



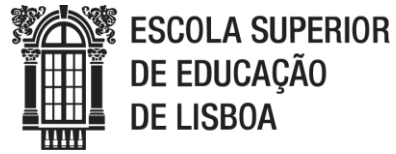
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

JÁ SOU CRESCIDO...E AGORA?
**O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA
DAS CRIANÇAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

Madalena Ouro Costa

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

2017



JÁ SOU CRESCIDO...E AGORA?
O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA
DAS CRIANÇAS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Madalena Ouro Costa

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

Orientador/a: Professora Doutora Rita Friães

2017

“Não existe ensino que se compare ao exemplo.”

Robert Baden-Powell

Ao meu avô Bi!

AGRADECIMENTOS

“Só se conhecem as coisas que se cativam.”

(Saint-Exupéry, 1995, p. 69)

Quero agradecer às pessoas que cativei e que me cativaram neste caminho:

À minha supervisora, professora Rita Friães, pela profissionalidade, apoio, disponibilidade e dedicação na minha orientação, que me fez crescer como educadora e pessoa, um muito obrigada pela construção em parceria.

Às inúmeras viagens em transportes, onde eram partilhadas todas as ideias e opiniões possíveis que nos fizeram crescer em conjunto; às brincadeiras comuns e desabafos diários; às construções em parceria; à união permanente neste processo. Obrigada Sara, pela estrelinha que te tornaste no meu caminho!

Obrigada ao “grupinho da faculdade” – Luísa, Gorjão e Mariana - pela partilha, amizade e cooperação, pela construção de um sonho que se virá a tornar realidade.

Um obrigada à D, educadora cooperante deste estágio, que muito me ensinou e que sempre se disponibilizou para partilhar. Foi um objetivo atingindo em conjunto e uma construção com base na partilha. Pela confiança depositada na minha ação e pela forma como me permitiu fazer parte deste contexto. Saio deste estágio “cheia”! Obrigada também à A, auxiliar da sala, que muito ajudou durante o estágio.

Um obrigada especial às crianças com quem partilhei estes quatro meses, pela amizade, pela partilha e carinho que me deram. Foram sem dúvida o principal deste projeto que construí, e em muito me ajudaram. Pelas histórias diárias que me fizeram sorrir, pelas saudades sentidas, mas pela certeza de que sempre que possível me receberão da melhor forma. Obrigada às famílias pela confiança no meu trabalho.

Ainda que já tenha passado algum tempo, um obrigada à Raquel (antiga educadora cooperante) pela ajuda, partilha e apoio, mas sobretudo pela amizade e carinho que se

criou. Pelo caminho feito a meu lado, mesmo depois de tanto tempo. Um obrigada com muito carinho às crianças com quem estagiei em creche, que sempre continuam comigo.

Obrigada à família Costa Padovani, pela amizade carinho e preocupação. Às minhas meninas pela ternura que sempre me dão.

À minha chefia da Alcateia, pela amizade e paciência para ouvirem mil histórias: Ao Lu pelas brincadeiras animadoras; à Maria pela paixão partilhada com crianças; à Mafalda pela felicidade com que me ouve a contar as novidades; à Dani pela paciência em me ouvir cantar músicas infantis; ao Zé pelo seu espírito Peter Pan.

Como não podia deixar de ser, às minhas “meninas” que foram um apoio enorme neste processo, animando os meus momentos de pausa e levando-me a sonhar: à Nené pelo apoio e carinho; à Pipas pela amizade, partilha e orgulho nas minhas conquistas; à Nenê pelas tontices que me fazem feliz; e à minha prima Carlota pelas mil histórias partilhadas desde sempre.

Obrigada a toda a minha família: à minha avó pela companhia, desejo de me ver feliz e amor que sempre me deu; aos meus tios e primos pela felicidade em me verem conquistar o meu caminho; à minha mãe pelas partilhas profissionais e amizade permanente; ao meu pai pela paciência na revisão do relatório e felicidade por me ver conquistar o que mais gosto; ao meu irmão pelas brincadeiras e alegria constante em momentos de cansaço.

Um obrigada carinhoso ao meu namorado, pela paciência em momentos de mau feitio, pela cooperação em toda a parte gráfica e pela construção pessoal que a tanto se dedica.

Por último, e porque “O essencial é invisível aos olhos.” (Saint-Exupéry, 1995, p. 72), um obrigada cheio de amor e saudade ao meu avô Bi, a quem dedico este trabalho, pois embora não esteja presente fisicamente, sei que sempre ilumina o meu caminho. Obrigada pelo otimismo que tento adotar dele, pois sei que “está certamente a melhorar”, sendo esta uma frase tão sua.

