” e estarem a desenvolver as suas competências. Quando as crianças tinham dificuldades, os

⁵ Ver no Anexo, as atividades realizadas em Creche (p. 218 à 229) e em JI (p. 507 à 521).

“amigos” ajudavam, adquirindo o espírito de entreaajuda, “eu sou capaz, consigo ajudar” (cf. Figura 17 e com nota de campo que se segue):

Após a sesta, a educadora diz à Bianca o seguinte: “*Bianca, a Paula contou-me que ontem ajudaste-a a vestir os amigos! Hoje não estou a ver nada!*”. Bianca responde: “*Sim sim, Bianca ajudou amigos!*”. De seguida, Bianca começa a ajudar a Natacha e chama-me a atenção para vê-la a ajuda. Esta diz: “*Paula olha!*”. Quando olho respondo: “*Muito bem Bianca, ajuda os amigos!*”. (Excerto da nota de campo de 24 de janeiro de 2014)



Figura 15. Sessão de Expressão Musical. “Nós participamos”.



Figura 16. “Eu quero mexer, eu quero” (Nota de 24 de janeiro).



Figura 17. “Bianca ajuda” (Nota de 24 de janeiro).

Como já foi referido, as crianças gostam de receber elogios, de saber que os adultos percebem as suas competências, e isso dá-lhes confiança e autoestima para continuar a promover essa e outras competências.

Também em JI, estimei as crianças a ajudarem-se umas às outras como aconteceu na nota de campo que se segue:

No almoço a Mariana não queria almoçar. Disse ao Leonardo para ajudar a “amiga”. Ele muito atencioso dizia-lhe: “*Mariana come, se não comes não bincas! Abe a boca!*” (Excerto da nota de campo de 10 de março de 2014).

As crianças sentiam-se “crescidas” e com autoridade sobre os “amigos” quando tinham responsabilidades de fazer algo.

A responsabilização da criança foi aportada principalmente com a chegada do hamster à nossa sala, quando as crianças tinham de levar o hamster para casa ou quando queriam brincar com ele ou limpar a sua gaiola, e também pelo cuidar das plantas no espaço exterior do JI. Nestes momentos de cuidado, as crianças estavam em pares ou pequenos grupos sob a minha orientação, sendo também uma responsabilidade partilhada (Vasconcelos, 1997).

As tarefas de responsabilidade surgiram no sentido de permitir às crianças desempenharem determinados papéis considerados importantes. Durante o dia surgia sempre a necessidade de ajudar os “amigos” a desempenhar alguma tarefa. Assim,

começou a ser pedida a ajuda dos “mais velhos”, que prontamente se disponibilizavam para o que fosse necessário.

As crianças aprenderam que trabalhar em conjunto é “mais fácil”, como podemos confrontar com a seguinte nota:

De manhã, no final do tempo de recreio, o educador diz que é para arrumar. A Mara pede-me ajuda para guardar um pneu. Digo-lhe: “Tu consegues, tenta!”. A Beatriz e a Clara transportam um pneu juntas, e ao ouvir o meu comentário a Beatriz diz: “Paula, olha assim é fácil!”. Ao qual eu respondo: “Muito bem, trabalhar juntas é mais fácil!” (Excerto da nota de Campo de 17 de fevereiro de 2014)

É através destes momentos que a criança na escola aprende a ter atitudes de qualidade, adquire valores para saber viver em sociedade, aprendendo “a viver em grupo, a trabalhar com os outros (...). Aprende a ser autónoma (...) e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (Vasconcelos, 2007, p. 112).

Neste sentido, foram criados, em ambos os contextos, momentos de grupo (cf. Figura 18 e 19), em que existia “a distribuição de tarefas e a gestão dos problemas de forma participativa”, deixando que a criança fosse o centro (Vasconcelos, 2007, p. 112), como podemos de seguida:

Após a história e o lanche, foi dada liberdade às crianças para escolherem o que queriam fazer, ou brincar livremente pelas áreas ou participar no projeto. Como as crianças queriam participar quase todas, dividimos tarefas de modo a organizar o trabalho. (Excerto da reflexão de 20 de fevereiro)



Figura 18. Trabalho em pequenos grupos. Construção da quinta.



Figura 19. Trabalho em pequenos grupos. Construção do balcão do cabeleireiro.

