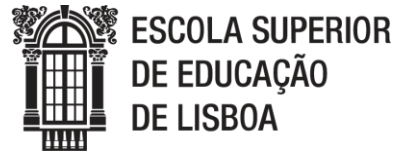


**O AMBIENTE EDUCATIVO E O DESENVOLVIMENTO DA
INDEPENDÊNCIA E DA AUTONOMIA EM CONTEXTO DE
JARDIM DE INFÂNCIA**

Ana Beatriz Gonçalves

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

2018



O AMBIENTE EDUCATIVO E O DESENVOLVIMENTO DA INDEPENDÊNCIA E DA AUTONOMIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Ana Beatriz Gonçalves

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

Orientador: Prof. Doutora Mónica Pereira

2018

Foi o tempo que tu perdeste com a tua rosa que tornou a tua rosa tão importante.

(Antoine de Saint-Exupéry)

AGRADECIMENTOS

À minha família, especialmente aos meus pais, por me possibilitarem realizar este percurso e me apoiarem sempre, incondicionalmente.

Ao Rodrigo, que esteve presente desde o primeiro dia e aturou os meus devaneios, os meus momentos de desespero e nunca deixou de ter uma palavra ou um abraço para me dar.

Aos meus amigos, pelo constante apoio, pelas conversas e gargalhadas, pelas manhãs, tardes e madrugadas, pela boa disposição, pelos momentos bem passados.

A todas as minhas colegas, em especial à Joana, pelo apoio constante, pelas partilhas, pelo “estar”.

À Educadora Mónica, pela disponibilidade, pela exigência, pelos abraços fortes e palavras sábias.

À Educadora Fátima, pela disponibilidade, pela compreensão e, acima de tudo, pela confiança e liberdade.

Às crianças, que me permitiram entrar nas suas vidas e por me fazerem acreditar, diariamente, que este seria o caminho.

Às famílias das crianças, que, com disponibilidade e abertura, me receberam e me permitiram estar na vida das crianças e nas suas próprias vidas.

À Professora Doutora Mónica Pereira, minha orientadora, pelo seu constante apoio durante a realização deste relatório, pela prontidão e pelos conselhos.

Ao Professor Doutor João Rosa, meu orientador da PPS em Creche, pela liberdade, por me deixar descobrir a minha identidade profissional.

A todos,
o meu profundo agradecimento.

RESUMO

Neste relatório pretende-se refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida no contexto de Jardim de Infância (JI) – durante o período de 25 de setembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre três e os seis anos – incluindo, também, uma investigação sobre “O ambiente educativo e o desenvolvimento da independência e autonomia em contexto de jardim de infância”. A necessidade de aprofundar o referido tópico, surge da observação e reflexão das necessidades das crianças e dos desafios apresentados às mesmas na sala onde realizei a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II).

Antes do capítulo da investigação, é apresentada uma contextualização do equipamento, da equipa, do grupo de crianças e das suas famílias, explicita-se e avalia-se as intenções para a ação e descreve-se o processo vivido durante a PPS II.

Relativamente à investigação, a partir do trabalho desenvolvido com as crianças, a equipa educativa e as famílias, pretende-se analisar, refletir e compreender os processos e dinâmicas que promovem o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças, com especial enfoque sobre a influência do ambiente educativo. Isto é, pretende-se analisar em que medida a organização do espaço, tempo e materiais possibilita o desenvolvimento e aquisição da independência e autonomia de três crianças do grupo. A investigação assume uma abordagem qualitativa e o método utilizado é o Estudo de Caso. As conclusões/inferências resultaram do cruzamento de diversas fontes de recolha de informação: observação participante, registos fotográficos, registos diários, reflexões semanais, dia típico, questionários aos pais e à auxiliar de ação educativa e entrevista à educadora cooperante e às crianças.

Observando e analisando cada criança como um ser único e individual, concluiu-se que – aqui, explicitando de forma geral –, a organização do tempo, espaço e materiais, tendo sentido para as crianças (isto é, sendo possível que as crianças antecipem e compreendam os vários momentos do dia, que tenham regras na utilização dos espaços e materiais com significado para as mesmas e que lhes seja possibilitada a tomada de decisões e iniciativas, a realização de escolhas e o assumir de responsabilidades), contribui beneficentemente para o desenvolvimento e aquisição da independência e autonomia das mesmas.

Palavras-chave: Independência, autonomia, espaço, tempo, materiais.

ABSTRACT

In this report, I intend to reflect on my pedagogical action developed in the context of Kindergarten - during the period from September 25th, 2017 to January 19th, 2018, with a group of twenty children aged between three and six years – also, including an investigation on "The educational environment and the development of the independence and autonomy in a kindergarten context". The need to deepen this topic arises from the observation and reflection of the children's needs and the challenges presented to them in the room where I performed Supervised Professional Practice II (SPP II).

Before the research chapter, a contextualisation of the equipment, the team, the group of children and their families is presented, as well as the explanation and evaluation of the intentions for the action, and the description of the process during the SPP II.

Regarding the investigation, based on the work carried out with the children, with the educational team and with the families, it is intended to analyze, reflect and understand the processes and dynamics that promote the independence and autonomy of children, with special focus on the influence of the educational environment. In other words, it intends to analyze in what way the organization of space, time and materials makes the development and acquisition of the independence and autonomy of three children of the group possible. The research takes a qualitative approach and the method used is the Case Study. The conclusions/inferences resulted from the crossing of several sources of information collection: participant observation, photographic records, daily records, weekly reflections, typical day, questionnaires to the parents and the auxiliary and interview to the kindergarten teacher and the children involved.

Observing and analyzing each child as a unique and individual being, it was concluded that - here, in general - the organization of time, space and materials, making sense for children (in other words, it is possible for children to anticipate and understand the various moments of the day, that have rules in the use of spaces and materials with meaning for them and that makes them possible to make decisions and initiatives, make choices and assume responsibilities), contributes beneficially to the development and acquisition of independence and autonomy.

Keywords: Independence, autonomy, space, time, materials.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	
RESUMO.....	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	3
1.1. Meio envolvente	3
1.2. Contexto Socioeducativo	4
1.2.1. O agrupamento.....	4
1.2.2. O equipamento	5
1.3. Equipa Educativa.....	6
1.4. Ambiente educativo	7
1.4.1. Rotina	7
1.4.2. O espaço e os materiais	8
1.4.3. Avaliação.....	9
1.5. Famílias.....	11
1.5.1. Parceria escola-famílias	11
1.5.2. Contexto familiar.....	12
1.6. Grupo de Crianças.....	14
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	15
2.1. Avaliação do grupo de crianças.....	15
2.1.1. Portefólio da Criança	19
2.2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	19
2.3. Processo de Intervenção	23
2.4. Avaliação das intenções para a ação.....	26
3. INVESTIGAÇÃO: O AMBIENTE EDUCATIVO E O DESENVOLVIMENTO DA INDEPENDÊNCIA E DA AUTONOMIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA.	30
3.1. Identificação da problemática	30
3.2. Revisão da Literatura.....	31
3.2.1. Independência	31
3.2.2. Autonomia	32
3.2.3. A relação entre ambiente educativo e a construção de autonomia	35
3.2.3.1. O espaço e o desenvolvimento da autonomia	36

3.2.3.2.	Os materiais e o desenvolvimento da autonomia.....	37
3.2.3.3.	O tempo e o desenvolvimento da autonomia.....	37
3.3.	Roteiro Ético.....	38
3.4.	Roteiro metodológico.....	40
3.4.1.	Método e natureza da investigação.....	41
3.4.2.	Técnicas e Instrumentos de recolha de dados da investigação.....	41
3.4.3.	Participantes.....	43
3.5.	Apresentação e discussão de dados.....	43
3.5.1.	A perspetiva da equipa de sala.....	44
3.5.2.	A B.....	46
3.5.3.	A IF.....	50
3.5.4.	A DC.....	53
3.5.5.	Aspetos a melhorar.....	56
3.6.	Considerações finais.....	58
4.	CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	60
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
	REFERÊNCIAS.....	63
	ANEXOS.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
EB	Ensino Básico
EE	Encarregado de Educação
ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IP	Intervenção Precoce
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades (Jardim de Infância)
PEA	Projeto Educativo do Agrupamento (Jardim de Infância)
PGDPEI	Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância
PPS I	Prática Profissional Supervisionada módulo I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada módulo II

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	20
Tabela 2	27
Tabela 3	39

INTRODUÇÃO

O presente relatório consiste na reflexão aprofundada, crítica e devidamente fundamentada, sobre a PPS II, desenvolvida no ano letivo 2017/2018, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a ser realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

A PPS II foi desenvolvida no contexto de JI, numa sala com 20 crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, desde 25 de setembro de 2017 a 19 de janeiro de 2018. Teve como principal objetivo ilustrar, analisar, fundamentar e avaliar toda a intervenção desenvolvida, o que inclui as intenções educativas, as motivações e os processos vividos durante esses meses. Para além disso, com a realização deste relatório, pretendo, não só evidenciar a consolidação de saberes e competências por mim adquiridas e atitudes de intervenção educativa adequadas, como também mostrar evidências da participação das crianças, famílias, equipa e comunidade na minha ação pedagógica.

Em simultâneo com a minha intervenção, realizei uma investigação centrada num tópico que dá nome a este relatório e que consiste na procura de uma relação entre o ambiente educativo e a independência e autonomia de três crianças com idades distintas. Este tópico surgiu após ter tido a oportunidade de observar e refletir sobre as necessidades e desafios das crianças da PPS II – e depois de conversar com a educadora cooperante e com a orientadora –, em que me centrei na observação do desenvolvimento ao nível da independência e autonomia de um pequeno grupo de crianças associado ao ambiente educativo, por verificar que, cada criança, tinha uma forma única de se apropriar da organização do espaço, materiais e tempo e pretendia refletir sobre isso. Assim, procurei analisar e verificar, ao longo da PPS II, se a organização da rotina, do espaço e dos materiais propiciava a estas crianças o desenvolvimento da sua independência e autonomia.

A investigação segue como método o Estudo de Caso e é de natureza qualitativa. A observação participante foi a técnica principal na investigação, sendo que, depois, recorri a diversos instrumentos de recolha de dados como os registos fotográficos, as reflexões semanais, os registos de observação diários, o dia típico, a entrevista à educadora cooperante e às crianças e os questionários aos familiares e à auxiliar de ação educativa. Foram definidos princípios éticos que foram tidos como base na intervenção com o grupo de crianças, com a equipa de sala e com as famílias.

Relativamente à organização do relatório, este encontra-se estruturado em quatro capítulos, em que procuro uma constante articulação entre as fundamentações teóricas e os dados recolhidos. No primeiro, Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, estabeleço – como, aliás, o título indica – uma breve caracterização do contexto, ou seja, do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças.

O segundo capítulo, designado de Análise reflexiva da intervenção, encontra-se dividido em quatro subcapítulos: no primeiro, apresento, de forma descritiva, a avaliação do grupo de crianças, sendo mencionado o portefólio da criança; no segundo, identifico e fundamento as minhas intenções para a ação pedagógica tanto com as crianças, como com as famílias e com a equipa educativa; no terceiro, é apresentado todo o processo de intervenção da minha prática relativamente ao planeamento e às atividades, procurando clarificar os meus objetivos e estratégias e a forma como utilizei os espaços, tempo e materiais, analisando o modo como fiz, a finalidade com que o fiz e o que esperava que resultasse do que fiz; e, no quarto, surge a avaliação das intenções para a ação, em que reflito sobre a forma em como as alcancei.

O terceiro capítulo é dedicado à investigação: no primeiro subcapítulo, apresento a problemática (esta correspondendo ao título do relatório: *O ambiente educativo e o desenvolvimento da independência e da autonomia de um grupo de crianças*); no segundo, a revisão da literatura, em que procuro definir, através de literatura específica recente e pertinente, o que é a Autonomia e a Independência e descrever em que consiste o Ambiente Educativo; no terceiro subcapítulo, apresento o roteiro ético; no quarto, clarifico o roteiro metodológico; no quinto subcapítulo, apresento e discuto os dados obtidos; e, por fim, no sexto subcapítulo, concluo, apresentando as considerações finais da investigação.

No quarto capítulo – Construção de uma identidade profissional, analiso, de forma reflexiva e aprofundada o meu percurso das práticas profissionais supervisionadas em Creche e em JI.

Por fim, apresento as Considerações Finais do relatório, capítulo este que resulta de um resumo sobre todas as aprendizagens, fragilidades e conquistas decorrentes dos meses da PPS II e que me ajudaram nesta constante construção da minha identidade profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Planear e avaliar o processo educativo de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.13)

Como Silva et al. (2016) referem, o conhecimento do contexto socioeducativo é essencial para que um educador consiga proporcionar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento estimulantes e adaptadas às crianças. Para o efeito, é preciso ter em conta as características do contexto socioeducativo, na qual decorreu a PPS II, para conhecer as crianças e adequar as intenções educativas às características do grupo, da equipa e do contexto como explicitarei no capítulo seguinte. Por isso mesmo, neste capítulo, é apresentada a caracterização do meio, do agrupamento e equipamento, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças, também fundamentais para adequar a minha ação pedagógica.

1.1. Meio envolvente

Acreditando que “há uma influência mútua entre os contextos e as crianças” (Tomás, 2007, p. 391), será pertinente recolher determinadas informações relacionadas ao meio envolvente (e também ao contexto socioeducativo), podendo estas relacionar-se com os dados referentes às famílias (ponto 1.5 deste relatório).

O estabelecimento localiza-se na freguesia dos Olivais, pertencente ao concelho de Lisboa, freguesia esta que, segundo o Censos de 2011, terá mais de 30 000 habitantes (Câmara Municipal de Lisboa (CML¹), 2013a). No que diz respeito à área total da cidade de Lisboa, os Olivais representam 9% dessa área. A sua ocupação é maioritariamente residencial (92%) e a maioria do edificado data do período de 1946 a 1970 (62%).

¹ Todas as informações a seguir apresentadas têm por base um documento elaborado pela CML (2013b).

Relativamente à população, cerca de 14 mil famílias residem nesta freguesia, correspondendo a 6% das famílias da cidade de Lisboa. No que concerne à tipologia do agregado familiar/das famílias, verifica-se que a maioria (67%) constitui-se como “nuclear com filhos” (CML, 2013b, p.3). Das famílias residentes na freguesia dos Olivais, 11% tem pessoas que se encontram desempregadas. Cerca de 19% das famílias a residir na freguesia, incluem crianças com menos de 15 anos. Um quarto da população residente nos Olivais tem como habilitações literárias o Ensino Básico (EB).

Em relação às profissões e às habilitações literárias da população residente, não há referência no documento da CML e não foi possível encontrar informações.

1.2. Contexto Socioeducativo

1.2.1. O agrupamento

A PPS II foi realizada num Jardim de Infância inserido num equipamento do sistema educativo público, pertencendo, então, a um agrupamento de escolas. Este agrupamento tem 242 professores, 2557 alunos e/ou crianças, 11 assistentes técnicos e 63 assistentes operacionais (PEA, 2013-2016). Possui cinco espaços escolares, componente de atividades de animação e apoio à família (AAAF) para a educação Pré-Escolar e 1º ciclo do EB e é o “agrupamento de referência” (segundo o PEA, 2013-2016, p.4) para a intervenção precoce (IP).

Relativamente à missão do agrupamento, segundo Ferry (citado no PEA, 2013-2016), a ação das escolas passa por “instruir, isto é, transmitir conhecimentos e uma cultura; educar, isto é, formar o futuro cidadão num contexto democrático; enfim, preparar para a vida profissional” (p.15).

No agrupamento, assume-se o sistema escolar como um sistema justo que deverá assegurar quatro “funções principais: acolher, fornecer, pedir e decidir” (PEA, 2013-2016, p.16). O agrupamento possui cinco princípios: a integração e promoção sociais, a libertação individual dos alunos, o sucesso escolar a todos os que o procuram, a mobilidade e a fidelização (ver tabela A1).

No que respeita aos objetivos do agrupamento – apresentados na tabela A2 e retirados do Plano Anual de Atividades (PAA) (2016-2017) –, são gerais para todas as valências, porém, são possíveis de se seguir no Pré-Escolar.

Para melhor compreender a população discente do agrupamento (e da sala 1 especificamente, onde decorreu a PPS II), será importante saber a situação laboral atual dos pais/mães das crianças, as suas habilitações literárias e obter informação

relativamente à interculturalidade entre as crianças do agrupamento. No PEA, os dados apresentados são dos pais (termo aqui utilizado para pais e mães) e alunos a partir do 1º ciclo do EB. Ainda assim, considero que essa será uma informação pertinente a recolher, de modo a compreender se se assemelha à informação do grupo de crianças da sala 1 (até porque quase metade das crianças (9/20), têm os seus irmãos a frequentar alguma das escolas do agrupamento).

Assim, segundo os dados do PEA (2013-2016), ao nível das profissões/situação laboral atual, verifica-se que há um número acentuado de pais ligados profissionalmente à área do ensino (N=343) e ainda um número significativo de pais na área de serviços (N=246). Ao nível das habilitações literárias, a maioria dos pais é detentor do ensino secundário (N=1354 em 4539), seguindo-se os pais com habilitações ao nível do 3º ciclo do EB (N=818), do 2º ciclo do EB (N=632) e os pais com licenciatura (N=602). Para uma melhor comparação/relação com os pais das crianças da sala 1, ver tabelas A3 e A4, com a informação relativa às profissões e às habilitações literárias.

Relativamente à interculturalidade, verifica-se que esta “tem uma expressão não muito significativa no agrupamento” (PEA, 2013-2016, p.8), constituindo uma percentagem de 2,5% do número de alunos total do agrupamento.

1.2.2. O equipamento

O equipamento onde foi realizada a PPS II foi fundado em 1997 e, tal como os restantes estabelecimentos de ensino do Agrupamento, tem um patrono pelo qual a sua obra será “motivo de admiração e estudo na medida em que é obra contemporânea” (PEA, 2013/2016, p.4). Ou seja, cada equipamento deste agrupamento deverá explorar as obras dos seus patronos “porque é uma enormíssima realização cultural . . . que deverá contagiar as . . . comunidades escolares do Agrupamento pela sua originalidade” (PEA, 2013/2016, p.5).²

Relativamente aos recursos físicos do equipamento, na valência de educação Pré-Escolar, existem três salas de atividades: sala 1 (cf. figura B1), sala 2 e sala 3. Existe um espaço exterior comum às três salas (cf. figura B2), com possibilidade de cobertura, onde existem triciclos, uma casa de plástico e um tapete com vários brinquedos que as crianças das três salas podem utilizar e partilhar entre todas. Existe,

² Na PPS II pude observar a exploração de obras do patrono da escola, nomeadamente na semana de comemoração de 20 anos do equipamento.

também, uma instalação sanitária destinada à valência de JI (para as crianças), localizada ao lado da sala 1, com um fraldário, sanitas, lavatórios e um duche.

Existe uma sala onde, no prolongamento da manhã (das 8h às 9h), os monitores das AAAF estão com as crianças das três salas; da parte da tarde – das 15h30 até às 19h – as salas e o espaço exterior do JI são utilizadas pelos AAAF.

Comum às valências de Pré-Escolar e de 1º ciclo do EB, existe o refeitório com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças e com acesso à copa; uma sala de equipa para refeições e reuniões; um gabinete; duas salas com computadores; uma sala para as sessões de IP, Educação Especial (EE), Psicoterapia e Psicólogo; uma sala para as auxiliares do 1º ciclo; e uma instalação sanitária para adultos.

A sala 1, onde foi realizada a PPS II, é a única sala com 20 crianças, existindo redução de grupo em relação aos restantes do equipamento, por existirem duas crianças sinalizadas – desde o início do ano letivo – com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – estando de acordo com o vem definido no Despacho Normativo nº1-B/2017, Artigo 18º. As restantes salas têm 25 crianças.

1.3. Equipa Educativa

No equipamento, a equipa educativa da valência de Jardim de Infância é constituída por quatro educadoras de infância, existindo três auxiliares de ação educativa (uma por sala). A razão de existirem três salas e quatro educadoras de infância relaciona-se com o facto de uma das educadoras ter, no presente ano letivo, dispensa da componente letiva (ver artigo 79º, do Decreto-Lei nº41/2012). Assim, não estando a educadora presente na sala 3, foi contratada outra educadora.

Entre a equipa pedagógica existe uma constante partilha de ideias, sendo planeadas várias atividades em conjunto. Existem reuniões semanais em que se planeiam e avaliam atividades, a equipa se reúne com a coordenação das AAAF, ou se discutem problemáticas relacionadas com as crianças e/ou famílias. Existem, também, reuniões mensais do departamento da educação pré-escolar do agrupamento em que decorrem momentos de partilha e avaliação entre os vários Jardins de Infância. Ao nível do agrupamento, segundo a educadora cooperante em conversa informal, existem “projetos semelhantes” e “documentos comuns a todas as educadoras do agrupamento”, pelo que vai existindo alguma articulação entre os vários Jardins de Infância.

