

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS NO DESENVOLVIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS, EM JARDIM DE INFÂNCIA

Soraia Cristina da Silva Carrasqueira

(Nº 2017122)

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

2019

O CONTRIBUTO DAS ROTINAS NO DESENVOLVIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS, EM JARDIM DE INFÂNCIA

Soraia Cristina da Silva Carrasqueira

(Nº 2017122)

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

Orientador: Professor João Rosa

2019

“Ser criança é acreditar que tudo é possível.

É ser inesquecivelmente feliz com muito pouco.

É tornar-se gigante diante de gigantescos pequenos obstáculos.

Ser criança é fazer amigos antes de saber o nome deles.

É conseguir perdoar muito mais facilmente do que brigar.

Ser criança é ter o dia mais feliz da vida, todos os dias.

Ser criança é o que a gente nunca deveria deixar de ser...”

(Gilberto dos Reis)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho consistiu numa longa viagem, que incluiu uma trajetória composta por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho. Aqui se reuniu o contributo de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento desta caminhada. Trilhar este caminho só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem dedico especialmente este projeto de vida. A todos os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu orientador, Professor João Rosa, que sempre acreditou em mim, agradeço a orientação exemplar pautada por um elevado conhecimento, interesse permanente e uma ajuda preciosa que contribuiu para enriquecer, com grande dedicação todas as etapas subjacentes ao trabalho realizado. Obrigada também pela sua amizade, compreensão e dedicação.

Às minhas amigas de curso, Mestre Filipa Correia e Joana Gomes, agradeço o apoio e motivação incondicional que ajudou a tornar este percurso uma válida e agradável experiência de aprendizagem. Estou grata pela nossa amizade e por todas as alegrias vivenciadas ao longo da minha formação académica.

Aos meus pais, irmãos e cunhadas e sobrinho por todo o amor, pela força e apoios constantes e incondicionais. Por acreditarem em mim quando, sobretudo devido ao cansaço, duvidei das minhas capacidades e me ensinarem o quão importante é seguirmos e lutarmos pelos nossos sonhos e fazermos o que gostamos.

Ao meu afilhado pela enorme força que me deste cada vez que dizias “*Força madrinha, tu consegues, eu quero que acabes o curso para estares presente nos meus anos!*”. Cada palavra destas deu-me uma motivação inacreditável.

Ao meu namorado por me ter acompanhado, apoiado e motivado incondicionalmente. Obrigada pelo amor, pela paciência, compreensão e ajuda.

Aos meus amigos que sempre me acompanharam, apoiaram e estiveram sempre comigo nesta longa caminhada.

A todos/as os/as profissionais que me acolheram nos locais onde estagiei. Obrigada às educadoras por me terem deixado entrar nas vossas salas e integrado na equipa como se dela sempre fizesse parte. Obrigada por afastarem as minhas preocupações e apoiarem as minhas tímidas competências. Foi um enorme prazer e um privilégio.

Finalmente, mas com um valor extraordinário, aos meus meninos e meninas que foram as pessoas que mais me ensinaram. Obrigada pelos sorrisos, beijinhos, abraços e desenhos que guardo com carinho. Por me mostrarem o quão feliz consigo ser ao desempenhar o papel de educadora de infância. Foi sem dúvida com vocês que mais aprendi e cresci.

Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização deste sonho, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

RESUMO

Neste relatório faz-se um trabalho reflexivo acerca da minha prática enquanto educadora estagiária, com especial enfoque no período em que estive com um grupo de 25 crianças entre 4 e os 6 anos de idade e com a sua respetiva equipa educativa num JI público de Lisboa.

É apresentada ao leitor a caracterização do contexto para enquadrar a ação educativa e as respetivas intencionalidades.

O objetivo da investigação foi avaliar o contributo das rotinas para o desenvolvimento da participação das crianças, em jardim de infância. Do ponto de vista metodológico assumiu uma natureza qualitativa, tendo recorrido ao método de estudo de caso, utilizando um conjunto de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação. As notas de campo foram o principal instrumento de recolha de dados para evidenciar as atitudes das crianças face ao tema explorado. Na análise e discussão de dados permitiu verificar que a educadora deu uma grande importância à implementação de rotinas, e demonstrou-se disponível para experimentar vários procedimentos. Estabeleceu-se uma estreita cooperação com a educadora que permitiu às crianças desenvolverem competências de planificação e de avaliação, afirmando o seu direito à participação.

Conclui-se que o desenvolvimento da participação das crianças através da implementação consistente de rotinas contribui para reforçar o seu estatuto como cidadãos de direitos.

Finalmente faz-se uma reflexão sobre o papel da PPS na (re)construção da profissionalidade docente, como educadora de infância, salientando a integração entre conhecimentos teóricos e práticos e uma progressiva definição pessoal de valores profissionais e modelos de intervenção.

Palavras-chave: Rotinas; Participação; Desenvolvimento; Prática Profissional Supervisionada; Jardim de Infância.

ABSTRACT

This report presents a reflexive analysis about my internship in a state run preschool, in Lisbon, Portugal, where I interacted with a class of twenty-five, four- to six-year-old children and their educational team.

First of all, the institutional context and which educational intentions were pursued, is described. Then, an exploratory study is reported. It's aim was to evaluate how the implementation of a consistent daily routine may contribute to the development of children's participation.

A qualitative case-study methodological approach was used. Data were collected mainly through field-notes.

Results showed that the preschool teacher attributed a high relevance to a carefully planned daily routine and accepted that different procedures were explored. All this contributed to children's developing of of planning and evaluation skills which in turn strengthened their autonomy when participating in classroom activities.

It was concluded that a consistent daily routine implementation develops participation by children and reinforces their status as citizens by right.

This report finishes reflecting how this internship contributed for the development of my sense of professionalism as a preschool teacher, highlighting how theoretical as well as professional knowledge becomes intertwined, and how professional values and intervention models are progressively constructed.

Key-words: Daily routine; Development of children's participation; Supervised professional practice; Preschool children.

INDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA	3
2.1 Olhar em redor: O meio envolvente ao contexto socioeducativo	4
2.2 Entrar pelo portão do J.I: O contexto socioeducativo	5
2.3 Interagir com a Equipa Educativa do JI.....	5
2.4 Conhecer o contexto familiar: Caraterização das famílias.....	7
2.5 Reconhecer as crianças do grupo: Caraterização das crianças	9
2.6 Dentro da sala de atividades: O Ambiente educativo	13
3. DEPOIS DE ENTRAR, O QUE QUERO ALCANÇAR? ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO	16
3.1 Intenções gerais e específicas	16
3.2 Observar e escutar as suas vozes das crianças para uma avaliação consciencializada: como avaliar a concretização das intenções.....	25
3.2.1 Um olhar atento sobre uma criança: Avaliação aprofundada de uma criança.....	27
4. O CONTRIBUTO DAS ROTINAS NO DESENVOLVIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	28
4.1 Porquê desta temática?.....	28
4.2 O contributo das rotinas no desenvolvimento da participação das crianças em jardim de infância: Revisão de literatura	29
4.3 Roteiro metodológico e ético.....	32
4.4 O contributo das rotinas no desenvolvimento da participação das crianças em jardim de infância: Análise de dados	35
4.4.1 Como se processa a planificação das rotinas.	36
4.4.2 O contributo das crianças na planificação dos momentos da rotina.	38

4.4.3	As rotinas contribuem para a autorregulação do comportamento do grupo nos diferentes contextos.	40
4.5	O meu papel enquanto promotora das rotinas no desenvolvimento das crianças na prática profissional supervisionada: Reflexão sobre investigação.	41
5.	EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO: A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	43
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
7.	REFERÊNCIAS.....	47
8.	ANEXOS.....	52
	Anexo A. Portefólio individual.....	53
	Anexo B. Informações e Imagens Complementares à Caraterização do Contexto.....	54
1.	Tabela de caraterização das famílias.....	54
2.	Tabela de caraterização da idade e percurso institucional das crianças.....	59
3.	Rotinas no espaço e no tempo da sala B.....	60
4.	Planta da sala B.....	62
5.	Organograma referente à dimensão organizacional e jurídica da organização socioeducativa.....	63
	Anexo C. Apresentação às Famílias das Crianças.....	64
	Anexo D. Protocolo de consentimento informado às Famílias.....	65
	Anexo E. Árvore categorial de análise de dados.....	67

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. A “Roda de aprendizagem” Pré-Escolar High Scope (Hohmann & Weikart, 2009).....</i>	<i>26</i>
---	-----------

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Intenções Gerais e Específicas para a Ação Pedagógica</i>	16
Tabela 2 <i>Árvore Categorical de Análise de Dados</i>	35

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AO	Assistente Operacional
PPSII	Prática Profissional Supervisionada II
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PAA	Plano Anual de Atividades
PIC	Processo Individual da Criança
CEB	Ciclo do Ensino Básico
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) intitulada Prática Profissional Supervisionada (PPS) – Módulo II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Esta UC proporciona uma qualificação alicerçada em práticas de ensino supervisionada em contextos socioeducativos que englobam as valências de creche e jardim de infância (JI). Neste âmbito, a passagem por ambas as valências delineou o meu percurso, tendo em conta uma constante reflexão crítica, fundamentada e sistemática, imprescindível ao desempenho profissional de qualquer educador/a de infância.

Apresenta-se, então, um retrato da minha passagem, de aproximadamente seis meses, por um JI da rede pública, no qual ocupei o lugar de educadora-estagiária da sala B. Esta é composta por um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Não esquecendo neste percurso toda equipa educativa e as famílias das crianças.

Este relatório inclui um exercício de competências de análise, diagnóstico, planeamento, intervenção, reflexão e avaliação aliadas a uma componente investigativa que se centra o contributo das rotinas para o desenvolvimento da participação das crianças, em jardim de infância. Desta forma, ilustra-se todo o caminho que percorri desde que o portão do JI se abriu pela primeira vez até ao último dia do meu estágio. Este percurso devolveu-me uma bagagem de grande influência que delineou a forma como me posiciono enquanto (futura) educadora.

No sentido de orientar a leitura do documento e evidenciar a sua estrutura, explícito, em seguida, a organização dos diferentes capítulos. Assim, depois desta introdução, capítulo 1, no segundo capítulo faz-se a caracterização da ação educativa contextualizada, na qual se apresentam os traços estruturantes e peculiares, de forma a auxiliar a compreensão do/a leitor/a e aproximá-lo do contexto socioeducativo. São nomeadas um conjunto de informações que permite que quem lê, ir entrando e descobrindo o contexto: caracterização do meio envolvente, caracterização da equipa educativa, caracterização das famílias e caracterização do grupo de crianças.

Consciencializadas as informações do capítulo anterior, que alicerçam todas as opções assumidas no decorrer da PPS, abre-se a porta da sala B e chega-se ao momento de avançar até ao terceiro capítulo. Aqui são apresentadas as intencionalidades para a ação com a equipa educativa, com as famílias e com as

crianças, que representam os três eixos fundamentais e estruturantes da minha intervenção.

O quarto capítulo é dedicado à investigação sobre o contributo das rotinas no desenvolvimento das crianças. Esta investigação, para além de apresentar uma revisão de literatura que sustenta a análise e discussão dos dados, esclarece as opções metodológicas que foram assumidas e os princípios éticos e deontológicos seguidos. Apresentam-se ainda os resultados a que se chegou e a conclusões que foram encontradas.

No quinto capítulo, reflito sobre a forma como perspetivo a construção da minha profissionalidade docente e refiro alguns dos seus traços estruturantes.

Por último apresento uma nota conclusiva acerca da importância da PPS, da realização deste relatório, assim como da realização da investigação para a minha formação profissional, acentuando a relevância do papel participativo que a criança deve desempenhar durante o seu percurso educativo.

2. CARATERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA

Tal como Hohmann & Weikart (2009) referem enquanto as crianças interagem com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos para construir o seu próprio entendimento da realidade, os adultos observam e interagem com elas para descobrir como as crianças pensam e raciocinam. Estas observações e interações permitem que os adultos reconheçam os interesses e capacidades das crianças, de forma a oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios.

Tendo em conta o excerto citado e partindo do pressuposto de que a intervenção educativa só adquire sentido quando situada num determinado contexto físico, social e temporal, torna-se fundamental apresentar uma caracterização do contexto socioeducativo na qual decorreu a minha a Prática Profissional Supervisionada II (PPSII).

A caracterização do contexto socioeducativo é determinante, uma vez que as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. Ferreira (2014) refere que, para se compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças, enquanto atores nas ações sociais que desenvolvem e se envolvem, torna-se fundamental compreender o funcionamento onde decorreu a PPSII. Esta caracterização permitirá conhecer a realidade das crianças para que as minhas práticas contribuam para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Inicialmente serão apresentados o meio e o contexto socioeducativo. Seguidamente, será feita uma caracterização da equipa educativa, das famílias, das crianças e do grupo. Posteriormente, será apresentado todo o ambiente educativo, como síntese de organização da informação.

Para a realização desta caracterização, os dados foram obtidos através de: observações diretas (notas de campo, registos diários, reflexões, fotografias); conversas informais com a educadora cooperante; entrevistas realizadas à mesma e à coordenadora pedagógica; e através da consulta do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA).

2.1 Olhar em redor: O meio envolvente ao contexto socioeducativo

Indo ao encontro de Ferreira (2004), se pretendemos compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças, enquanto atores nas ações sociais em que se desenvolvem ou nas quais as próprias se envolvem no contexto coletivo de uma organização socioeducativa, é fundamental primeiramente situar-nos no “antes”. Tendo em conta um *olhar* pelo meio envolvente, ou seja, *olhar* o meio social e local.

A PPSII decorreu desde o dia 1 de Outubro até ao dia 1 de Março de 2019, numa instituição inserida num agrupamento de escolas da rede pública, que integra um total de três estabelecimentos de ensino, com uma oferta educativa desde o jardim de infância até ao 3.º ciclo de ensino básico (CEB). Esta organização situa-se numa freguesia do concelho de Sintra.

A organização educativa é abrangida por uma boa rede de transportes públicos coletivos que serve a população (autocarros e comboio). Localiza-se perto de várias infraestruturas de pequeno comércio, existindo alguns serviços, como, por exemplo, um centro de estudo a poucos metros da organização educativa, os correios, dois minimercados, cafés, uma papelaria, alguns espaços verdes e um parque infantil. Algumas destas infraestruturas são utilizadas pelo agrupamento de escolas para atividades letivas e não letivas, como evidenciam as parcerias com a Câmara e Biblioteca Municipal, o Instituto de Apoio à Criança, associações e centros clínicos locais. Canário (2008) defende que estas parcerias entre a escola e a comunidade são fundamentais, uma vez que a escola deve constituir um lugar que está em harmonia com o local, com a família e com a comunidade.

O PEA, faz referência à população residente na área de influência, caracterizando-a como tendo “uma grande heterogeneidade, quer a nível da sua inserção laboral, grau de instrução e idade” (p.6). Assim sendo, as crianças provêm de agregados familiares de diferentes estratos sociais e estão inseridas em contextos culturais e económicos com características distintas. Ao redor do estabelecimento educativo identifica-se um bairro social onde foram realojadas várias famílias que moravam em bairros desagregados e apresentavam dificuldades económicas e sociais. Pode afirmar-se que este apresenta uma forte estrutura residencial. O PEA identifica que parte da população desta zona “é oriunda da Europa não comunitária e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e outros, o que se traduz numa diversidade cultural bastante enriquecedora” (PEA, 2016,p.14).

2.2 Entrar pelo portão do J.I: O contexto socioeducativo

Ao entrar pelo portão do JI, é possível verificar-se que do ponto de vista organizacional, a organização socioeducativa oferece respostas sociais centralizadas nas valências de JI e de 1.º CEB. O JI é composto por oito salas que se distribuem por dois pavilhões (B e D). Observa-se um conjunto de espaços que são comuns a ambas as valências, sendo estes: um refeitório, casas de banho distintas para adultos e crianças, gabinetes, arrecadações, *atelier* de pintura, salas polivalentes, biblioteca, um ginásio, e, ainda, um espaço exterior de grande extensão. É importante referenciar que a utilização destes espaços é organizada entre os docentes, ou seja, existe uma calendarização para usufruir dos mesmos, para que todos os grupos possam desfrutar dos espaços da melhor forma possível.

Por integrar um Agrupamento de Escolas, o JI partilha a sua missão, a sua visão e os seus valores, sendo estes os três pilares que preconizam qualquer organização socioeducativa e norteiam a sua ação. Assim, a missão: “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, para que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (PEA, 2016/2019, p. 26) está em concordância com os seus princípios. Este Agrupamento de Escolas assume como valores: a igualdade de oportunidades, a valorização do conhecimento, o trabalho, a responsabilidade, a cultura de colaboração, a partilha, o reforço da abertura à comunidade e da cultura de reflexão e autoavaliação (PEA, 2016/2019, p. 28). A coordenadora pedagógica também defende os mesmos princípios, afirmando que “o respeito pelo outro, pelas diferenças de todos constitui um dos valores existentes nesta organização socioeducativa, acrescentando que “estamos numa zona com uma grande diversidade cultural. Dentro de uma sala somos capazes de ter entre 6 a 7 nacionalidades diferentes.” (Anexo A, excerto da entrevista à coordenadora pedagógica).