Neste sentido, Vasconcelos (2007) acrescenta que para além da criança desenvolver a sua autoestima desde os primeiros anos, à medida que se constrói a si mesma, na sua individualidade, esta constrói-se também no “colectivo, na consciência de ser um elemento importante à vida em comum” (p. 112). A mesma autora alude que, a criança é preparada para uma prática de cidadania: aprende a importância do

respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprende sobre a diversidade de culturas e a igualdade de oportunidades, da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social.

2.2.4. Envolvimento das famílias

Vasconcelos (2007) alude que “A família é o primeiro espaço de afecto, de segurança e de alteridade”, referindo que a podemos assumir de diversas formas: “famílias tradicionais, famílias, monoparentais, famílias de acolhimento (...)” (p. 112). Apesar disso, o que importa é que a família participe e se envolva na construção dos conhecimentos da criança. Este envolvimento “enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola” (Zabalza, 1998, p. 55).

Por ter consciência de que cada vez mais a participação e envolvimento das famílias exige mais da influência do educador, criei estratégias para manter uma relação escola-família: mantendo o contacto diário com as famílias, expondo nos corredores e na sala as atividades realizadas e colocando-lhes desafios, que possibilitam a participação das famílias na sala de atividades e em casa, através de atividades iniciadas dentro da sala de atividades.

Em **Creche** as famílias aderiram ao desafio lançado: participar no Atelier das Famílias para construir o livro do Azul (Cor trabalhada pelas crianças). As famílias fizeram a ilustração e os filhos construíram e apresentaram a história sob a minha orientação. Apesar de as crianças serem pequenas, sempre que traziam de casa o desenho feito pelos familiares mostravam-se “alegres”. Quando as ilustrações foram agregadas, constituindo um livro, as crianças gostavam de ver o desenho das suas famílias e de mostrar o livro como aconteceu:

Quando a mãe da Bianca veio buscar a filha, a Bianca mostrou à mãe a Maria [o fantoche do livro] e o livro. (Nota de campo de 31 de janeiro de 2014)

A criança queria mostrar à sua mãe que tinha participado, sentia-se valorizada por ter ajudado a construir o livro e por a sua mãe também o ter feito. Na nota que se segue confirma-se o entusiasmo da criança ao ver o seu trabalho exposto:

O Diogo e Bianca assim que me viram a preparar o espaço à entrada da sala [com o cartaz e agradecimento às crianças, famílias e equipa educativa da creche, e o livro feito pelas famílias] quiseram ajudar. A Bianca dizia: “*É Bianca na foto uuaauu! Olha a Maria [o fantoche]!*”. Apareceu uma estagiária, que está a intervir numa sala de berçário, que apreciou o livro e disse que tinha sido uma ótima ideia. A Bianca ao vê-la

apresentou o fantoche, dizendo: “*Olha a Maria!*” (Excerto da nota de campo de 31 de janeiro).

No JI, desde o início da intervenção que lancei desafios às famílias, mas nem sempre foram aceites. Só quando começaram a conhecer-me através das conversas informais e as crianças começaram a revelar o seu entusiasmo em casa pelas atividades, é que as famílias começaram a aderir, como podemos constatar na nota de campo que se segue:

Hoje os pais do Gabriel, que nunca entram na sala de atividades, entraram para ver a “Natacha” (a hamster). Disse-lhes que poderiam levar um dia para casa. Eles disseram que estavam lá por isso, porque o Gabriel tinha falado dela e que a queriam levar. (Excerto da nota de campo de 21 de maio de 2014)

Através das conversas informais percebi que as famílias ficam surpresas por os filhos não terem medo do hamster e de brincar com ele.

As crianças gostavam de mostrar aos seus familiares as atividades feitas, como a quinta construída por eles, gostavam que as famílias valorizassem o que eram capazes de fazer.

2.2.5. O trabalho de equipa

Para desenvolver a autonomia da criança, em ambos os contextos, planeei atividades em que eu e o educador nos dividíamos para um trabalho mais especializado com cada criança. Ou cada um ficava responsável por orientar um pequeno grupo ou cada um trabalhava com uma criança individualmente, como podemos confirmar no seguinte excerto:

Ao longo do dia, eu e o educador trabalhamos bem em equipa, uma vez que enquanto um orientava uma criança ou um pequeno grupo o outro fazia o mesmo, proporcionando momentos ricos em atividades com intencionalidades orientadas. Esta orientação permite um apoio especializado a cada criança (Excerto da reflexão diária de 19 de fevereiro de 2014)

Para além deste trabalho em equipa que visava a promoção de autonomia das crianças, foi importante ao longo da prática refletir em conjunto sobre as estratégias de trabalho, o desenvolvimento das crianças face às estratégias, as atividades planeadas, etc. Em ambos os contextos surgiam conversas informais nas quais se falava sobre todos estes aspetos para em conjunto refletirmos sobre a nossa prática, de modo a manter uma prática de qualidade.