RESUMO

O presente relatório apresenta uma análise crítica e reflexiva sobre a minha prática em jardim-de-infância com um grupo de crianças com três anos. Este documento é intitulado pela investigação-ação realizada na prática, “Já sou crescido... e agora? - O papel do educador na promoção da autonomia das crianças no Jardim-de-Infância”. Baseada numa abordagem qualitativa, implementada durante quatro meses de estágio, com um grupo de vinte e uma crianças, esta investigação-ação surge da consciencialização da necessidade de apoiar a criança na conquista de autonomia à entrada para o jardim-de-infância, altura em que apela à realização de um conjunto de atividades e tarefas sem a plena orientação do adulto. Para a concretização da mesma, comecei por realizar observações naturalistas em diversos momentos da rotina na sala de atividades, o que me levou a apreender algumas das dificuldades sentidas pelas crianças. De forma a apoiar estas necessidades, implementei três estratégias junto das crianças, que possibilitaram o desenvolvimento da sua autonomia. Através da realização de um conjunto de observações sistemáticas, registei os dados obtidos pelas crianças na realização de cada estratégia. Ao registar se a criança conseguia concretizá-la de forma autónoma, ou se necessitava da ajuda do adulto, recolhi dados para uma análise posterior.

Após a concretização da análise dos dados obtidos, é perceptível uma tendência para a melhoria da autonomia do grupo, que se encontra ainda em desenvolvimento. Os resultados obtidos apontam-nos para uma evolução o que me faz reconhecer a importância do educador como promotor de autonomia, numa fase de desenvolvimento da criança, onde é necessário que esta aprenda fazendo.

Palavras-chave: autonomia, criança, estratégia, observação, papel do educador, parceria com a família, transição para o JI.

ABSTRACT

This report presents a critical and reflective analysis of my practice in kindergarten with a group of three-year-olds. This document is titled by action research conducted in practice, "I am grown kid ... now what? - The role of the educator in promoting the autonomy of children in kindergarten ". Based on a qualitative approach, implemented during a four-month internship with a group of twenty-one children, this action research arises from the awareness of the need to support the child in the achievement of autonomy at the ingress to the kindergarten, which calls for the realization of a set of activities and tasks without the full guidance of the adult. In order to achieve this goal, I began to make naturalistic observations in various moments of the routine in the activity room, which led me to apprehend some of the difficulties felt by the children. In order to support these needs, I implemented three strategies with the children, which enabled the development of their autonomy. Through the collection of systematic observations, I recorded the data obtained by the children in the execution of each strategy. By recording whether the child was able to perform it autonomously, or needed adult help, I collected data for further analysis.

After analysing the obtained data, there is a tendency to improve the autonomy of the group, which is still under development. The results obtained point us to an evolution which makes me recognize the importance of the educator as a promoter of autonomy, in a phase of development of the child, where it is necessary that this one learns by doing.

Keywords: autonomy, child, strategy, observation, role of educator, partnership with family, transition to kindergarten.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	3
1.1. O meio e o contexto onde me encontro	3
1.2. O Ambiente Educativo.....	5
1.3. A Equipa Educativa	6
1.4. A Família	8
1.5. As crianças	9
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	12
2.1. Com os mais novos... ..	13
2.2. Com as famílias... ..	16
2.3. Com a equipa... ..	17
3. <i>Já sou crescido...e agora?</i> - O papel do educador na promoção da autonomia das crianças no Jardim-de-Infância.....	18
3.1. Identificação e fundamentação da Problemática.....	18
3.2. Revisão de Literatura	19
3.2.1. <i>O que é a autonomia?</i>	19
3.2.2. <i>Como é a autonomia no JI?</i>	21
3.2.3. <i>Qual o papel do educador na promoção de autonomia?</i>	23
3.3. Roteiro Metodológico e Ético	24
3.4. <i>Como é que podemos ser mais autónomos?</i> - Propostas de Intervenção.....	28
3.5. <i>E agora...Será que já somos autónomos?</i> – Análise de dados.....	32
3.5.1. <i>Aquarelas</i>	35
3.5.2. <i>Jogo dos Nomes</i>	37
3.5.3. <i>Caixa Mini Faz de Conta</i>	40
4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS	54

Anexo A. Organograma da organização educativa	55
Anexo B. Planta da Sala 5	56
Anexo C. Exemplo de Plano do Dia	57
Anexo D. Caracterização das Crianças	58
Anexo E. Observações Naturalista	59
Anexo F. Portefólio de Estágio	64
Anexo G. Observações Sistemáticas.....	391
Anexo H. Autorização de Captação de Imagem.....	395
Anexo I. Planificação <i>Aquarelas em Folhas Coloridas</i>	397
Anexo J. Planificação <i>Jogo dos Nomes</i>	399
Anexo K. Planificação <i>Caixa de Mini Faz de Conta</i>	401