2.3 Interagir com a Equipa Educativa do JI

Na nossa sociedade, é cada vez mais comum existir uma colaboração ativa entre diversos intervenientes com vista à realização de um dado trabalho. Ponte (2002) refere que “a colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas, que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (p.43).

Se o trabalho em equipa é, cada vez mais, uma condição para o bom funcionamento das organizações educativas e para o cumprimento dos objetivos a que

estas se propõem, é igualmente relevante caracterizar e conhecer os adultos do contexto em que estão inseridos.

A equipa educativa da sala onde realizei a PPSII é composta por dois elementos, a educadora cooperante e a assistente operacional (AO) - que trabalham juntas pelo segundo ano consecutivo. Foi possível observar a existência de um trabalho de cooperação em equipa, apoiado na confiança, respeito e comunicação constante. Tal como o seguinte excerto da entrevista realizada à educadora cooperante ilustra:

[O trabalho em equipa] é um dos fatores para que haja sucesso dentro de uma sala. Seja o trabalho de equipa fora mas, principalmente, o trabalho de equipa dentro da sala (...) Somos pessoas diferentes mas temos de nos respeitar. A minha assistente operacional não é à minha imagem e semelhança, tem os seus defeitos tal e qual como eu os tenho. Há é um grande respeito entre as duas. Que a assistente operacional se moldou à minha forma de trabalhar, também se moldou (...) Praticamente já não preciso pedir nada, que as coisas aparecem. Já há o ritmo de trabalho. Por isso é que é tão importante a estabilidade da equipa. Ela trabalha comigo desde o ano passado, já sabe como é que eu funciono, já sabe como é que eu gosto das coisas ou como é que as coisas funcionam melhor (Anexo A, excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, 25 de outubro de 2018).

A educadora cooperante frequentou o curso de educadora de infância entre 1991 a 1995 (Bacharelato), mais tarde, em 2008, adquiriu a Licenciatura em Administração Escolar.

O trabalho pedagógico desempenhado pela docente centra-se numa perspetiva sócio construtivista da aprendizagem, que promove a participação, a cooperação, os valores democráticos e a interação social, contribuindo para o desenvolvimento global da criança, assumindo-as como o centro do processo educativo. Na entrevista foi mencionado que não é seguido nenhum modelo pedagógico específico, usando um misto de várias metodologias, embora haja uma maior identificação com o modelo *High Scope*.

Identifico-me mais, embora não a ponha em prática totalmente, com a pedagogia de projeto e com o *High Scope*. Mas daí seguir uma só pedagogia, isso não! (..) Tento fazer com que haja um fio condutor durante o dia e que eles tenham a oportunidade de escolher, mais ou menos, o que querem fazer dentro daquilo que eu coloquei dentro do espaço sala. Coloco a sala por cantinhos, para que eles não fiquem todos a brincar amontoados em cima uns dos outros. E para que possam também ter o espaço deles. Quando estão na garagem, não podem estar quinhentos, porque senão aquilo não vai

funcionar. Tentamos colocar o número de meninos de acordo com o espaço que têm no cantinho ou no espaço-área” (anexo A, excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, 25 de outubro de 2018).

No que respeita a equipa de todo o JI, observei que existe comunicação entre as docentes, principalmente na realização de reuniões, para, por exemplo, delinear momentos festivos comuns. Enquanto frequentei a PPSII assisti à marcação de duas reuniões entre educadoras. Por outro lado, não houve reuniões entre as educadoras e as AO, de forma a envolvê-las nas decisões pedagógicas. A articulação das decisões entre a educadora cooperante e a AO era realizada ao longo do tempo educativo. Ainda assim a educadora refere que “o trabalho de uma assistente operacional é muito, muito importante dentro de uma sala. É a nossa retaguarda.” (Anexo A, excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, 25 de outubro de 2018)

A organização conta também com uma técnica de Educação Especial e uma Terapeuta da Fala, que estão presentes no JI uma vez por semana e que acompanham as crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Sabendo-se que a educação das crianças não se reduz a tempos letivos, é fundamental referir que os restantes momentos em que as crianças estão presentes no estabelecimento educativo devem ter intencionalidades educativas traçadas e fundamentadas. Em alguns casos, este tempo diário pode ser tão ou mais extenso que as horas em que a criança está com a educadora na sala. Estes momentos são tutelados pelas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), ocorrem no JI e são assegurados por monitores desta associação. Neste sentido, importa salientar o empenho da equipa educativa, da organização e dos monitores das AAAF, em apostar num paradigma apoiado na partilha de recursos, no reforço das sinergias organizacionais e na capacidade de criar ligações entre as partes, tal como se pode verificar na entrevista “os monitores são porreirinhos e nós falamos com eles, quando alguma coisa corre menos bem dentro da sala, porque eles funcionam dentro das nossas salas.” (Anexo A, excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, 25 de outubro de 2018)

2.4 Conhecer o contexto familiar: Caraterização das famílias

É na família, através da participação nas rotinas familiares “que as crianças são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos acerca das

suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado” (Ferreira, 2004, p. 65). Por isso, para uma boa prática educativa é fundamental conhecer e compreender o contexto familiar de cada criança. Realizar a caracterização das famílias e do meio em que se inserem permite que a prática pedagógica possa emergir das características e necessidades de cada criança. Uma boa relação com as famílias/pais é importante, pois permite trocar informações sobre o desenvolvimento e/ou necessidades dos seus filhos/as e dar segurança aos pais, pelo que esta parceria só traz benefícios para a criança. *“A escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar.”* (Dewey, 1897 citado por Hohmann e Weikart, 2009, p. 99).

Ao longo da PPSII tive a oportunidade de observar as famílias das crianças, em momentos de interação entre família e escola, bem como durante a chegada das crianças à sala. A educadora cooperante também disponibilizou as fichas das crianças com as informações sobre as famílias e essa consulta foi feita de acordo com uma autorização prévia dos encarregados de educação (Anexo D). Para além destas duas técnicas consultei também o projeto curricular de grupo (PCG) 2018/2019 e realizei entrevistas à educadora cooperante e à coordenadora pedagógica. Através da triangulação das informações recolhidas pelas técnicas mencionadas foi possível concretizar uma tabela de caracterização das famílias (Anexo B), de forma e ser feita uma identificação rigorosa nas diferentes dimensões. Realço que duas famílias não autorizaram a consulta dos dados. Para além disso, alguns dos campos das fichas das crianças estavam em branco o que impossibilitou a consulta destes dados.

No que diz respeito à nacionalidade das famílias, a maioria é de nacionalidade portuguesa, existindo, porém, nove famílias com outras nacionalidades, ou seja, existem quatro famílias Guineenses, três famílias Cabo-verdianas, uma família Angolana e a uma família Brasileira. Considerando o local de residência, verifica-se que a maioria reside perto do JI, tendo sido possível observar de manhã muitas crianças a chegar à escola a pé acompanhadas pelos familiares.

As famílias englobam um leque alargado de idades, os pais das crianças apresentam idades que vão desde os vinte e sete anos aos cinquenta e cinco anos.

Relativamente ao agregado familiar realço que todas vivem com, pelo menos, a mãe ou o pai. Nas vinte e cinco famílias, desaseis apresentam uma estrutura nuclear composta por um casal e dois filhos, quatro mostram uma estrutura monoparental e três famílias uma estrutura composta, existindo seis ou mais elementos no seu agregado familiar. Algumas famílias contam com o apoio de outros elementos da

família, que colaboram no percurso escolar das crianças. Isto é visível na família do T. que todos os dias o vai buscar ao JI.

Para identificar a origem social das crianças, fundamentei-me nas habilitações literárias e nas profissões das famílias referidas no processo individual das crianças (PIC). Verifica-se uma grande diversidade no nível da escolaridade dos pais. Denota-se uma maior incidência de famílias com o 12.^o ano de escolaridade completo (16 familiares). Existem, ainda, familiares com um nível de escolaridade superior ao 12.^o ano (oito familiares). A escolaridade das restantes famílias varia entre o 5.^o ano (um familiar), o 6.^o ano (dois familiares), o 7.^o ano (um familiar), o 8.^o ano (dois familiares), o 9.^o ano (cinco familiares) e o 11.^o ano (dois familiares). Em relação à profissão das famílias, sete mães estão numa situação profissional de desemprego. Constata-se, ainda, uma maior incidência em profissões ao nível de trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio, operários, artífices e trabalhadores na construção civil e domésticos.

No que concerne à participação das famílias no contexto educativo é possível identificar que as famílias são convidadas a participar em alguns eventos e são convocadas para reuniões trimestrais, podendo também, marcar reuniões individuais com a educadora. Na generalidade, restringem-se em grande medida às conversas informais decorridas no momento de transição família/JI e à tomada de conhecimento de recados institucionais que lhes são dirigidos através da caderneta da criança. Como existem muitas crianças a frequentarem as AAAF, durante os períodos da manhã e da tarde, é através desta componente que se transmitem algumas informações sobre o que se vai dinamizando em sala e ainda se solicita a colaboração para propostas e projetos escola/família.

2.5 Reconhecer as crianças do grupo: Caracterização das crianças

De acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “o desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico” (p.9). Neste sentido, as crianças desde o nascimento são detentoras de um enorme potencial de energia e de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia.

É neste processo dinâmico que realizei as minhas observações sobre as crianças do grupo, em vários momentos de interação e comunicação. Nos momentos de brincadeira desenvolvem-se as ações mais genuínas das crianças.

No que respeita à caracterização das crianças da sala, começo por referir a sua **heterogeneidade interna** – género, idade e percurso institucional (Ferreira, 2004). O grupo é composto por vinte e cinco crianças, treze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Compreendem diferentes idades, existindo, até ao final do ano de 2018, duas crianças com quatro anos, vinte e duas com cinco anos e uma com seis anos. Quando faço referência à faixa etária de um grupo de crianças, tenho sempre presente um aspeto fundamental que é mencionado por Ferreira (2004) que indica que a idade "não corresponde a uma variável natural (...) o facto de ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social" (p.76).

Menciono, em seguida, a **multiculturalidade do grupo**. Existem três crianças que não têm nacionalidade portuguesa e vinte e duas crianças que são nacionalidade portuguesa, mas provenientes de famílias abrangidas por uma grande diversidade cultural.

No grupo está integrada uma criança com NEE, sinalizada ao longo deste ano corrente e que aguarda integração no processo de intervenção precoce, sendo acompanhada em terapia da fala. Este caso foi sinalizado com "*graves dificuldades linguísticas, com profundas limitações ao nível da compreensão e expressão*" (relatório realizado pela Psicóloga e Terapeuta da Fala a 1 de junho de 2018).

No que diz respeito ao **percurso institucional do grupo**, a maioria das crianças já frequentavam anteriormente o JI (24 crianças), mas uma criança entrou no presente ano letivo. Esta criança é Angola e veio para Portugal para vir viver com uns tios. A permanência da maioria das crianças no JI foi uma mais-valia para o grupo e para esta criança. Como já se conhecem as crianças estabelecem boas interações entre pares e em conjunto proporcionaram uma boa integração desta nova criança. Observou-se que existia uma boa relação de confiança e parceria entre as crianças as adultas, o grupo apresentava um bom conhecimento ao nível das regras sociais da instituição e da sala, regras essas que foram transmitidas pelas crianças à nova criança que frequentava a organização pela primeira vez.

A heterogeneidade das crianças permite constatar que cada criança é única e divergente das restantes, sendo portadora de características e preferências próprias. Assim, é natural que se observem dissemelhanças de desenvolvimento entre as crianças nos diferentes domínios, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

A educadora cooperante propôs às crianças que fizessem um desenho da família. Enquanto umas utilizaram diferentes cores, outras usaram apenas uma ou duas únicas

cores. Alguns desenhos foram contextualizados no espaço e no tempo, as crianças desenhavam o que a família estava a fazer, outros apenas desenharam os familiares. Alguns desenhos ilustravam todas a “partes” da figura humana, outros desenhavam os braços e as pernas a sair da cabeça. (Nota de campo de 7 de novembro de 2018, sala de atividades).

Na globalidade as crianças eram *comunicativas, simpáticas, curiosas e pró-ativas*. Os seus tempos de concentração dependiam muito do tipo de atividade. Por vezes, o entusiasmo era muito e havia uma grande excitação do grupo tornando difícil gerir a instabilidade que se instalava na sala, como se constata no seguinte excerto:

Durante a atividade todas as crianças queriam manipular os materiais em simultâneo. A estagiária achou necessário criar pequenos grupos para que em pequeno grupo as crianças manipulassem os materiais à vez. (Nota de campo de 8 de Dezembro de 2018, sala de atividades).

Nos momentos de conversa em grupo, as crianças evidenciavam algumas dificuldades em respeitar o outro, interrompendo-se várias vezes, tal como se exemplifica a seguir:

À medida que as crianças foram chegando à sala, sentaram-se no tapete à espera que a educadora iniciasse a rotina da manhã. Depois a educadora começou a cantar a canção do “bom dia” as crianças continuavam a falar e fazer barulho. A educadora cooperante chamou as crianças à atenção. Mas as crianças continuaram a fazer barulho. (Nota de campo de 25 de outubro de 2018, sala de atividades).

Em situações de jogo simbólico organizado, dentro das áreas, a cooperação entre as crianças era fluente, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

Na área da casa as crianças decidiram brincar aos cabeleireiros. Uma das crianças decidiu ser a cliente e as outras duas as cabeleiras, estas partilharam os diferentes materiais entre si, sem problemas. (Nota de campo de 20 de novembro de 2018, sala de atividades).

O grupo demonstrava ser bastante *afetuoso* com as adultas da equipa educativa. Ocorrendo, frequentemente, situações semelhantes às que se descreve nos dois excertos seguintes:

Quando estava a ir embora para do estágio cruzei-me com as crianças no recreio. A A.I.S correu para junto de mim e disse-me: “Soraia eu gosto muito de ti. Amanhã voltas? (Nota de campo do dia 29 de outubro de 2018, recreio)

Durante o momento de acolhimento as crianças foram-se sentando na sala. A P., ao entrar na sala, trazia consigo três desenhos e deu um a cada adulta. Eu perguntei-lhe: “O que desenhaste?” A P. respondeu-me: “ Eu desenhei a ti, a M.J e a I. comigo.” Voltei a questioná-la: “Porquê que nos desenhaste ao pé de ti?” A P. respondeu-me: “Porque eu gosto muito de vocês.” (Nota de campo do dia 4 de dezembro de 2018, sala de atividades).

Algumas crianças procuram frequentemente a atenção das adultas, desrespeitando diversas vezes as regras da sala e manifestando comportamentos de provocação para com os pares e as adultas, acabando por influenciar toda a dinâmica do grupo. Como exemplifica a seguinte nota de campo:

Durante a contagem da história, o T. começou a puxar o cabelo à Al.M. Eu chamei-o à atenção para que não fizesse isso à sua amiga. O T. continuou a fazer o mesmo, e pedi-lhe para que se sentasse um pouco na mesa para não desestabilizar os amigos. Ele atirou-se para o chão e começou a gritar. Tive de pegar nele, sentá-lo na mesa e quando ele se acalmou fui falar com ele. Perguntei-lhe: “porquê que estavas a fazer isso à tua amiga T.?” Ele não me respondeu. Voltei a questionar: “gostavas que te fizessem o mesmo?” Ele respondeu-me: “não.” E eu disse-lhe: “para a próxima não voltas a fazer o mesmo, combinado?” Ele disse-me: “*shim (sim) combinado, desculpa (desculpa)*”. (Nota de campo do dia 10 de dezembro de 2018, sala de atividades).

O grupo, na sua generalidade, apresentam um desenvolvimento expectável para a sua idade. Algumas crianças, devido às suas especificidades, apresentavam algumas dificuldades na articulação de determinadas palavras. O T. revelava dificuldade em pronunciar os /j/. O G. evidenciava dificuldades na construção frásica, articulando na maioria das vezes frases compostas pelo sujeito e a sua ação, “Hoje eu vir no camião” (G.). Ambas as crianças eram acompanhadas pela terapeuta da fala. Todo o grupo apresentava um adequado desenvolvimento motor.

Quanto às preferências das crianças, notei que apresentavam um interesse significativo por música, educação física, manipulação de pinceis com tintas e nos momentos de brincadeira livre nas áreas. Nestes momentos as crianças interagem com grande *emoção*. Também nos momentos de conto de histórias, as crianças revelavam um grande entusiasmo, permanecendo com atenção e participando no reconto da história.

Quanto às brincadeiras mais dominantes no grupo, refiro o jogo simbólico que estava presente em variadas brincadeiras nas diferentes áreas. Com diferentes materiais as crianças recriavam e reinventavam rotinas e episódios dos seus quotidianos.

O R. Je começou a fazer uma construção com legos e perguntou ao R. Já se queriam brincar com ele. Os dois construíram casas e durante a brincadeira as crianças falavam das suas famílias e do que faziam nas suas casas (Nota de campo de 15 de janeiro de 2019, sala de atividades).