Rinaldi (1994, citado por Lino, 2012) acrescenta que estar e trabalhar em equipa possibilita um “trabalho colegial e cria um novo sujeito e um novo protagonista do desenvolvimento profissional – o grupo dos educadores - que tem direitos próprios como direito: de pensar, de planejar, de trabalhar e de refletir e interpretar cooperativamente no seio de um grupo” (p. 138). O trabalho com a equipa educativa desenvolve-se em “momentos formais e não formais de reflexão” com vista à partilha de ideias, saberes, dúvidas, informação e experiências (Lino, 2012, p. 135).

Além disto, destaco que, em ambos os contextos, o trabalho de parceria desenvolvido com as colegas de estágio e outros profissionais da educação foi essencial para a concretização das minhas intenções pedagógicas. No caso da PPS em creche, a atividade de despedida com a minha colega de estágio, e em JI, os jogos elaborados para a visita de estudo de final de ano, com as estagiárias do agrupamento.

CAPÍTULO III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficaram três coisas.

A certeza de que estamos sempre começando...A certeza de que é preciso continuar...A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar... Portanto devemos fazer:

Da interrupção um caminho novo; Da queda um passo de dança; Do medo, uma escada; Do sonho, uma ponte; Da procura...um encontro!

Fernando Pessoa (citado por Matias e Vasconcelos, 2010, p. 17)

Este poema define todo o meu caminho ao longo destes quatro anos e principalmente durante este último: (re)começar, continuar, ultrapassar, fazer, sonhar, procurar, encontrar, alcançar. São palavras que ilustram todo este percurso.

Ao longo de todo o meu percurso académico e do contacto com a realidade educativa aprendi que, para se ser um bom profissional, é de extrema importância trabalhar arduamente com esforço e dedicação, só assim é possível superar qualquer obstáculo ou interrupção.

Através deste esforço, surgiram novas aprendizagens, sendo que algumas emergiram, primeiro, da convivência com os dois educadores cooperantes e das equipas educativas da instituição e, segundo, dos contextos onde a PPS foi realizada.

Da convivência com a educadora de Creche, adquiri a **exigência** e a **reflexão sobre a prática**.

A exigência e o rigor no trabalho foram competências que aperfeiçoei ao longo dos estágios e que foram sendo alcançadas por refletir constantemente sobre a minha ação: se tinha planeado e estruturado da melhor forma as atividades, como planear tendo em conta os interesses e necessidades de cada criança, etc. Esta exigência e rigor, resultaram do pensar reflexivo - reflexão sobre a ação.

Dewey (1959, citado por Cañete, 2010) alude que o pensar reflexivo abrange: "(1) um estado de dúvida, hesitação perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade" (p. 27). Assim, para uma prática de qualidade surge a necessidade de busca pela resposta, pois é através da busca constante, da investigação pelo ato docente, que se chega a possibilidades de respostas e se alcança uma evolução. Quero realçar que ao longo da PPS, senti uma

evolução, conseguindo refletir com maior facilidade, questionando-me sobre vários acontecimentos diários que surgiam.

Para Alarcão (1995), o educador só pode ser realmente bom, se tiver uma atitude de pensamento reflexivo. Esta atitude, requer de mim e de qualquer estudante de educação, um olhar apurado sobre: como melhor atuar na prática, como organizar o ambiente educativo, como estabelecer relações com a comunidade escolar e com a criança.

Aprendi, com o educador de JI, a importância do **afeto** e do **respeito** como base de trabalho, não apenas um, mas sim os dois em conjunto.