Na sala 1 existe uma educadora de infância (ver informações relativas ao perfil profissional da educadora na tabela C1) e uma auxiliar de ação educativa. A educadora – como partilhou comigo, informalmente – procura motivar a auxiliar a participar nos diversos projetos da sala, partilhando e discutindo, com a mesma, informações sobre eventuais problemas ou sugestões de melhoria relacionadas com o ambiente educativo.

No que concerne ao modelo pedagógico, a educadora da sala 1 não se baseia exclusivamente num modelo pedagógico específico, porém, recorre aos mapas (do tempo, presenças, tarefas e calendário) e à organização do espaço por áreas segundo as orientações do modelo pedagógico Movimento Escola Moderna (MEM).

A postura dos adultos responsáveis em sala é, em tudo, influenciadora da postura das crianças – visto que estes adultos se tornam como um Modelo para as crianças, estas que os observam atentamente e imitam (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). A equipa valoriza os direitos da criança, respeitando-a e tendo uma postura de apoio à mesma, procurando que exista um equilíbrio no que diz respeito ao poder de decisão e participação no dia a dia entre ambos os intervenientes.

1.4. Ambiente educativo

Numa sala de JI, é fundamental garantir a satisfação das necessidades das crianças (sejam estas de afeto, de segurança, físicas, entre outras) para que esta conheça bem-estar emocional e, desta forma, esteja disponível para se envolver nas mais diversas atividades e situações que, por seu lado, promoverão o desenvolvimento e aprendizagens da/na criança (Portugal, 2012). Para se garantir essas necessidades, o educador deverá ter a organização da rotina, do espaço e dos materiais.

1.4.1. Rotina

Na sala de atividades 1, a educadora, reconhecendo a importância da rotina (com uma determinada regularidade, porém, com um caráter flexível), tem definidos momentos específicos a acontecer em determinadas horas (ver agenda semanal da sala 1 – tabela D1). A rotina, segundo a educadora cooperante, deverá incluir diversos ritmos e tipos de atividade, contemplando oportunidades de aprendizagem diversificadas e as várias áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Deverão, também, incluir-se momentos em que as crianças tenham oportunidade de gerir o seu próprio tempo.

Para além disso, a educadora reconhece esta noção de que é imprescindível a disponibilidade do educador para com as crianças, sendo crucial investir em tempos de qualidade com as mesmas, que se traduzam numa envolvimento total por parte do educador e da criança (adaptado de Arezes & Colaço, 2014). Neste sentido, a organização do grupo, dependendo das atividades a realizar, poderá ser em grande ou pequeno grupo, a pares ou individual. Na maior parte dos momentos, as crianças não estão todas a fazer a mesma atividade e acontece, frequentemente, a maioria das crianças estar a brincar nas áreas/jogos de mesa, enquanto a educadora reúne com um pequeno grupo para realizar determinada atividade – conseguindo atribuir uma atenção mais individualizada.

1.4.2. O espaço e os materiais

Relativamente ao espaço (ver planta da sala presente na figura D1 e fotografia da sala, figura B1), a educadora cooperante defende, novamente, a necessidade de ter um caráter flexível, podendo ser alterado, sempre que se considerar necessário. A organização do espaço deve ser estabelecida tendo em conta as necessidades das crianças que vão sendo observadas pelo adulto. Uma alteração que foi feita foi, por exemplo, a redução do número de crianças nas áreas da garagem e da *casinha* – e que foi conversado com o grupo – pelos conflitos que eram gerados devido ao elevado número de crianças em cada uma dessas áreas).

“O jardim-de-infância, enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática.” (Vasconcelos, 2007, p.112). Neste sentido, imediatamente no início do ano letivo, as crianças tiveram a oportunidade de escolher os símbolos para identificarem os cabides, os copos e tabuleiro onde guardam os seus trabalhos. As regras foram definidas com o grupo – ver figura D2 –, os materiais ficaram (e ficam) ao seu alcance e existem diversos mapas de regulação de grupo (mapa das presenças, calendário, mapa do tempo e das tarefas).

O espaço da sala está dividido em diversas áreas: *casinha*, com materiais alusivos à cozinha e ao quarto; loja, com uma banca com diversos alimentos, uma caixa registadora e carros e cestos de compras; área dos mascarados, com um móvel com vários figurinos e acessórios; garagem, com várias pistas de carros, mesa com ferramentas e carros de diversos tamanhos e formatos; jogos de mesa e de construção, constituída por dois móveis (um para cada tipo de jogos) com puzzles, jogos de encaixe,

de enfiamentos, legos, etc.; biblioteca, constituída por um móvel com vários livros; e o computador. As crianças podem usufruir desses espaços no dia-a-dia – ainda que de forma normalmente condicionada, visto que nem sempre todas as áreas estão “abertas”, pois a educadora considera que gera alguma confusão (pondera, ao longo do ano letivo, deixar de ter essa condicionante, à medida que as crianças se vão, cada vez mais, apropriando do espaço e da sua organização).

1.4.3. Avaliação

O processo ensino-aprendizagem depende em grande parte . . . da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as actividades possíveis de serem realizadas pelas crianças. (Cardona, 2007, p.11).

Também, neste sentido, Bertram e Pascal (2009) afirmam: “O envolvimento da criança depende de vários factores contextuais entre eles a qualidade do(s) espaço(s), dos materiais e do tempo, das interacções.” (p.92). Compreende-se, assim, que, avaliar o ambiente educativo, não envolve, apenas, avaliar as crianças e a prática do educador.

A educadora, neste sentido, serve-se da observação e reflexão dos comportamentos das crianças, como instrumentos para avaliar o ambiente educativo e realizar possíveis alterações no mesmo.

Relativamente à forma como realizei a avaliação do ambiente educativo, recorri à observação participante e a registos de observação diários – pois, como Silva et al. (2016) afirmam, esta técnica e instrumento “permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas)” (p.11). Fui refletindo sobre o que observava e registava e essas reflexões são possíveis de se ler no Portefólio da PPS II (anexo E).

Assim, relativamente à rotina, as crianças já reconhecem a organização do dia, sabendo que há momentos dedicados à higiene pessoal (antes do almoço), à alimentação (almoço e lanches), ao recreio (depois do lanche da manhã e do almoço – quando não chove), ao brincar nas áreas e com os jogos (de manhã e à tarde). Sabem que quando entram na sala, vão para o tapete conversar com a equipa de sala (acolhimento), onde marcam as presenças e cantam o *bom dia*. Reconhecem que à sexta-feira é o “Dia do brinquedo” – aliás, muitas vezes, é essa a primeira questão que colocam quando chegam às sextas-feiras (ver tabela D2) – e, por isso, sabem que podem trazer o brinquedo para a sala e brincar com o mesmo no tempo do acolhimento.

Relativamente à diversidade de situações e modo de realizar as atividades, verifica-se que, habitualmente, nos momentos de grande grupo, a maioria das crianças quer participar ativamente na dinâmica que está a acontecer (ver exemplo na tabela D3), seja uma conversa, ou, por exemplo, um jogo (algumas das vezes até, interpelando a criança que está a participar – ver tabela D4). Tal, revela, também, que a educadora consegue envolver as crianças nos assuntos a ser conversados e a observação constante da mesma que, quando se apercebe que o grupo não quer mais estar sentado a conversar, envereda por outra proposta de atividade (como o brincar/a continuação da atividade com um pequeno grupo interessado).

Os momentos em pequeno grupo são facilitadores da aprendizagem, na medida em que possibilitam uma atenção da educadora mais individualizada, que permita apoiar, da forma mais adequada, cada criança, respeitando as suas fragilidades e tendo por base as suas potencialidades para promover um momento de maior aprendizagem e desenvolvimento. Verifica-se isto mesmo, quando observo as crianças a realizar atividades com a educadora em pequenos grupos: conseguem conversar com a educadora, partilhando as suas dificuldades, pedindo ajuda e muitas vezes sendo elogiados pelos seus feitos e conquistas; quando terminam a atividade, vão brincar e vem outra criança realizá-la, existindo esta rotatividade que acredito ser promotora de um maior desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

No que diz respeito ao espaço e materiais, as crianças parecem reconhecer que cada criança tem o seu espaço, ao ter um cabide próprio e devidamente identificado, um “tabuleiro” para os seus desenhos e o seu copo para beber água (ver figuras D3-D5). Sabem os sítios exatos para guardar os mais diversos materiais (como os jogos e os brinquedos das áreas). Este conhecimento da organização do espaço e dos materiais terá claramente influência nas estratégias adotadas pela equipa de sala, que, desde o início do ano letivo, incentivam as crianças a arrumar, permitindo, não só, que vão progressivamente conhecendo melhor os materiais e o espaço, como também ganhando responsabilidade e desenvolvendo a sua independência e autonomia.

Considero que os materiais são adequados ao grupo, visto que todas as crianças os exploram (não pondo de parte nenhum jogo ou objeto por – eventualmente – não o saberem manusear; poderão, atendendo às diferentes faixas etárias e interesses, manuseá-los de formas diversificadas).

Relativamente às regras da sala, as crianças contribuíram para a criação de algumas, reconhecendo-as, existindo, ainda assim, alguns conflitos entre pares

relacionados com algumas das regras (nomeadamente a que determina o número de crianças por área).

Em relação ao bem-estar, as crianças sorriem, trauteiam canções, são expressivas e espontâneas. Não demonstram, na maioria das vezes, sinais de stress ou tenção; demonstram estar seguras e confiantes no espaço que as rodeia. Desta forma, observando as crianças nas suas brincadeiras e interações, penso que é possível afirmar que se sentem confortáveis no ambiente educativo – à exceção de uma das crianças, que ainda se encontra em fase de adaptação – que já afirmou perentoriamente que não gosta de estar na escola (referindo-se à escola, como a qualquer escola – sendo que já tinha estado noutra Jardim de Infância no ano letivo anterior).

1.5. Famílias

1.5.1. Parceria escola-famílias

Na carta de princípios para uma Ética Profissional escrita pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011) é referida a importância do compromisso com as famílias, sendo valorizados princípios como: o respeito pelas famílias, a sua estrutura e competência educativa; a promoção da participação das famílias, vendo-as como “parceiras” (APEI, 2011, p.2) na ação educativa; e a disponibilidade para dar apoio e reunir com as famílias.

A educadora cooperante da sala 1 defende que a participação das famílias é bastante importante no que respeita ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, demonstrando ter por base esta noção de parceria escola-famílias mencionada anteriormente. Neste sentido, a educadora destacou – em conversa informal –, como mecanismos e estratégias para promover o envolvimento das famílias, os contactos informais (manhã e tarde), as reuniões de pais, os atendimentos individuais, a colaboração nas festas de Natal e fim do ano e os convites para a participação em atividades/projetos diversos.

Ao longo da PPS II, foi-me possível observar esta constante procura da educadora em envolver as famílias na vida das crianças, pedindo, por exemplo, para que os familiares dinamizassem atividades (ver figura F1, como exemplo). Nas conversas diárias informais com os familiares das crianças, a educadora demonstra frequentemente que, enquanto profissional de educação, está presente para apoiar não só as crianças, como também os familiares.

1.5.2. Contexto familiar

Conhecendo o núcleo familiar da criança, poderei compreender melhor as atitudes e necessidades da criança e adaptar a rotina em sala e a minha própria postura. Por isso mesmo, no anexo F, consta uma tabela (Tabela F1) com informação relativa à tipologia do agregado familiar, à localização residencial familiar (fora ou dentro da freguesia), à situação laboral atual, às habilitações literárias dos pais e ao grau de parentesco para com a criança do Encarregado de Educação (EE).

Pode-se afirmar, então, que todas as crianças vivem com a sua família nuclear, sendo que dezanove das 20 crianças se inserem no agregado de família simples de “casal com filhos” (INE, 2013) e uma das crianças insere-se no agregado de família simples, “mãe . . . só com filhos” (INE, 2013). Ainda assim, esta estrutura combina-se frequentemente, com “redes de sociabilidade familiar alargada, assentes em vínculos de consanguinidade . . . ou em vínculos de afinidade” (Ferreira, 2004, p.73), devido à presença direta ou muito próxima de parentes ou de amigos da família, que visitam frequentemente a sala 1, para ir deixar ou buscar as crianças ao início/fim do dia. Tendo, em conta essas “redes de sociabilidade alargada” (Ferreira, 2004, p.73), é pertinente compreender se em todos os casos, os EE serão os pais, com quem as crianças vivem (cf. figura F2): verifica-se que, em 10 dos casos, a mãe é a EE, seguindo-se de 7 dos casos em que este papel é da responsabilidade do pai, 2 dos casos em que é da responsabilidade do avô e um dos casos em que é a avó, a EE.

Saber se a criança tem ou não irmãos, possibilitará um maior conhecimento acerca da criança e do seu contexto familiar. Assim, na tabela F2 e figura F3, é possível observar a informação relativa aos irmãos do grupo de crianças da sala 1 e verificar-se que: três das 20 crianças não têm irmãos (sendo que, num dos casos, uma das mães está grávida); metade das crianças do grupo têm um irmão, 5 crianças têm dois irmãos e duas crianças têm três irmãos. Quando comparadas as idades dos irmãos (ver figura F4), às crianças da sala 1 verifiquei que, na maioria dos casos, os irmãos de cada criança são mais velhos (19 casos), sendo que existem apenas 6 casos em que os irmãos são mais novos. Como há crianças que têm mais que um irmão, há casos em que determinada criança tem, tanto um irmão mais velho, como um mais novo. Relativamente à frequência dos irmãos nas escolas do agrupamento (cf. figura F5), é possível constatar que 11 dos irmãos frequentam escolas do agrupamento, sendo que 8 desses irmãos frequentam a mesma escola.

A informação obtida relativamente às habilitações literárias e à situação laboral dos pais, é pertinente pois possibilitará que, na sala, se explorem temáticas relacionadas com a profissão dos pais (nomeadamente conhecer as profissões, saber o que se faz), podendo-me, assim, aproximar de assuntos relacionados com as famílias e proporcionando, às crianças, oportunidades de realizarem aprendizagens significativas, tendo em conta os seus contextos familiares. Para além disso, relativamente à situação laboral, é possível compará-la ou equipará-la à informação da população da zona, referida no ponto 1.1 (meio envolvente).

Assim, analisando as habilitações literárias (ver figura F6), verifiquei que existe uma grande variedade: os pais (pai ou mãe) das crianças da sala 1 apresentam diferentes habilitações literárias, indo do sétimo ano (N=1), ao mestrado (N=1). É possível afirmar, também, que há uma maior concentração de pais com habilitações literárias em dois níveis de ensino: licenciatura (N=16) e 12º Ano (N=11). Há, ainda, pais com o 8º ano (N=1), 9º ano (N=4), 10º ano (N=1) e Pós-graduação (N=1). Relacionando com as informações mencionadas no PEA (cf. tabela A3), verifica-se que há alguns dados que se relacionam: a maioria dos pais tem a licenciatura ou o 12º Ano.

No que diz respeito à situação laboral atual, verifiquei (através da tabela F1) que a maioria dos pais se encontram empregados (à exceção de quatro pais desempregados – dois deles um casal; e de dois casos em que não há informação a este respeito). Relativamente aos níveis e categorias socioprofissionais (cf. tabela F3), verifica-se um maior número de empregadores com quadros superiores e científicos (N=19) do que como operários, empregados de comércio e serviços (N=14). Relacionando com o PEA (2013-2016), verifica-se que, de forma mais acentuada e que se possa relacionar, existem 5 pais na área do ensino – área com maior número de profissionais dos pais das crianças do agrupamento (cf. tabela F2).

Relativamente à nacionalidade, verifica-se que todos os pais são de nacionalidade portuguesa e, no que diz respeito à naturalidade, apenas 4 dos 40 não têm naturalidade em freguesias/concelhos portuguesas/es.

Através do que já se referiu anteriormente, é possível compreender que as crianças estão inseridas em famílias heterogéneas entre si (ou seja, com habilitações literárias, número de irmãos e situações laborais diversificadas). Esta heterogeneidade social, citando Ferreira (2004), “é ainda reforçada por outros factores aparentemente mais inócuos, como o local de residência” (p.73). Desta forma, sabendo, através da tabela F1 e da figura F7, que existem oito famílias a residir na mesma freguesia onde se insere o JI, é possível estabelecer algumas relações com o que é afirmado no

documento da CML (2013b): estas seis das sete famílias incluem-se nos 67% do agregado familiar “nuclear com filhos” (CML, 2013b, p.3); duas famílias integram-se, também, nos 11% de famílias da freguesia dos Olivais com pessoas (neste caso, os pais) desempregadas; as sete famílias fazem igualmente parte dos 19% de famílias da freguesia com crianças com idades inferiores a 15 anos; relativamente às habilitações literárias, as informações das famílias da sala 1 residentes na freguesia dos Olivais não correspondem às informações da CML, visto que, para as primeiras, a maior incidência de pais (6) têm o 12º ano (ver tabela F1) e no documento da CML (2013b), a maioria das pessoas é detentora do 1º ciclo do EB.

1.6. Grupo de Crianças

O grupo, como já foi referido anteriormente no ponto do equipamento, é composto por 20 crianças, existindo redução do grupo por existirem duas crianças sinalizadas com NEE. É um grupo heterogéneo no que diz respeito ao género, à idade, ao contexto familiar, à naturalidade, ao percurso institucional e às características de desenvolvimento e aprendizagem – ver tabela G1, com as informações individualizadas de cada criança.

Relativamente à nacionalidade, todas as crianças são portuguesas, relacionando-se com a informação retirada do PEA que indica que, relativamente à interculturalidade, a sua expressão não é muito significativa no agrupamento (nem, neste caso, na sala 1).

No que diz respeito à naturalidade, verifica-se uma diversidade de localidades (ver figura G1), existindo 6 crianças que nasceram na freguesia dos Olivais. Sabe-se, também – como já foi mencionado no ponto das famílias – que sete crianças do grupo residem na freguesia dos Olivais, estando, por isso, perto do equipamento.

Relativamente ao género, existem 10 crianças do género masculino e 10 crianças do género feminino. Tendo em conta as idades, verifica-se que, até dezembro de 2017 (inclusive): existe uma criança com três anos (a mais nova das crianças e a primeira vez num JI); uma menina e quatro meninos com quatro anos; a maioria das meninas (8) tem 5 anos, tendo também, cinco meninos, essa idade; e um menino tem 6 anos (ver figura G2). Desta forma, a maioria das crianças tem 5 anos (13), existindo cinco com 4 anos, uma com três anos e uma com seis anos – cf. figura G2.

Em relação ao percurso institucional, através da figura G3, verifica-se que 11 das 20 crianças frequentaram creche antes de integrar um grupo de pré-escolar; 5 estiveram em amas; três, não foi possível obter informação e uma não frequentou nenhuma das

opções. Relativamente à frequência anterior em pré-escolar (figura G4), apenas três crianças não estiveram em nenhum JI, antes de frequentar este (uma tem três anos, feitos em junho e outra tem quatro, feitos em setembro – pelo que é possível de associar este facto às suas idades); seis frequentaram outro JI no ano letivo de 2015/2016 e este JI, com a mesma educadora, no ano de 2016/2017; uma está com esta mesma educadora desde os seus três anos (desde 2015); cinco estão com a mesma educadora desde o ano letivo passado (2016/2017); outras quatro estiveram noutra JI no ano letivo passado; e uma esteve num outro JI durante os dois anos letivos anteriores. Posto isto, verifica-se que este ano entraram 8 novas crianças, sendo que as restantes 12 já estavam integradas no grupo desde, pelo menos, o ano letivo passado.

Relativamente a apoios no equipamento (terapia da fala, psicologia, psicoterapia, educação especial e IP), 6 crianças usufruem desse apoio (cf. tabela G1).

Tendo em conta que o equipamento está em funcionamento das 8h às 19h (sendo que das 8h às 9h e das 15h30 às 19h é o designado “prolongamento” das AAAF), é possível encontrar alguma diversidade no que diz respeito à permanência das crianças no mesmo: existem crianças que chegam, habitualmente, entre as 8h20 e as 8h45 (a CS, o TF, o G, a ML e o TS) – e que, por isso, são levadas à sala (às 9h) pelos monitores das AAAF – e outras que chegam entre as 9h e as 9h30 (todas as restantes) à sala, trazidas pelos familiares. A maioria das crianças frequenta as AAAF das 15h30-19h (ver figura G5 - 15 crianças) e apenas 5 não frequentam. Em relação ao regresso a casa, a maioria das crianças começa a sair do equipamento após as 17h, excetuando as 5 que não frequentam as AAAF, que regressam logo às 15h30. São poucas as que geralmente vão depois das 18h. É, também, possível inferir que as crianças permanecem no equipamento entre 5 a 8 horas diárias.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

No presente capítulo é analisada, de forma reflexiva, toda a PPS II. Primeiramente, é realizada uma avaliação do grupo de crianças; depois, são explicitadas, fundamentadas e avaliadas as intenções pedagógicas da prática e é apresentado o processo de intervenção.