Ao nível da higiene e alimentação as crianças eram autónomas. Durante a hora de almoço algumas mostravam alguma resistência em comer alguns alimentos, tais como determinados legumes e peixe.

No que diz respeito à gestão das rotinas, achei que o grupo não estava confiante e autónomo como seria pretendido. A rotina ainda não estava bem estruturada pela equipa de sala, que ainda estava a adequá-la ao grupo. Será a partir desta dificuldade que surgirá a minha investigação na PPSII. Ainda assim, observei que as crianças revelavam algumas capacidades de fazer escolhas, tomar decisões e cooperar com os outros, mas com uma elevada dependência da equipa educativa.

Depois da hora de almoço as crianças regressaram à sala porque estava a chover. A educadora cooperante estava na hora de almoço e a AO disse para as crianças ficarem sentadas até a educadora chegar. O M pediu-lhe: “*Eu gostava de fazer um desenho, posso?*” A AO respondeu-lhe: “*Não, porque não sei que vocês têm para fazer à tarde, vamos esperar mais um bocadinho até a M.J chegar.*” (Nota de campo de 17 de Outubro de 2018)

Ao longo da PPSII surgiram várias conversas com a equipa educativa e com as crianças no que diz respeito à regulação das suas emoções e sobre a influência que a rotina representa na regulação destas emoções, sendo um fator que deveria ser bastante trabalhado com o grupo. Silva et al. (2016) defendem que:

Planear com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação nas decisões sobre o currículo, em que a criança faz propostas, prevê como as vai pôr em prática e com quem. Essa participação constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança (p.16)

2.6 Dentro da sala de atividades: O Ambiente educativo

Tal como Silva et al. (2016) recomendam o ambiente educativo deverá reconhecer e valorizar as características individuais de cada criança, respeitando-a e dando resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo.

Considerando a extrema importância da organização do ambiente educativo na prática educativa do/a educador/a de infância, centro agora o meu olhar na forma como a educadora cooperante organizou o ambiente educativo.

A sala B é uma sala ampla, com uma boa iluminação natural. Ao lado porta de entrada encontra-se uma parede onde estão dispostos os vários cabides das crianças, e por cima desses encontra-se um placar onde são colocados, com regularidade, os trabalhos realizados pelas crianças. As paredes da sala também estão preenchidas com estas produções e assim, os familiares são atualizados acerca das atividades desenvolvidas, tornando “as atividades das crianças significativas e com valor, pois estas, ao observarem as suas produções expostas, veem o seu trabalho reconhecido e valorizado (Silva et al., 2016, p. 26). Cardona (2007) também reforça que estas exposições possibilitam “um conhecimento mais profundo das características das práticas educativas desenvolvidas e permite analisar a forma como está (ou não) explicitada a organização do trabalho” (p. 14).

No interior da sala situa-se a casa de banho, que dispõe de duas sanitas e três lavatórios. A educadora preza para que uma das sanitas seja maioritariamente usada pelos rapazes e a outra pelas raparigas. O espaço da sala está organizado em oito áreas de interesse: área da garagem; área da expressão escrita; área da leitura; área dos puzzles; área da casa; área do computador, área dos jogos de mesa; e área das construções. A organização do espaço da sala foi sofrendo várias alterações, ao longo da PPSII, que responderam a necessidades e interesses das crianças. Estas constantes alterações assentaram numa permanente reflexão por parte da equipa educativa, analisando os comportamentos das crianças e os seus pedidos. O espaço foi alterado com as crianças. A educadora explicou esse processo na entrevista, referindo:

Eu faço a construção da sala e dos cantinhos da sala mediante o espaço que tenho e mediante, muitas vezes, à necessidade que tenho. Se tiver um grupo maioritariamente de rapazes, vou aumentar o tamanho da garagem, por exemplo, e diminuir, se calhar um bocadinho mais, o tamanho da casinha. Não é que eles não gostem de ir para a casinha mas gostam menos. E depois tento construir de forma que [haja] espaço de jogos calmos, espaço de jogos grandes, de construção no chão porque eles também precisam e depois outro espaço para que eu possa trabalhar com eles. (anexo A, excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, 25 de outubro de 2018)

Na organização do tempo educativo é indispensável a existência de momentos que se repitam com uma certa regularidade, o que pressupõe um planeamento da rotina, que é interiorizada pela criança que vai, progressivamente, antecipando a

sequência dos tempos, potenciando que as crianças se tornem mais autónomas. No entanto, é fundamental referir que a estruturação de uma rotina previsível não determina que a mesma seja rígida e seguida na íntegra. Por vezes, o fator surpresa é uma mais-valia para prender a atenção das crianças. Neste âmbito a educadora ainda estava numa fase de adequação da rotina ao grupo.

Eu tento fazer com que haja um período calmo depois de um período mais agitado (...) E depois eu tento inserir as atividades: história, no início da manhã e depois a atividade em si. (...) O almoço começou a ser um período muito agitado, mas depois quando chegam vamos acalmar com uma história, com uma conversa. Tento fazer sempre isto, este balançar, para ver se eles acalmam. (Anexo A, excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, 25 de outubro de 2018)

Por conseguinte, a rotina sofria muitas vezes alterações, surgindo através dos interesses e necessidades de todos. A participação das crianças nas transformações da rotina diária contribuía para promover um ambiente de aprendizagem ativa e participada, assente em valores democráticos.

Em todos os momentos do dia, sejam eles de acolhimento, de brincadeira ou de propostas em grupo deve ser promovido o trabalho cooperado e a participação ativa. No planeamento e avaliação é importante promover o entendimento da perspetiva do outro (Silva et al., 2016).

Para além da sala, as crianças utilizam com frequência o refeitório, que é partilhado com outras crianças de outros ciclos. Desfrutam também de uma biblioteca, um espaço exterior e um ginásio, disponível para este grupo todas as terças feiras das 9:30h às 10:15h.

Quanto aos instrumentos de rotina, também expostos nas paredes da sala, a educadora estava a introduzir o mapa de presenças que permite que cada criança marque diariamente, de forma autónoma, a sua chegada ao JI.

Em síntese, a caracterização do contexto socioeducativo apoia e fundamenta as minhas intenções para a ação e justifica o processo de intervenção que será descrito nas secções seguintes. A concretização de propostas pedagógicas significativas tem como objetivo construir um paradigma individual de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado. Para isto ser possível, é fundamental ter em consideração todas as particularidades distintas e singulares do contexto em que nos inserimos.

3. DEPOIS DE ENTRAR, O QUE QUERO ALCANÇAR? ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Descrevem-se agora as principais intensões gerais e específicas que fundamentaram a minha ação pedagógica, nos três eixos seguintes: crianças, equipa educativa e famílias.

Saliento que ao longo deste percurso estive sempre em mente a real importância do cuidar, educar e brincar com as crianças, que segundo Manni e Carels (citado por Dias, 2012), visam “conferir valor aos cuidados quotidianos, fazer desses momentos a ocasião privilegiada da interação adulto-criança e isso constitui uma verdadeira revolução na conceção da prática de acolhimento das crianças” (p.16).

3.1 Intenções gerais e específicas

Tabela 1
Intenções gerais e específicas para a ação pedagógica

	Intenções gerais	Intenções específicas
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potenciar um ambiente seguro e estimulante, estabelecendo relações de confiança e proximidade com as crianças, atendendo à individualidade de cada uma; ▪ Criar oportunidades de aprendizagem assentes em valores democráticos e de cidadania que sejam proporcionadoras de momentos de brincadeira e experiências enriquecedoras, integrantes e desafiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover competências de autonomia e autorregulação nas crianças, reforçando valores democráticos, de cidadania e estratégias de regulação do comportamento; ▪ Planear e avaliar com as crianças, promovendo a sua participação no quotidiano do JI e a vivência de uma educação democrática; ▪ Promover ambientes e propostas pedagógicas adequadas que desenvolvam competências de forma global e integradas nas três áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016); ▪ Proporcionar e garantir oportunidades, espaços e tempos para brincar.
Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integrar na equipa educativa, estabelecendo uma relação partilha, cooperação e respeito. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaborar com a equipa educativa, indo ao encontro das práticas e intencionalidades existentes articulando as suas intenções com a minha ação pedagógica.

Famílias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer uma relação de confiança com as famílias, de forma a incentivar a sua participação e envolvimento no processo educativo das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assegurar momentos de comunicação com as famílias e promover o seu envolvimento e participação no processo educativo das crianças.
-----------------	---	--

Farei agora uma apreciação aprofundada das intenções específicas que decorrem das intenções que identifiquei:

- **Promover competências de autonomia e autorregulação nas crianças, reforçando valores democráticos, de cidadania e estratégias de regulação do comportamento**

Uma das principais intenções pedagógicas de qualquer profissional de educação deve consistir no desenvolvimento da autonomia nos seus diferentes sentidos, dado que “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar,” (Silva et al., 2016, p.36). Para que as crianças desenvolvessem a sua autonomia, foi fundamental criar oportunidades que otimizassem suas potencialidades e compensassem as fragilidades do grupo. Criei estratégias, de forma intencional, para agir em função das dificuldades na gestão dos comportamentos, incentivando o trabalho em pequeno e grande grupo, procurando que as crianças tivessem um papel cada vez mais autónomo nas rotinas da sala. Sendo este um grupo heterogéneo, considero que a participação guiada é fundamental na educação pré-escolar (Rogoff, citada por Hauser, Nugent, Thies & Travers, 2014). Através desta estratégia de aprendizagem, uma criança mais experiente ajuda uma menos experiente na explicitação de regras sociais ou numa tarefa comum, tal como se exemplifica a seguir:

Na área dos puzzles a Al.M. pediu-me para ajudá-la a fazer o puzzle dos animais. Sugerí-lhe que fosse pedir ajuda à sua amiga So. que estava na mesma área. Depois da Al.M pedir, ambas começaram em conjunto a montar o puzzle. Quando terminaram chamaram-me para ir ver como tinham conseguido montar o puzzle. (Nota de campo do dia 7 de janeiro de 2019, sala de atividades).

Esta evidência demonstra que a criança menos experiente (Al.M) é apoiada pela mais experiente (So.) numa determinada tarefa, sendo possível verificar que a

participação guiada beneficia ambas as crianças, uma vez que a menos experiente aprende com a colega a mais experiente tornando-se mais capaz e autónoma (Browneel & Kopp, citados por Arezes & Colaço, 2014). Assim sendo, a ajuda dada a uma criança para que esta se torne autónoma, numa determinada tarefa, deve ser propiciada através de um par mais experiente, indo ao encontro do reconhecimento da criança enquanto sujeito participativo, tal como é preconizado nas OCEPE (Silva et al., 2016). Criar momentos de interação entre pares e entreajuda, foram estratégias fundamentais no sentido para desenvolver competências de autonomia.

Associado à autonomia, surge o desenvolvimento de comportamentos de autorregulação do comportamento, como resposta a determinadas situações de confusão no grupo. Como já referenciei a confusão da sala instalava-se facilmente, tendo de ser o adulto a gerir toda a situação para que todas as crianças participassem de forma organizada. Silva et al. (2016) referem que “a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros (p.39). Isto é ilustrado na seguinte nota de campo:

Quando estávamos a fazer o reconto da historia “O João e os Monstros”, questionei as crianças sobre: *quem teria tido mais medo? Os Monstros ou o João?* Quatro crianças começaram a falar em simultâneo. Eu referi que não tinha percebido as respostas, porque tinham respondido ao mesmo tempo. Pedi para que guardassem a sua resposta e respondessem um de cada vez para que todos pudessemos ouvir as respostas de cada um (Nota de campo de 7 de janeiro de 2019, sala de atividades).

Neste sentido, uma das formas encontradas para colmatar esta dificuldade, foi criar uma estratégia de resposta ordeira, possibilitando a participação de todas as crianças e evitando a confusão.

- **Planear e avaliar com as crianças, promovendo a sua participação no quotidiano do JI e a vivência de uma educação democrática**

Assegurar a participação das crianças no quotidiano do JI representa uma intenção primordial, Fernandes & Tomás (2011) reconhecem a criança como um agente social competente, tendo a capacidade de tomar decisões e conviver em cidadania. Sarmiento, Soares e Tomás (2007) também defendem esta posição referindo que a criança tem uma “voz” que deve ser ouvida. Sendo assim, é fundamental considerar a criança um sujeito e agente ativo no seu processo educativo.

Ao longo da prática, procurei incluir a participação das crianças nos processos de planificação solicitando uma participação ativa, confrontando as suas ideias com as

dos outros e em conjunto desenvolver propostas aplicáveis no JI. Veja-se o seguinte exemplo:

Depois de termos realizado plantação dos tomateiros, questionei as crianças se teríamos de ter outros cuidados com os tomateiros. As crianças responderam que sim. O M. referiu: *“podemos combinar para irmos regar os tomateiros.”* E eu questionei-o: *“mas podemos fazer todos ao mesmo tempo?”* O J. respondeu: *“não, nós podemos ir um de cada vez.”* O R.Já. referiu: *“mas assim vai demorar muito tempo.”* A L. disse: *“então vamos dois”*. Eu voltei a questionar o grupo: *“então mas como sabemos quem é que rega em cada dia?”* O J. respondeu-me: *“podemos fazer uma coisa igual às presenças mas para regar os tomateiros”* (Nota de campo de 28 de novembro de 2018, sala de atividades).

Foi no âmbito desta intenção que surgiu o projeto *“O tomate será uma fruta ou um legume?”*, partindo do interesse e vontade do grupo. Dewey (2002), sustenta que as crianças aprendem melhor sobre algo se esse tema surgir a partir dos seus interesses, tornando a criança sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como se exemplifica na seguinte nota de campo:

A educadora cooperante estava a realizar uma atividade sobre os alimentos reguladores. Na realização desta atividade as crianças enunciaram vários alimentos e legumes do seu quotidiano. Seguidamente, em grande grupo, as crianças tinham de identificar se os alimentos eram frutas ou legumes. As crianças foram, na maioria, unânimes na catalogação dos alimentos, com exceção do tomate. Quando surgiu este alimento, a maioria das crianças identificaram-no como legume, mas duas crianças disseram que era uma fruta. Surgiu assim um conflito de diferentes opiniões entre as crianças, e eu sugeri ao grupo a realização de um projeto para responder a esta questão. As crianças aprovaram a ideia com grande satisfação, e em conjunto decidimos que o projeto se chamaria: *“O tomate será uma fruta ou um legume?”*. (Nota de campo do dia 2 de Novembro de 2018, sala de atividades)

A exigência de dar resposta a todas as crianças é um princípio fundamental da educação pré-escolar. Tal como é defendido nas OCEPE (Silva et al., 2016). O/A educador/a deve explorar e planear estratégias de intervenção que contribuam para a evolução do processo educativo da criança, possibilitando uma participação mais ativa e integrada com o seu meio envolvente. Assim sendo, para que pudesse planear com as crianças, de acordo com os seus interesses e vontades, tornou-se fundamental envolver-me, brincar, conversar e participar nos diferentes momentos em que as crianças estão presentes no JI, de forma a conhecer as suas potencialidades e fragilidades. Por exemplo, a cooperação entre pares e pequeno grupo consistia numa

das maiores fragilidades observada no grupo. Assim sendo, foram propostos diferentes momentos para que as crianças cooperassem em pequeno grupo na sequência de diferentes atividades.

Todas as crianças quiseram participar no projeto “As *emoções*”, para delinear e planificar o trabalho com as crianças, achei fundamental sugerir a divisão dos participantes em diferentes grupos. O M. sugeriu que tirássemos cores para definir os grupos. Assim recortei diferentes círculos de quatro cores diferentes, e cada criança retirava um círculo, consoante a cor que lhe calhasse definia o seu grupo de projeto. (Nota de campo do dia 28 de Novembro de 2018, sala de atividades)

- **Promover ambientes e propostas pedagógicas adequadas que desenvolvam competências de forma global e integradas nas três áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016)**

Realçando que a intencionalidade do/a educador/a suporta a sua intervenção profissional é essencial que haja uma constante reflexão sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática. Esta atitude permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ou seja, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar. Neste âmbito, as OCEPE são uma ferramenta de apoio à reflexão do/a educador/a e uma “referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p.13).