Uma das minhas intenções ao longo da PPS foi a de estabelecer uma relação pedagógica com as crianças que se baseasse na afetividade, mas que fosse segura e assertiva sempre que fosse necessário. Esta intenção foi alcançada com sucesso, sem percalços. Ao longo da PPS em JI, por estar com aquelas crianças que estão constantemente a pedir e a dar carinho e afeto, percebi o quão importante é para a criança ter alguém a quem abraçar, ter alguém que a elogie e a ensine a fazer as coisas, alguém que seja o seu modelo. Percebi que as crianças quando recebem afeto de alguém mais facilmente respeitam alguém, do que alguém que só as abordam para colocar autoridade.

Como já referi neste relatório, em todos os momentos de intervenção, pude observar que o principal elemento para uma relação pedagógica de sucesso é a afetividade e o amor. O amor pelas crianças e pela educação, que se revela através do carinho, cuidado e da atenção. Como refere Sêco (1997, p.63), “a afetividade constitui o impulso motor da vida (...) e desempenha um papel tão importante quer para o próprio indivíduo quer para a sua relação com os outros”.

Aprendi que estas são qualidades que devem estar presentes tanto nos educadores como em todos os intervenientes do processo educativo. Sendo assim, exige-se o amor e a sensibilidade pelas crianças e pretende-se que o educador conheça cada um das suas crianças, de forma a corresponder às suas necessidades.

Na última reunião do agrupamento, a coordenadora pedagógica disse algo que me inquietou e que corrobora esta ideia:

A coordenadora (...) disse que os educadores tinham de “**vestir a camisola**”, gostarem da escola para passar esse gosto à restante equipa educativa, pois só assim é possível haver uma prática de qualidade nas escolas onde as pessoas gostam do que fazem e cativam quem “lá anda”, as crianças. (Excerto da reflexão diária de 20 de maio de 2014)

Esta expressão - “vestir a camisola”, enquadra-se nos meus princípios: um verdadeiro profissional da educação tem de gostar do que faz, tem de cativar as crianças, as famílias e os colegas de equipa.

Em todos os estágios sempre consegui manter uma boa relação e participar ativamente na equipa educativa de sala e da instituição, participando em reuniões, festas, a auxiliar as salas que tivessem falta de elementos na equipa educativa, tomando consciência da entreajuda que é fundamental neste trabalho. Mas, com este último estágio, tive a oportunidade de participar nas reuniões de agrupamento, tendo liberdade para dar sugestões e opiniões. O educador cooperante fez-me (sempre) sentir parte da equipa do agrupamento e, talvez por isso, estas reuniões tenham sido significativas para mim, mostrando-me como toda a organização do agrupamento se processa.

Em relação à parceria família-creche e JI, aprendi que as famílias têm o direito a não querer participar, mas cabe ao educador o papel de encontrar estratégias para a promoção dessa participação.

No início das duas práticas, senti-me um pouco desmotivada por não conseguir manter a participação das famílias como tinha até à data conseguido em estágios anteriores. No entanto, principalmente em JI, porque tive mais tempo de estágio, consegui contornar a situação. Percebi que os familiares se preocupavam com as suas crianças mas não se envolviam, ou porque tinham de trabalhar ou porque não tinham consciência da importância da sua participação. No início, senti que todo o esforço estava a ser em vão, mas continuei a utilizar as estratégias: expor os trabalhos, colocar desafios às famílias, entregar folhetos, manter as conversas informais. Julgo que a situação só se modificou, quando os familiares começaram a conhecer-me através das conversas informais, a perceber a sua importância nessas pequenas conversas, em que os sensibilizava. O facto de as crianças irem para casa e verbalizarem o que tínhamos feito na sala de atividades sobre os nossos momentos, também foi essencial para esta “abertura” dos familiares. Tal como as crianças que, quando recebem elogios, ficam mais confiantes para continuar a descobrir, quando comecei a receber feedbacks das famílias, como este que se segue, também eu ganhei entusiasmo e vontade de fortalecer a nossa parceria:

[A mãe do Joel quando vê o livro do projeto diz:] *“A Paula faz coisas fantásticas não é Joel! Também quero o vídeo do projeto que a Paula fez, nós não a vamos deixar ir embora assim!”* (Excerto da nota de 21 de maio de 2014)

No final da PPS, sei que não consegui a participação de todas as famílias mas, ter conseguido que algumas participassem, foi muito gratificante para mim. Se pudesse ter estado mais tempo com os grupos de crianças, colocava-me um desafio: conseguir a participação de todos os familiares, por saber da importância da mesma para o desenvolvimento da criança.