2.1. Avaliação do grupo de crianças

Na avaliação a seguir apresentada, procuro refletir sobre o desenvolvimento de cada criança, de forma global (pois, para o presente relatório, seria difícil, tendo em conta o limite de páginas, avaliar cada criança, de forma detalhada).

Tendo por base, primeiro, os contextos familiares das crianças, verifica-se que: há, de facto, “uma influência mútua entre os contextos e as crianças” (Tomás, 2007, p. 391). Isto é, não sendo, as crianças, tábuas rasas, desprovidas de conteúdo e de influências contextuais, demonstram, diariamente, o papel das suas famílias nas suas vidas: seja em conversas em grande grupo, que as crianças se lembram de comentar “amanhã vou com a minha tia ao pão por Deus!” (SF, em conversa sobre o pão por Deus) ou “já fui com os meus pais ao castelo de são Jorge!” (R, em conversa sobre os castelos de Portugal), seja em momentos de pequeno grupo ou até individuais como quando a IF comentou: “gosto muito de andar de metro com a minha avó” (em conversa sobre a família para registo no portefólio). Na sala, são valorizadas as experiências vividas com as famílias: seja através dos conhecimentos que as mesmas transmitem às crianças, dos momentos que passam juntos, ou das memórias que guardam.

Outro fator – relacionado com as famílias – que tem influência no dia a dia das crianças, são os irmãos. As crianças que têm irmãos na mesma escola, têm, frequentemente, contacto com estes no espaço exterior – em momentos de recreio – e esses momentos para além de confortarem as crianças, chegaram a promover, até, oportunidades de aprendizagem (ver exemplo da IF, no registo nº23, tabela H1).

Tendo, agora, por base, o ambiente educativo, relativamente às crianças que já frequentavam este JI no ano letivo anterior (em comparação às crianças novas este ano), é notória uma diferença no que diz respeito à apropriação do espaço, dos materiais e da rotina, pois, este grupo de crianças, tinha já um conhecimento mais aprofundado sobre o ambiente educativo, tendo em conta que estão inseridos nesta realidade há mais tempo que as restantes crianças. Influenciado por este fator (da permanência na mesma sala de JI desde o ano letivo passado) resultam alguns comentários que as crianças fazem como “no ano passado fazíamos fila para marcar as presenças” (dito pela CS, visto que este ano não é frequente fazer-se a fila, mas sim, ir-se chamando a criança para vir marcar) ou “no ano passado, costumávamos cantar essa canção para ir para o refeitório” (dito pela DC).

Relativamente às crianças novas (8), estas, por que se encontravam em adaptação ao contexto, demonstravam mais dúvidas e inseguranças sobre o que seria ou não permitido fazer/dizer no contexto escolar. Ainda assim, influenciadas pela constante interação entre pares (e pelas dinâmicas realizadas pela educadora com o

objetivo de promover interações entre diversos pares), estas crianças foram-se progressivamente ambientando ao espaço, aos materiais, à rotina e ao grupo.

Em relação à equipa de sala, todas as crianças (estou a generalizar porque, de facto, não há uma criança em que tal não aconteça) aparentam sentir confiança e segurança perto da educadora e da auxiliar de ação educativa. No apoio na resolução de conflitos, as crianças recorrem a ambas – educadora e auxiliar; demonstram contentamento – sorrindo e tecendo comentários – quando os adultos participam nas suas brincadeiras (ver tabela H2, com um exemplo disso mesmo); e, por vezes, manifestam insegurança quando não têm os adultos por perto, especialmente a B, a criança mais nova da sala (cf. tabela H3). Ainda, tendo em conta que 6 crianças têm apoios externos à sala de atividades, é uma preocupação da educadora de, após todas as sessões, conversar com o profissional em questão para saber como correu e como está a ser o progresso da/de cada criança.

Recorro às situações de desenvolvimento definidas na tabela H4, para abordar as características de desenvolvimento e interação entre pares e adultos. Assim, no que respeita à linguagem oral, algumas crianças (como o SF, a IF, o DF, o G, a ML) manifestam frequentemente o seu interesse em partilhar acontecimentos/descobertas (ou até contar histórias – cf. tabela H5) em reuniões de grande grupo. A educadora procura motivar a participação de todas as crianças e, compreendendo que algumas crianças se poderão sentir mais confortáveis em conversar com outro tipo de dinâmicas (pequenos grupos, a pares ou individualmente), a própria promove, nessas diversas dinâmicas, oportunidades para o desenvolvimento da comunicação oral.

Visto que existe uma criança que ainda não consegue falar (tem paralisia cerebral e está referenciado para apoio em IP por atraso de desenvolvimento psicomotor e atraso de linguagem – informações obtidas através do relatório síntese elaborado pela psicóloga que segue a criança), será pertinente também atender particularmente à comunicação não-verbal. Neste sentido, o JDi comunica com todos os intervenientes educativos (incluindo o grupo de crianças) através do corpo: apontando, abraçando, beijando, por vezes puxando, acenando com a cabeça, sorrindo, fazendo caretas, etc. É também possível verificar que a criança ouve e interpreta o que lhe é dito pois, por várias vezes, os adultos lhe fazem perguntas com a intenção de compreender se a criança está a ouvir e se percebe o que lhe está a ser pedido e esta prontamente responde (um exemplo disso consta na tabela H6).

Relativamente à abordagem à escrita, várias crianças (como o G, a IF, a CC, a CS, o SF, o DM, o TS, a DC e a R) manifestam frequentemente interesse em contactar

com formas diversas de escrita (ver tabelas H7 e H8 e reflexão semanal de 22 a 26 de outubro, tabela H9).

Em relação à interação entre pares, de uma forma geral, fui observando que cada criança demonstra ter as suas preferências ou amizades mais próximas, porém “algumas crianças rapidamente integram outras crianças nas suas brincadeiras e aprendizagens (cf. registo 11, [tabela H10]) e outras demonstram a sua preferência (cf. registo 10, [tabela H11]), muitas das vezes não pretendendo brincar com mais ninguém” (excerto da reflexão de 2 a 6 de outubro, p.1).

Por norma, as crianças mais velhas – como a DC, o SF, a CS e o DM tendem a manifestar interesse em ajudar as crianças mais novas (tabelas H12 e H13). Relacionado com a resolução de conflitos, é frequente existirem pequenos conflitos entre algumas crianças – nomeadamente entre a DC, a R, a IF, a CC e a CS – relacionadas com as amizades em que a frase mais comum é “a *criança* x já não é minha amiga!”. Neste sentido, consegui observar as preferências das crianças relativamente aos pares com quem mais convivem (neste caso, a DC, a R, a IF, a CC e a CS são um grupo de crianças que interage bastante; o DM brinca frequentemente com o SF, o DF, o TS ou o F; a P e a MS estão praticamente sempre juntas; o JDu não demonstra tanto as suas preferências, porém, é comum vê-lo a brincar com a SB, o F, o DM, ou o TF; o IR procura, com bastante frequência, interagir com a ML; a ML e o SF interagem bastante com o JDi; o G procura interagir com a maioria das crianças mais velhas; a B brinca frequentemente sozinha, não porque não queiram brincar com a criança, mas porque a própria parece sentir-se confortável assim).

Em relação ao desenvolvimento de representações de numeracia³, verifiquei que há crianças que parecem não compreender o princípio de cardinalidade⁴ – como é o caso da P (ver tabela H14) e da MS. Ainda ao nível da numeracia, todas as crianças utilizam frequentemente a contagem no seu dia a dia (ver tabela H15), até porque, em grande grupo, a educadora explora várias vezes esse conceito – cf. tabela H16.

Relativamente à independência e autonomia, conceitos definidos no capítulo 3, verifiquei que algumas crianças se disponibilizam quase de imediato para realizar determinadas tarefas, “como quando a R quis distribuir os chapéus ou a CC quis fazer as massagens com o massajador ao restante grupo” (excerto da reflexão semanal de 16 a 20 de outubro) ou quando a IF quis limpar a mesa onde estive a pintar (ver tabela

³ Definição do dicionário infopédia: “Capacidade de perceber e usar os números” (Porto Editora, s.d.).

⁴ Numa contagem de objetos, “o último termo dito corresponde ao número total de objectos contados” (Castro & Rodrigues, 2008, p.18).

H17 e excerto de uma reflexão, tabela H18). Por forma a promover o desenvolvimento da independência, é comum toda a equipa de sala pedir ajuda às crianças para algumas tarefas na sala, como é possível de se ler no excerto da reflexão semanal de 16 a 20 de outubro, na tabela H19.

2.1.1. Portefólio da Criança

O Portefólio da Criança é um instrumento de avaliação em que se valoriza o desenvolvimento cognitivo, sócio emocional e físico das crianças, analisando os seus progressos, as suas potencialidades, aprendizagens, interesses e desinteresses, através das produções realizadas pelas mesmas ao longo do ano letivo. Um aspeto fundamental que o portefólio deverá conter é a “voz” da criança sobre as evidências de aprendizagem” (Silva & Craveiro, 2014, p.38). Com o portefólio, pedi à criança que se autoavaliasse, favorecendo e fortalecendo a autoestima e o desenvolvimento do *self*. “Assim, poderemos afirmar que o objectivo do portfolio na educação pré-escolar é a promoção do auto-conhecimento e a sua finalidade é documentar as capacidades e interesses das crianças.” (Gaspar & Silva, 2010, p.12).

Fui realizando, desde meados de outubro, um portefólio com a IF, tentando que este representasse, sempre, o olhar da criança e tendo como base que este documento tivesse em conta a relação e observação da criança; que fosse realizado ao longo do processo de ensino e aprendizagem; que existisse cooperação entre mim e a criança no processo; e que fosse partilhado, promovendo a participação de vários intervenientes envolvidos no processo educativo (Silva & Craveiro, 2014).

As intenções educativas, objetivos de aprendizagem e a organização do portefólio foram realizados previamente ao início do mesmo, tendo em conta as características da IF. Estes podem ser vistos no anexo I. Relativamente ao próprio portefólio, este está presente no anexo J.

2.2. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

Para que as minhas práticas fossem ao encontro das necessidades e interesses das crianças (atendendo à avaliação do grupo, feita anteriormente), necessitei de definir intenções para a ação pedagógica, estas que visam “atribuir um sentido à . . . acção . . . , saber o porquê do que [se] faz e o que [se] pretende alcançar”

(Silva et al., 2016, p.14). Para definir estas intenções, a observação foi fundamental. Através deste processo, foi-me permitido conhecer “o contexto cultural da comunidade em que a escola está inserida, indo ao encontro das necessidades, níveis de desenvolvimento e interesses das crianças” (Lino, 1998, p.109), bem como conhecer as características e contextos de cada família (Silva et al., 2016). Aliada à observação do grupo de crianças, esteve a observação à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa - estas que, enquanto equipa de sala, foram como um modelo em toda a ação pedagógica e que me ajudaram a encontrar as intenções adequadas.

Assumindo, então, que a prática interventiva ocorreu com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, defini intenções para cada um desses intervenientes, como apresento na tabela 1.

Tabela 1

Intenções para a ação em relação aos vários intervenientes educativos

	Intenções	Fundamentando e contextualizando na prática
Com as crianças	Estabelecer uma relação de afetividade e segurança, apoiando na resolução de conflitos	Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), é fundamental que “o educador [se] assum[a] como promotor de segurança pessoal e emocional” (p.26). Este “cuidar ético”, como é definido por Silva et al. (2016), envolve “a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p.24). Atendendo que algumas crianças do grupo nem sempre se sentiam confortáveis no momento do acolhimento; tendo, também, em conta que, por vezes, ocorriam conflitos entre pares; e verificando que existiam crianças novas (desde o início do ano letivo) neste ambiente educativo e que se demonstravam, por vezes, algo inseguras seria, então, essencial criar e manter uma relação de afetividade e de transmissão de segurança, de modo a que as crianças me vissem como uma fonte confiável e de suporte.
	Potenciar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tendo em conta as suas características	Recorrendo às OCEPE, compreende-se que “a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et al., 2016, p.24). Tendo, cada criança, características individuais e únicas, foi “uma intenção minha, possuir e ir alargando o conhecimento [que tinha] d[ess]as características” (excerto da reflexão da 2 a 6 de outubro, p.4) e adaptar a minha ação – procurando estratégias que em que se promovesse o desenvolvimento, bem-estar e aprendizagem, em função dessas especificidades.
	Proporcionar atividades/dinâmicas da iniciativa (e/ou interesse) das crianças, numa perspetiva de valorização pessoal e social	Como saliento na reflexão de 2 a 6 de outubro, defendo que “a criança deve construir uma compreensão própria do mundo através de aprendizagens ativas” (p.5), ou seja, acredito que as crianças “adquirem conhecimento experimentando activamente o mundo à sua volta – escolhendo, explorando, manipulando, praticando, transformando, fazendo experiências” (Amy Powell, 1991, citado por Post & Hohmann, 2003). A criança deve ser “sujeito e agente do processo educativo”, desempenhando “um papel dinâmico” e ativo (Silva et al., 2016, p.9) e, nesse sentido, considerei essencial, enquanto educadora-estagiária, permitir às crianças uma participação ativa no desenvolvimento das várias atividades e/ou dinâmicas.

	<p>Observei, na sala 1, uma procura constante, por parte da educadora, de desenvolver atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Assim, tendo a mesma intenção que a educadora, o meu objetivo seria o de ter um papel de mediadora, auxiliando as crianças no desenvolvimento de atividades – a partir de dinâmicas sugeridas pelas mesmas (ou por mim, desde que partissem do interesse/necessidades das crianças). Para além disso, seria, também, importante, de forma a valorizar cada criança individualmente, reconhecer e encorajar a criança, pelas soluções que arranjou e criatividade que possuía (Brickman & Taylor, 1991).</p>
<p>Promover o desenvolvimento da expressão oral e o interesse pela escrita, proporcionando momentos de relatos de acontecimentos e recorrendo a registos escritos diversos</p>	<p>O clima de comunicação criado pelo educador possibilita que a criança vá “dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (Silva et al., 2016, p. 62). Assumindo a importância da comunicação oral e atendendo ao grupo de crianças, pretendia proporcionar às crianças oportunidades do desenvolvimento a este nível, promovendo o diálogo entre pares e criança-adulto (com dinâmicas de grupo diversas e adequadas às crianças que se sentem mais e menos confortáveis em comunicar com muitas/poucas crianças) sobre as mais diversas temáticas. Relativamente à linguagem escrita, reconhece-se que as crianças formam “concepções precoces sobre a linguagem escrita” (Martins e Niza, 1998, p. 47), “desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e de escrita” (Mata, 2008, p. 14). Atendendo, como refiro na reflexão de 9 a 13 de outubro que “acontece, por vezes, as crianças virem ter comigo e demonstrarem curiosidade sobre o que estou a escrever. . . e é frequente pedirem-me para escrever algo no meu caderno” (p.1) e reconhecendo que o “prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e escrita, bem como o sentir-se competente, são as bases para [as crianças] se tornarem . . . motivadas e para usarem e se envolverem com a linguagem escrita.” (Silva et al., 2016, p.71), esta intenção surgiu para que, então, se proporcionassem oportunidades em que as crianças contactassem com a linguagem escrita, recorrendo a registos escritos diversos (como recortes de letras de revistas, carimbos de letras, manuscrita, etc.).</p>
<p>Promover oportunidades para o desenvolvimento e aquisição da independência e autonomia⁵</p>	<p>Considero fundamental que as crianças, nestas idades, desenvolvam a sua independência e autonomia, de modo a que possam, cada vez mais, “agir por si” (Silva, 2009, p.2), capazes de se apropriar do espaço, dos materiais e de tomar decisões e assumir responsabilidades (Silva et al., 2016). Assim, atendendo que a educadora cooperante já desenvolvia um trabalho (desde os anos letivos anteriores) no sentido de proporcionar momentos de escolha e de apropriação do espaço, materiais e rotina e tal era notório com as 12 crianças que já conheciam o contexto, assumi essa mesma intenção da educadora para com as 12 crianças e procurei, para com as restantes, que ainda se estavam a adaptar ao ambiente educativo, proporcionar momentos, dinâmicas ou atividades que promovessem a autonomia no seu dia a dia. Outra postura fundamental que procurei ter foi a de dar espaço às crianças neste processo de aquisição da autonomia e, simultaneamente, saber em que momentos</p>

⁵ Nota: Esta intenção é criada exclusivamente para a PPS. A investigação está, evidentemente, relacionada com a autonomia e independência, porém, realizei-a com o intuito de observar as crianças e não de avaliar a minha prática.

		as apoiar, de modo a desenvolverem os diferentes aspetos que contribuem para essa progressiva e maior autonomia, como as aptidões sociais, as aptidões percetivas, a destreza motora e as capacidades cognitivas (Silva, 2009, p. 9).
Com as famílias	Estabelecer uma relação ética, profissional e de respeito	Considero que a prática do educador ficará mais rica se este se pré-disponibilizar a trabalhar em parceria com as famílias de cada criança, sujeitos estes que têm um conhecimento alargado sobre a mesma, sendo possível estabelecer-se uma relação de entreajuda entre educador-famílias, em prol do que é melhor para cada criança. Defendo que, “desde início, seja em contexto de estágio, seja já a exercer a profissão, o educador deve procurar desenvolver uma relação saudável e positiva com as famílias” (excerto da reflexão de 25 a 29 de setembro, p.1) indo muito ao encontro do que Saracho e Spodek (citado por Sarmiento, 2009) referem: para “o exercício da educação de infância” exige-se “o estabelecimento de relações positivas com as famílias” (p.50). Por isso, foi uma preocupação minha, desde o início da PPS, de estabelecer uma relação profissional e positiva com as mesmas, com base no respeito.
	Envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças <ul style="list-style-type: none"> • Partilhar informações sobre as crianças, o seu dia-a-dia e a minha presença na sala 	O início e o final do dia são momentos privilegiados entre o educador e as famílias, na medida em que permitem conversas informais, ocorrendo trocas de informações úteis sobre a vida da criança e sobre as suas experiências em casa e no ambiente educativo. Tal, “pode ajudar os educadores a promover interações mais significativas e a planear atividades que decorrem de interesses das crianças” (Folque et al., 2015, p.24). Assim, foi minha intenção escutar os familiares e também partilhar informações sobre o dia da criança no JI. Informações relativas à alimentação ou à higiene, a interações entre pares ou com os adultos, a momentos de brincadeira, etc. Para além disso, reconhecendo que era uma nova presença na sala, tinha a intenção de, correntemente, os informar sobre o que fazia em conjunto com as crianças.
Com a equipa	Estabelecer uma relação profissional, de comunicação e confiança.	Na formação da nossa identidade profissional, enquanto estagiários, assumimos uma posição de adesão e/ou confronto com os princípios e valores da equipa educativa. Neste sentido, tinha como intenção, desde o início da PPS, de observar a equipa de sala e aprender com a mesma, não pretendendo nunca parecer intrusiva na sua prática. Para além disso, considero essencial o bom relacionamento entre a equipa, baseado na comunicação e na confiança, visto que este é “indispensável para desenvolver uma acção articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva <i>et al.</i> , 2016, p.29).

Nota. Elaboração própria.

2.3. Processo de Intervenção

Como Oliveira-Formosinho (2007) salienta, a observação da criança é a “base para a planificação educativa” (p.59). É através desta observação que se sabe o que a criança “faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse . . . Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.59).

Foi com esta perspetiva – de observação das necessidades e interesses das crianças – que procurei desenvolver a minha intervenção. Para além disso, tive sempre como base os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância defendidos por Silva et al. (2016) e os objetivos na ótica do estudante estagiário (apresentados no documento orientador da PPS II) – cf. anexo K, tabelas K1 e K2.

Na primeira semana da PPS, estive numa fase de maior observação e adaptação ao contexto. Depois disso, a minha intervenção foi aumentando significativamente. De salientar que houve uma clara abertura e disponibilidade por parte da educadora, o que permitiu que, todas as semanas, reuníssemos e planificássemos em conjunto a semana seguinte e que eu tivesse a possibilidade de propor atividades e dinâmicas a realizar com as crianças.