Também se identifica que as competências e os conhecimentos das crianças se desenvolvem e adquirem de forma mais significativa se resultarem de situações importantes para as mesmas. Para tal, através da observação constante das preferências e vontades do grupo, procurei criar espaços e dar oportunidade às crianças de expressarem os seus pontos de vista, situando-as no centro do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Tal como é referido nas OCEPE, devem ser proporcionadas “diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem [que tenham] sentido e ligação entre si” (Silva et al., 2016, p. 9) e que desenvolvam aprendizagens e conhecimentos de forma globalizante e integrada. Por isso, procurei promover propostas pedagógicas adequadas com intuito de potenciar o desenvolvimento e aprendizagem do grupo nos seus diferentes domínios. Exemplo disso foram os projetos desenvolvidos, que partiram dos seus interesses. Optei por tomar uma atitude de mediadora destes projetos, de forma a ampliar e aprofundar as suas experiências e conhecimentos. A partir das “situações desencadeadoras”, criaram-se oportunidades que concorreram

para a aquisição de aprendizagens e conhecimentos articulados com as três áreas de conteúdo referenciadas nas OCEPE. Isto foi tido em conta em todos os projetos desenvolvidos. Por exemplo, quando foi realizado o projeto sobre os Leões, foram lidas e exploradas várias histórias e enciclopédias. Também construímos um leão tridimensional com recurso a materiais recicláveis. Construímos cartazes com identificação das características dos leões, exploradas nas obras consultadas. Existiram, ainda diversos momentos de comunicação e partilha em grande e pequeno grupo que promoveram o desenvolvimento da linguagem e o aumento do vocabulário. Procurei proporcionar estas experiências e vivências relacionadas com o que conhecia das crianças, ao nível de capacidades, experiências anteriores, interesses e necessidades e abordá-las de forma integrada e articulada. Desta forma, favoreci o desenvolvimento integral da criança, pois todas as dimensões do desenvolvimento, sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas, se interligam entre si (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Procurei permitir que as crianças tivessem um desenvolvimento harmonioso e completo, a partir de propostas articuladas que fossem ao encontro do mundo que as rodeia. Isto é visível no seguinte exemplo:

A realização do projeto sobre os leões permitiu que as crianças explorassem as diferentes características desta espécie. Durante um momento de brincadeira livre, depois da realização deste projeto, reparei que o R.Je. estava com o R.S. na área da leitura e investigavam os livros sobre os animais. O R.S disse: “*Olha o leão. Tem umas garras grandes.*”, e o R.Je. respondeu: “*Pois. E uma juba muito grande.*” (Nota de campo do dia 9 de janeiro de 2019, sala de atividades.)

- **Proporcionar e garantir oportunidades, espaços e tempos para brincar.**

De acordo com Silva et al. (2016) “O brincar é a atividade natural da iniciativa da criança (...) ao brincar a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (pp. 10-11).

O brincar, além de ser um direito da criança (ONU, 1989), tem um papel fundamental no processo de socialização da mesma. Moyles (2002) também salienta o desenvolvimento deste processo de socialização que é “certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar” (p. 21). Hohmann e Weikart (2009) defendem que “participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes mostrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções (p.316).

Priorizei que uma das intencionalidades mais relevantes ao longo da PPSII, seria promover e garantir oportunidades, espaços e tempos para a brincadeira. Estas oportunidades não devem ser deixadas para segundo plano, como se fosse passagem do tempo após a realização de propostas, mas sim tidas como mais importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como sugere Sarmiento (2013) ao dizer que o brincar tem uma função socializadora e integradora, tornando a brincadeira como uma forma prestigiada de desenvolvimento físico-motor, cognitivo e socio-emocional.

Os momentos de brincadeira observados ao longo da prática permitiram compreender que as crianças exploravam, desenvolviam as suas competências e ultrapassavam desafios físicos que lhes surgiam, tal como se exemplifica a seguir:

No campo o J. e o M. estavam a brincar à apanhada depois o M. disse que não queria correr mais porque estava cansado. O J. ficou triste porque queria continuar a jogar. Então ambos decidiram brincar ao *sapatinho branco*. (Nota de campo do dia 18 de Janeiro de 2019, recreio.)

Nesta nota de campo, é perceptível que as crianças procuraram uma solução que agradava a ambas, “ as crianças são, por natureza, formuladoras e resolutoras de problemas, são capazes de solucionar e solucionam muitos problemas (Hohmann e Weikart, 2009, p.331). Tendo em conta a grande importância da brincadeira, procurei integrá-la em vários momentos das rotinas, para ir ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças, potenciando a suas escolhas e oferecendo-lhes múltiplas possibilidades de descoberta e exploração.

- **Colaborar com a equipa educativa, indo ao encontro das práticas e intencionalidades existentes, articulando as suas intenções com a minha ação pedagógica**

Admitindo que uma equipa é “um grupo reunido em torno de um projeto comum” (Perrenoud, 2000, p.83), reconheço que o trabalho em equipa consiste, essencialmente, “num processo interativo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.130). Assim, de acordo com Ferro (1994) os adultos utilizam um conjunto de processos para apoiar o desenvolvimento integral das crianças, sendo estes: um processo ativo (a equipa é um aprendiz ativo e em conjunto controiam uma compreensão da melhor forma de apoiar o desenvolvimento de cada criança; processo apoiante (os membros da equipa utilizam elementos de apoio e colocam-nos em prática); processo respeitador (a equipa respeita as experiências, as crenças, e o entendimentos de todos).

O trabalho em equipa é cada vez mais uma condição para o bom funcionamento no ambiente educativo, para o cumprimento dos objetivos a que os seus membros se propõem e para o bem-estar e desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, foi imprescindível estabelecer uma relação de colaboração, partilha e respeito com a equipa. Como tal, procurei assumir uma atitude de permanente disponibilidade e cooperar nas diversas propostas pedagógicas, fundamentando as minhas perspetivas de forma a ir ao encontro das mesmas evidenciadas pelas restantes profissionais. Esta relação estabelecida com a equipa permitiu-me uma gradual integração nas dinâmicas da sala e uma atuação cada vez mais em conformidade com o seu trabalho.

Durante a PPSII, procurei cultivar uma constante comunicação com a equipa, trocando ideias, conhecimentos, intencionalidades e críticas construtivas, como refere Valadão (2010) o trabalho cooperado permite que cada elemento aperfeiçoe as suas capacidades através de uma prática reflexiva realizada em conjunto.

Combinei com a equipa que todas as semanas, durante o período não letivo, a partir das 15h, numa das minhas folgas do trabalho, nos reuniríamos para fazer uma pequena reflexão de como tinha corrido a semana anterior e para planificarmos a semana seguinte. Também depois de cada proposta realizada com as crianças fui recebendo e dando feedback à equipa educativa. Assim, “os membros da equipa partilham aquilo que estão a aprender sobre as crianças e sobre estratégias curriculares...as competências importantes não estão contidas num individuo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (Hohmann & Weikart, 2009, p.132).

- **Assegurar momentos de comunicação com as famílias e promover o seu envolvimento e participação no processo educativo das crianças.**

Barros, Pereira e Goes (2017) sugerem que um maior envolvimento parental na escola está diretamente associado a um maior sucesso académico e a uma adaptação mais positiva ao estabelecimento educativo por parte das crianças, “o envolvimento parental [no processo educativo] não traz apenas vantagens para as [crianças], sendo importante que os pais identifiquem os benefícios deste envolvimento para si e para o desempenho da parentalidade” (p.133).

Uma boa relação entre a família e a escola contribui para aproximar os mundos da cultura doméstica e da cultura escolar, o que conduz a uma maior satisfação dos docentes, a uma maior valorização das famílias e a um maior sucesso educativo das

crianças. Partindo do pressuposto de que as famílias devem ser envolvidas no processo educativo e admitindo que estas representam um dos principais atores na vida das crianças, priorizei, ao longo de toda a minha prática, criar uma relação de confiança e respeito com as famílias para que me aceitem como alguém que também tem um papel significativo no desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos.

De forma a incentivar a participação das famílias no cotidiano de JI das crianças, recorri à comunicação oral e escrita. Estabeleci diálogos com as famílias quando deixavam as crianças no JI e utilizei as cadernetas das crianças para informar de algumas atividades que o grupo foi realizando durante os projetos que estavam sendo desenvolvidos em sala, solicitando a colaboração das famílias na procura de informação. O placar situado na parede lateral exterior da sala também era utilizado para expor as atividades desenvolvidas com o grupo. Posso afirmar que, apesar de nem todas terem participado no projeto, foi um dos principais facilitadores e estimuladores do envolvimento das famílias. Outra estratégia de comunicação utilizada foi a colocação, na porta da sala, de um breve texto de apresentação (anexo C) no qual explicava às famílias a razão da minha presença e qual seria a duração do estágio.

Observei que a educadora cooperante procurava manter uma relação de confiança e proximidade com todas as famílias falando com elas sobre tudo o que se passava de relevante no cotidiano das crianças. Como se vê no seguinte exemplo:

A educadora cooperante pediu à mãe do N. para ter uma pequena reunião. A mãe, no final do dia, veio até ao contexto e eu assisti à conversa entre ambas. A educadora evidenciou que estava a ficar muito preocupada com algumas atitudes e comportamentos evidenciados pelo N., e pediu à mãe para levar a criança a uma consulta de desenvolvimento. (Nota de campo do dia 21 de janeiro de 2019, sala de atividades)

Seguindo a sua prática, tive também oportunidade de partilhar algumas experiências e acontecimentos do dia-a-dia das crianças. No entanto, o desenvolvimento de uma relação de proximidade com as famílias foi um dos mais difíceis objetivos a atingir, porque os familiares procuravam mais a educadora e nem sempre era fácil ter contato com os mesmos, uma vez que maioritariamente só me cruzava com as famílias durante a manhã. Mesmo assim, considero que no decurso do estágio fui estabelecendo uma relação de confiança com as famílias, que se dirigiam a mim para partilhar situações que aconteciam fora do JI com os seus

educandos, informações que eles lhes contavam sobre mim, ou recados a transmitir à restante equipa educativa.

3.2 Observar e escutar as suas vozes das crianças para uma avaliação consciencializada: como avaliar a concretização das intenções

Como refere Hadji (citado por Cardona e Guimarães, 2012) “O que significa exatamente avaliar? Uma pergunta desta natureza arrisca-se a nunca ter resposta acabada” (p.20). Se estamos sempre a avaliar e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer no que consiste a avaliação, e nunca se poderá limitar esta palavra a uma definição exata.

Avaliar continuamente as crianças é uma das responsabilidades que um/a educador/a deve apontar como uma das suas prioridades, pois é com base neste processo que reflete, organiza a sua futura ação educativa e adequa as suas propostas, consoantes as suas intencionalidades. Consiste numa ferramenta essencial para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças tendo por base a observação e a escuta. Estas ações são imprescindíveis para conhecer e adequar as suas intenções quer ao nível dos cuidados pessoais, quer ao nível do desenvolvimento de propostas significativas (Parente, 2012). Zabalza (citado por Cardona & Guimarães, 2012) também refere que a “avaliação em educação de infância é tão importante como em qualquer outro nível do sistema educativo. É uma peça fundamental no trabalho dos bons profissionais de educação” (p.30). No entanto, importa salientar que relativamente à avaliação da criança, é fundamental considerar que na educação pré-escolar tem de existir uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem (Silva et al., 2016).

Ao longo de toda a prática, procurei avaliar continuamente o desenvolvimento e os progressos das crianças, bem como os seus retrocessos e necessidades, adotando uma abordagem de avaliação cooperativa. Embora existissem tempos específicos para a avaliação (como as reuniões após o horário de saída ou as reflexões semanais), a avaliação com as crianças esteve presente em todos os momentos, sendo também uma prática adotada pela educadora. Através da reflexão individual ou em grupo, as crianças ganhavam consciência da sua evolução e definiam estratégias para ultrapassar as suas dificuldades (Silva et al., 2016). A nota de campo seguinte exemplifica um momento de avaliação:

Após a sessão de educação física, dirigimo-nos para a sala e em grande grupo e questionei as crianças de como tinha corrido a sessão. As crianças responderam que tinha corrido mal. Fui buscar uma folha e dividi-a em duas metades. Em conjunto avaliámos de um lado o que tinha corrido bem e o do outro lado o que tinha corrido mal. Combinámos que na próxima semana iríamos voltar a fazer a avaliação da sessão e comparar as avaliações. (Nota de campo de 14 de fevereiro de 2019, sala de atividades)

Atribuí uma grande relevância à observação, elegendo-a como uma componente da avaliação a partir da qual refleti, interpretei e analisei a realidade nas suas diferentes dimensões. Apoiei-me no seguinte esquema para regular a minha prática, e adaptar as propostas de intervenção ao grupo.

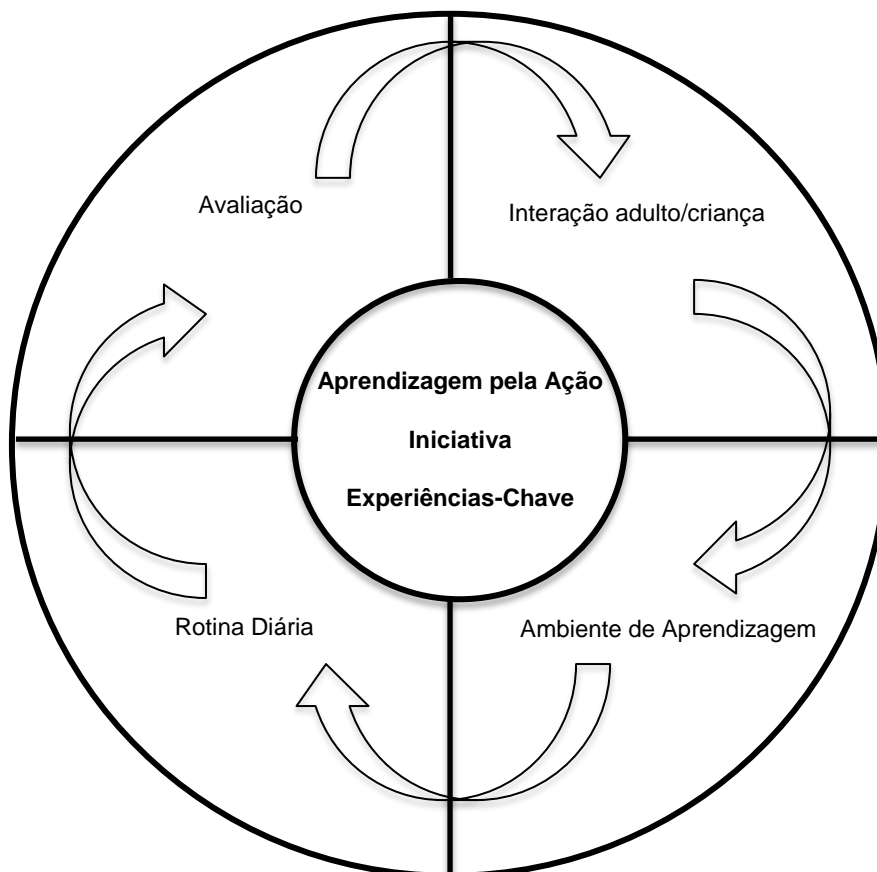


Figura 1. A "Roda de aprendizagem" Pré-Escolar *High Scope* (Hohmann & Weikart, 2009).

Este diagrama intitulado "Roda de aprendizagem" Pré-escolar *High Scope* ilustra as ações orientadoras da minha ação educativa. Hohmann & Weikart salientam que, a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre o adulto/criança, assim o adulto coloca em prática estratégias de interação positiva, partilhando o controlo com as crianças. O ambiente de aprendizagem também

representa uma grande importância na relação adulto/criança, devendo ser um contexto que dá às crianças oportunidades permanentes de realizar escolhas e tomar decisões. Para além da organização do ambiente os adultos e as crianças planeiam uma rotina diária que permite antecipar o que se passará a seguir, dando-lhe sentido e controlo sobre o que fazem. Por último, a avaliação consiste na observação das crianças e na interação com elas, através desta avaliação o adulto desenvolve ações que apoiem os interesses e competências de cada criança.

Ao longo das semanas de estágio, registei o que observei diferentes notas de campo, que permitiram refletir sobre elas através de reflexões semanais e reflexões das propostas. Toda a minha avaliação se apoiou principalmente na observação, recorrendo a tabelas de observação naturalista, possibilitando a recolha de dados em relação a saberes, comportamentos e atitudes do grupo (Sanches, 2003). Ao descrever e documentar o que cada criança fez, como reagiu e como interagiu perante as situações, contextualizando o que foi observado e situando no tempo, possibilitou-me responder com qualidade às necessidades individuais de cada criança e do grupo.

Através da avaliação pude melhorar, alterar, organizar e reorganizar o ambiente educativo e a minha intervenção pedagógica de acordo com as necessidades e características das crianças.

3.2.1 Um olhar atento sobre uma criança: Avaliação aprofundada de uma criança

A avaliação de cada criança deve apoiar-se na comparação da criança consigo própria, permitindo assim um olhar atento sobre os avanços e dificuldades no seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo do tempo. *Olhar* para cada criança é *olhar* para uma parte integrante de um todo que é o grupo.

Esta avaliação não prevê uma classificação da aprendizagem da criança. Centra-se unicamente no registo do processo e na descrição da sua aprendizagem, para, desta forma, refletir acerca das áreas que mais aprendeu e daquelas que ainda precisa melhorar.

A avaliação de uma criança foi realizada através da construção de um portfólio (anexo A) que reúne diferentes aspetos do seu crescimento e desenvolvimento, onde identifiquei e descrevi comportamentos em momentos iniciados pela própria, na sua interação com diferentes materiais, com outras crianças ou com adultos/as. Saliento que o portefólio de desenvolvimento constitui uma estratégia alternativa de avaliação.