Uma prova de que conseguiria alcançar este desafio que me colocaria é o facto de algumas mães, das crianças do JI manterem o contacto comigo (via *email*) para dar notícias sobre os seus filhos.

Aconteceu um episódio que quero partilhar: uma criança que levou o *hamster* um fim de semana para casa, apreciou imenso a sua presença e a mãe teve que comprar um. Sem saber, a hamster estava grávida e, passadas duas semanas, teve “bebés”. Como fui visitar as crianças e mantinha o contacto com a mãe, surgiu a ideia de ficar com um dos *hamsters*.

Esta é uma pequena situação que revela a empatia e relação que consegui estabelecer com as crianças e as suas famílias.

Relativamente à temática que identifiquei no âmbito da minha PPS - a autonomia, percebi que promover a autonomia traduz-se num desafio constante, até porque o adulto que questionar, continuamente, as suas ideias e práticas educativas, no sentido de perceber o espaço que é dado à criança para esta exercer as suas competências de autonomia. Este aspeto foi muito marcante pois permitiu-me refletir sobre as minhas próprias conceções em torno da autonomia e das competências das crianças.

De facto, este relatório levou-me a perceber e a questionar a minha própria atitude e prática pedagógica. Ainda que o meu objetivo fosse conceder um maior campo de liberdade e de autonomia às crianças, na realidade, senti que, por vezes, estamos tão envolvidos na rotina que atribuímos as nossas próprias ideias. Dar espaço à criança parece significar perder espaço de controlo por parte do adulto. Isso não é fácil. Terei ainda um longo caminho a percorrer no sentido de alterar a minha atitude.

Neste sentido, ressalvo que não é apenas o “currículo por si só ou o material utilizado, *mas o empenho e a competência dos educadores que põem em prática*” (Vasconcelos, 1997, p. 18)

Com a realização da PPS nos dois contextos, pude mobilizar para a prática o que tenho aprendido na teoria e, ao mesmo tempo, experimentar diferentes

metodologias e desenvolver as minhas capacidades, atitudes e valores em contexto de sala de atividades. Assim, considero que, para se ser um bom educador é necessário ter uma boa orientação a fim de desempenharmos, com qualidade, o nosso papel. Desta forma, posso afirmar que o facto de ter contactado com profissionais já com muita experiência, não só nas instituições como na Escola Superior de Educação de Lisboa, foi uma mais-valia para a minha formação e para as aprendizagens que, progressivamente, fui adquirindo. Foi através das suas críticas e dos seus conselhos que tive a consciência das minhas fragilidades, o que me permitirá ultrapassar situações futuras.

Refletindo agora sobre o **futuro** que me espera, encontro (ainda) objetivos a cumprir para enriquecer a minha formação.

Para além de pretender acabar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESELx com sucesso, tenciono posteriormente desempenhar numa instituição para a infância e continuar a estudar os modelos pedagógicos existentes, estudando pormenorizadamente, cada um, destacando as influências dos mesmos no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na nossa profissão os conhecimentos e estratégias estão em constante mudança e é essencial continuar numa busca às respostas e curiosidades que vão surgindo. O educador que na sua prática promove diversas estratégias educativas para que ocorra a construção de conhecimento, só as consegue se tiver como um dos seus saberes a curiosidade ativa e, é preciso que esteja sempre em busca de novos conhecimentos, aperfeiçoando-se, para assim poder despertar a curiosidade nas crianças.

Outro objetivo é o investir numa formação em primeiros socorros. No decorrer da vida profissional e também pessoal, todos nós somos deparados com acidentes, principalmente numa escola onde a maioria dos intervenientes são de uma baixa faixa etária. As crianças são ainda muito vulneráveis em termos de estrutura física e, por vezes, pequenos acidentes podem causar danos irreversíveis. Daí a necessidade que encontro em investir numa formação em primeiros socorros para poder responder, de uma forma rápida e adequada, a situações de emergência.

Através dos contextos nos quais realizei a PPS, surgiu-me a vontade de trabalhar principalmente em contextos desfavorecidos em Portugal ou em outros países, onde a minha ajuda seja essencial.

Esta vontade nasceu porque, durante a prática, não conseguia sair da instituição sem fazer as crianças serem “melhores” e mais felizes. Tinha a missão de tornar aquelas crianças mais competentes e felizes.