Tendo como principal objetivo, o de ser capaz de gerir o grupo e o tempo, utilizando o(s) espaço(s) e materiais de formas diversas – promotoras do desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar de cada criança, procurei mediar e dinamizar todos os momentos do dia, atribuindo-lhes igual importância: tenha sido o acolhimento, uma atividade estruturada, a higiene, o apoio às crianças nas tarefas do dia (marcar o calendário e o tempo; alimentar os peixes, etc.), os momentos de transição (como a ida para o refeitório, por exemplo – tentando realizar dinâmicas diversas), o brincar, os tempos no recreio, etc.. Neste sentido, fui frequentemente refletindo sobre “se tenho (ou não) vindo a *assumir o grupo e a posição de educadora* e o que poderei fazer para melhorar a minha prática” – ler, por exemplo, o excerto da reflexão de 20 a 24 de novembro (tabela L1) ou a reflexão de 27 a 30 de novembro (a negrito) – tabela L2, e, partindo, do que refletia, compreendia o que poderia fazer a seguir.

A reflexão influenciou o processo gradual que foi a minha intervenção. Isto é, enquanto que, próximo do fim da PPS, já mediava todos os momentos do dia, inicialmente, fui começando por dinamizar pequenos momentos, para me ir progressivamente adaptando às dinâmicas da educadora e àquilo que as crianças

tinham como rotina.

À medida que me fui adaptando ao grupo, fui começando a dinamizar algumas atividades estruturadas (e planejadas previamente) articulando as minhas intenções (referidas no ponto 2.2 deste relatório) e os objetivos propostos pela educadora para desenvolver com o grupo.

Assim, realizámos, por exemplo, a teia dos amigos (atendendo à existência de alguns conflitos relacionados com as amizades) – cf. tabela L3 com a planificação e figuras L1-L3; a leitura de histórias como a d’*O Ciclo do Azeite* (de Cristina Quental e Mariana Magalhães)⁶ e a elaboração do placar com o processo de produção do azeite (na sequência da visita à Quinta Pedagógica para apanhar azeitonas) – cf. tabela L4 e figuras L4-L5; as sessões de educação física (cf. tabelas L5 e L6), procurando que tivessem um fio condutor e que tivessem, sempre que possível, relação com temáticas que tivessem sido já exploradas em sala ou do interesse das crianças⁷; a exploração das emoções, com a leitura da história *O monstro das cores* (de Anna Llenas)⁸ e a construção do *emocionómetro* – estas duas atividades que surgiram, novamente, no âmbito das interações e relações entre pares e necessidade de explorar as emoções que cada criança tem o direito a sentir e a liberdade de as querer ou não (ver figura L7).

Também, tendo em conta a minha intenção de promover o desenvolvimento da independência e autonomia, concebi uma “caixa mágica” (designação dada pelas crianças) que continha vários materiais do dia a dia (ver figura L8), que as crianças podiam manusear livremente, nos momentos em que estavam a brincar – cf. figura L9. Com esta caixa, proporcionaram-se, também, momentos de cooperação e interajuda entre pares, como é visível através da figura L10.

É, igualmente, importante referir que algumas atividades foram planificadas, porém, em algumas situações não foram concretizadas, sobretudo por falta de tempo e pela necessidade de assinalar épocas e festividades. Para além disso, de salientar, também, que muitas das atividades que se realizaram, sofreram alterações na sua execução (alterações essas, provenientes da minha reflexão ou de sugestões da educadora ou das crianças, quando comparadas à minha planificação, de modo a ir ao encontro dos interesses e promovendo o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Relativamente ao trabalho colaborativo, para além de considerar que houve

⁶ Caminho, 2009.

⁷ como aconteceu na sessão da tabela L6 – ver, também, figura L6 –, em que se realizou um percurso para ajudar *A Princesa Baixinha* (Livros Horizonte, 2009 - história que tinha contado uns dias antes) a “ter pão na sua aldeia”.

⁸ Nuvem de Letras, 2015.

efetivamente um trabalho conjunto com a educadora cooperante, ajudei uma das educadoras (com dispensa letiva) a realizar teatros de fantoches para todas as crianças de JI. Desta forma, e como referi numa reflexão (cf. tabela L7), “ainda que não passem de pequenas intervenções/ajudas, considero-as importantes pois realizam-se ao nível da valência de JI e não somente da sala e, neste sentido. . . , prepara-nos [enquanto estagiárias] para esta reflexão, organização e realização deste tipo de intervenções” em colaboração com outras educadoras.

Ainda, no decorrer da minha intervenção na PPS, desenvolvi, com um grupo de seis crianças, um projeto (segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto⁹, partindo dos interesses demonstrados pelas crianças e recorrendo às fases enunciadas por Vasconcelos (2011) para a elaboração de projetos¹⁰) designado: *De onde vêm os bebês?*. Foram desenvolvidas várias atividades¹¹ – ver tabelas L8 e L9 com um calendário que resume as atividades desenvolvidas e figuras L13-L47, que ilustram essas atividades – e foram, também, várias as dinâmicas estabelecidas no decorrer do projeto – fruto de uma reflexão constante da minha prática (cf. tabela L10, como exemplo). Neste sentido, existiram atividades que envolveram todo o grupo da sala (em especial, as visitas de alguns familiares e de uma enfermeira), outras que envolveram apenas o grupo do projeto e outras ainda, que envolveram apenas as crianças do projeto que, no momento, se demonstraram interessadas em realizar determinada atividade. Fui planeando, semanalmente, algumas das atividades ou dinâmicas que poderiam surgir (ver tabelas L11-L18) e, neste sentido, tive a necessidade de alterar a forma como planeava a semana: passei a realizar tabelas distintas tendo em conta o projeto, a investigação, o portefólio da criança e atividades para o grande grupo (ver exemplos, nas tabelas L19-L21¹²)

Relativamente ao envolvimento das famílias, Cortesão e Pequito (2007) mencionam que “o facto do trabalho de projecto implicar uma constante partilha entre os diferentes intervenientes, [faz] com que este se [torne] um espaço privilegiado de

⁹ “é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique & Santos, citado por Vasconcelos, 2011, p. 9).

¹⁰ Fase I: Definição do problema/tópico a investigar; Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III: Execução; Fase IV: Divulgação/Avaliação.

¹¹ Estas atividades decorreram em vários espaços do equipamento – nomeadamente, a ludoteca. No entanto, o espaço maioritariamente utilizado foi a sala, sendo que nos utilizámos várias áreas como a área da garagem, da *casinha* ou as mesas.

¹² Nota: As tabelas apresentadas em anexo constituem-se como o planeamento; isto é, aparece, somente, uma pequena descrição das atividades a desenvolver. Todas as semanas, apresentava, depois, uma tabela (idêntica à apresentada na tabela L4, por exemplo) em que planificava especificamente as atividades.

interação com as famílias” (p. 124). Assim, foi possível proporcionar às crianças a visita de alguns familiares – como a mãe do TS, que estava grávida, ou o pai do SF, que trouxe a filha com 7 meses. Estas visitas, possibilitaram, não só que as crianças obtivessem as suas respostas e realizassem descobertas e aprendizagens transmitidas pelas suas famílias, como também as famílias, puderam envolver-se na vida do seu educando, partilhando os seus saberes, estes que são “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (Silva et al., 2016, p. 30). Relativamente à visita da enfermeira, procurei, quando possível, “promover a participação de outros intervenientes da comunidade na realização do projeto, de forma a possibilitar oportunidades às crianças de contactarem com a comunidade” (reflexão de 6 a 10 de novembro, p.1). Para além deste contacto com a comunidade, através da visita da enfermeira, obtiveram respostas às suas questões, dadas por uma profissional de saúde que, entre outros aspetos, garantiu e promoveu o rigor científico (ou seja, a explicitação de conceitos da forma mais correta possível).

De destacar, também, o portefólio realizado com uma das crianças. Relativamente a este ponto do processo de intervenção, pretendo, apenas, destacar, que foram realizadas diversas atividades com esta criança, para cada separador (por exemplo, a criança realizou pinturas diversas para a elaboração dos separadores; reuniu-se, várias vezes, comigo para caracterizar a sua família, os seus amigos; selecionou as suas atividades preferidas, etc.). A realização deste portefólio com a criança, ajudou-me a refletir constantemente sobre como o faria com todas as crianças: que adaptações e ajustes necessitaria de realizar para que, em termos de gestão de tempo e materiais, fosse possível, igualmente, promover os mesmos objetivos. Assim, realço a importância da realização deste portefólio, durante a PPS II, como um instrumento e um conjunto de atividades que me fizeram refletir sobre a minha futura prática profissional.

2.4. Avaliação das intenções para a ação

Após a PPS II, torna-se importante analisar as intenções definidas para a ação e compreender se as mesmas foram concretizadas. É, através deste processo de autoavaliação e das intenções definidas, que consigo contribuir ativamente para a construção da minha identidade profissional. A avaliação das intenções está presente na tabela 2, abaixo apresentada.

Tabela 2

Avaliação das intenções para a ação.

	Intenções	Fundamentando e contextualizando na prática
Com as crianças	Estabelecer uma relação de afetividade e segurança, apoiando na resolução de conflitos	<p>O diálogo e as carícias (como o beijo ou o abraço) foram frequentes e aspetos essenciais para que se estabelecesse uma relação de confiança e segurança (ver tabelas M1-M3). Procurei, envolver-me na rotina do grupo e considero que essa envolvimento permitiu que as crianças comesçassem cada vez mais a procurar por mim, possibilitando que se criasse esta relação de afetividade.</p> <p>Para além disso, atendendo aos conflitos que naturalmente se sucediam entre as crianças, fui tendo uma postura de observação (no início de cada conflito), de forma a possibilitar que as crianças o tentassem resolver autonomamente, intervindo quando as crianças me pediam ou quando considerava que alguma das crianças estava a ser afetada física ou emocionalmente (ver exemplos nas tabelas M4 e M5). Procurei estar disponível emocionalmente para compreender e apoiar o que as crianças estavam a sentir, procurando, simultaneamente, dar espaço a cada criança, de forma a promover a autorregulação.</p> <p>Algo que aconteceu com maior frequência no início da PPS, foi o facto de as crianças me desafiarem e testarem, no sentido de compreender quais os limites ou reações que eu colocaria/teria perante os comportamentos das próprias (ver tabela M6). Assim, como refiro na reflexão de 9 a 13 de outubro relativamente ao conflito que descrevo na tabela M6, “o que tentei fazer foi baixar-me ao nível da criança e explicar-lhe a razão de ter tido a atitude que [eu] tinha tido” (p.3) – ver restante reflexão na tabela M7. Esta, foi uma postura que procurei ter durante toda a PPS: baixar-me ao nível da criança e dialogar, para compreender e resolver o conflito.</p> <p>Tendo em conta, por fim, a relação que se criou e valorizando os sentimentos das crianças, quando se aproximou o fim da PPS, eu e a educadora cooperante, começámos a explicar ao grupo que a minha presença diária na sala estaria a terminar. Considerámos que este diálogo era fundamental, visto que fui uma presença constante na vida das crianças e que seria desrespeitoso para com as mesmas, de terminar a PPS e desaparecer, sem justificação. As visitas, após o término da PPS, que, embora não tenham tão frequentes quanto pensei inicialmente, parecem ter ajudado a compreender que a relação afetiva que tínhamos criado se mantinha, apenas não tinha a possibilidade de estar presente diariamente, como antes acontecia (sendo, inclusive, explicado às crianças a razão de não poder estar presente).</p>
	Potenciar o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, tendo em conta as suas características	<p>Considero que o exemplo sobre o qual reflito na reflexão de 2 a 6 de outubro, reflete o conhecimento individualizado que fui adquirindo sobre cada criança:</p> <p>Começa já a acontecer, tomar opções justificadas e com intencionalidade, em função desse conhecimento que vou adquirindo do grupo. Por exemplo, através do registo diário nº13 [tabela M7], é possível perceber que eu fui escolhendo outras crianças para participar no jogo dos frutos (“Que objeto desapareceu?”), ainda que, particularmente a IF, a CC e a CS pedissem sempre para ser estas (crianças) a participar. Fi-lo porque já compreendi (através da observação de outros momentos do dia a dia) que estas três crianças facilmente se voluntariam para todo o tipo de atividades e demonstram-no . . . ativamente e, desta forma, pretendia que estas compreendessem que, tal como as mesmas querem participar (o que, atenção, considero bastante positivo), outras crianças à sua volta também o querem;</p> <p>por isso, é necessário saber esperar e respeitar o outro (e os seus direitos)” (p.4).</p>

	<p>Como este exemplo, existiram muitos outros a acontecer diariamente: a minha postura de apoio tanto para ajudar a resolver conflitos, a ajudar numa atividade estruturada, a brincar, ou a dinamizar momentos de transição, diferia tendo em conta o conhecimento que tinha de cada criança. Quando, por exemplo, pedia ao DM para ir chamar o F a marcar a presença, de manhã, era porque sabia que, estando o F inseguro em despedir-se do pai, o DM – que era a criança com quem o F mais estava – transmitir-lhe-ia a segurança e bem-estar necessários para conseguir juntar-se ao grupo. Esta mesma estratégia não seria utilizada para com a IF, por exemplo, que frequentemente se despedia do pai e corria para o mapa das presenças ou para onde se encontrasse outra criança com quem quisesse estar. O conhecimento individualizado e as estratégias para interagir com cada criança, foram sendo adquiridos durante toda a PPS.</p>
<p>Proporcionar atividades/dinâmicas da iniciativa (e/ou interesse) das crianças, numa perspetiva de valorização pessoal e social</p>	<p>Esta intenção relaciona-se, com a anterior, na medida em que, ao conhecer cada criança na sua individualidade, tinha as ferramentas necessárias a promover oportunidades que potenciasses o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma. As tabelas M8-M10 (anexo M) refletem momentos em que procurei agir, de acordo com a criança com quem estava a interagir e as suas características: ao bater palmas com o JDi (tabela M8), possibilitei que a criança participasse na atividade de forma envolvida (algo que, em momento de grande grupo, ocorria poucas vezes) e que, posteriormente à minha intervenção, a criança comesse, sozinha, a bater palmas; ao procurar que a SB realizasse um jogo/uma atividade de que tivesse interesse e a continuasse a realizar (tabela M9), mesmo depois de me afastar da criança, foi por saber que esta criança, por várias vezes, circulava pela sala, sem manifestar motivação para realizar uma atividade em concreto – aliás, os elogios que lhe fazia de cada vez que a SB encontrava um novo par no jogo, foi com o objetivo de a incentivar a continuar a atividade que realizava; ao pedir que explicassem ao DF como é que se colocava a peça do dominó corretamente (tabela M10), foi, entre outras razões, por saber que o DF normalmente não manifesta interesse em participar em atividades em grande grupo e ao estarem a transmitir-lhe que o que estava a fazer estava errado, iria conduzir a que participasse menos vezes ainda, o que não era, de todo, o pretendido.</p>
<p>Promover o desenvolvimento da expressão oral e o interesse pela escrita, proporcionando momentos de relatos de acontecimentos e recorrendo a registos escritos diversos</p>	<p>Como referi na tabela 1, sobre as intenções, esta partiu efetivamente do interesse manifestado pelas crianças. Esse interesse é visível nos registos presentes nas tabelas M13-M19, em que várias crianças estando no recreio ou na sala (a brincar), criaram situações que refletem o seu interesse pela literacia (quando, por exemplo, a CC relaciona letras da palavra “marmelo” a outras palavras que conhece – cf. tabela M14), pela abordagem à escrita (quando a IF, a CC e a CS vieram ter comigo, pedindo-me para escrevermos o meu nome no meu caderno – tabela M13), ou pela comunicação oral e, associada a esta, a leitura de histórias (cf. tabela M16).</p> <p>Também, devido a este interesse, dinamizei atividades em que as crianças pudessem contactar com a escrita e simultaneamente dialogarem entre as próprias sobre determinado assunto: exemplo disso foi a atividade da área vocabular de castelo que, no seguimento da visita ao castelo de S. Jorge e após conversarmos sobre o mesmo, cada criança escolheu uma palavra da área vocabular, estampando-a numa cartolina, através da técnica do carimbo (ver figuras M5 e M6), escrevendo, também, o seu nome.</p> <p>Os momentos em que mais ênfase teve este desenvolvimento da expressão oral e do interesse pela escrita, foram os do desenvolvimento do projeto. Isto porque as crianças elaboraram um livro do projeto (o que envolveu, muitas vezes, o diálogo sobre as atividades e, posteriormente, o registo escrito das mesmas) e de semanalmente, existir uma tabela do planeamento, em que as crianças escreviam os seus nomes (e os dos seus pares). Nas tabelas M20 e M21, constam dois excertos de reflexões semanais em que descrevo o que vai sendo realizado e reflito sobre a sua importância.</p>

	Promover oportunidades para o desenvolvimento e aquisição da independência e autonomia ¹³	Fui estando bastante atenta a cada criança e, atendendo às características de cada uma, procurava intervir mais/menos, com o intuito de as apoiar no seu desenvolvimento da independência e autonomia. A “Caixa Mágica”, como as crianças denominaram, foi algo que surgiu com o objetivo de proporcionar este desenvolvimento, sem a intervenção do adulto. Também, no dia a dia, vários foram os momentos em que procurei criar oportunidades para o desenvolvimento das crianças ao nível da independência (exemplificando um: no momento de marcar as presenças (que, habitualmente, estava sempre eu ao lado do mapa, ajudando cada criança a marcar a sua presença no local correto), criei o “ajudante” que chamava um a um a criança que vinha ao mapa e que procurava ajudar (se soubesse) a indicar o local correto para marcar a presença) e a da autonomia (quando, em grupo, combinávamos para onde as crianças iriam brincar, privilegiava-se, sempre, as escolhas manifestadas pelas crianças e o diálogo entre estas para se decidir;).
Com as famílias	Estabelecer uma relação ética, profissional e de respeito	Considero que, começando pela minha apresentação (por escrito e pessoalmente a cada familiar) e pelas conversas diárias que fui tendo com cada um, foi possível estabelecer-se uma relação ética, profissional e de respeito. Um dos momentos que retrata efetivamente essa relação foi no dia da minha “despedida”, em que, após lhes entregar uma lembrança (para lhes agradecer a disponibilidade e forma como me receberam e me trataram), muitos foram os familiares que se preocuparam com a minha fase seguinte (o que iria fazer?) e me deram conselhos sobre a procura de emprego.
	Envolver as famílias no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças • Partilhar informações sobre as crianças, o seu dia-a-dia e a minha presença na sala	Através das conversas diárias que fomos tendo, fui partilhando em que medida me estava a envolver no desenvolvimento das crianças, contando pequenos episódios do dia a dia. Novamente, o projeto foi o momento em que esta intenção esteve mais visível, visto que procurei ativamente o envolvimento dos familiares no desenvolvimento deste. Neste sentido, pudemos contar com a visita de alguns familiares e com alguns momentos de partilha de lembranças ou materiais que os familiares deram às crianças para estas trazerem para a sala (como as fotografias das crianças em bebés ou, mais especificamente, a partilha do DF, das ecografias da mãe). Para além disso, no âmbito do projeto, procurava atrair as famílias a verem o placar do projeto (visto estar numa zona pouco acessível ao olhar das mesmas) e a motivar as crianças a partilharem com as famílias, aquilo que realizavam e descobriam.
Com a equipa	Estabelecer uma relação profissional, de comunicação e confiança.	Considero ter estabelecido uma relação profissional, de comunicação e de confiança tanto com a educadora cooperante como com a auxiliar de ação educativa. O diálogo sobre as práticas de cada uma era constante, especialmente com a educadora, com quem reunia semanalmente para planear a semana seguinte. Como refiro na reflexão de 20 a 24 de novembro: “é a primeira vez que uma educadora me dá tanta abertura e disponibilidade para que eu possa assumir a gestão do grupo, do tempo e do espaço” (p.1). Essa abertura foi fundamental para que eu crescesse enquanto profissional, podendo ir refletindo e alterando as estratégias que adquiria, em função do que punha em prática. Após o término da PPS e do relatório, este mesmo foi entregue à equipa, por considerar fundamental que esta tenha conhecimento do que aqui está escrito, mantendo a transparência, comunicação e confiança que considero terem sido as bases na nossa relação profissional.

¹³ Nota: Esta intenção é criada exclusivamente para a PPS. A investigação está, evidentemente, relacionada com a autonomia e independência, porém, realizei-a com o intuito de observar as crianças e não de avaliar a minha prática.