Estes instrumentos “são coleções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objetivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efetuados ao longo do tempo” (De Fina, citado por Parente, 2004, p. 60). Ao reunir e organizar diversas informações que possibilitaram apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do G. (5 anos), construí um portefólio individual que visou “apreciar e interpretar as aprendizagens realizadas e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança” (Wortham, Barbour & Desjean-Perrotta, citados por Parente, 2004, p. 60).

Este instrumento de avaliação baseou-se nos diversos registos de observação recolhidos, desta forma “recolhi informação válida sobre as crianças através da observação, na interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas” (Hohmann & Weikart, 2009) apoiada naquilo que vi e ouvi enquanto observava o grupo.

4. O CONTRIBUTO DAS ROTINAS NO DESENVOLVIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM JARDIM DE INFÂNCIA

4.1 Porquê desta temática?

Começarei esta secção com a seguinte nota de campo:

As crianças assim que chegam à sala sentam-se no tapete e começam a conversar entre si. A educadora iniciou o acolhimento mas o grupo fazia muito barulho e interrompiam a educadora com conversas paralelas. A docente disse-me que estava a começar a introduzir o mapa das presenças com o grupo, mas que não estava a correr muito bem, pois ainda estavam num processo de adaptação. (Nota de campo 8 de outubro de 2018, sala de atividades)

Como se pode constatar na nota de campo recolhida na primeira semana da PPSII, a educadora ainda estava a delinear a estruturação e aplicação da rotina com o grupo. A falta de uma rotina estruturada provocava alguma instabilidade a nível comportamental e emocional das crianças, visíveis no desrespeito das regras de convivência social, o que influenciava toda a dinâmica do grupo. É fundamental que “para além da organização do ambiente educativo, os adultos planeiem uma rotina diária consistente que apoie a aprendizagem ativa” (Hohmann & Weikart, 2009 p.8). A rotina permite que as crianças possam antecipar o que se passará a seguir, dando-lhes um grande sentido de controlo sobre o que fazem no seu dia-a-dia.

O grupo com o qual intervimos durante a minha PPSII, é um grupo com um grande com grande vontade e interesse em participar e questionar, sendo isso visível através da sua envolvimento nos projetos desenvolvidos. Escolhi debruçar-me sobre esta temática, para que refletisse de forma mais intensa sobre a importância das rotinas, e qual a sua influência neste grupo de crianças. Este tema possibilitou-me tomar consciência de que “através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades de aprendizagem ativa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade. (Hohmann & Weikart, 2009, p.8). Barros, Pereira e Goes (2007) também referem que as crianças, na idade pré-escolar, desenvolvem “progressivamente a capacidade de controlar o seu próprio comportamento” (p.36). Assim, a criança começa a ser capaz de influenciar o seu comportamento pelo seu próprio discurso (controlo interno) e pelas verbalizações expressas pelos outros (controlo externo). Saliento que, de acordo com Hohmann & Weikart (2009), as verbalizações que as crianças evidenciam nos contextos de aprendizagem pela ação refletem as suas próprias experiências e as suas capacidades de compreensão.

Neste sentido, a minha investigação debruçar-se-á sobre o contributo das rotinas no desenvolvimento da participação das crianças, em JI, tendo sempre em consideração a aprendizagem pela ação, que consiste numa aprendizagem no qual “a criança, através da sua ação com os objetos, e da sua inter-relação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.22). Segundo Neil (citado por Kamii, 1996) as crianças podem desenvolver a sua própria espontaneidade, panificando os seus jogos, os seus trabalhos, as suas brincadeiras num meio de pleno afeto, sustentando uma educação voltada para indivíduo.

4.2 O contributo das rotinas no desenvolvimento da participação das crianças em jardim de infância: Revisão de literatura

As instituições para as crianças mais pequenas são geralmente designadas como instituições de educação de infância ou instituições de educação pré-escolar. Cardona (2011) salienta que são espaços em que o papel pedagógico é profundamente diferenciado do modelo escolar tradicional, passando da ação direta sobre as crianças à ação indireta que se exerce pela mediação das coisas e dos objetos colocados à disposição da atividade da criança, sendo ela impulsionadora da sua aprendizagem através da interação com o meio físico e social. Avila, Frison & Simão (2016) salientam que, esta perspetiva acarreta o surgimento de exigências

educacionais que constituem um desafio ao processo educativo, quer para um/a profissional de educação como para a criança.

O ambiente educativo assume, cada vez mais, uma importante função no desenvolvimento das crianças, existindo a necessidade de se trabalhar para além de conteúdos concretos relacionados com as diferentes áreas curriculares. Devem-se definir estratégias que permitam um desempenho e uma participação mais ativa das crianças na sua aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007). Torna-se, então, fundamental explorar e delinear competências transversais que sejam promotoras de aprendizagens significativas. Para promover estas aprendizagens é fundamental que o/a educador/a tenha conhecimento sobre a inovação curricular, que consiste em “modificações qualitativas produzidas ao nível do currículo, trabalhando e avaliando no contexto, dando respostas adequadas às diversas necessidades, interesses e motivações das [crianças]” (Vilar, 1993, p.16).

Um dos eixos primordiais da prática educativa de qualquer docente consiste na delimitação do currículo. Neste âmbito o perfil específico do educador de infância também refere que “na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (decreto-lei n.º240/2001). Construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento das crianças e do meio, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como: observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia-a-dia do jardim de infância e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (Silva et al., 2016). O currículo sustenta a prática educativa e deve integrar um conjunto de atitudes e intenções devidamente fundamentadas na organização do ambiente educativo, na planificação, na observação, na ação educativa e no desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo evidenciadas na OCEPE.

Tendo em conta que a educadora cooperante não segue nenhum modelo específico, mas indicou na entrevista que se identificava maioritariamente com o modelo *High Scope*, achei fundamental ampliar esta prática com a equipa educativa e com as crianças, com intuito de promover um conjunto de rotinas que ajudariam na autorregulação do comportamento no grupo, permitindo-lhes “desenvolver as suas habilidades e competências em condições educativas apropriadas, favorecedoras do

desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades” (Avila & Frison, 2012, p. 182).

O modelo *High Scope* consiste numa abordagem aberta, de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais, que se baseia no desenvolvimento natural das crianças. É um enfoque educativo orientado para o desenvolvimento da criança e para a sua aprendizagem, integrando as perspectivas intelectuais, sociais e emocionais (Epstein, citado por Gomes 2014). Este modelo insere-se numa abordagem interacionista/construtivista do desenvolvimento e baseia-se nas teorias de Jean Piaget. Piaget observou que “quaisquer que sejam as leis específicas que escolhemos para descrever o comportamento humano, há uma que se aplica a todo o ser vivo – o princípio da adaptação ao meio. Para Piaget (citado do Kamii) a inteligência e o conhecimento partem da maturação biológica. O modelo pedagógico *High Scope* considera que a criança é um aprendiz ativo, que aprende melhor a partir das atividades que ela mesmo planeia, desenvolve e reflete.

A rotina diária do modelo *High Scope* baseia-se no processo de “planejar-fazer-rever”, o qual permite que as crianças possam expressar as suas intenções, as coloquem em prática e reflitam sobre aquilo que fizeram (Hohmann & Weikart, 2009). Seguindo esta perspectiva, os adultos “organizam as áreas de interesse, no ambiente de aprendizagem, mantendo uma rotina diária que permite às crianças o planeamento e a realização das suas próprias atividades e juntam-se às atividades das crianças para as ajudar a refletir” (Gomes, 2014, p.58).

Este processo de planificação integra todas as crianças e os adultos. Nesta ação, cada criança em particular participa e compreende que é capaz de produzir coisas, de fazer aprendizagens, de decidir, de atuar e de refletir sobre as próprias decisões. Bramão, Frassinetti, Gonçalves & Medeiros (2006) referem que a criança é impulsionadora da sua aprendizagem, mas que a profissionalidade do adulto é imprescindível na organização deste espaço/tempo. O enriquecimento e a criatividade deste espaço dependem dele, uma vez que nem todas as crianças serão capazes de verbalizar as suas ideias e de trabalhar sem ajuda. Neste sentido, o educador tem de ser o mediador, problematizando, incentivando, ajudando cada criança a responsabilizar-se gradualmente pela sua aprendizagem. Assim, os dias de trabalho serão constituídos por tempos ocupados e ativos tanto para as crianças como para o adulto, porque todos sabem o que têm de fazer a seguir, permitindo-lhes investir as suas energias criativas nas tarefas que estão a realizar. A implementação da rotina consiste em momentos de planificação entre os adultos/crianças que ajuda as crianças a responder a um conjunto de questões tais como: “O que se passa agora?” “O que vamos fazer a seguir?” “Quanto tempo temos para?”. Hohmann & Weikart (2009)

revelam que as crianças ao responderem a este tipo de questões evidenciam consciência “de uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (p.224).

É importante salientar que no modelo *High Scope* as rotinas diárias consistem em segmentos de tempo específicos correspondentes a cada atividade: as crianças organizam os seus planos, colocam-nos em prática e refletem sobre eles. Neste sentido, a rotina “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças, à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2009 p.224).

4.3 Roteiro metodológico e ético

Esta investigação tem por objetivo primordial compreender o contributo das rotinas no desenvolvimento das crianças na prática profissional supervisionada. Para tal, considerei oportuno: refletir relativamente a como se processa a planificação das rotinas; observar o contributo das crianças na planificação das rotinas; e verificar se as rotinas contribuem para a autorregulação do comportamento do grupo no contexto educativo.

A presente investigação assume uma natureza qualitativa que, como Denzin & Lincoln (2000) afirmam, é uma abordagem que permite um enfoque naturalístico e interpretativo da vida real, sendo que se trata de recolher dados ricos em fenómenos descritivos acerca das pessoas, conversas e locais e de complexo tratamento estatístico (Bogdan & Bilken, 1994, p. 16). Tomás (2011) também corrobora esta opinião referindo que as metodologias qualitativas “permitem uma maior aproximação e colaboração entre o investigador e os indivíduos” (p.147).

Foi realizada uma investigação que tem na sua génese as diretrizes que se subordinam à essência daquilo que é o estudo de caso e este método destaca-se pelo seu carácter empírico, interpretativo e empático. Stake (1998) caracteriza o estudo de caso como o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para atingir a compreensão da sua complexidade em circunstâncias importantes. Seguindo a mesma ideologia, Bassey (1999) também define o estudo caso como o estudo aprofundado de uma singularidade, direcionado em contextos naturais. O estudo de caso educacional é considerado como uma estratégia privilegiada para desenvolver a teoria educacional, que ilumina as políticas educacionais e engrandece as práticas. Por último, Yin (1994) define estudo de caso como uma investigação empírica, que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real, especialmente

quando as relações entre o fenómeno e o contexto não são claramente demarcadas e quando se utilizam várias fontes para recolher a informação. Neste sentido, tendo em conta a temática abordada, considere-se que o estudo de caso seria o método mais adequado a aplicar nesta investigação realizada.

A observação direta participante revelou-se a técnica de recolha de dados primordial nesta investigação e transversal ao longo de toda a investigação, sabendo que observar implica, igualmente, o ouvir as crianças. Esta técnica de recolha de dados permite um maior envolvimento do investigador, o que conduz também a um maior aprofundamento da temática que está a investigar, pois na perspetiva de Sarmiento (2011), “a compreensão dos “mundos de vida” dos atores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações” (p. 161).

Optei por uma observação participante, direta, naturalista e pouco estruturada, na qual combinei diferentes técnicas e instrumentos, tais como: observação apoiada por notas de campo realizadas diariamente, consistindo em: “registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto, das pessoas, suas ações e interações, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Sprandley, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88); inquérito por entrevista; consulta documental; registos fotográficos; e reflexões semanais sobre as diversas temáticas inerentes ao contexto socioeducativo em geral e, em particular às questões da problemática investigada. Ao recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de investigação, como num processo de triangulação, pretendi “obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60). Flick (citado por Braga e Tuzzo 2016) refere que num estudo qualitativo deve haver sempre a triangulação dos dados. Todos estes instrumentos estão incluídos no portfólio individual da minha prática (Ver, por favor, Anexo A), que foi alvo de uma análise reflexiva e contínua e que consiste no “local onde permanecem ‘com vida’ os dados, os sentimentos e as experiências da investigação (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62).

O trabalho de investigação reflete, sobretudo, o tempo de acolhimento e a estruturação de rotinas com as crianças da sala realizada todos os dias, das 9h00 às 10h00. No entanto, apesar do maior enfoque nos momentos sociais do dia, a observação para esta investigação também foi realizada no decorrer dos diferentes momentos de rotina, ao longo do dia. Considero que o facto de a observação ter sido

sempre participante e realizada ao longo de toda a prática, em todas as dinâmicas que surgiram no grupo, tornou a investigação mais completa.

A consulta dos documentos institucionais da organização socioeducativa permitiu a obtenção de dados pertinentes que complementaram a investigação. Na mesma linha de raciocínio, Meirinhos e Osório (2010) salientam que, o recurso a fontes documentais relacionadas com a temática em estudo representa uma estratégia essencial num estudo de caso que permite “contextualizar o caso, acrescentar informação ou validar evidências de outras fontes” (p. 62). Ao analisar estes documentos, procurei verificar se, por exemplo, se no PCG existem referências a instrumentos explicadores da organização da rotina do grupo.

As entrevistas semiestruturadas tornaram-se fundamentais para conhecer as interpretações do/a entrevistado/a sobre a realidade em questão (Meirinhos & Osório, 2010). Foi realizada uma entrevista à educadora e várias reuniões com o grupo de crianças. Optei por realizar estas dinâmicas em grupo e não de forma individual, para que se gerasse uma discussão relativamente à conceção que as crianças tinham sobre a organização das rotinas. Por perspetivar as crianças como “experts dos seus mundos sociais e culturais” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 3), tornou-se, para mim, fundamental compreender não só o que a educadora compreendia por rotinas e qual a sua importância, mas também *ouvir as vozes* das crianças de forma a melhor compreendê-las.

Em seguida, realizei uma análise de conteúdo (Bardin, 2013) de uma seleção de notas de campo relevantes para serem incluídas na investigação. Desenvolvi também uma reflexão e questionamento constantes sobre tudo o que foi observado e vivido de modo a tornar válida a investigação. De facto, “metodologias que não se auto-observem, ou auto-examinem, que não sejam reflexivas, estarão condenadas a entorpecer-se” (Tomás, 2007, p. 145).

Centrando-me agora nos princípios éticos que nortearam a minha ação, baseei-me na Carta de Princípios para uma Ética Profissional proposta pela APEI (2012) e nos 10 princípios éticos e deontológicos para o desenvolvimento de uma investigação com crianças apresentados por Tomás (2011). Em primeiro lugar, iniciei o meu estudo explicitando os objetivos à equipa educativa e, depois, às famílias e crianças, solicitando o seu consentimento informado (Ver, por favor, anexo D). De forma a respeitar todos os indivíduos envolvidos no meu trabalho, garanti o respeito pela confidencialidade e privacidade, não divulgando imagens ou informações que permitissem o reconhecimento das crianças, das famílias ou da instituição.

Procurei ainda que os benefícios fossem superiores aos custos da investigação. O contributo da implementação, cada vez mais estruturada, de rotinas com as crianças contribuiu para um maior reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo.

Empenhei-me em alicerçar a minha prática em valores de responsabilidade, autonomia e profundo respeito para com as crianças, equipa e famílias, mantendo a minha integridade “enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta e coerente” (APEI, 2012), procurando trabalhar com competência, respondendo de forma mais adequada e sempre acima de quaisquer interesses pessoais e institucionais, às necessidades e interesses das crianças. Enfatizo aqui o que Sarmiento, Ferreira e Trevisan (citados por Trevisan, 2015) referem: “que o entendimento da voz da criança não passa apenas pela sua escuta, uma vez que deverá pressupor-se que essa voz existe” (p.151). Estes autores salientam que essa voz deva existir e ser aplicada.

4.4 O contributo das rotinas no desenvolvimento da participação das crianças em jardim de infância: Análise de dados

Perante a pluralidade de dados recolhidos, achei importante criar uma tabela com as respetivas categorias e subcategorias que sintetiza a análise de conteúdo realizada. Tendo por base o referencial teórico de Vala (1986), apresento em anexo a árvore categorial completa com unidades de contexto e registo.

Tabela 2
Árvore categorial de análise de dados

Tema	Categorias	Subcategorias
O contributo das rotinas no desenvolvimento da participação em jardim de infância	Como se processa a planificação das rotinas	Conceção da educadora
		Qual a abordagem utilizar
	Contributo das crianças na planificação dos momentos da rotina	Expressão de ideias, opiniões e sentimentos
		As propostas que vão ao encontro dos interesses das crianças

		Planeamento e avaliação.
	As rotinas contribuem para a autorregulação do comportamento do grupo no contexto educativo.	A participação das crianças
		Evidências do comportamento do grupo

4.4.1 Como se processa a planificação das rotinas.

No âmbito desta investigação tive como objetivo compreender como é que a educadora cooperante processa a planificação das rotinas, tendo em conta a organização e gestão dos tempo e materiais.