Talvez por ter esta necessidade de ver a evolução das crianças a nível das competências e saber que contribuí para a sua felicidade, se tornou tão difícil despedir-me das crianças. Relato um episódio que me sensibilizou:

Antes de a Rita e a Mariana saírem da escola a Rita dizia repetidas vezes: *“Pala vais embora!”*. Eu respondia-lhe que sim, que tinha de ir para a minha escola dos crescidos mas que voltava para fazer visitas. Quando a criança saiu da porta da escola e entrou na carrinha, sorrindo ficou a dar “adeus”, e antes de fecharem a porta da carrinha ela disse: *“Pala até segunda!”*.

Este momento sensibilizou-me porque sei que estas crianças têm “vidas difíceis” no lar de acolhimento, e por isso, dei tudo para que no JI o ambiente fosse o melhor, acolhedor, estável e agradável.

Foi por tudo isto que, considero cada um dos contextos, como “o lugar certo” (Vasconcelos, 1997, p. 17), o espaço onde a alegria, a ordem e um sentido de projeto enriqueceram não só a minha investigação, mas toda a minha vida.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, 12-15
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. (Dissertação de doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho). Consultada em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bee, H. & Boyd, D. (2011). *A Criança em Desenvolvimento* (12ª Ed). Editora S. A.: Artmed. Consultado em <http://books.google.pt/>
- Cañete, L. (2010). *O diário de bordo como instrumento de Reflexão crítica da prática do professor*. (Pós-graduação em educação, Universidade federal de minas gerais). Consultado em http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8CSKSG/disserta__o_pronta.pdf?sequence=1
- Franco, A. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (2), 325-332. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>
- Ferreira, M. (2004). «A porta do JI da Várzea» ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Ahortamento,
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Johann, J. (2009). *Educação & Ética. Em busca de uma aproximação*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Consultado em <http://www.pucrs.br/edipucrs/educacaoeetica.pdf>
- Lindberg, P. (2008). Educadores altamente qualificados para o trabalho com as crianças mais jovens. *BEM-VINDOS AO NOSSO MUNDO: Educação e Cuidados para Crianças até aos três anos*, 33-34.

- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 110-140). (4ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Malavasi, L. (2011). Crianças habilidosas ou competentes. *Infância na Europa*, 21, 22-23.
- 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*, X (1), 17-41. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/493/1/Aprender%20a%20ser%20educador%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 57-68.
- Niza, S. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emília. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). (4ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2001). *O professor pesquisador e reflexivo*. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Consultada em http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf
- Nunes, P. (2007). *Psicologia positiva*. (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra). Consultado em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0115.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J (2012). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 62-108). (4ª Ed). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2007). *O Mundo da Criança*. (8ª Ed). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços*. (Universidade de Aveiro). Consultado em http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf

- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, J. (2009). *Em busca da felicidade: momentos, visões e impacto – Estudo de uma família*. (Mestrado integrado em psicologia. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação. Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2189/1/22408_ulfp034940_tm.pdf
- Sarmiento, M., Soares, N. & Tomás, C. (s.d.). *Participação Social e Cidadania Activa das Crianças*. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em: <http://ipfp.pt/cdrom/C%EDrculos%20de%20Discuss%20E3o%20Tem%20E1tica/02.%20Inf%20ncia/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>
- Sêco, J. (1997). *Chamados pelo nome. Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, F. (2008). *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/709/1/17508_dissertacao_de_mestrado.pdf
- 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, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2143>
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinar Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*» *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, II (1), 118 - 129. Consultado no Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011, janeiro). Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar. *II Encontro de Sociologia da Educação*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20%28n%C3%A>

3o%29%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20c
ontexto%20escolar.pdf

UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado em
https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

Vayer, P. (1994). *Princípio de autonomia e educação*. Lisboa: Dinalivro.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa da Ana*. Porto:
Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2007). *A importância da Educação na Construção da Cidadania*, 12,
109-117. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Consultado em
<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/18?show=full>

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Coutinho, C. P., Sousa, A, Dias, A. Bessa, F, Ferreira, M. & Vieira, S. (2009).
Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Instituto de
Educação, Universidade do Minho, Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII,
2, 455-479.

Documentos dos Estabelecimentos Educativo

Projeto Educativo do Centro de Acolhimento Infantil 2011/2014 (revisto em dezembro
de 2011)

Projeto Curricular de Grupo (2013/14)

Projeto Educativo do Agrupamento (2013/2017)

Projeto Trabalho de Turma (2013/14)

ANEXOS