3. INVESTIGAÇÃO: O AMBIENTE EDUCATIVO E O DESENVOLVIMENTO DA INDEPENDÊNCIA E DA AUTONOMIA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

No capítulo que se segue, apresento a investigação realizada no âmbito da PPS II (e que dá título a este relatório). Numa primeira abordagem, identifico a problemática; num segundo momento, procedo à revisão da literatura; posteriormente, apresento os roteiros ético e metodológico; de seguida, analiso e discuto toda a informação recolhida; e, por fim, apresento as considerações finais.

3.1. Identificação da problemática

Desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana. (Estrela, 1984, p.29).

Foi com uma postura de observação que dei início à minha PPS II e foi esta mesma técnica que me permitiu analisar o grupo de crianças e perceber a problemática que fazia sentido investigar:

Nas tabelas de registos diários, quando algo de novo acontece relacionado com o desenvolvimento da autonomia, tenho, por hábito, registar. Por exemplo, quando as crianças começaram a marcar as presenças e quando fizeram a primeira fila indiana (antes, faziam sempre a pares) para o refeitório, achei pertinente apontar essa nota e fui observando como as crianças reagiam a essas novas ações. (excerto da reflexão semanal de 16 a 20 de outubro, pp.5-6).

Foi, portanto, um interesse para mim, desde o início da PPS, observar o grupo de crianças, a equipa educativa, o espaço, materiais e as rotinas, apercebendo-me que, diariamente, decorriam múltiplas oportunidades que permitiam às crianças o desenvolvimento da independência e autonomia. Não foi, no entanto, desde o início, que a problemática a investigar ficou definida. Inicialmente, foquei-me apenas na observação e análise da rotina e da autonomia e, posteriormente, identifiquei a problemática, tendo em conta o contexto e o que tinha interesse em investigar. Assim, fruto de uma constante reflexão sobre o que pretendia efetivamente investigar, defini a

problemática, colocando-me a mim própria as seguintes questões: Qual o contributo do ambiente educativo no desenvolvimento da independência e autonomia das crianças? De que forma está o ambiente educativo organizado para que sejam promovidas oportunidades de desenvolvimento da independência e autonomia das crianças? Partindo destas questões e recorrendo à observação, pretendi compreender se, através da organização específica do ambiente educativo, são proporcionadas oportunidades para o desenvolvimento da autonomia da B, da DC e da IF e, caso sejam, em que medida é que tal se sucede.

3.2. Revisão da Literatura

Atendendo à problemática vigente, tornou-se essencial, durante a investigação, analisar os conceitos de independência, autonomia e ambiente educativo, à luz da fundamentação teórica existente. De seguida, será, então, apresentada a revisão literária estabelecida.

3.2.1. Independência

Silva et al. (2016) afirmam que, adquirir uma maior independência, significa “ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (p.36). Também Marchão (2010), de forma bastante sintética, define a questão da independência nas crianças: é o “saber-fazer e utilizar” (p.52).

Para além disso, a independência da criança e de um grupo passa “por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia” (Silva et al., 2016, p.36). Posto isto, compreende-se que a aquisição da independência de uma criança tem por base a capacidade de a própria saber cuidar de si, assumindo responsabilidades na sua segurança e bem-estar, e relaciona-se com a forma como se apropria do espaço onde se insere, do tempo e dos materiais que a rodeiam. Este termo constitui-se, então, como a base para o desenvolvimento da autonomia, não sendo estes dois termos sinónimos ou a definição um do outro. São termos que se relacionam, visto que o desenvolvimento da independência se pressupõe como suporte para o desenvolvimento da autonomia, porém, o conceito de autonomia admite outros aspetos que não se têm em conta quando se fala em independência.

Compreende-se, assim, que uma criança revela estar a desenvolver a sua independência quando, por exemplo, se consegue vestir, despir e lavar sem apoio, quando consegue comer utilizando adequadamente os talheres, ou ainda quando

demonstra conhecer os materiais (como tintas, pincéis, livros, jogos, colas, etc.) disponíveis, localizando-os no espaço, apropriando-se progressivamente da sua utilização e arrumando-os quando já não necessita destes (Silva et al., 2016).

Relativamente, ainda, aos benefícios inerentes ao desenvolvimento da independência, Brazelton e Sparrow (2010) indicam que: “à medida que a criança vai conseguindo vestir-se sozinha, alimentar-se e fazer a sua higiene pessoal de forma independente, vai aprendendo sobre si própria, apropriando-se de estratégias e formas de ganhar independência e autonomia necessárias ao seu crescimento” (p.97). Se a este conhecimento sobre si própria, se aliar o reforço positivo do adulto¹⁴ ou dos restantes pares perante as conquistas da criança, facilmente se compreende que a construção da independência está intrinsecamente relacionada com a construção da identidade e da autoestima.

3.2.2. Autonomia

As concepções de infância nem sempre foram como as conhecemos na atualidade. Antigamente – e segundo Tomás (2007) –, as crianças participavam em diversos contextos, mas essa participação era somente vista como uma obrigação. Recentemente, surgiu o “paradigma da participação cidadã e da participação das crianças” (p.47), em que as crianças passaram a poder “expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos.” (p.47). Assim, após essa evolução da concepção de participação da criança, passou a ser possível falar de autonomia, conceito este que, segundo a sua etimologia, deriva do grego *auto* (próprio) e do *nomos* (lei ou regra) (Mogilka, 1999).

Tomando como partido o que é referido nas OCEPE, olha-se a autonomia como a capacidade de a criança “fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida” (p.36). Também a definição de Silva (2009) ajudará a compreender o que é a autonomia: “é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer.” (p. 2).

A aquisição da autonomia dá-se de forma processual e demorada no tempo, como “uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo

¹⁴ Reflito sobre esta questão do reforço positivo como forma de promoção do desenvolvimento da independência e autonomia na tabela Y5.

do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (Ambrósio, 1999, p.72). Para além disso, exige a percepção de que a liberdade de ação e escolha estão limitadas pelas restrições do meio: “É uma liberdade de acção e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança. É igualmente um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores (Silva, 2009, p. 2) ou como afirma Almeida (2009): “trata-se, pois, de conseguir um equilíbrio reflexivo . . . tentando combinar a exigência de universalidade (das normas morais, nomeadamente) e o reconhecimento das limitações contextuais que afectam o sujeito” (Almeida, 2009, p.32).

Estes constrangimentos exteriores podem, muitas vezes, estar associados a “um conjunto de regras, limites e acordos que garantem o desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Leavers, 2010, p.16). É que, neste processo da aquisição da autonomia, “limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários” (Portugal & Leavers, 2010, p.16).

Neste sentido, realça-se, aqui, a “partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças” que Silva et al. (2016, p.36) referem, salientando, ainda, a importância da “organização social participada do grupo” (p.36), ou seja, de que a construção da autonomia passa por uma organização e participação do grupo em que “as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (Silva et al., 2016, p.36). Para além das regras, a “decisão . . . sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa” deverá ser estabelecida entre todos (Silva et al., 2016, p.36).

O educador, criando um ambiente de partilha e de participação das crianças na organização diária do grupo, “permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação.” (Silva et al., 2016, p.36). Relativamente a esta convivência diária entre as várias crianças, Killen (1996) destaca que a autonomia se constrói, a partir da socialização da criança com o outro, ou como Mogilka (1999) refere: “a criança vive no mundo e com o mundo . . . ela precisa do outro e da cultura para se estruturar” (p.60).

Mas não é apenas pela participação na organização do grupo e pela socialização que se desenvolve a autonomia das crianças. Segundo Silva et al. (2016), esta construção está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, visto que as crianças “escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas

propostas do/a educador/a e das outras crianças,” (p.37) e estão, assim, envolvidas no planejamento e na avaliação da aprendizagem.

Zatti (2007) defende que “ninguém é espontaneamente autônomo, ela [a autonomia] é uma conquista que deve ser realizada” (p.53). E, nesse sentido, “a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos.” (Zatti, 2007, p.53). Freire (citado por Zatti, 2007), valoriza uma educação em que se tem em conta as experiências da criança para que esta possa aprender o mundo, estando consciente da sua realidade e transformando-a: “a passividade é uma forma de heteronomia, a autonomia supõe a atividade humana no sentido de ampliar a compreensão do mundo” (p.68).

É necessário, assim, que os educadores se assumam como auxiliares desta construção de autonomia, proporcionando momentos, dinâmicas ou atividades que promovam essa autonomia no dia a dia das crianças. Como vem descrito no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância (PGDPEI), o educador “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto, p.5573). O educador deve saber dar espaço à criança neste processo de aquisição da autonomia e, simultaneamente, apoiá-la a desenvolver os diferentes aspetos que contribuem para essa progressiva e maior autonomia, como as aptidões sociais, as aptidões perceptivas, a destreza motora e as capacidades cognitivas¹⁵ (Silva, 2009, p. 9).

O educador deverá ter, assim, um papel de suporte/*andaime* (Arezes et al., 2014), trabalhando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - ¹⁶ da criança e segundo o conceito de *Scaffolding*¹⁷, potenciando, ao máximo, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Com este apoio fornecido pelo adulto ou por outros pares “mais capazes” (Vygotsky, 1978, p.26), as crianças são capazes de resolver problemas ou de efetuar novas aprendizagens e, de forma progressiva, vão conseguindo resolvê-los e aprender de forma cada vez mais independente e autónoma (Marchão, 2010).

Em suma – de acordo com o enunciado anteriormente – é possível caracterizar a autonomia como sendo a capacidade de tomar decisões, fazer escolhas e assumir

¹⁵ Por exemplo: “a alimentação. Para se alimentar a criança necessita saber calcular que quantidade de comida deve levar à boca (cognição), deve ter destreza motora que lhe permita pegar nos talheres e utilizá-los para levar a comida à boca (motricidade), e saber reconhecer as texturas dos alimentos, de forma a poder diferenciá-los (percepção)” (Silva, 2009, p.9).

¹⁶ “distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado pela resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, p. 26)

¹⁷ “the support that enables a child to solve a problem, carry out a task, or achieve a goal that would be beyond his or her unassisted efforts” (Hauser-Cram et al., 2014, p. 203).

responsabilidades, de agir por si só, tendo em conta regras e valores. Mais do que a aquisição da independência – saber cuidar de si e apropriar-se do que a rodeia – a aquisição da autonomia reflete-se na vontade própria da criança e na competência que esta adquire para viver no mundo que a rodeia. O papel do educador, neste sentido, é o de apoiar a criança, potenciando o seu desenvolvimento e, simultaneamente, dando-lhe espaço para que consiga, progressivamente, realizar as suas ações da forma mais independente e autónoma possível.

3.2.3. A relação entre ambiente educativo e a construção de autonomia

A organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, deverá ser planeada como um “contexto culturalmente rico e estimulante” (Silva et al., 2016, p.17). Portugal (2012) refere o papel do ambiente educativo ao, simultaneamente, promover ou restringir o jogo da criança (principal atividade da criança) e as relações de interações com os outros, podendo ou não, facilitar a construção da autonomia e, entre outros, a sensação de conforto. Compreende-se, assim, a importância da organização do ambiente educativo como fator de influência do desenvolvimento da criança, na medida em que “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p.12).

Como já foi referido anteriormente, as crianças deverão participar na organização social do grupo que fazem parte, negociando e escolhendo regras e tomando decisões que lhes dizem respeito. Relativamente ao ambiente educativo, o educador vai, de forma constante, avaliando a sua organização – seja através da observação da exploração e utilização dos espaços e materiais pelas crianças, das interações entre pares e entre crianças e adultos, da distribuição e utilização do tempo ou através da escuta das sugestões/opiniões das crianças e de outros intervenientes educativos –, refletindo sobre as suas potencialidades educativas e realizando adaptações (Silva et al., 2016).

Ao se escutar a criança e lhe permitir, também, uma participação, ao nível da organização do ambiente educativo, está-se a contribuir, igualmente, para o desenvolvimento da sua independência, sendo que “as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Silva et al., 2016, p.17).

De seguida, apresenta-se uma revisão literária relativamente à organização das três dimensões inerentes ao ambiente educativo: espaço, materiais e tempo.

3.2.3.1. O espaço e o desenvolvimento da autonomia

O espaço deverá ser pensado em função das crianças, espelhando a vida dos grupos que nele se inserem (Folque et al., 2015). Como as autoras referem: “a organização do espaço e dos materiais potencia o desenvolvimento de atividades culturais autênticas” (p.22), sendo, então, o espaço visto como uma estrutura de oportunidades (Zabalza, 1992). Posto isto, para além de promover desafios à criança, a organização do espaço também deve promover o seu bem-estar, através da satisfação das necessidades básicas, incluídas na rotina diária. Além disso, é importante não esquecer os espaços exteriores (Portugal (2012) e Silva et al. (2016)) – pelas oportunidades educativas que pode oferecer (como o contacto com a areia, terra, água, flores, ervas, etc.) e também porque, hoje em dia, existe um “grande afastamento entre os homens e o mundo natural” (Folque et al., 2015, p.23), sendo, importante proporcionar oportunidades de contacto com o meio exterior pelos vários benefícios inerentes – e o investimento e utilização de espaços comuns a toda a instituição (refeitório, sala polivalente, etc.), pelas vastas oportunidades de aprendizagem que podem surgir da presença nesses locais.

Forneiro (1998) refere, que a organização dos espaços, de uma sala de atividades, deve refletir, para além das necessidades e interesses do grupo, a “concretização das intenções educativas” (p.261). Nas OCEPE é, também, destacada esta ideia, “sendo indispensável que este [educador] se interrogue sobre a sua função [do espaço], finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p.26). Como surge, também, no PGDPEI, este deverá organizar “o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto, p.5573).

A organização da sala de atividades por áreas definidas é importante (Brickman & Taylor, 1991; Oliveira-Formosinho, 2007; Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015; Forneiro, 1998; Zabalza, 1992; Forneiro, 1998), de modo a criar um ambiente de aprendizagem estimulante, rico e ativo, que favoreça a diversidade de opções e a escolha da criança – e, aqui, de novo, promovendo o desenvolvimento da autonomia. Estas áreas devem estar claramente delimitadas, por forma a que a criança as consiga distinguir, e devem constituir “espaços abertos e flexíveis, permitindo a livre mobilidade e diferentes utilizações” (Folque et al., 2015, p.22).

Para além disso, como Forneiro (1998) realça, o desenvolvimento da autonomia deverá ter várias “implicações na organização e posterior utilização do espaço” (p.263), destacando exemplos como “os cabides, pias, lugares de exposição de trabalhos e outras áreas de serviços” deverão estar ao alcance das crianças “e que elas tenham a possibilidade e o compromisso de usá-los de forma autónoma” (p.263).

A utilização das paredes de toda a sala também é importante (Silva, et al., 2016). Estas devem conter expositores com produções das crianças e em que existam, eventualmente, mapas de registo de auxílio à “planificação, gestão e avaliação da actividade educativa participada por elas” (Niza, 2007, p.133).

3.2.3.2. Os materiais e o desenvolvimento da autonomia

Relativamente aos materiais, o mobiliário deve permitir dinâmicas de trabalho diferentes (Forneiro, 1998); o educador deverá disponibilizar e utilizar “materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança” (Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto, p.5573). O educador deve atender a aspetos como a funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (Silva et al., 2016), quando tem a oportunidade de escolher quais os materiais a constar na sala.

Ainda, Folque et al. (2015) consideram importante atender-se à diversidade de materiais existentes na sala: deverão de existir materiais estruturados (que fujam “à pressão da indústria dos brinquedos didáticos, que, por vezes, infantilizam a criança” (, p.22)), não-estruturados/descartáveis (como caixas de cartão, por exemplo) e do meio ambiente (como as pinhas, pedras, etc.), pois é importante incutir valores relacionados com a educação ambiental e a educação para o consumo.

3.2.3.3. O tempo e o desenvolvimento da autonomia

No que diz respeito ao tempo, ainda que, com uma organização e distribuição flexível (Silva et al., 2016), este constitui uma das bases na organização do ambiente educativo e, através das rotinas, uma fonte de segurança, na medida em que “nos permite [enquanto crianças] reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos” (Folque et al., 2015, p.23). A regularidade é um conceito fundamental na vida das crianças, visto que “lhes permite antecipar rituais típicos com uma pessoa que reconhecem e, assim, entrar num processo comunicativo em que ambos participam” (Folque et al., 2015, p.23).

A organização do tempo em Jardim de Infância permite, às crianças, “tomarem progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo” (Folque et al., 2015, p.25), reconhecendo-se como parte integrante deste. Ainda, esta tomada de consciência permite-lhes “antecipar ações, expressar interesses e modos de agir, participando na definição do planeamento” (Folque et al., 2015, p.25). Ao permitir à criança antecipar o que irá acontecer no momento seguinte, o educador auxilia-la a “refletir sobre a ação praticada, proporcionando-lhe momentos que estimulam o desenvolvimento das capacidades para levar a cabo ações de independência e exploração que irão facilitar a aquisição da autonomia” (Pereira, 2014, p.5).

Retomando a conceção da participação das crianças na definição do planeamento – frisada anteriormente – e entendendo o tempo como sendo da criança, do grupo e do educador, este deve ser organizado numa negociação entre todo o grupo, incluindo diversos ritmos e tipos de atividade e contemplando oportunidades de aprendizagem diversificadas. Esta participação e negociação possibilita, uma vez mais, que as crianças possam desenvolver a sua independência e autonomia. Também, a construção e vivência de um planeamento do tempo semanal, mensal e anual, permite, progressivamente, que a criança se vá apropriando de referências temporais e compreendendo conceitos como o passado, presente e futuro (Silva et al., 2016).

3.3. Roteiro Ético

Após definidos os conceitos chave desta investigação, torna-se igualmente relevante apresentar os princípios éticos que foram tidos como base para a intervenção tanto com o grupo de crianças, como com a equipa de sala e as famílias. A este conjunto de princípios dá-se o nome de *Roteiro Ético* (Soares, 2005) e nele se estabelece uma relação entre os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011), os princípios éticos/compromissos selecionados da Carta Ética (APEI, 2011) e uma breve descrição de como os procurei respeitar na prática – cf. tabela 3.