A narrativa da educadora cooperante espelha a sua representação no que diz respeito às rotinas:

“Tento fazer com que haja um fio condutor durante o dia e que eles tenham a oportunidade de escolher, mais ou menos, o que querem fazer dentro daquilo que eu coloquei dentro do espaço sala.” (Anexo A, excerto da entrevista realizada à educadora cooperante, 25 de outubro de 2018)

Através desta verbalização, entende-se que a educadora prioriza um fio condutor no dia-a-dia das crianças, apesar ser ela que o organiza e define. Neste sentido, achei fundamental estabelecer um diálogo com a mesma no sentido de se planificar uma rotina diária, na qual as crianças são as impulsionadoras de todo o processo, como ilustra a seguinte nota:

Hoje falei com a educadora cooperante no sentido de criarmos um mapa de tarefas diário para que as crianças conseguissem organizar o seu dia e definissem o que gostariam de fazer. A educadora concordou com a ideia e questionou-me como poderíamos fazer isso. Eu referi-lhe que poderíamos criar um mapa diário ou semanal, com os diferentes espaços de tempo. Depois, criávamos cartões com as diferentes rotinas. O objetivo seria que o grupo definisse o seu dia-a-dia e à medida que esta ferramenta fosse aplicada, mais tarde, seriam as crianças, autonomamente, a planear o seu dia. A docente aprovou a ideia e referiu que seria importante ser um mapa semanal, pois assim a crianças teriam uma visão geral de como tinham planificado a sua semana. (Nota de campo de 22 de novembro de 2018, sala de atividades)

A introdução desta abordagem conduz a ação educativa para um “*ensino participativo*” (Ferro 1994) que realça a importância da relação entre equipa educativa

e as crianças, possibilitando que os sujeitos tenham um maior controle no seu processo de educativo, o que por sua vez potencia uma aprendizagem mais eficaz. As crianças efetuam ações reais sobre os materiais que compõem a base da aprendizagem, e essas ações são tão concretas e diretas quanto os materiais o possam permitir.

À medida que o mapa de tarefas semanal foi implementando as crianças começaram a evidenciar maior autonomia na sua realização. Numa primeira fase era o adulto a impulsionar o seu desenvolvimento e explicitação:

(Estagiária): *“Vamos planejar o que vamos fazer hoje?”*

(M.): *“Soraia, eu queria brincar nas áreas.”*

(J.): *“Eu também quero brincar nas áreas.”*

(Estagiária): Muito bem, então e em que momento do nosso dia querem brincar nas áreas? (Nota de campo 30 de novembro de 2018, sala de atividades)

Com a implementação deste recurso, nas semanas seguintes começaram a ser as crianças a serem impulsionadoras deste material, a equipa educativa assumiu uma atitude observadora e mediadora do processo:

(So.): *“Hoje posso ser eu a fazer o mapa das tarefas?”*

(Al.M.): *“Eu também quero fazer!”*

(Estagiária): *“Estou a ver que querem ser vocês a fazer. Muito bem. Mas não seria justo serem só vocês as duas. Temos de arranjar uma forma de todos os que querem possam fazer.”*

(R.Ja.): *“Podemos fazer por ordem dos nomes.”*

(Estagiária): *“Está combinado, a partir de hoje são vocês que fazem o mapa semanal, por ordem. Hoje vão os dois primeiros meninos, depois vão os outros dois a seguir, pode ser?”*

(Crianças): *“Sim.”* (Nota de campo de 10 de dezembro de 2018, sala de atividades)

Estas notas de campo evidenciam que as crianças mostraram crescente motivação para interagir com este recurso.

Em síntese, a educadora cooperante deu grande importância à implementação de rotinas e esteve aberta à experimentação de vários procedimentos e abordagens, o que veio contribuir para uma progressiva autonomia das crianças.

4.4.2 O contributo das crianças na planificação dos momentos da rotina.

Na educação pré-escolar as crianças preocupam-se muitas vezes com o tempo e a sequência de tempo. É neste sentido que surge a rotina diária como uma forma de dar ao grupo um modo específico de compreenderem o tempo. Quando a criança participa na rotina ela saberá como se processa cada uma das suas partes (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). Isto pode ser ilustrado pela seguinte nota de campo:

Hoje assim que cheguei à sala, a C.L perguntou-me com um sorriso “*Soraia, hoje é dia de ginástica não é?*” Eu respondi-lhe: “*Sim. É. Como é que descobriste?*” E a C.L respondeu-me: “*porque ontem foi segunda, a seguir ao domingo e hoje é terça, dia de ginástica!*” (Nota de campo do dia 22 de janeiro de 2018, sala de atividades)

Esta nota evidencia que a rotina permite que a criança compreenda a sucessão do tempo diário.

O processo de aperfeiçoamento da implementação da rotina resultou na cooperação e de uma grande abertura da educadora para a experimentação de alternativas, tal como mostra a seguinte nota de campo:

(Estagiária): “*M.J. o que acha de começarem a ser as crianças a escolherem o que pretendem fazer? Penso que poderia ajudar a monitorizarmos o comportamento do grupo, bem como tornar as suas aprendizagens mais significativas.*”

(M.J): “*Como assim?*”

(Estagiária): “*Seria uma forma das crianças escolherem o que querem fazer nos diferentes tempos da rotina, direcionando-as em conjunto com as nossas intenções. Acho que se sentiriam mais motivadas e integradas.*”

(M.J): *Parece-me uma boa ideia, vamos por isso em prática.* (Nota de campo de 27 de novembro de 2018, refeitório)

A partir deste dia começou a existir uma maior envolvência das crianças na planificação das atividades e a equipa educativa, que anteriormente trazia atividades pré-estruturadas, começou a questionar as crianças sobre as suas preferências e o que queriam fazer, dando origem a atividades planificadas com as crianças. Eis um exemplo:

No acolhimento a (L) referiu: *“eu gostava de fazer música hoje.”* M.J respondeu: *“Mas L. já tínhamos planeado continuar os trabalhos no Natal, mas deixa ver o que os teus amigos querem. Meninos vamos votar, vocês preferem fazer música?”* A maioria das crianças concordou com a L., levantado o braço. A educadora cooperante modificou o planeamento do seu dia consoante a vontade das crianças. (Nota de campo do dia 11 de dezembro de 2018, sala de atividades)

Tal como Tomás (2011) defende, a participação das crianças exige um determinado conjunto de condições para ocorrer, nomeadamente o nível de desenvolvimento que inclui a capacidade de exercer esse direito (Trilla e Novella, citadas por Tomás, 2011). As crianças começaram a sentir-se integradas e motivadas expressando as suas convicções e vontades. Para Ferreira e Sarmento (2008), a postura do/a educador/a deve fomentar a construção dos direitos participativos dentro da sala de atividades, sendo essa participação fruto da partilha de controlo. E essa partilha de controlo deve ser bem visível na dinâmica do grupo, promovida de forma intensa pelas adultas. A promoção da participação das crianças ocorre a nível da organização dos espaços, tempos e materiais da sala e ao nível do planeamento e avaliação de tudo o que lá se vive.

As crianças começaram também a ser participantes no processo de avaliação. Neste sentido, cada vez que era realizada uma atividade a equipa educativa realizava uma pequena avaliação de como tinha corrido e se tinham gostado:

Depois de realizar a sessão de música, fizemos a sua avaliação. As crianças revelaram o que tinham aprendido com a sessão, evidenciando que aprenderam a letra da canção *“Os olhos da Marianita”*. Disseram também que aprenderam a fazer expressão corporal. A P. disse: *“Eu aprendi a bater com as mãos e com os pés três vezes e a parar.”* O M. disse: *“Eu aprendi a bater e a ouvir a música ao mesmo tempo.”* (Nota de campo de 12 de fevereiro de 2019, ginásio)

Gipps (citado por Folque, 2014) sublinha “o impacto da avaliação na formação da identidade ... envolver a [criança] no processo de avaliação é uma maneira que os [educadores] mostrarem às [crianças] que são valorizadas e respeitadas e não objetos de classificação ou rotulagem” (p.96).

Em síntese, em estreita cooperação com a educadora, as crianças desenvolveram competências de planificação e de avaliação, o que contribuiu para afirmar o seu direito de participação

4.4.3 As rotinas contribuem para a autorregulação do comportamento do grupo nos diferentes contextos.

A forma mais adequada de desenvolver comportamentos autorregulados é com o exemplo. Quanto mais pequena a criança for, mais importante é o papel do exemplo dos adultos no desenvolvimento da autorregulação do seu comportamento. Bronson (2000) identifica que na educação pré-escolar, as crianças são capazes de desenvolver padrões comportamentais, sendo o ambiente em que estão inseridas responsável por oferecer um maior controlo da autorregulação, além de que implica a aprendizagem de regras com as quais têm de saber lidar.

Analisando o conteúdo das rotinas, é fundamental referir que elas representam um fiel reflexo de valores que regem a ação educativa. Esta ação é “baseada na ordem e no cumprimento de compromissos, ou na revisão criança-adulto” (Zabalza, 1998, p.52). Tendo por base que a criança assume uma atitude mais ativa no seu processo de aprendizagem, coloca-se assim numa posição mais responsável e assumindo uma maior consciência da consequência dos seus comportamentos:

(L): *“Soraia, hoje sou eu a regar os tomateiros”.*

(Estagiária): *“Ah muito bem, como sabes que é a tua vez?”*

(L): *“Porque ontem foi a I. e J., e hoje sou eu e o M.”*

(Estagiária): *“É verdade.”* (Nota de campo de 22 de janeiro de 2019)

Este exemplo revelou que a criança estava motivada em executar uma das ações da rotina, mostrando à adulta que sabia exatamente quando era a sua vez. Tal como Hohmann & Weikart (2009) referem “quando as crianças são livres de fazer escolhas e tomar decisões, os potenciais conflitos entre adulto e a criança são muitas vezes evitados e são substituídos por experiências cooperativas de aprendizagem” (p.53).

Ao longo da implementação das rotinas, observei que o comportamento do grupo melhorou significativamente. O momento do acolhimento que anteriormente suscitava confusão e conflito, passou a ser um momento de planificação e tranquilidade. O estabelecimento da rotina permitiu que as crianças conseguissem antecipar o que ia acontecer nos momentos seguintes, deixando-as mais confortáveis e autónomas. A nota de campo seguinte exemplifica estes grandes progressos das crianças:

Quando cheguei à sala de atividades notei que o grupo se sentou de forma ordenada e estavam a conversar baixo. Entretanto, uma das crianças chamou-me e perguntou-me se a educadora cooperante não vinha, e eu disse-lhe que a educadora tinha ido a uma consulta e que chegaria um pouco atrasada. A Rih. perguntou-me se poderíamos fazer as presenças, o quadro diário e o mapa das áreas rápido. E eu questionei-lhe o porquê de ela querer fazer isso rápido. A Rih. respondeu-me que tinha trazido um livro da sua casa e que gostava que contasse a história aos amigos. Eu disse-lhe que tinha sido uma ótima iniciativa e que, claro, que poderíamos contar a sua história. (Nota de campo de 30 de janeiro de 2019, sala de atividades)

A iniciativa das crianças ao quererem planificar e participar nas rotinas do seu dia-a-dia deu origem a um clima positivo, estimulante e dinâmico, o que fez com que as crianças desenvolvessem mais facilmente as suas aprendizagens e retirassem prazer e gosto das tarefas que estavam a desenvolver. As interações estabelecidas com os seus pares, também possibilitaram o desenvolvimento de competências para controlar os seus comportamentos, descobrindo novas formas de expressar os seus sentimentos, ideias e desejos em grupo.

Importa salientar que a rotina diária demonstrou ser um instrumento de utilidade educativa a vários níveis. Revelou ser uma estrutura organizacional pedagógica, que permitiu ao/a educador/a promover atividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com a experiência de uma criança ou do grupo, tornando-se um instrumento de aprendizagem que se refere à cultura do meio como fonte inspiradora de atividades educativas (Formosinho, citado por Zabalza 1998).

4.5 O meu papel enquanto promotora das rotinas no desenvolvimento das crianças na prática profissional supervisionada: Reflexão sobre investigação.

Hohmann, Banet & Weikart (1979) dizem-nos que uma rotina coerente é uma estrutura que liberta as crianças e os adultos da preocupação de terem de decidir o que vem a seguir, permitindo-lhes usar as suas energias criativas nas tarefas que têm em mãos. Garantir a participação das crianças na estruturação dessa rotina, tornou a sua ação mais satisfatória, uma vez que a participação é o elemento fundamental do exercício de cidadania (Trevisan, 2014). É fulcral que se deixe, de uma forma geral, de ver as crianças como “cidadãos do futuro” mas também como cidadãos do presente e garantir a sua “presença plena na vida em sociedade” (Sarmento, Soares & Tomás, 2007, p. 188).

Através do que vivenciei na PPSII, compreende-se a forma como as crianças se revelam extremamente competentes fazendo uso desse seu direito, quando lhes são dadas oportunidades e espaços-tempos de participação. Assim, como Fernandes (2016) nos diz, é importante que, enquanto futura educadora respeite as individualidades das crianças e assegure o seu direito de proteção, mas é também essencial que respeite as suas competências, assegurando uma prática de respeito pela criança cidadã, na qual reconheço as suas capacidades e garanto os seus direitos. Assim, mais do que vincular a garantia da participação a qualquer método ou prática pedagógica, esta é, mais do que tudo, um direito da criança, que, sejam quais forem as intencionalidades de qualquer profissional de educação, deve ser garantida.

Assim sendo, é fundamental que não nos esqueçamos de que não podemos esperar que sejam as crianças a encaixar nos modos adultos de participação mas sim criar oportunidades educativas que encorajem e facilitem a expressão das suas vozes (Trevisan, 2014).

Aprendi que ao longo da minha prática profissional, deverei garantir condições para a participação das crianças e criar espaços-tempos para que elas possam exercer esse direito. Para que e se vejam, elas próprias, como cidadãs. Deverei levá-las sempre a pensar, refletir, discutir e agir, colocando-as no centro do seu processo de desenvolvimento, permitindo-lhes a valorização e reconhecimento da sua voz, mas também no incentivo da aceitação das vozes dos outros.

A estruturação da rotina revelou ser um elemento muito importante, proporcionando à criança sentimentos de estabilidade e segurança. Também proporcionou uma maior facilidade de organização espaço/tempo, libertando a equipa educativa e o grupo do sentimento de stresse que uma rotina desestruturada pode causar. Entretanto, compreendi ainda que a rotina não precisa ser rígida, sem espaço para alterações por parte dos educadores e das crianças. Pelo contrário, a rotina pode ser rica, alegre e prazerosa, proporcionado espaço para a construção diária de projetos significativos no contexto educativo.

É essencial que, enquanto profissional de educação, valorize as iniciativas das crianças, considerando-as como base na construção do planeamento e avaliação e na organização de todo o ambiente educativo, no incentivo e garantia da participação efetiva das crianças em todos os assuntos que lhe dizem respeito.

Ao realizar este trabalho pude refletir bastante acerca da importância das rotinas e da sua influência direta no comportamento das crianças, e pude implementar

algumas estratégias, que considero interessantes e que, talvez um dia, caso se adaptem aos grupos, irei implementar na minha prática pedagógica. Considero que desenvolvi um bom trabalho, dentro das minhas possibilidades, e que a continuidade desse trabalho por parte da equipa educativa poderá ter frutos ainda mais expressivos. Terminei a PPSII com a convicção de poder vir a ser uma profissional de educação que contribua para o abandono de “pressupostos teóricos e metodológicos hegemónicos e práticas excludentes das crianças nas arenas onde a sua ação é relevante e deveria ser significativa” (Tomás & Fernandes, 2013,p. 203).

5. EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO: A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Concluída a prática profissional supervisionada em creche e em jardim de infância, agrada-me refletir sobre como todas as experiências enriqueceram a construção da minha identidade profissional, definida por Roldão (2005) como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades igualmente relevantes e valiosas” (p. 108).

A minha escolha para ser educadora de infância não foi uma escolha de sempre. Não foi um sonho de criança, não foi uma paixão antiga. Na verdade, o que me fez querer ser educadora não é, de todo, o que agora me faz querer sê-lo. Ao longo do meu percurso académico e profissional pude adquirir um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas que me fizeram, antes de tudo mais, ganhar um profundo e cada vez maior respeito pela infância, pela educação e por todas as crianças.

Iniciei a minha formação, na área da educação de infância como técnica auxiliar da ação educativa. Primeiramente, tive a oportunidade de trabalhar como assistente operacional durante cinco anos. Durante este tempo, os primeiros dois anos de ação educativa foram cruciais para definir qual o meu percurso profissional. Cada dia de trabalho para mim era um dia de satisfação. Desta forma, todo o tempo que estava com as crianças passava num ápice. Eram momentos de partilha, de profundo amor e cuidado. Dava por mim quando já eram horas de voltar para casa. Desenvolvi um enorme respeito e consideração pela educação de infância. Durante a minha formação como educadora de infância tive o privilégio de poder trabalhar com crianças, possibilitando colocar em prática as referências teóricas apreendidas ao longo do curso.

Para ampliar a minha experiência profissional, optei por desenvolver as práticas supervisionadas fora do meu contexto laboral. Tanto na prática de creche como na de JI tive o privilégio de aprender e colaborar com profissionais que tinham um enorme respeito pelas crianças e um conhecimento muito qualificado. No que diz respeito ao estágio em JI pude experienciar a forma como as crianças devem ser consideradas com atores sociais competentes, valorizando a sua ação, a sua voz e o seu papel ativo na construção do seu processo educativo. Efetivamente, algo que contribuiu de forma profunda para o desenvolvimento da minha identidade profissional foram as relações e interações com todos os profissionais com quem efetuei a minha prática no meu percurso académico. Tive o gosto de observar e refletir acerca de formas de agir, umas com as quais me identifico e outras nem tanto, sendo que todos os momentos foram de grande aprendizagem e reflexão, contribuindo para construção da minha identidade. Como Sarmiento (2009) defende, a identidade profissional consiste num processo de construção inter e intrapessoal, que se desenvolve “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48).

Para além das profissionais de educação existiram outros elementos que contribuíram para a construção da minha identidade profissional - as crianças, as famílias, os professores e as colegas. Assim, compreendi que ser educador/a de infância é efetivamente uma profissão centrada em relações humanas. Eu tornei-me no resultado de um conjunto de muitas pessoas com as quais me cruzei. Enquanto (quase) educadora de infância os conhecimentos académico adquiridos também contribuíram para a construção da minha profissionalidade. Todos estes processos, tal como o caminho que percorri, deram origem à defesa de um conjunto de práticas e de intencionalidades, que procuram colocar a criança no centro. Considerando sempre que existem muitas crianças e muitas infâncias, cada criança vive numa realidade social diferente tendo os seus próprios interesses e os seus ritmos de aprendizagem. Como tal, a minha prática profissional deverá dar uma resposta educativa de qualidade a cada uma. Neste sentido, nunca posso desconsiderar na minha prática ações como escutar, observar, registar, refletir, agir e avaliar. É indispensável ouvir e observar as crianças para compreendê-las, conhecê-las, intervindo através de estratégias e metodologias participativas associadas à componente de convivência democrática, na qual a expressão livre, o respeito, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade são respeitadas e tidas em conta, reconhecendo as crianças como cidadãos com direitos próprios.

Durante este percurso, uma referência que nunca perdi de vista foi a importância do brincar na vida das crianças. Assistindo-se a uma tendência desmesurada na escolarização da educação de infância (Ferreira & Tomás, 2017), pretendi criar espaços e tempos intencionais para que as crianças pudessem brincar livremente, não devendo a brincadeira ser deixada para segundo plano e/ou encarada como uma passagem de tempo após a realização de atividades. A criança quando brinca, fá-lo no espaço que quer, com o que quer, com quem quer, sem intromissões e restrições que comprometam a essência do que realmente é brincar.

Considerando que o estabelecimento de relações representa uma das maiores intenções enquanto (futura) educadora, ou não fosse esta uma profissão de “especialistas do humano” (Bidou, citado por Sarmento, 2009), tornando-se imperativo não esquecer os afetos, os valores e os compromissos éticos. Desta forma, é imprescindível procurar construir uma relação afetiva, calorosa e segura com cada uma das crianças, prevalecendo o seu bem-estar e a qualidade do ambiente educativo.

Importa salientar que toda a experiência pela qual passei contribuiu para o meu enriquecimento enquanto futura educadora de infância, desencadeando a construção da minha identidade profissional. No entanto, considero fundamental referir que esta identidade profissional estará em constante reflexão e reformulação, uma vez que esta se constrói através de uma “dinâmica constante entre o eu e os outros” (Sarmento, 2009, p. 49). Consequentemente, sofrerá alterações, adequando-se aos diferentes contextos e às diferentes relações e interações que eles implicam. Neste sentido, refiro ainda, que devo continuar em constante formação, aprendizagem e reflexão das minhas práticas, objetivando assim, um crescimento pessoal e profissional, reconhecendo e consciencializando as minhas ações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo estas considerações finais com uma citação e Paulo Freire (2000) “O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.” (p.56)

Efetivamente, penso que a mensagem inerente a este excerto de Paulo Freire aplica-se tanto ao meu percurso na PPS como a todo o meu futuro trajeto profissional.

Quando decidi tirar o curso de educadora de infância, a minha família alertou-me: “vais escolher um curso muito trabalhoso e exigente”. Chegando a esta fase não consigo deixar de sentir orgulho pelo meu percurso académico.

Durante este caminho procurei sempre encarar os momentos mais difíceis como desafios a superar, sendo igualmente, uma fonte de aprendizagem. É nesta perspectiva que terei de encarar toda a minha prática futura, que será marcada, certamente, por momentos altos e baixos. Terei que garantir que todos eles servirão como fonte de aprendizagem para que possa crescer pessoalmente e profissionalmente numa prática constante reflexiva.

Neste sentido, importa referir a pertinência que o processo investigativo teve neste percurso. Centrar-me neste tema fez-me ganhar um respeito ainda maior pelas competências das crianças e alargar horizontes no que concerne às possibilidades da sua participação. As crianças são competentes, mas para isso, não podemos esquecer que temos, enquanto profissionais de educação, de lhes possibilitar espaços-tempos para que possam exercer esse direito. É fundamental que a ação pedagógica de um/a educador/a seja ancorada nos direitos da criança, que incluem os direitos de participação, através da “adoção de dinâmicas sociais ativas, críticas e emancipatórias que promovam valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 203). Para tal, torna-se imperativo que se (re)pense a forma como, de forma global, se tem “olhado” para as crianças, pois a sua participação está intrinsecamente dependente do conceito que o adulto tem de criança (Tomás, 2013), sendo urgente olhar para a criança como um ser competente e capaz.

Apraz-me evidenciar o tamanho privilégio de ter trabalhado com uma equipa educativa que, neste momento, tem em conta as sugestões das crianças, onde as mesmas têm uma voz, uma voz assertiva, uma voz que faça a mudança, uma voz que nunca se cale, uma voz que todas as crianças do mundo deveriam ter, não só na escola mas em todos os assuntos que lhes digam respeito. Uma voz que pretendo sempre ouvir, considerar e valorizar.

Em suma, todo o processo da prática, bem como da elaboração do presente relatório envolveram um caminho de completa reflexão, análise, avaliação e mobilização de fundamentação teórica, contribuindo de forma indubitável para a minha formação profissional que visa respeitar cada criança na sua individualidade, considerando os seus interesses, necessidades, competências e valores.

7. REFERÊNCIAS

Alarcão, I., Afonso, N., Gaspar, T., Portugal, G., Rodão, M. Vasconcelos, T. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE (Ed.), *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.

Avila, L. & Frison, L. (2012). Estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. *Revista de Educação*, 17 (2), 181-189.

Avila, L., Frison, L., & Simão, A. (2016). Estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70 (1), 63-78.

Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Philadelphia: OpenUniversity Press.

Bramão, M., Gonçalves, D., Medeiros, P. (2006) *Rotinas na Aprendizagem*. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. 4, p.23-29.

Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: The Guilford.

Barros, M., Goes, A., Goes, A. (2007). *Educar com Sucesso: Manual para Técnicos e Pais*. Lisboa: Texto Editores

Braga, C. & Tuzzo, S. (2016) O metafenômeno no processo de triangulação da pesquisa qualitativa. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 145-151.

Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.

Canário, R. (2008). *Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa*. Consultado a 15 de maio de 2019 em <http://tinyurl.com/y6lmsgwv>

Cardona, M. & Guimarães, C. (2014) *Fundamentos e Práticas da Avaliação na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação.

Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultado a 10 março de 2019 em <http://tinyurl.com/y5u37mex>

Denzin, K. & Lincoln, S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage Publications.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio de Água.

Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the European Sociological Association, Geneve.

Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, 21 (66), 759-779.

Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças”. In M. Ferreira (Ed.), “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão, L. Dornelles, N. Fernandes, M. Ferreira, I. Neves, P. Pequito, E. Vilarinho (Eds.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança (pp. 445-455). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Ferreira, M. & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças:(in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(2), 60-91.

Ferro, A. (1994). *Métodos e Técnicas Pedagógicas*. Lisboa: Edições Colibri

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.

Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Universidade Aberta

Folque, A. (2014) *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hauser, P., Nugent, K., Thies, .M, & Travers, F. (2014). *Development of children and adolescents*. Hoboken: Wiley.

- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., Weikart, D., & Banet, B. (1979). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação. *Revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. Consultada a 17 de maio de 2019 em <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2000). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. (2002). *Investigar a nossa Prática. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação*. Consultado a 9 de abril em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-Ponte-Corunha.pdf>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Sanches, M. A. (2003). A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EduSer*, (1), 111-124.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.

Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: Correntes e confluências. In M. J. Sarmiento & Gouvea, M. C. (Orgs.), *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Vozes.

Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. Zago, M. Pinto de Carvalho & R. Vilela. (Orgs), *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina Editora.

Sarmiento, M. J. (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R.T Ens, & M. C. Garanhan (Eds.). *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Curitiba: Champagnat Editora – PUCPR.

Sarmiento, M., Soares, N. & Tomás, C. (2007). Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade & Cultura*, 25, 183-206.

Stake, R.E. (1998). Case studies. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage.

Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo ...direitos da criança, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho. Consultada 3 de junho de 2019 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente. *Escola Moderna*, 38, 5-34.

Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber(e) Educar*, 12, 109-117.

Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Zabalza, M. (1988). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Artmed Editora.

Legislação e Documentos Orientadores consultados:

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2011 – 1.ª Série. O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, Lisboa.

Plano Anual de Atividades (2018/2019).

Projeto Curricular de Grupo (2018/2019).

Projeto Educativo de Agrupamento (2016/2019).

8. ANEXOS

Anexo A. Portefólio individual

Consultar PEN – Anexo A. Portfólio Individual e Transcrição das entrevistas realizadas à educadora cooperante e coordenadora pedagógica

Anexo B. Informações e Imagens Complementares à Caracterização do Contexto

1. Tabela de caracterização das famílias

Criança	Progenitor	Nacionalidade	Naturalidade	Idade	Habilitações Literárias	Profissão	Situação Laboral	Tipo de Agregado	Dimensão do Agregado
Ar	Pai	Portuguesa	Guiné-Bissau	55 anos	-----	Gestor de contas	Desempregado	Nuclear	5
	Mãe	Guineense	Guiné-Bissau	32 anos	-----	Doméstica	Desempregada		
Ad	Pai	Portuguesa	Guiné-Bissau	37 anos	11.ºano	Vigilante	Empregado	Nuclear	5
	Mãe	Guineense	Guiné-Bissau	36 anos	-----	-----	Desempregada		
AL S	Pai	Cabo-Verdiana	Portugal	31 anos	12.ºano	Empregado	Empregado	Monoparental	2
	Mãe	Portuguesa	Portugal	34 anos	9.ºano	Auxiliar de Laboratório	Empregada		
AL M	Pai	Portuguesa	São Tomé e Príncipe	37anos	Licenciatura	Empregado	Empregado	Nuclear	4
	Mãe	Portuguesa	Portugal	35 anos	Licenciatura	Professora	Empregada		

B	Pai	Portuguesa	Cabo-Verde	31anos	12.ºano	Segurança	Empregado	Nuclear	4
	Mãe	Portuguesa	Cabo-Verde	30anos	9.ºano	Operadora de Caixa	Empregada		
CG	Pai	Sem autorização por parte do Encarregado de Educação							
	Mãe								
CL	Pai	Portuguesa	Oeiras	29 anos	7.º ano	Vidraceiro	Empregado	Monoparental	2
	Mãe	Portuguesa	Oeiras	29 anos	12.º ano	Assistência ao Cliente	Empregada		
E	Pai	Portuguesa	Angola	40 anos	9.º ano	Mecânico	Empregado	Composta	6
	Mãe	Portuguesa	São Sebastião da Pedreira	36 anos	Licenciatura em Design Gráfico	Diretora de Arte Agência de Publicidade	Empregada		
G	Pai	Portuguesa	Cabo-Verde	28 anos	12.º ano	Motorista de Pesados	Empregado	Monoparental	3
	Mãe	Portuguesa	Cabo-Verde	27 anos	12.ºano	Empregada de Balcão	Empregada		
I	Pai	Portuguesa	São Sebastião da Pedreira	38 anos	12.º ano	Publicitário	Empregado	Nuclear	5
	Mãe	Portuguesa	Lisboa	42 anos	12.ºano	Assistente Técnica de Hospital	Empregada		

J	Pai	Portuguesa	Lisboa	33 anos	12.ºano	Técnico Apoio Manutenção	Empregado	Nuclear	4
	Mãe	Portuguesa	Lisboa	35 anos	12.ºano	Vigilante Profissional	Empregada		
L	Pai	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	-----	-----	-----	-----	Monoparental	2
	Mãe	Guiné-Bissau	Guiné-Bissau	39 anos	6.º ano	Copeira	Desempregada		
M	Pai	Brasileira	São Paulo	32 anos	12.º ano	Gerente Telecomunicações	Empregado	Nuclear	5
	Mãe	Portuguesa	Santarém	32 anos	Licenciatura	Enfermeira	Empregada		
N	Pai	Portuguesa	Cascais	-----	-----	Artista	Empregado	Nuclear	4
	Mãe	Portuguesa	Luanda	40 anos	12.º ano	Costureira	Empregada		
Nú	Pai	Portuguesa	Portugal	35 anos	12.º ano	Auxiliar Educação	Empregado	Nuclear	6
	Mãe	Portuguesa	Portugal	29 anos	9.ºano	Operadora Caixa	Empregada		
P	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	Composta	6
	Tia	Angolana	Angola	31 anos	9.º ano	Empregada de Limpeza	Empregada		

Rih	Pai	Cabo-Verdiana	Praia	35 anos	6.º ano	Armazém de Ferro	Empregado	Nuclear	3
	Mãe	Cabo-Verdiana	Praia	30 anos	12.º ano	Firma de Limpeza	Empregada		
R S	Pai	Portuguesa	Queluz	51 anos	5.º ano	Estucador	Empregado	Nuclear	4
	Mãe	Portuguesa	Amadora	33 anos	8.º ano	Doméstica	Desempregada		
R Je	Pai	Portuguesa	São Sebastião da Pedreira	36 anos	12.º ano	Cozinheiro	Empregado	Nuclear	3
	Mãe	Portuguesa	São Sebastião da Pedreira	28 anos	12.º ano	Farmacêutica	Empregada		
R Já	Pai	Portuguesa	Guiné-Bissau	45 anos	Licenciatura	Função Pública	Empregado	Nuclear	6
	Mãe	Portuguesa	Angola	41 anos	9.º ano	-----	Desempregada		
Ru	Sem autorização por parte do Encarregado de Educação								
Sa	Pai	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--
	Mãe	Portuguesa	Guiné-Bissau	36 anos	-----	Auxiliar de Limpeza	Empregada	-----	--

Si	Pai	Portuguesa	São Sebastião da Pedreira	41 anos	8.º ano	Alvoredado	Empregado	Nuclear	3
	Mãe	Portuguesa	São Sebastião da Pedreira	31 anos	11.º ano	Auxiliar de Limpeza	Empregada		
So	Pai	Portuguesa	Lisboa	48 anos	Licenciatura	Administrativa	Empregado	Nuclear	3
	Mãe	Portuguesa	Brasil	45 anos	12.º ano	Diretor	Empregada		
T	Pai	Portuguesa	Lisboa	33 anos	Licenciatura	Empregado de Hotelaria	Empregado	Nuclear	4
	Mãe	Portuguesa	Oeiras	36 anos	Licenciatura	Empregada de Hotelaria	Empregada		

2. Tabela de caracterização da idade e percurso institucional das crianças

Nome	Género	Data de nascimento	Idade	Percurso Institucional
Ar	Masculino	22-11-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
Ad	Feminino	02-07-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
Al M	Feminino	13-11-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
Al S	Feminino	10-09-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
B	Masculino	03-03-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
C G	Feminino	18-06-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
C L	Feminino	04-10-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
E	Feminino	10-08-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
G	Masculino	26-10-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
I	Feminino	03-11-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
J	Masculino	08-11-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
L	Feminino	10-11-2012	6	2.º ano que frequenta o J.I
M	Masculino	06-01-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
N	Masculino	13-09-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
Nú	Feminino	08-08-2014	4	2.º ano que frequenta o J.I