Tabela 3
Roteiro ético da investigação

		Prática Profissional
Tomás (2011)	1. Objetivos do trabalho	<p>Procurando traduzir esta investigação em conhecimento válido, evitando a manipulação (Tomás, 2011), foi essencial definir os objetivos da mesma e transmiti-los de forma adequada e clara, tanto às crianças, como à equipa educativa e aos familiares do grupo de crianças. Na Carta Ética, está presente um objetivo da investigação, como é apresentado na coluna ao lado. Visto eu ser um adulto quase desconhecido às crianças, numa fase inicial da investigação (procurando estabelecer gradualmente uma relação de afetividade com as próprias), tive sempre em consideração os fatores de aproximação e distanciamento (APEI, 2011), até porque cada criança é única e, desta forma, tive que procurar conhecer cada uma individualmente - aprendendo estratégias de interações diferenciadas - para ocorrerem interações positivas. Desta forma, houve, da minha parte, uma tentativa constante de respeitar cada criança na sua individualidade, nos seus sentimentos e potencialidades. Para além disso – e coincidindo com a problemática a investigar, será lógico reconhecer, como objetivo e princípio ético, respeitar e apoiar a criança no desenvolvimento da autonomia pessoal. Neste sentido, ainda que, com a presente investigação, não pretendesse observar nem analisar a minha intervenção, mas sim, exclusivamente, o comportamento das crianças, equipa de sala e famílias, tinha como objetivo, promover o desenvolvimento ao nível da autonomia, ao “não ajudar”, isto é, não agindo sobre a ação em si e possibilitando, muitas das vezes, que as crianças tomassem decisões e realizassem ações autonomamente.</p> <p>Em relação à transmissão dos objetivos da investigação ao grupo de crianças, tal sucedeu-se numa conversa inicial, em que lhes expliquei em que consistia a minha investigação (e a razão de a estar a realizar) e, ao longo da PPS, foram sendo lembradas, em pequenas conversas (quando, por exemplo, estava a tirar fotografias a uma das crianças e me perguntavam para que serviam essas fotografias.</p>
APEI (2011)	<p>Com as crianças: Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia e independência pessoal de cada uma.</p>	
Tomás (2011)	2. Fundamentos	<p>No sentido de eliminar “as formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador” (Tomás, 2011, p.163), surge como princípio fundamental o de responder às necessidades educativas das crianças com qualidade, “promovendo, para isso, todas as condições que estiverem ao seu [do educador] alcance” (APEI, 2011, p.1). Nas atividades diárias que fui realizando com as crianças (no âmbito da PPS) em que, de alguma forma, observava o desenvolvimento da autonomia das mesmas (por exemplo, a forma como as três crianças manipularam, de diversas maneiras, a “caixa mágica”/da autonomia), procurei, sempre, não sobrepor esse meu objetivo – de observar o desenvolvimento da autonomia das crianças – aos objetivos inerentes à atividade ou aos interesses das crianças.</p>
APEI (2011)	<p>Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças</p> <p>Ter expectativas positivas em relação a cada criança.</p>	
Tomás (2011)	3. Consentimento informado 4. Informação às crianças e adultos envolvidos	<p>No início da investigação, considerei fundamental, tanto em relação às crianças, como em relação às famílias, explicitar o propósito da investigação. Neste sentido, antes de ter um grupo de crianças a investigar selecionado, elaborei um documento de apresentação, em que explicitiei o que viria a desenvolver nos meses que se seguiriam e pedindo a autorização a todos os familiares para tirar e utilizar fotografias e vídeos para fins académicos (cf. figura N1). Depois do</p>

APEI (2011)	Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.	<p>grupo estar selecionado, realizei outro documento em que, numa parte introdutória, explicitiei em que consistia a investigação que me encontrava a realizar, pedindo, depois, autorização para realizar entrevistas às crianças (ver figura N2). No momento de entrega deste documento, procurei explicar claramente os objetivos da investigação, demonstrando-me completamente disponível às questões dos familiares e esclarecendo que todo o trabalho desenvolvido lhes seria devolvido. Por último, elaborei um questionário (ver figuras O1-O2) a um membro da família de cada uma das três crianças, para analisar a perspetiva desse familiar e verificar, possivelmente, alguma influência dessa perspetiva, no comportamento da criança. As várias das atividades que fui realizando diariamente com as crianças (no âmbito da PPS e não da investigação), foram sendo registadas e divulgadas aos familiares – sob a forma de registos afixados nas paredes do equipamento ou através de conversas informais com as famílias.</p> <p>Relativamente às crianças, como já referi anteriormente, procurei explicar-lhes o propósito da investigação. Também, tendo em conta que realizei entrevistas às crianças e à educadora cooperante, comprometi-me a enviar aos familiares as gravações/vídeos das entrevistas de cada criança e à educadora, a sua entrevista. O relatório, depois de terminado, foi impresso e entregue à educadora para que a própria, a auxiliar, as famílias e as crianças possam ter acesso ao que foi analisado e concluído.</p> <p>Por fim, como forma de divulgação das informações obtidas na investigação às crianças e adultos envolvidos, elaborei cartazes individuais (a pintura dos mesmos foi realizada por cada uma das crianças – ver figuras U18, V7 e W8) com várias fotografias que registassem o desenvolvimento de cada uma ao nível da independência e da autonomia. Após a segunda entrevista realizada a cada criança, mostrei-lhes, individualmente, o cartaz elaborado (cf. figuras U19-20, V8 e W9-W10), conversando com a mesma sobre as “conquistas” realizadas, estabelecendo um paralelismo com o tópico da minha investigação. Cada cartaz foi, depois, entregue aos familiares.</p>
Tomás (2011)	5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Foi, para mim, essencial ir constantemente comunicando com a equipa de sala sobre a investigação. Fui explicando à educadora cooperante e à auxiliar, o que estava a realizar e as intenções inerentes à minha ação (isto é, os motivos de realizar determinados registos escritos ou de tirar fotografias de determinados momentos do dia em vários espaços da sala). Aliás, ao pedir à auxiliar que preenchesse o questionário (cf. figuras O3-O4) e à educadora que me concedesse uma entrevista, no âmbito da investigação, seria difícil – na minha ótica – não lhes explicar devidamente os objetivos e estrutura gerais da investigação.
APEI (2011)	<p>Com a equipa de trabalho: Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.</p>	

Nota. Elaboração própria com base nos princípios deontológicos e éticos de Tomás (2011) e dos princípios e compromissos da APEI (2011).

3.4. Roteiro metodológico

A par do roteiro ético, é igualmente relevante apresentar o roteiro metodológico que engloba informações relativas ao método e natureza da investigação, às técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados e aos participantes.

3.4.1. Método e natureza da investigação

Tendo clarificado os conceitos que envolvem a problemática da investigação, torna-se importante definir a natureza e método da mesma. Assim sendo, a presente investigação é de natureza **qualitativa**, uma vez que o objetivo foi compreender, observar e analisar determinados aspetos/situações/comportamentos (relacionando-se com as características apresentadas Bogdan e Biklen (citado por Tuckman, 2002) – cf. tabela O1). O método levado a cabo, por sua vez, é o **Estudo de Caso**, baseando-se num “raciocínio indutivo” (Gómez, Flores & Jimenez, 1996) que “depende fortemente do trabalho de campo” com “forte cariz descritivo” e “um profundo alcance analítico” (Coutinho & Chaves, 2002, p.224). Constitui-se como um estudo de caso intrínseco, pois o objetivo é “compreender exclusivamente o caso particular” (Meirinhos & Osório, 2010, p.58) e não extrapolar generalizações em relação à problemática.

3.4.2. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados da investigação

Sendo o meu principal objetivo observar, registar e compreender o impacto do ambiente educativo no desenvolvimento da independência e autonomia de três crianças, selecionei uma técnica e instrumentos que me permitissem atingir esse mesmo objetivo (e que, de seguida, são explicitados). Desta forma, a técnica utilizada foi a de **observação participante** – “dispositivo mais utilizado para a recolha de dados [nas investigações qualitativas]” (Tuckman, 2002, p.508) –, em que procurei ter uma postura de “leader role” (Fine & Glassner, 1979, p.158), ou seja, em que procurei observar, possuindo “autoridade” (Fine et al., 1979, p.158) e, simultaneamente, tendo um contacto positivo com as crianças.

As conclusões obtidas pela investigação são condicionadas pelo tipo de instrumentos utilizado (Gómez et al., 1996). Assim, de forma a possibilitar o cruzamento de várias informações em registos diferentes, recorri a diversos instrumentos. Pretendendo conhecer a perspetiva das crianças e da educadora, considerei adequado realizar uma **entrevista** à educadora (ver guião no anexo P, figura P1) e duas entrevistas a cada criança – uma no início da investigação e outra próxima do término da mesma (ver guiões no anexo P, figuras P2 e P3), considerando que este instrumento constitui “uma fonte essencial de evidências para o estudo de caso, já que . . . trata de questões humanas” (Yin, 2001, p.114). As entrevistas foram importantes para “recolher dados descritivos na linguagem [da educadora e das crianças], permitindo[-me] . . .

desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como . . . interpreta[m] aspectos [neste caso, sobre o ambiente educativo e a independência e autonomia]” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). Relativamente à sua análise, foram realizadas transcrições e **matrizes** (cf. anexo S, tabelas S1-S2, relativamente à educadora; anexos U, V e W, relativamente às crianças) para análise de conteúdo (Vala, 1986).

Relativamente às famílias das crianças e à auxiliar de ação educativa, optei por realizar um **questionário** misto (Wilson, 2011), que permitisse respostas abertas (dar liberdade ao inquirido de responder fielmente a sua opinião). Os questionários foram feitos (cf. anexo Q), com autorização dada pela educadora cooperante e explicando claramente aos familiares/auxiliar que os dados obtidos seriam especificamente utilizados para uma abordagem científica e para fins estritamente académicos, garantindo-se a confidencialidade sobre a identificação dos participantes. Tendo em conta a curta duração da investigação, o questionário foi um instrumento adequado, na medida em que permitiu recolher informações de forma rápida de um certo número de pessoas, ao mesmo tempo (Gil, 2008). Os questionários foram analisados, pergunta a pergunta com recurso a **tabelas** (ver tabelas S3-S6 – em relação à auxiliar e anexo T, em relação aos familiares) para poder estabelecer **inferências** sobre os resultados.

Outro instrumento foi o **diário**, este que se constitui como um instrumento reflexivo e de análise (Meirinhos et al., 2010). Aqui, fiz **registos de observação diários** (anexos U, V, W¹⁸ e X) – organizados por cores e situações de desenvolvimento (ver tabela H4), **reflexões semanais** (anexo Y) e uma tabela com o **dia típico** (Ferreira, 2004)¹⁹ – anexo Z, de cada uma das três crianças. Para observar e refletir sobre o desenvolvimento da independência e autonomia de cada uma das crianças, tive em conta os “observáveis”/indicadores de aprendizagem das OCEPE (cf. tabela X1).

As **fotografias** (cf. Anexo R e, inseridas nos registos de observação de cada criança, ver as fotografias nos anexos U, V e W), foram também um recurso/instrumento importante, na medida em que apoiaram os registos diários/reflexões, dando-me dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994), apresentando momentos que registam o desenvolvimento da independência e/ou autonomia das crianças (foi, frequentemente, explicitado às crianças, a razão das fotografias e, aos familiares, foi pedida uma autorização para a sua utilização – cf. figura N1). Ao analisar o diário e as fotografias,

¹⁸ a organização dos dados recolhidos relativos especificamente a cada criança (perspetiva da educadora e do familiar relativamente ao desenvolvimento da autonomia; registos de observação; e fotografias) consta nos anexos U, V e W.

¹⁹ Excertos de registos de observação que retratassem diversas rotinas de ação de cada uma das crianças no espaço-tempo.

foram estabelecidas **inferências**.

3.4.3. Participantes

A definição do grupo de crianças a investigar teve por base o critério da idade; isto é, pretendia que existisse uma heterogeneidade de idades que me permitisse observar diferentes etapas do desenvolvimento das crianças. Assim, selecionei três crianças: a B, de 3 anos – por ser a única criança do grupo com essa idade e por ter, no início da PPS, observado a procura constante desta criança em ter ajuda dos adultos; a IF (de 4 anos²⁰), visto ter realizado o portefólio da criança com a própria e, portanto, já tinha – até ao início da investigação – realizado diversos registos de observação que estavam relacionados com o tópico de investigação; e a DC (de 5 anos), por me ter sido possível de observar (ainda antes de ter começado a investigação) a manifestação de sentimentos de prontidão em ajudar os seus pares (como é possível de verificar através da figura R1, anexo R).

3.5. Apresentação e discussão de dados

Neste subcapítulo – e tendo em conta que foram várias as informações recolhidas, proceder-se-á a uma **triangulação** de forma a cruzar todos os dados obtidos, na análise dos mesmos. Esta estratégia permite reforçar e enriquecer a análise e interpretação dos resultados obtidos (Yin, 1994), bem como descobrir paradoxos ou contradições e integrar diferentes perspetivas da problemática (Kelle & Erzberger, citado por Duarte, 2009).

Este subcapítulo apresenta-se dividido em separadores que analisam cada criança individualmente, pois pretendo refletir sobre o desenvolvimento único de cada criança, não realizando quaisquer comparações entre crianças²¹. Inclui, ainda, um separador, em que analiso a perspetiva da equipa de sala relativamente aos conceitos de independência e autonomia e à importância da sua promoção²² e outro em que realizo uma reflexão sobre aspetos a melhorar no desenvolvimento da investigação.

²⁰ Fez os 5 anos perto do fim da investigação.

²¹ Este princípio da valorização da criança como um ser único, com um desenvolvimento incomparável entre crianças foi defendido desde o início da investigação e as reflexões que realizei, no âmbito da investigação, foram sempre nesse sentido (ver exemplo na reflexão de 13 a 17 de novembro, tabela V1).

²² Tem-se um separador independente sobre a perspetiva da equipa de sala – pois será uma visão mais abrangente, não específica das crianças em questão – e não se tem um sobre a perspetiva das famílias pois, esta última será apresentada e relacionada nos separadores de cada criança em específico.

3.5.1. A perspectiva da equipa de sala

É fundamental atender à perspectiva da equipa de sala, visto serem intervenientes que estão presentes diariamente na vida das crianças e, atendendo às suas estratégias, influenciarão a ação das crianças no que diz respeito ao seu desenvolvimento da independência e autonomia.

Assim, tendo em conta o questionário respondido pela auxiliar de ação educativa (ver respostas nas tabelas S3-S6), verifica-se que a própria apresenta uma definição aproximada àquilo que Silva (2009) refere, relativamente ao conceito de autonomia: ambos destacam a capacidade de a criança agir e pensar por si só, acrescentando a auxiliar, que “uma criança autónoma tem a capacidade de se desembaraçar, [e] desenvenilhar” (retirado do questionário realizado à auxiliar). Relativamente à promoção de oportunidades de desenvolvimento da independência e autonomia, a auxiliar considera que essa promoção é importante, visto que possibilita à criança que resolva problemas que ocorram no seu dia-a-dia. Na sala 1, menciona que essas oportunidades passam por “brincadeiras livres nos diversos espaços da sala” ou por “saber onde e como usar os diversos materiais existentes na sala” (excertos retirados do questionário; cf. tabela S6); passarão também pela autorregulação nas brincadeiras e trabalhos e por outras atividades relacionadas com a rotina (como as tarefas diárias, no acolhimento, nos desenhos ou pinturas que as crianças realizam).

Por seu lado, a educadora apresenta uma definição de autonomia relacionada com a de Silva et al (2016), na medida em que a autonomia resulta da capacidade da criança de fazer escolhas, tomar decisões e “aprender a ser responsável” (excerto da entrevista à educadora – ver transcrição completa na tabela S1 e matriz da entrevista na tabela S2). Relativamente a estratégias gerais de promoção do desenvolvimento da autonomia, a educadora destaca a construção das regras de sala em conjunto com as crianças; o apoio e incentivo (da educadora) à reflexão e procura (por parte das crianças) de soluções para resolverem os seus próprios conflitos, promovendo, igualmente, a autorregulação (que a auxiliar também referiu); a possibilidade das crianças poderem escolher – dando exemplos, como o de nomearem os nomes dos peixes da sala, selecionarem os símbolos individuais para os copos e tabuleiros de trabalhos e o de escolherem a atividade que querem realizar; e o incentivo à interação e cooperação entre crianças com diferentes idades/conhecimentos sobre o espaço, rotina e materiais.

Em relação à rotina, a educadora defende a sua importância para o desenvolvimento da autonomia e independência, partindo da concepção de que a rotina é uma fonte de segurança através da qual as crianças se sentirão confortáveis para, então, realizar ações de forma autónoma. Para além disso, uma estratégia que afirma relacionar-se com a rotina e com a promoção da autonomia é a da eleição do “responsável do dia”, este que tem a seu cargo tarefas como a de dar comida aos peixes, de registar o tempo e o dia e de distribuir os lanches. Apesar de a educadora não o referenciar, realço o facto de, ainda que não sejam as crianças a escolher quem é o responsável do dia (visto que segue a ordem alfabética dos nomes das crianças), a verificação de quem é o responsável é já uma atividade inserida na rotina e realizada pelas crianças. Isto é, as crianças “reconheciam que tinham que esperar pelo seu dia de serem responsáveis e . . . foram demonstrando, . . . o seu entusiasmo pelas tarefas” (excerto da reflexão de 20 a 24 de novembro, p.7 – cf. tabela Y4).

Relativamente ao espaço e aos materiais, a educadora considera relevante que todas as crianças saibam onde podem ir buscar e arrumar os materiais e, para isso, em relação aos jogos e livros, por exemplo, colocou símbolos de formas geométricas e cores diferentes.

As alterações que realiza, partem sempre do que vai observando nas crianças, pois considera que a observação dos seus comportamentos é fundamental. Quando, efetivamente, há alguma alteração no espaço e/ou materiais da sala, é comum a educadora “procurar sempre reunir todo o grupo de crianças e explicar-lhes essa alteração” (excerto da reflexão de 15 a 19 de janeiro, p.1) – ver exemplos nas tabelas X2-X4 e tabela Y1, o que permite às crianças uma melhor apropriação do que as rodeia. A par com o diálogo, é comum a educadora atender aos interesses e escolhas das crianças para conduzir as atividades – cf. tabela X4.

No que respeita às famílias, a educadora reconhece como ferramenta fundamental na relação “escola-família”, o diálogo, sendo que através dos vários encontros (informais ou formais) se partilham informações sobre o comportamento da criança em casa/no jardim de infância e se discutem ideias sobre o que fazer para promover o desenvolvimento da autonomia da criança.

Relativamente à análise da educadora acerca do desenvolvimento das três crianças, essa será abordada individualmente nos separadores de cada criança.

Tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, parece-me ser possível de afirmar que a educadora procura, tendo em atenção a organização do espaço, tempo e materiais, promover o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças.

3.5.2. A B

“[nome da educadora]!! – a B saúda e corre em direção à educadora, aproximando-se depois de mim para me abraçar.” (excerto retirado do dia típico, anexo Z). Foram assim que se tornaram as chegadas da B à sala. A B, de três anos, que chorava diariamente no início do ano letivo, começou a demonstrar sentir-se confortável e segura na sala. No entanto, o papel dos adultos em sala foi fundamental para transmitir esta segurança. Na entrevista que me concedeu, a educadora refere estes aspetos, considerando que a B, de forma geral, “é uma criança ainda muito insegura e pouco autónoma. . . . [para a B] ainda é muito importante o ponto de referência ou a pessoa de referência que sou eu, és tu, é a [nome da auxiliar].” No entanto, “já se nota alguma evolução desde o início do ano”. Saliento esta questão da insegurança da B associada à presença ou não de um adulto na reflexão de 30 de outubro a 3 de novembro, em que destaco os registos presentes nas tabelas U1-U5 (anexo U), nos quais “é possível observar a insegurança da B quando a ajuda de que precisa vem das restantes crianças e não dos adultos, ou quando é deixada sem a presença próxima de um adulto significativo.” (p. 6)

Enquanto adultos que influenciam o desenvolvimento da criança, concordo com o que é mencionado pela educadora, na entrevista, ao referir que o nosso papel é o de “valorizar e incentivar tudo o que ela [a B] tenta fazer sozinha” (cf. tabela U6, com a perspetiva da educadora relativamente ao desenvolvimento da B), devendo saber dar espaço à criança. Nesse sentido e relacionado especificamente com a B, tive a necessidade de refletir sobre o tipo de reforço que exercia com a criança, de modo a compreender se, a curto e longo prazo, teria benefícios para a criança. Após os referenciais teóricos lidos e a reflexão estabelecida (cf. tabela Y5), concluí que “fará, então, sentido que, num momento inicial, estes reforços ocorram de forma contínua, procurando salientar as pequenas conquistas que vão sendo feitas e que, a longo prazo, farão com que a totalidade da aprendizagem seja adquirida” (excerto da reflexão de 27 a 30 de novembro, p.7).

Relativamente à perspetiva dos familiares, estes consideram que esta idade “é a ideal” (retirado do questionário ao familiar da B – cf. tabela U7 com a perspetiva do familiar) para a criança desenvolver a sua identidade e, por isso mesmo, os adultos deverão dar alguma autonomia à criança para permitir esse desenvolvimento. Em casa, o familiar afirma terem um mapa de tarefas como um aspeto promotor do desenvolvimento da independência e autonomia. Não tendo dados concretos de como

este mapa é utilizado, não será possível inferir se este terá ou não alguma influência no desenvolvimento da criança. Em sala, o familiar destaca a organização do espaço e da rotina como promotoras deste desenvolvimento, realçando o papel das áreas e a maneira como a sala está distribuída e momentos específicos promotores da independência como as idas à casa de banho e os almoços.

Relativamente à perspetiva da B, quanto ao que já consegue fazer de forma independente, os dados recolhidos (através da entrevista – transcrições presentes nas tabelas U8 e U9) são pouco conclusivos, visto que, por várias vezes, a criança se contradisse, mostrando-se confusa quanto às questões que lhe colocava (ver tabela U10, em anexo, na categoria do discurso da criança)²³.

Ainda que os dados obtidos na entrevista, possam estar influenciados pela forma como conduzi a entrevista e possam não representar fielmente a perspetiva da B, com base na tabela U10 e nos registos, reflexões e dia típico elaborados, é-me possível relacionar o que a criança afirma realizar independentemente com o que observei.

Em relação aos espaços, durante todo o tempo de investigação, a B demonstrou alguma insegurança em circular pelos mesmos. Tenha sido para ir para o ginásio, para o recreio ou para o refeitório, a B necessitava sempre de ir de mão dada com um adulto e, “quando assim não acontec[ia], a B começa[va] a chorar” (excerto da reflexão de 13 a 17 de novembro, p.2). Os registos presentes nas tabelas U11-U14, ilustram esta insegurança que relaciona o desenvolvimento da sua autonomia com a interação entre pares. No entanto, apesar de na tabela U15, a B ainda manifestar alguma insegurança, já demonstra o que aconteceu por algumas vezes de a criança começar a aceitar dar a mão aos seus pares (ver também figura U7), congratulando-se por isso, dando sentido àquilo que refiro na reflexão final da PPS (de 15 a 19 de janeiro – tabela Y8), de que “esta procura [do adulto] teve tendência a diminuir ao longo do tempo”.