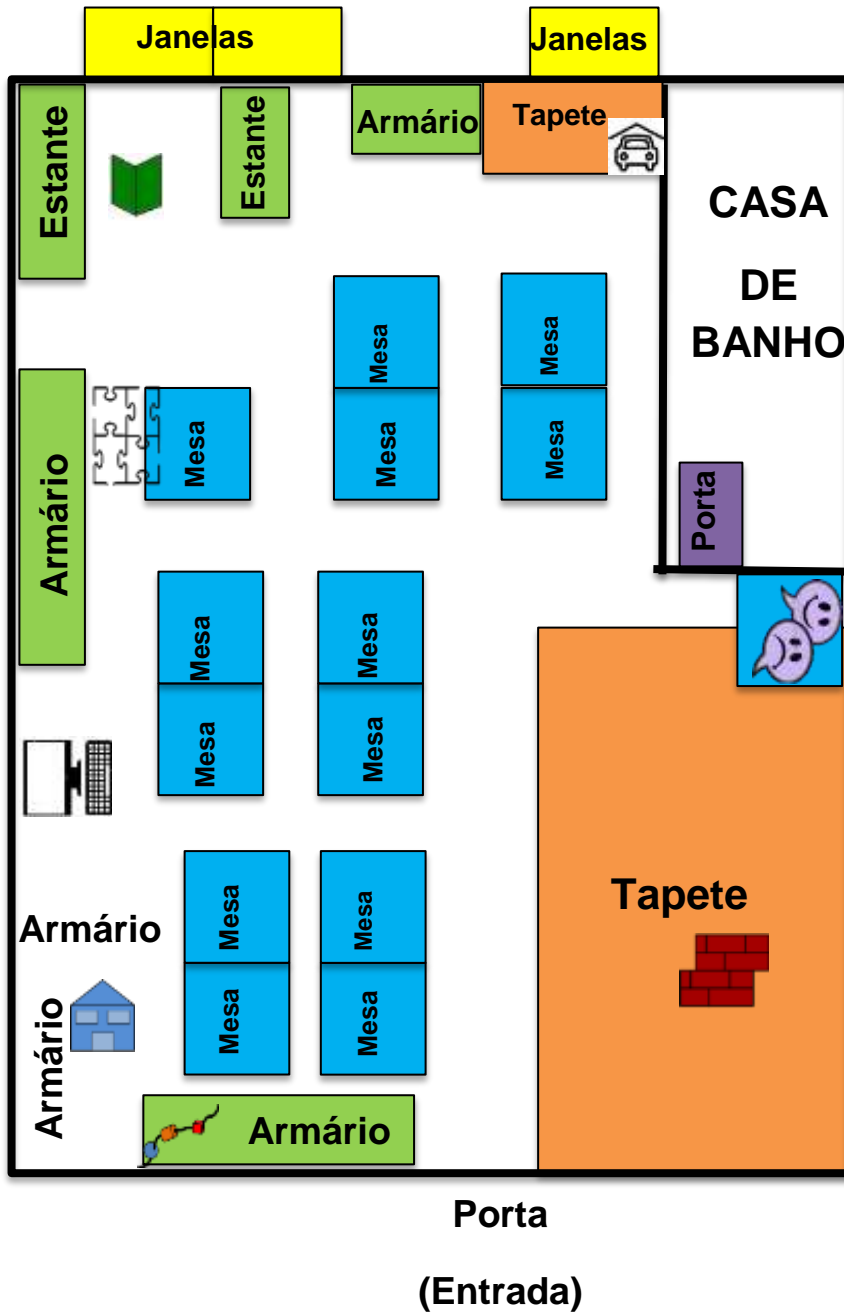
P	Feminino	29-06-2013	5	1.º ano que frequenta o J.I
Rih	Feminino	30-11-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
R S	Masculino	19-08-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
R Je	Masculino	14-08-2013	4	2.º ano que frequenta o J.I
R Já	Masculino	12-03-2014	5	2.º ano que frequenta o J.I
Ru	Feminino	25-03-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
Sa	Masculino	11-11-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
Si	Masculino	12-11-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
So	Feminino	15-05-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I
T	Masculino	03-11-2013	5	2.º ano que frequenta o J.I

3. Rotinas no espaço e no tempo da sala B

Espaço	Tempo	Rotina
Sala AAAF	8:00h	Acolhimento nas salas de AAAF (8 salas de JI e 1.º ciclo do ensino básico).
Percurso do exterior ou da sala AAAF para as salas de atividades	9:00h	Ida para a sala de atividades.
Sala, tapete	9:00h	Momento de reunião em grande grupo: <ul style="list-style-type: none"> • Marcação do mapa das presenças; • Marcação da tabela de rega dos tomateiros e respetiva execução; • Tempo de planear e planificar o dia; • Marcação do mapa das áreas (cada criança escolhe a área de preferência);

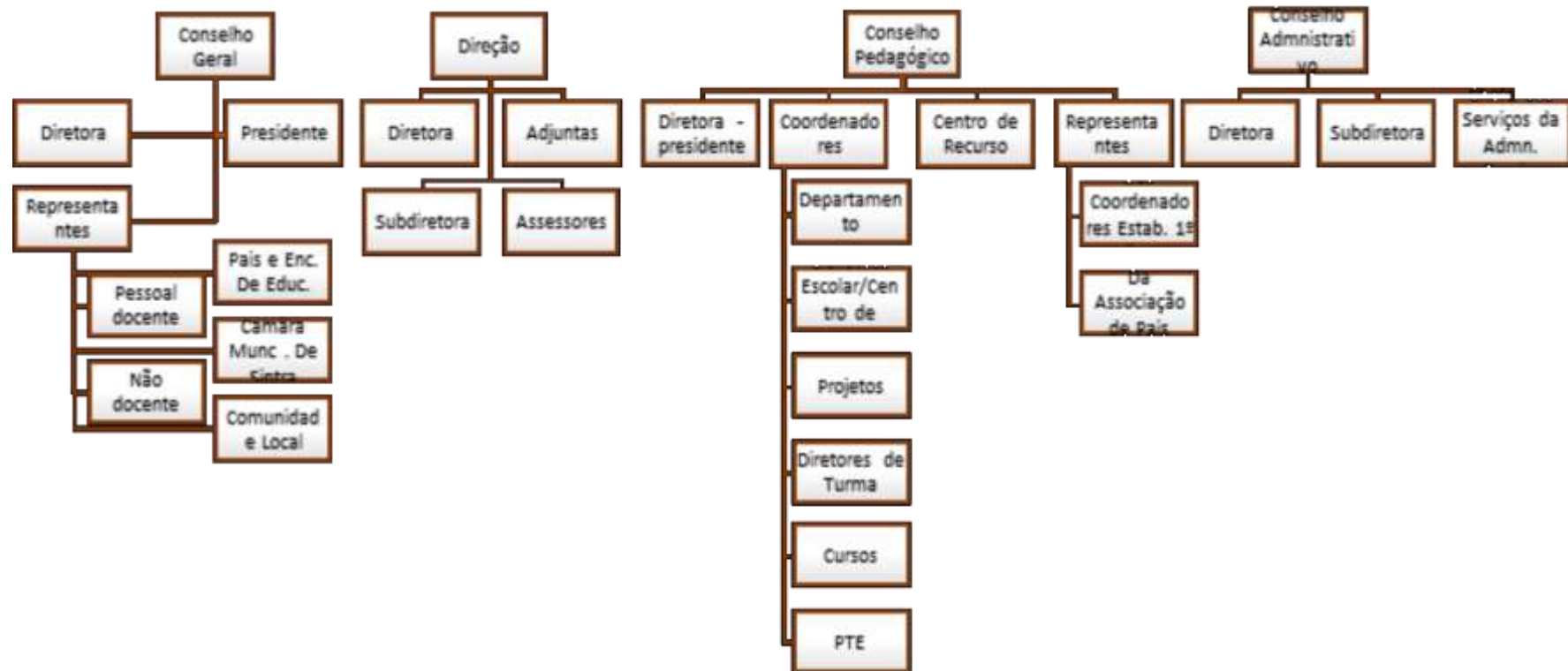
Sala	9:30h	Momento escolhido pelo grupo (história, música, jogo, etc.).
	10:00h	Momento do suplemento matinal.
Sala	10.10h	Momento de atividade em simultâneo com brincar nas áreas.
Sala, mesas	11:10h	Momento de arrumação coletiva.
Espaço exterior/sala (em caso de chuva)	11:15h	Recreio.
Casa de banho	11:40h	Higiene.
Refeitório	11:50h	Almoço.
Espaço exterior (sala em caso de chuva)	12:20h	Recreio.
Do recreio para a casa de banho	12:50h	Higiene.
Da casa de banho para as salas de atividades	13:00h	Ida para as salas.
Sala, tapete	13:15h	Momento escolhido pelo grupo (história, música, jogo, etc.).
Sala	13:40h	Momento de atividade em simultâneo com brincar nas áreas.
Sala	14:20h	Momento de arrumação coletiva.
Sala, mesas	14:30h	Momento do suplemento tarde.
Sala, tapete	14h45	Momento de reunião em grande grupo, avaliação do dia.
Das salas de atividades para espaço exterior ou sala AAF	15:00h	Saída com as famílias ou ida para a AAF.

4. Planta da sala B



	Área das emoções
	Área da garagem
	Área dos puzzles
	Área do computador
	Área da casa
	Área dos jogos
	Área da biblioteca
	Área das construções

5. Organograma referente à dimensão organizacional e jurídica da organização socioeducativa



Anexo C. Apresentação às Famílias das Crianças

Olá Papás,

O meu nome é Soraia Carrasqueira e estou no a frequentar o 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

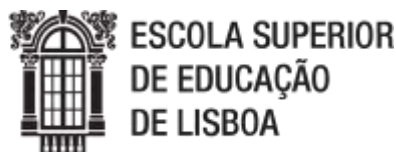
Neste sentido irei realizar um estágio académico na Sala B, que decorrerá desde o dia 1/10/2018 até ao dia 27/02/2018.

Obrigada por me receberem,

Soraia Carrasqueira



Anexo D. Protocolo de consentimento informado às Famílias



Autorização

Eu, Soraia Carrasqueira, sou aluna do Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa e estou a frequentar um estágio académico na Sala B, no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) que decorrerá entre o dia 1 de Outubro de 2018 até ao dia 27 de Fevereiro de 2019.

Irei realizar algumas atividades nas quais os vossos educandos estão presentes. Neste sentido solicito a autorização dos encarregados de educação para a **cedência de imagens (fotografias e vídeos) dos vossos educandos**, para colocar no meu relatório de estágio. **Nas imagens recolhidas das crianças o seu rosto não será evidenciado e o seu nome também nunca será mencionado para salvaguardar a sua proteção das mesmas.**

Gostaria também de **solicitar o vosso consentimento** para que me **possam ser fornecidas algumas informações sobre o contexto familiar como as idades, as nacionalidades, as habilitações literárias, as profissões e a dimensão do agregado familiar, para poder fazer uma caracterização das famílias das crianças, que constam no processo da criança.**

É importante referir que as **todas as imagens, e informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, nomeadamente no meu relatório de estágio. O nome das crianças, da instituição ou das famílias nunca será mencionado no mesmo.**

Eu _____, encarregado de educação da criança _____, autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) a cedência de imagens do meu (minha) educando(a), para que sejam colocadas no relatório de estágio da aluna Soraia Carrasqueira.

Eu _____, encarregado de educação da criança _____, autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) a que sejam ser fornecidas algumas informações sobre o contexto familiar como as idades, as nacionalidades, as habilitações literárias, as profissões e a dimensão do agregado familiar referentes ao meu (minha) educando(a), para que sejam colocadas no relatório de estágio da aluna Soraia Carrasqueira.

Assinatura:

Anexo E. Árvore categorial de análise de dados

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidade de Contexto	Unidades de Registo
O Contributo das Rotinas No Desenvolvimento da participação das crianças em jardim de	Como se processa a planificação das rotinas.	Conceção da educadora.	Como planifica as rotinas.	<p>Tento fazer com que haja um fio condutor durante o dia e que eles tenham a oportunidade de escolher, mais ou menos, o que querem fazer dentro daquilo que eu coloquei dentro do espaço sala. Coloco a sala por cantinhos, para que eles não fiquem todos a brincar amontoados em cima uns dos outros. E para que possam também ter o espaço deles. Quando estão na garagem, não terem quinhentos na garagem, porque senão aquilo não vai funcionar. E tentamos colocar o número de meninos de acordo com o espaço que têm no cantinho ou no espaço-área." (25/10/2018)</p> <p>Eu tento fazer com que haja um período calmo depois de um período mais agitado (...) E depois eu tento inserir as atividades: história, no início da manhã e depois a atividade em si. (...) O almoço começou a ser um período muito agitado, mas depois quando chegam</p>

			<p>vamos acalmar com uma história, com uma conversa. Tento fazer sempre isto, este balançar, para ver se eles acalmam. 25/10/2018</p>
	Qual a abordagem utilizar.	Que abordagem usa para planificar as rotinas.	<p>Hoje falei com a educadora cooperante no sentido de criarmos um mapa de tarefas diário para que as crianças conseguissem organizar o seu dia e definissem o que gostariam de fazer. A educadora concordou com a ideia e questionou-me como poderíamos fazer isso. Eu referi-lhe que poderíamos criar um mapa diário ou semanal, com os diferentes espaços de tempo. Depois, criávamos cartões com as diferentes rotinas. O objetivo seria que o grupo definisse o seu dia-a-dia e à medida que esta ferramenta fosse aplicada, mais tarde, seriam as crianças, autonomamente, a planear o seu dia. A docente aprovou a ideia e referiu que seria importante ser um mapa semanal, pois assim a crianças teriam uma visão geral de como tinham planificado a sua semana. (22/11/2018)</p> <p>(Estagiária): <i>“M.J. o que acha de começarem a ser as crianças a escolherem o que pretendem fazer? Penso que poderia ajudar a monitorizarmos o comportamento do grupo, bem como tornar as suas aprendizagens mais significativas.”</i></p> <p>(M.J): <i>“Como assim?”</i></p> <p>(Estagiária): <i>“Seria possibilitarmos as crianças a escolherem o que querem fazer nos diferentes tempos da rotina, direcionando-as em conjunto com as nossas</i></p>

			<p><i>intenções. Acho que se iriam sentir mais motivadas e integradas.”</i></p> <p><i>(M.J): Parece-me uma boa ideia, vamos por isso em prática.(27/11/2018)</i></p>
<p>Contributo das crianças na planificação dos momentos da rotina.</p>	<p>Expressão de ideias, opiniões e sentimentos</p>	<p>As crianças expressam as suas ideias, opiniões e sentimentos.</p>	<p><i>So.): “Hoje posso ser eu a fazer o mapa das tarefas?”</i></p> <p><i>(Al.M.): “Eu também quero fazer!”</i></p> <p><i>Estagiária: “Estou a ver que querem ser vocês a fazer. Muito bem. Mas não seria justo serem só vocês as duas. Temos de arranjar uma forma de todos os que querem possam fazer.”</i></p> <p><i>(R.Ja.): “Podemos fazer por ordem dos nomes.”</i></p> <p><i>(Estagiária): “Está combinado, a partir de hoje são vocês que fazem o mapa semanal, por ordem. Hoje vão os dois primeiros meninos, depois vão os outros dois a seguir, pode ser?”</i></p> <p><i>(Crianças): “Sim.” (10/12/2018)</i></p>
	<p>As propostas que vão ao encontro dos interesses das crianças.</p>	<p>As expressões das crianças são tidas em conta na planificação das rotinas</p>	<p><i>(Estagiária): “Vamos planear o que vamos fazer hoje?”</i></p> <p><i>(M.): “Soraia, eu queria brincar nas áreas.”</i></p> <p><i>(J.): “Eu também quero brincar nas áreas.”</i></p> <p><i>(Estagiária): “Muito bem, então e em que momento do nosso dia querem brincar nas áreas?”</i></p> <p><i>(28/11/2018)</i></p>

			Todas as crianças quiseram participar no projeto “As emoções”, para delinear e planificar o trabalho com as crianças, achei fundamental sugerir a divisão dos participantes em diferentes grupos. O M. sugeriu que tirássemos cores para definir os grupos. Assim recortei diferentes círculos de quatro cores diferentes, e cada criança retirava um círculo, consoante a cor que lhe calhasse definia o seu grupo de projeto. ((28/11/2018)
	Planeamento e avaliação.	Como se processa a planificação e a avaliação.	Depois de realizar a sessão de música, fizemos a sua avaliação. As crianças revelaram o que tinham aprendido com a sessão, evidenciando que aprenderam a letra da canção “Os olhos da Marianita”. Disseram também que aprenderam a fazer expressão corporal. (P.):Eu aprendi a bater com as mãos e com os pés três vezes e a parar. (M): Eu aprendi a bater e a ouvir a música ao mesmo tempo. (12/02/2019)
As rotinas contribuem para a autorregulação do comportamento do grupo no contexto educativo.	A participação das crianças.	Promover momentos de reflexão em grupo	No acolhimento a (L) referiu: “eu gostava de fazer música hoje.” M.J respondeu: “Mas L. já tínhamos planeado continuar os trabalhos no Natal, mas deixa ver o que os teus amigos querem. Meninos vamos votar, vocês preferem fazer música?” A maioria das crianças concordou com a L., levantado o braço e a educadora cooperante modificou o planeamento do seu dia consoante as preferências das crianças. (11/12/2018)
	Evidências do	Atitudes de comportamentos autorregulados	(L): “Soraia, hoje sou eu a regar os tomateiros”. (Estagiária): “Ah muito bem, como sabes que é a

		comportamento do grupo.		<i>tua vez?"</i> <i>(L): "Porque ontem foi a I. e J., e hoje sou eu e o M."</i> <i>(Estagiária): "É verdade." (22/02/2019)</i>
--	--	-------------------------	--	--