Em relação às áreas da sala, é possível inferir, através do que fui observando e registando que a B parecia não compreender a regra da educadora de que nem sempre as áreas estão todas “abertas” e de que há um número máximo de crianças por área, pois, como descrevi no dia típico – tabela Z1 – mais do que uma vez: “a B anda às voltas pela sala brincando com brinquedos que vai encontrando nas várias áreas”. Ainda assim, como referi na reflexão de 15 a 19 de janeiro: a B parece “circula[r] menos pela sala, permanecendo mais tempo concentrada com determinado jogo/brincadeira” (ver,

²³ No ponto 3.5.5. reflito sobre aspetos a melhorar na investigação, nomeadamente a forma como coloquei as questões às crianças.

também, exemplo disso, na tabela U15).

Relativamente aos materiais, por várias vezes demonstrou saber onde cada objeto se guardava, porém, nos momentos de arrumação da sala, era comum só começar a arrumar quando era chamada à atenção, sendo que, na minha perspectiva, acontecia por, de facto, a criança não se aperceber que os materiais que se utilizavam tinham, depois, de ser arrumados por quem os utilizou. Ainda em relação aos materiais, tanto no dia a dia, como na entrevista, a B sabia identificar os seus materiais individuais (copo, cabide, cartão com o seu nome e tabuleiro de trabalhos – cf. figuras U9-U12 e tabela U16) e especificamente relacionado com os de desenho, sabia identificar onde se localizavam todos esses materiais.

No que respeita à autonomia, mais especificamente relacionado com a tomada de decisões, de iniciativas ou de realização de escolhas, e citando o que refiro na reflexão de 15 a 19 de janeiro,

em relação ao brincar, começa, agora, a interagir mais com outras crianças, manifestando claramente as suas decisões quando quer brincar sozinha/com outras crianças. . . . Começou, gradualmente, a congratular-se e a partilhar as suas conquistas ao nível da independência e autonomia (como quando conseguiu terminar um jogo sozinha [cf. tabela U17], ou, depois de ir à casa de banho, vestir-se sem pedir ajuda)” (p.3).

Para além disso, começou a manifestar sentimentos de prontidão para auxiliar os outros (cf. tabelas U18 e U19 e figura U15) e, ao nível das iniciativas, a tabela U20 ilustra um momento em que a B tentou vestir o seu casaco sozinha, só pedindo ajuda após concluir que realmente não conseguia fazê-lo.

Através do responsável do dia, a B começou também a assumir responsabilidades, sendo que “na primeira vez que foi a responsável do dia [ver tabelas U21-U23], pediu um maior apoio por parte da educadora para realizar as tarefas do que na segunda vez (passado pouco mais de um mês)” (excerto da reflexão de 15 a 19 de janeiro, p.3). Neste sentido, é, também, possível de inferir que os mapas da sala parecerem ter transmitido alguma segurança no que diz respeito à rotina e ao conhecimento da organização da sala. O mapa das presenças é o exemplo mais claro: quando a B chegava à sala, dirigia-se rapidamente para perto do mapa, demonstrando que reconhecia que era das primeiras ações que se realizavam durante a manhã. Ainda relativamente à marcação das presenças e relacionando com a utilização autónoma dos mapas, é possível concluir que a B ainda precisava de algum apoio do adulto para os

utilizar, porém, na tabela U24 observa-se um momento em que a criança, com algum incentivo meu, conseguiu marcar a presença sozinha.

O dia típico foi um instrumento que ajudou a compreender se a criança estava ou não integrada na rotina, ou seja, se demonstrava antecipar os acontecimentos e se transmitia segurança nas suas ações e comportamentos. Relativamente à chegada à sala, a B parecia não ter dúvidas: após tirar o casaco, vestir a bata e despedir-se do familiar que a viesse trazer, a B corria para o tapete e esperava ser chamada para marcar a sua presença. Já relativamente às atividades estruturadas, a momentos do brincar, ou a outros momentos como os de transição (deslocação para o refeitório, jogos/dinâmicas antes da ida para o refeitório, etc.) apesar de mais orientada que no início do ano letivo, não é possível de inferir se a B reconhece esses tempos como algo a acontecer diariamente, pois nem através do dia típico, dos registos de observação ou das entrevistas, há comentários ou comportamentos por parte da criança que permitam tirar essa conclusão. No regresso à sala, após o recreio, a B sentava-se sempre no tapete, porém, por vezes, esquecia-se de retirar o seu chapéu (como surge ilustrado na tabela Z1, na linha das “11h15 – “sala 1!””) – o que me impossibilita de compreender se reconhece que é algo que acontece diariamente ou se foi, simplesmente, atrás das restantes crianças.

Considero fundamental, para resumir, referir que,

o tempo de investigação foi curto e, atendendo ao facto de esta criança ter 3 anos (nunca tendo frequentado um jardim de infância/creche até então . . .), considero que existiram já várias alterações que demonstraram um aumento da sua autoestima e que possibilitaram que ganhasse confiança para desenvolver a sua independência e autonomia.” (p.2).

Neste sentido, será relevante, também, salientar que, toda esta evolução que se deu no desenvolvimento da B, teve clara influência da equipa de sala. Sem o apoio e incentivo transmitidos pelos adultos em sala, a B não teria começado a ambientar-se aos espaços, aos materiais, à rotina e mesmo aos seus pares, como acabou por acontecer. O facto de começar a ir de mãos dadas com os seus pares para os diversos espaços ou de deixar que a ajudassem (ver figura U17); o facto de manifestar claramente as suas escolhas entre brincar sozinha ou acompanhada; em assumir a responsabilidade do “responsável do dia”; o facto de saber identificar as várias áreas e materiais da sala e os seus materiais individuais, revela que a organização do ambiente

educativo se tornou propícia ao desenvolvimento da independência e autonomia da criança, ainda que, com uma influência evidente dos adultos em sala.

3.5.3. A IF

Quando questionado sobre a importância do desenvolvimento da autonomia entre os 3 e os 5 anos, o familiar da IF afirmou ser importante, referindo que esse desenvolvimento promoveria, também, a autoestima: “Ela sente-se importante e crescida, tornando-a [sic] mais segura de si” (retirado do questionário – ver categorização das respostas do familiar na tabela V1). Em concordância com a opinião do familiar, está a perspectiva da educadora, esta referindo que a IF, de quatro anos, “tem uma boa autoestima e penso que isso é meio caminho andando para que ela seja autónoma” (cf. tabela V2, com a categorização das respostas da educadora na entrevista). A educadora considera que a IF é uma criança que gosta de “fazer as coisas sozinha . . . e normalmente até faz bem”, tendo tudo “para que . . . cada vez seja mais autónoma” (tabela V2). Relacionando com o que menciono na reflexão de 13 a 17 de novembro, considero que a IF

manifesta, frequentemente, sentimentos de prontidão para desempenhar vários tipos de ações: em atividades estruturadas manifesta o interesse em realizar a tarefa quase sempre autonomamente (ver o registo nº53 [tabela V3], em que a IF demonstra o interesse em organizar o portefólio sozinha); após terminar uma atividade, é frequente preocupar-se se tudo fica arrumado e limpo, oferecendo-se, inclusive, para limpar quando foi a própria que sujou (ver registo nº35 [tabela V4]). (p.5).

A IF é uma criança bastante decidida, manifestando claramente as suas iniciativas, decisões e escolhas. À semelhança do que acontece na tabela V4, também as tabelas V5-V7, a IF manifesta claramente as suas vontades e escolhas que exerce sobre o meio onde se encontra.

O familiar inquirido refere que um dos aspetos que conferem importância à promoção do desenvolvimento da autonomia consiste na transmissão de responsabilidade. Afirma que, através da realização de tarefas associadas às necessidades pessoais/básicas (como lavar-se, vestir-se ou alimentar-se) e de tarefas realizadas em família (como a arrumação dos brinquedos, a limpeza de “coisas simples” – cf. tabela V1) se promove o desenvolvimento da autonomia da IF em casa. Relativamente ao JI, o familiar descreve as tarefas associadas à organização e rotina da/na sala como promotoras do desenvolvimento da autonomia: “manter a sala arrumada; dar de comida [sic] aos peixes”.

Ainda no âmbito das responsabilidades, a IF – nas entrevistas que me concedeu –, não só definiu o conceito (de responsabilidade) como “é tomar bem conta das coisas que eu tenho”, como ainda exemplificou momentos em que assume essa responsabilidade: “Não *estagar* [estragar] *brinquedos* [brinquedos].”; “Ajudar o pai a por a mesa...” (cf. tabelas V8 e V9, com as transcrições das entrevistas à IF e tabela V10 com a categorização das respostas). Estas informações referidas pela IF relacionam-se, não só com o que é realizado em sala, com o objetivo de promover a autonomia, mas, também e essencialmente, com esta promoção em casa, relacionando com o que é referido pelo familiar: para além de pedir à criança a realização de tarefas “pessoais” e “em família”, refere que é importante “incentivar o seu [da criança] crescimento enquanto indivíduo” e premiar “dando a importância às suas capacidades” (tabela V1). Neste sentido, o contexto familiar (partindo do pressuposto que existe incentivo para a realização de tarefas de forma autónoma, como indicado pelo próprio), parece ser um fator que influencia o desenvolvimento da autonomia da IF, na medida em que a própria tem oportunidade para realizar ações de forma independente e autónoma.

Associando as responsabilidades, ao responsável do dia – cargo exercido pelas crianças na sala, a tabela V11 ilustra o interesse e motivação que a IF tem para o realizar. Relativamente às tarefas em si (ver tabelas V12-V14), a IF envolve-se bastante nas mesmas, querendo realizar da forma mais independente possível (ver tabela V12, como exemplo). Como refiro na reflexão de 13 a 17 de novembro:

a IF demonstra-se bastante confortável, sendo que, inclusive – e por exemplo –, quando a educadora cooperante se afastou momentaneamente da IF, esta aparentemente não se sentiu insegura, continuando a realizar o que tinha para fazer. A distribuir os leites, fez questão de ser a própria a entregá-los a cada criança, segurando no tabuleiro e pedindo às crianças para esperarem e que não tirassem os leites do tabuleiro. Da mesma forma, a recolher os pacotes e a deitá-los no lixo, não precisou de perguntar a nenhum adulto como se fazia, nem em que saco do lixo (existe um ecoponto na sala com três sacos) deveria colocar os pacotes. A marcar o tempo e o dia demonstrou saber os locais corretos para a colocação de cada elemento: dos números, dos dias da semana e do tempo (p.6).

Relacionando com a influência do ambiente educativo, considero que, ao nível dos espaços, a IF parece sentir-se confortável nos vários espaços do equipamento. Sendo uma criança bastante atenta ao que a rodeia, à mínima alteração do espaço, é frequente ouvi-la questionar a razão dessa alteração (ver exemplo na tabela V15) e, nesse sentido, como menciono na reflexão de 13 a 17 de novembro (tabela Y3), “este facto poderá

refletir-se na sua fácil adaptação ao ambiente educativo e, por isso, ao espaço e às rotinas” (p.5), isto porque, estando atenta a tudo o que a rodeia, mais facilmente conhece os vários espaços e a organização dos momentos do dia. Conhecendo as regras da sala (criadas em grupo), sabe e respeita o número máximo de crianças por área, ainda que, por vezes, possa manifestar o seu desagrado/tristeza por não poder estar em determinada área (cf. tabela Z1 – dia típico – na linha das “9h30”).

Ao nível dos materiais, a IF “reconhece onde se guardam os trabalhos (sabendo identificar o seu nome de entre os vários, nos tabuleiros), localiza facilmente o seu cabide e qual é o seu copo para beber água” (retirado da reflexão de 13 a 17 de novembro, p.5). Relativamente aos materiais das várias áreas, a IF manifesta claramente quando quer utilizar algum (como foi o caso de quando me pediu para brincar com a “caixa mágica” – ver tabela Z1, correspondente ao dia típico da IF, na linha das 14h), reconhecendo que deve ter cuidado com os mesmos (como refere na 2ª entrevista) e sabendo onde arrumar cada um. Outro exemplo que “realça o facto de a IF conhecer bem o espaço da sala, conhecendo os materiais e sabendo como os pode manusear, está presente no registo nº64 [tabela V6], em que esta ajuda o JDi, dando-lhe água” (excerto da reflexão de 13 a 17 de novembro, p.6).

Um fator evidentemente relevante para o facto de a IF se apropriar do espaço e materiais para desenvolver a sua autonomia, será, como já foi referido no ponto da perspetiva da equipa de sala, o facto de a educadora explicar as alterações que ocorrem na sala, visto permitir que esta conheça a razão da organização do ambiente educativo, fazendo sentido à criança.

Em relação à rotina, a IF parece conhecer, de forma geral, como se organizam os vários momentos do dia, sendo que os momentos em que isso é mais explícito é nos regressos do recreio, em que coloca no cesto o seu chapéu e rapidamente se senta no tapete (cf. dia típico, tabela Z1, na linha das “11h15 – “Sala 1!””), que é o que a equipa de sala sempre pede, ou nas chegadas, de manhã, à sala, em que veste a bata, se despede do pai e corre para o tapete, pronta a marcar a sua presença e conversar com os seus pares. Também as idas à casa de banho antes das refeições, em que aguarda na fila e depois grita por “sabonete” e “papel”, quando lava as mãos refletem esta rotina que se verifica diariamente. O facto de chegar ao refeitório e dirigir-se logo para o seu lugar (ver, novamente, tabela Z1, linha “12h – No refeitório...”), também reflete o facto de estar segura e confortável, sabendo o que é comum fazer, quando chega a este espaço. Relativamente a atividades estruturadas ou aos momentos do brincar, torna-se

pouco claro compreender se a criança reconhece esses momentos, visto que os registos realizados nesse sentido, apenas demonstram que a criança aparenta estar confortável nos vários espaços e com os diversos materiais, não existindo nenhuma afirmação da criança que permita inferir esse reconhecimento.

Para concluir, recorro a um excerto da reflexão de 15 a 19 de janeiro, que considero resumir, de forma clara, o contributo da organização do ambiente educativo para o desenvolvimento da independência e autonomia da IF:

relativamente a esta criança, verificou-se que estava . . . confortável no ambiente educativo, servindo-se deste para realizar as atividades que pretendia executar. A IF conhece as regras da sala, sabe onde se encontram os diversos materiais e como tratar destes (reconhecendo a importância de conservar os brinquedos, por exemplo) e conhece os vários momentos da rotina. Evidencia assumir responsabilidades pelo seu bem-estar e segurança e manifesta claramente a sua vontade em realizar determinadas atividades/ações de forma autónoma, tomando decisões sobre o que pretende fazer e proferindo, por algumas vezes, a vontade de as fazer “sozinha”.” (p.4 – cf. tabela Y8).

3.5.4. A DC

Em relação à DC, a educadora não teve dúvidas: “[a DC] é uma criança autónoma” (cf. tabela W1). Neste sentido, e destacando o que referi na reflexão de 15 a 19 de janeiro, estamos, mais uma vez, de acordo:

A DC, de 5 anos, manifesta, desde o início da investigação, um grande à vontade no ambiente educativo. Sendo já o seu terceiro ano consecutivo nesta sala, este poderá ser um fator determinante para o facto de conhecer os vários espaços da sala (e do equipamento), os vários materiais, os momentos da rotina e a liberdade que tem para agir sobre estes. Manifesta interesse em realizar ações (sejam estas de atividades estruturadas, de necessidades como a alimentação ou a higiene, etc.) de forma autónoma, recorrendo pouco aos adultos como apoio. (p.4).

Há alguns registos que comprovam esta manifestação da DC em realizar ações autonomamente. Destaco o registo nº48 (tabela W2), em que a DC, após compreender como cortar, indica: “mas desta vez sou eu sozinha porque quero ser crescida!”. Para além desta afirmação demonstrar claramente o seu interesse em realizar ações de forma independente, reflete, também, a sua conceção de que os “crescidos”, realizam

ações sozinhos²⁴. Nas entrevistas que me concedeu, a DC afirma que já sabe “fazer todas as coisas”, respondendo que não há mais nada que precisasse de aprender a realizar de forma independente (cf. tabelas W3-W4, com a transcrição das entrevistas e tabela W5, com a categorização das suas respostas).

Recorrendo à reflexão de 30 de outubro a 3 de novembro, considero que:

Os registos nº49 e 50 (tabelas W6-W7) suportam, de alguma forma, aquilo que refiro relativamente à DC e ao facto de esta estar confortável neste contexto: tanto para a tarefa de colocar os pacotes de leite no lixo, como para marcar o tempo e ajudar a identificar o dia da semana, a DC demonstra estar segura e reconhece o que tem a fazer, relativamente a essas tarefas. (p. 6)

Ou seja, no que concerne ao cargo de responsável do dia, a DC não parece ter dificuldade em realizar as tarefas que lhe são pedidas, conseguindo assumir responsabilidades e, assim, desenvolvendo a sua autonomia.

Para compreender a forma como a criança usufrui/se apropria do espaço, tempo e materiais para desenvolver a sua autonomia, será fundamental referir um aspeto que caracteriza a DC: o interesse em ajudar os seus pares (ver tabela W8, figura R1 e tabela Z1, linha das 10h20 e das 10h45). Como saliento na reflexão de 15 a 19 de janeiro:

Pude perceber, através da segunda entrevista feita à criança, que esta preocupação em proteger e ajudar as restantes crianças é feita de uma forma quase inconsciente. Quando lhe mencionei esta sua característica, explicitando que era uma qualidade, a DC ficou algo admirada, isto porque, na minha perspetiva, o faz de forma natural, sem refletir bem sobre o assunto. A esta perspetiva, junta-se a da educadora cooperante, que, quando questionada (na entrevista) a abordar o desenvolvimento da independência e autonomia da DC, referiu esta ideia de que a criança se preocupa bastante em ajudar os outros, sem pensar em reconhecimento; sem procurar que a elogiem por esses comportamentos. (p.4).

Tanto eu, como a educadora, ao reconhecermos esta característica, incentivámos a que continuasse a ajudar os outros (dois desses momentos podem ler-se nas tabelas W9 e Z1, na linha das “15h10 – Está na hora de arrumar!”).

Um aspeto interessante que ocorreu durante a investigação – e relacionada com esta característica da DC –, foi a relação de proteção que se criou entre a DC e a B. Como refiro na reflexão de 13 a 17 de novembro – cf. tabela Y3),

²⁴ Reflito, de forma mais aprofundada, sobre este comentário da DC, na reflexão presente na tabela Y2, em anexo.

No registo nº62 [tabela W10] é evidenciada a relação afetiva entre estas duas crianças e a figura Y2 [anexo Y], representa um momento em que a DC, ao ver a B com medo de atravessar a zona em que as crianças andam com os triciclos, lhe colocou o braço em cima dos seus ombros e só a largou, quando chegaram à zona em que não há triciclos em movimento e a B se sente mais confortável e segura. (p.10).

Os registos W11 e W12 demonstram, igualmente, esta manifestação da DC de proteger a B e os registos W13 e W14 demonstram que a DC começou, inclusive, a observar atentamente as conquistas que a B ia conseguindo realizar.

A análise, até então, realizada, demonstra que a DC não revela desconforto ou insegurança em servir-se dos materiais e espaço para desenvolver a sua autonomia. Nas entrevistas que lhe realizei, a DC não só demonstrou ter consciência da localização dos vários materiais da sala, como ainda revelou que, em casa, tem o seu quarto organizado por *cantinhos* semelhantes aos da sala – o que, na minha perspetiva, será uma informação que possibilita inferir claramente que a DC compreende e parece gostar da organização da sala.

Ainda, de acordo com as suas respostas às questões das entrevistas, a DC refere que faz escolhas, tanto em casa como no JI: em casa, exemplificou através das fichas que realiza, escolhendo o tipo de ficha que faz; no JI, essas escolhas acontecem, por exemplo, na seleção da área para onde quer ir.

Relativamente à rotina, o dia típico foi o instrumento que mais ajudou a compreender se a criança estava adaptada à organização do tempo em sala. O momento em que a DC entra na sala, após o recreio, “tira rapidamente o chapéu e coloca-o no cesto” (excerto retirado do dia típico), sentando-se depois no tapete (sem que ninguém lhe precisasse de indicar); o momento em que, após fazer a sua higiene, segue “para a sala, a saltitar e a sorrir”, sem que, novamente, fosse preciso dar qualquer indicação; ou, ainda, o momento em que “a DC entra no refeitório[,] segue atrás das crianças que vão para o mesmo lado da mesa que a criança [e] senta-se no seu lugar” (retirado do dia típico), perguntando, de seguida, à monitora, se já pode começar a comer, revelando ter conhecimento e estar adaptada ao que acontece diariamente.

A perspetiva dos familiares, que convivem com a criança diariamente, parece ser outro aspeto que influencia os comportamentos da DC, visto que promovem, desde cedo, o desenvolvimento da independência e autonomia, sendo que o familiar inquirido considera que “o sucesso futuro de uma criança desta idade terá e será maior por essa razão [por ter capacidade de escolha].” (retirado do questionário – cf. tabela W15, com

a categorização das respostas do familiar). Em casa, refere que a criança realiza tarefas associadas às necessidades pessoais/básicas (higiene e alimentação); no JI, refere que os adultos em sala incentivam o desenvolvimento destes dois conceitos, visto que, na prática, “tendem a ser elas [as crianças] a agir”. Se os familiares concordam e afirmam promover o desenvolvimento da autonomia, será possível inferir que é, também, por isso, que a própria criança manifeste interesse em realizar ações de forma autónoma.

Todas estas observações permitem-me concluir, respondendo, agora, às questões iniciais da problemática, que a DC, ao sentir-se confortável neste contexto, conhecendo os espaços, materiais e rotina onde se insere, consegue realizar diversas ações de forma independente, tomar decisões e iniciativas, fazer escolhas e assumir responsabilidades diariamente. A organização estabelecida pela educadora (como a opção de colocar formas geométricas e cores diferentes nos livros e no móvel da biblioteca) e as estratégias adotadas pela equipa de sala (de explicitação das alterações de espaço, materiais e tempo e de incentivo à arrumação da sala e à interação entre pares com diferentes capacidades, parece sem um fator fundamental para a promoção do desenvolvimento da autonomia. Desta forma, a organização do ambiente educativo (sempre influenciada pelas intenções da educadora) parece ser favorável para o desenvolvimento e aquisição da independência e autonomia da DC.

3.5.5. Aspetos a melhorar

Durante a realização da investigação – que envolveu a análise de vários instrumentos de recolha de dados –, fui refletindo sobre a minha postura e a influência que a minha ação poderá ter tido sobre os resultados obtidos. Sabendo que uma investigação é apresentada sob o olhar único do investigador, considero que, em alguns momentos, a minha perspetiva poderá ter influenciado as crianças.

Ao nível das entrevistas, à medida que fui realizando as transcrições, fui-me apercebendo de vários aspetos na minha conduta que considero errados ou que poderiam ter sido feitos de maneira diferente: conduzi demasiado a entrevista, ao utilizar termos como “já consegues”, “ainda não consegues” ou “não é?”. Considero, neste sentido, que transmiti uma conceção pessoal sobre as situações questionadas²⁵, o que não seria o pretendido. Neste sentido, é de salientar a dificuldade que sentia, à medida que realizava as entrevistas, em não interferir tanto na condução da entrevista, muito

²⁵ por exemplo: “já consegues vestir-te sozinha?”, poderá ser interpretado como: “não é bom se ainda não me conseguir vestir sozinha”.

devido aos conceitos a abordar: procurei fazer questões diretas e sucintas sobre o “fazer sozinha” ou o “fazer escolhas”, procurando termos que as crianças percebessem claramente e que lhes fosse mais fácil de responder; porém, acabei por realizar muitas questões de resposta fechada (de “Sim” ou “Não”), o que impossibilitou, por algumas ocasiões, de ouvir as crianças e compreender as suas perspetivas.

Depois, ao ouvir as transcrições, percebo que dei pouco tempo às crianças de organizarem o seu pensamento e de se expressarem, interpelando-as algumas vezes, com o intuito de ajudar. Relativamente às alterações realizadas no guião da segunda entrevista, o intuito seria o de que as crianças compreendessem melhor as questões – e a utilização das fotografias penso ter facilitado – porém, na prática, considero ter realizado perguntas muito idênticas à primeira entrevista, com demasiado ênfase no “fazer sozinha” e muito pouco relacionadas com a tomada de decisões ou com as escolhas.

Ao gravar (em formato de vídeo) as entrevistas, foi-me possível observar e refletir sobre o envolvimento das crianças. Assim considero que atitudes como a da B ao colocar os braços na cabeça ou da DC ao mudar de assunto, refletiram o pouco interesse em alguns momentos da entrevista, nomeadamente em momentos em que eu era bastante persistente com alguma questão. Ainda assim, fui estando atenta a isso e fui procurando estratégias para as envolver mais na entrevista (como foi o caso de levar a B à sala, para observar o espaço e os materiais e poder compreender mais facilmente).

Outra dificuldade sentida foi ao nível da relação com a rotina. Relativamente aos materiais e ao espaço, fui fazendo questões que me permitiram compreender se as crianças conheciam e usufruíam dos mesmos para realizar as suas ações de forma independente e autónoma (e os registos de observação ajudaram-me, também, nesse sentido). Porém, em relação à rotina, tive alguma dificuldade em elaborar questões que me fizessem compreender o conhecimento que as crianças possuíam relativamente aos diversos tempos do dia (nas entrevistas à DC, é visível a minha tentativa de perceber a perspetiva da criança – ver tabela W5, subcategoria “relação com a rotina”). Assim, teria sido relevante colocar questões que as fizessem explicar como acham que se organiza o dia, desde o momento que chegam ao JI, até que regressam a casa.

Assim, posso concluir que a realização das transcrições e a análise dos dados obtidos possibilitaram-me um olhar diferente perante a minha ação e foram, então, instrumentos fundamentais para refletir e poder melhorar a minha prática.

Relativamente aos questionários, depois de os analisar, apercebi-me que, tanto para os questionários aos familiares como para o questionário à auxiliar, deveria de ter

colocado uma questão específica sobre a eventual influência da organização do espaço, materiais e tempo, no desenvolvimento da independência e autonomia das crianças, de forma a conhecer a perspectiva de cada um, relativamente ao tópico de investigação. Ainda, em relação ao questionário da auxiliar, considero que faltou uma questão sobre o desenvolvimento específico das três crianças da investigação (como foi feita à educadora), para conhecer a sua perspectiva mais focada em cada criança; e no questionário aos familiares, uma questão específica em que refletissem sobre o desenvolvimento das crianças seus familiares.

3.6. Considerações finais

Analisados os dados recolhidos e refletindo sobre o desenvolvimento de cada criança, surge, agora, o momento de apresentar as considerações finais da investigação.

Assim, relativamente ao tópico da investigação, “considero que, de uma forma geral, observei, em cada umas das três crianças, a importância de conhecerem a rotina, o espaço e os materiais, para lhes ser permitido o desenvolvimento da sua independência e autonomia” (excerto da reflexão de 15 a 19 de janeiro, p.2). Por tudo o que anteriormente foi apresentado, considero que, para a B, para a DC e para a IF, o ambiente educativo contribui de forma benéfica para o desenvolvimento da autonomia.

Ainda assim, relativamente ao tempo de investigação, considero que este

foi curto para observar esse desenvolvimento em cada criança, visto que, não se espera que, em dois/três meses, as crianças estabeleçam um largo desenvolvimento ao nível desses domínios. Assim, ainda que tenha observado, de uma forma gradual, as crianças a conhecerem as regras, a saberem o que podem ou querem fazer em determinado momento do dia/com determinado objeto/em determinado espaço, tomando decisões e assumindo responsabilidades, seria interessante continuar esta investigação até, pelo menos, o fim do ano letivo, pois acredito que seria possível obter mais registos de observação importantes que refletissem este constante desenvolvimento da independência e autonomia. (reflexão de 15 a 19 de janeiro, p.2).

Ao procurar responder à outra questão inicial da investigação – De que forma está o ambiente educativo organizado para que sejam promovidas oportunidades de desenvolvimento da independência e autonomia das crianças? –, recorrendo à leitura da revisão literária realizada e através da observação diária das crianças, compreendi que o papel da educadora é fundamental, potenciado este desenvolvimento. Isto

porque, sendo a educadora, “a pessoa que organiza e gere o tempo do grupo da sala, é est[a] [a] principal responsável por permitir que regularmente (isto é, através da rotina diária) se proporcionem oportunidades para o desenvolvimento da autonomia” (reflexão de 15 a 19 de janeiro, p.1). Neste sentido, “o facto de a educadora ter criado o “responsável do dia” . . ., criou, nas crianças, uma motivação para assumir responsabilidades”; também, quando havia alguma alteração no espaço e/ou materiais da sala, a educadora procurava sempre “reunir todo o grupo de crianças e explicar-lhes essa alteração. Tal conhecimento, permite às crianças uma melhor apropriação do que as rodeia, não necessitando de recorrer tantas vezes a um adulto” (excerto da reflexão de 15 a 19 de janeiro, p.1).

Outro aspeto relevante de salientar foi a importância de cada instrumento de recolha de dados: os registos de observação aliados às fotografias, estiveram presentes durante toda a investigação, e foram essenciais para a análise sobre o desenvolvimento de cada criança tanto ao nível do espaço, como do tempo e dos materiais; o dia típico foi fundamental para tentar compreender a influência da rotina no desenvolvimento das crianças; a entrevista à educadora e os questionários à auxiliar e aos familiares, permitiram-me ter uma noção sobre a perspetiva destes adultos que têm um papel fundamental na vida das crianças; com as entrevistas às crianças, pude ouvi-las e tentar compreender as suas perspetivas relativamente ao seu desenvolvimento; e, por último, a reflexão foi fundamental para me autoavaliar e adaptar determinados aspetos relacionados com os instrumentos, com o intuito de obter dados mais conclusivos.

Em suma, a realização desta investigação, para além de me ajudar a focar-me numa problemática, a procurar e tomar conhecimento fundamentado sobre a mesma, ajudou-me também a refletir, aprofundadamente, sobre os comportamentos das crianças em função da independência e autonomia. Com a investigação, consegui concluir – neste grupo, em concreto – a importância das intenções e estratégias da educadora cooperante e do estabelecimento de uma rotina, de um espaço organizado e de materiais com sentido para as crianças, como aspetos essenciais para promover o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças.

4. CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Estabelecendo um balanço geral dos dois módulos da PPS, “concluo que foram meses intensos de aprendizagens, entrega e partilha” (excerto da reflexão final da PPS II). Como Alarcão e Roldão (2009) referem, o educador é responsável por envolver “o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (p.16). Neste sentido, e citando Marchão e Portugal (2014), os educadores “precisam. . . de construir competências que são basilares na definição e operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem integrais e globais e fazem-no através das suas conceções pedagógicas e da sua formação científica, das suas convicções pessoais” (p.96).

Relacionando com o que refiro no relatório da PPS I:

Dentro do grande desafio que é “estar em creche” [incluindo-se, agora, também, o “estar em jardim de infância”], há uma multiplicidade de desafios inerentes a este, a acontecer diariamente e pelos quais eu tive que estudar estratégias, vivenciar momentos e adquirir aprendizagens para, . . ., aumentar a minha formação para melhorar a minha prática. Errar foi aqui um dos verbos mais presentes. Sem errar, não teria conseguido dar tanto valor às aprendizagens. (p.54).

As PPS foram meses de uma constante aprendizagem a todos os níveis: adaptação às rotinas e às individualidades de cada criança, o conhecer as equipas de sala, o estabelecimento de uma relação afetiva com as crianças, o planeamento e realização de dinâmicas e atividades com os grupos, o progressivo contacto com cada família, a constante noção do papel do educador na sala e no equipamento (há diversos aspetos a que um educador tem que atender no dia a dia da sua profissão). Ajudaram-me a definir quais os meus princípios orientadores e como os por em prática, procurando, sempre, o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.

Partindo dos objetivos da PPS II (tabela K2), compreende-se a importância de começar a definir a minha identidade profissional, desenvolvendo “atitudes, competências e saberes específicos da profissionalidade do Educador de Infância” (retirado do documento de apoio à PPS, p. 4). Esta identidade “não se processa de forma isolada” (Sarmiento, 2009, p.49), sendo que o profissional/estagiário tem, como base, os “referenciais técnicos e éticos” e as “múltiplas interações” com o “grupo profissional” (equipa educativa), interações essas que vão permitindo que o estagiário vá “construindo uma noção de pertença [ao grupo profissional]” (Sarmiento, 2009, p. 49).

Neste sentido, ambas as equipas com quem tive oportunidade de contactar, ensinaram-me muito e deram-me a conhecer o que são equipas integradas e cooperadas, em que a comunicação é um pilar fundamental para que o dia a dia das crianças decorra de forma fluída e com significado.

Ainda relativamente à identidade de um profissional/estagiário, é importante que este assuma uma posição de “adesão e/ou confronto com outras identidades sociais, quer do próprio grupo (os pares profissionais), quer de outros grupos (as crianças, as famílias, . . .)” (Sarmiento, 2009, p.49). Assumindo, desde o início, que poderia existir uma diversidade de perspetivas educacionais, a adesão e/ou confronto com essas, ao longo das PPS, foi estabelecida através de uma reflexão constante. Aliás, todas as aprendizagens que surgiram da prática, estavam inevitavelmente relacionadas com a postura reflexiva que fui tendo: a minha ação perante todos os intervenientes educativos foi pensada. Refletir sobre o que fazer e o que se fez; sobre os comportamentos das crianças perante a minha ação; sobre a minha intencionalidade educativa, o que pretendo alcançar, os meus princípios orientadores. Toda esta reflexão foi fundamental para, por um lado, me permitir consolidar cada vez mais os conhecimentos adquiridos relativamente ao desenvolvimento, aprendizagem e currículo em educação de infância; e, por outro lado, como refiro na reflexão de 2 a 6 de outubro de 2017: “Refletindo e reconhecendo as minhas fragilidades, consigo, mais facilmente, começar a trabalhar nas mesmas, de modo a melhorar a minha prática” (p.4). Assim, acredito que o processo reflexivo contribuiu para a formação desta minha identidade profissional, ainda (e, acredito que, durante muito tempo) em construção.

Nas práticas – e, ainda, através das reflexões que fui realizando – tive a oportunidade de ler e refletir sobre documentos de diversos autores relativamente a uma grande variedade de temas relacionados com a educação pré-escolar: princípios orientadores da minha ação, organização e avaliação do ambiente educativo, entre outros; e essa foi uma mais-valia para o meu percurso de formação profissional, na medida em que pude contactar com diferentes perspetivas e selecionar aquelas com as quais mais me identifico.

Em suma, as PPS foram “momentos chave” bastante benéficos para a minha formação profissional, permitindo “olhar-me” com uma atitude crítica, reflexiva e flexível, que me possibilitou a descoberta de princípios e valores que melhor definem o que pretendo fazer da minha prática pedagógica, privilegiando, sempre, o bem-estar e desenvolvimento de cada criança como ser individual e único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste relatório e os meses de PPS foram bastante importantes para a consolidação de aprendizagens e de estratégias a desenvolver enquanto futura educadora de infância.

Um educador é muito mais do que alguém que planeia e executa atividades; e eu já o sabia. Aliás, assim como já sabia que é importante conhecer cada criança individualmente: as suas fragilidades, o seu contexto familiar, as suas aprendizagens, o seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. Mas esse conhecimento, eu tinha-o adquirido “em teoria”. O importante desta PPS foi a transformação dos meus conhecimentos teóricos para a prática. A PPS ajudou-me, também, a continuar a construir a minha identidade profissional, a compreender quais as minhas intenções educativas, a valorizar o contexto e as características individuais das crianças.

A reflexão foi (e continuará a ser), também, uma constante na minha prática. Diariamente refleti sobre os comportamentos das crianças, sobre se estes foram influenciados pelas minhas próprias atitudes; sobre o que deveria melhorar; que estratégias diferentes adquirir; “o que manter porque resulta”; que novos desafios procurar.

A realização da investigação ajudou-me, também, a focar-me numa problemática, a procurar e tomar conhecimento fundamentado sobre a mesma e sobre diversos aspetos inerentes a uma investigação (nomeadamente, a aprendizagem da realização de um roteiro ético e metodológico) e a refletir, aprofundadamente, sobre os comportamentos das crianças em função de determinada situação de desenvolvimento (neste caso, da independência e autonomia). Através da investigação, consegui comprovar – neste grupo, em concreto – a importância das intenções e estratégias da educadora cooperante e do estabelecimento de uma rotina, de um espaço organizado e de materiais com sentido para as crianças, como aspetos essenciais para promover o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças.

Em suma, estabeleço um balanço de grande aprendizagem, uma PPS pautada de momentos ricos em aprendizagens: aprendizagens e conhecimentos de um grupo de crianças, cada uma com as suas características e individualidades; o conhecimento de um ambiente educativo, exemplo do que é um bom funcionamento de uma sala com crianças felizes, que são ouvidas, respeitadas e em que se procura, efetivamente, proporcionar o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das mesmas.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Almeida, L. (2009). *Juventude, Família e Autonomia. Entre a norma social e os processos de individuação* (Dissertação de doutoramento, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa). Consultada em repositorio.ul.pt/bitstream/10451/319/1/21209_ulsd057815_td.pdf
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar (Tese de Mestrado)*. Retirada do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- APEI (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, pp. 110-137.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (J. Oliveira-Formosinho, Coord. Adapt.). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens* (E. F. Rocha, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, pp. 10-15.

- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- CML. (2013a). Dados gerais da freguesia dos Olivais. Consultado a 21 de outubro de 2017, em <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-dos-olivais>
- CML. (2013b). Nova freguesia de Olivais. Consultado a 21 de outubro de 2017, em http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma_Administrativa/Juntas_de_Freguesia/J_F_Olivais.pdf
- Cortesão, I. & Pequito, P. (2007). «...e aprendemos muitas coisas novas!...» Projectos simples...complexas aprendizagens. Utilização de um conjunto de critérios de avaliação de qualidade e balanço de competências na avaliação de projectos lúdicos desenvolvidos em Jardim de Infância. *Cadernos de Estudo*, 6, 105-126.
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243.
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: CIES.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp.65-102). Porto: Edições Afrontamento.
- Fine, G. A. & Glassner, B. (1979). Participant Observation With Children: Promise and problems. *Journal of Contemporary Ethnography*, 8(2), 153-174.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3 (6.ª série), 13-34.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In Zabalza, M., *Qualidade na Educação Infantil*, pp. 229-281. Porto Alegre: Artmed.

- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado et al. (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação* (pp. 1104-1121). Braga: Universidade do Minho.
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gómez, Flores & Jiménez (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K. & Travers, J. (2014). *The Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: WILEY
- INE. (2013). *FAMÍLIA nos CENSOS 2011: Diversidade e Mudança*. Comunicação apresentada no seminário do INE/ICS-ULisboa, Lisboa.
- Killen, M. (1996). *Children's Autonomy, Social Competence and Interactions with Adults and Other Children: Exploring Connections and Consequences*. New York: Joussey-Bass.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2ªed.) (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. J. (2010). *(Re)Construir a Prática Pedagógica e Criar Oportunidades para Pensar* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultada em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3788/1/Tese%2c%20Amélia%20de%20Jesus%20Gandum%20Marchão.pdf>
- Marchão, A. J. & Portugal, G. (2014). No jardim de infância e na escola do 1º ciclo do ensino básico: Práticas pedagógicas que contribuem para construir o pensamento crítico. In Vieira (Coord.), *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional* (pp. 93-104). Aveiro: UA Editora.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: UA.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.
- Niza, S. (2007). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projecto infância. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6133/1/Ana%20Margarida%20Pereira.pdf>
- Porto Editora (Ed.). (s.d.). *numeracia in Dicionário infopédia*. Consultado em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/numeracia>
- Portugal, G. & Leavers, F. (2010). "Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças". Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (S. Bahia, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.

- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2143>
- Soares, N. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – Representações, Práticas e Poderes* (Dissertação de Doutoramento, Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978>
- Tomás, C. (2007). Participação das crianças e cidadania da Infância. In C. T, *“Participação não tem idade”* (pp. 45-68).
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Eduções Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2002). *Manual de Investigação em Educação* (2.^a ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs). *Metodologia das ciências sociais*, 101-128. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (Coord). (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, N. (2011) *Questionário como instrumento de pesquisa*. Consultado em: <https://pt.scribd.com/doc/66962162/Questionario-como-instrumento-de-pesquisa.com> a 29 de março de 2016.

Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (D. Grassi, Trad. 2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zabalza, M. (1992). Organização dos espaços. In M. Zabalza (Ed.), *Didáctica da Educação Infantil* (pp. 119-159). Lisboa: Edições ASA.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Legislação

Decreto-Lei nº241/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº201/2001, I Série-A. Direção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Decreto-Lei nº41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República nº37/2012, 1.^a série. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1-B/2017 de 17 de abril. *Diário da República* n.º 75/2017 - 1º Suplemento, Série II. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação, Lisboa.

Documentos do equipamento JI/cedidos pela Educadora Cooperante

Projeto Educativo do Agrupamento dos Olivais (2013-2016)

Plano Anual de Atividades (2016/2017)

Plano de Transição/Relatório Síntese do JDi (2017)

ANEXOS