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Trabalhos expostos no corredor. Fonte própria.	8
Figura 2 - Notícia semanal para a família - Caderno de Notícias. Fonte própria.	28
Figura 3 – Passos para a concretização de uma aguarela. Fonte própria.	29
Figura 4 - Aguarela em folha colorida. Fonte própria.	30
Figura 5 - Jogo dos Nomes. Fonte própria.	30
Figura 6 - Identificação da folha de trabalho. Fonte própria.	31
Figura 7 - Mini Caixa de Faz de Conta. Fonte própria.	32
Figura 8 - Aguarelas - 2 Observações. Fonte própria.	36
Figura 9 - Jogo dos Nomes - 2 Observações. Fonte própria.	39
Figura 10 - Caixa de Mini Faz de Conta - 2 Observações. Fonte própria.	41

ABREVIATURAS

A.T.L	Atividades de Tempos Livres
DGE	Direção-Geral da Educação
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
OCEP	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como principal objetivo a reflexão sobre a minha intervenção, ao longo dos quatro meses da Prática Profissional Supervisionada. Este período possibilitou-me integrar uma realidade educativa e conhecer um grupo de crianças (3 anos), designadamente as suas capacidades e a forma como estas eram trabalhadas. Através de reflexões e notas de campo diárias, fui registando as principais características das crianças e o que se encontra em desenvolvimento. A análise destes registos levou-me a reconhecer uma temática em desenvolvimento nesta faixa etária: a autonomia. “Uma pessoa é autónoma, na medida em que se torna capaz de julgar e agir com responsabilidade, preocupando-se consigo e com as pessoas do ambiente em que vive, respeitando seus valores e os ideais do grupo.” (Naletto & Faleiros, 2010, p. 2). Neste sentido, e percebendo que esta é uma capacidade que ainda não se encontra totalmente alcançada, decidi intervir junto desta, de forma a proporcionar o seu desenvolvimento. “Uma das características que identifica o papel do adulto é a função de apoiar os processos de compreensão que as crianças iniciam de forma ativa e muitas vezes autónoma, através do seu ilimitado desejo de descobrir e dar sentido ao ambiente e situação humana em que vivem.” (Ferri, 2015, p.35). Neste sentido, o educador apresenta um papel fundamental na relação com as crianças, interpretando os seus maiores interesses e correspondendo da forma mais adequada. Ao longo da minha prática tento agir sempre perante este ideal, adequando a minha ação às necessidades e interesses do grupo.

De forma a dar início à investigação, iniciei este processo com observações naturalistas, focando a minha atenção em atividades ou momentos da rotina em que as crianças demonstravam maiores fragilidades em termos de autonomia. Após a sua análise e ao reconhecer a existência de três situações mais críticas a este nível, decidi centrar-me nestas, definindo estratégias de intervenção que ajudassem as crianças a melhorar a sua capacidade de autonomia. No sentido de apreender os contributos dessas diferentes estratégias para o desenvolvimento da autonomia, criei para cada uma grelhas de observação com um conjunto de indicadores que permitiam reunir informação a esse

respeito. Através destas observações foi-me possível reunir dados que me permitiram fazer uma análise sobre a importância do papel do educador neste processo.

Esta investigação permitiu-me refletir sobre a minha prática, definindo intenções que a orientam e que realçam valores que considero serem importantes, incluindo a autonomia como um dos que considero de grande relevância no crescimento da criança. Sempre que necessário, a minha prática foi adequada, através das planificações e das reflexões executadas em momentos de avaliação. Neste sentido, e de forma a contribuir para a minha ação, inseri-me numa equipa educativa que colaborou na minha construção profissional, seguindo os valores pela qual regem a sua prática, que assentam na cooperação como estratégia fundamental para a resolução de problemas (Ponte, 2004).

No que diz respeito à estrutura formal do relatório, este está dividido em quatro capítulos, iniciando-se com a caracterização do contexto, das crianças, famílias e equipa educativa, onde se encontram mencionadas as principais intenções de ação desta equipa. Após o registo das principais características do grupo, defino as minhas intenções, refletindo sobre a minha prática e a minha forma de intervenção junto destas crianças.

No terceiro capítulo, focalizarei a minha investigação, começando por definir a forma como surgiu e analisando o seu impacto junto de uma revisão literária, apoiando-me em visões de diferentes autores. Após a consolidação de conceitos abordarei as metodologias aplicadas e a ética pela qual rego todo o meu trabalho, revelando que todas as identidades foram protegidas. Apresentarei as propostas aplicadas junto das crianças, bem como todos os materiais utilizados, e analisarei os dados obtidos através das mesmas, identificando o impacto das suas realizações.

Como fecho deste relatório, no quarto capítulo, faço uma reflexão sobre a minha profissionalidade, identificando e analisando toda a minha prática ao longo do Mestrado em Educação Pré-escolar, refletindo sobre as intenções pelas quais me guio e os valores que implemento. Terminarei com uma avaliação geral de todo o meu processo de aprendizagem.

Por fim, concluo com uma avaliação da minha investigação, revelando o seu impacto no desenvolvimento da autonomia das crianças e a forma como esta contribui para a minha construção pessoal como educadora, revelando a autonomia como um valor base na minha intervenção.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA

1.1. O meio e o contexto onde me encontro

Para iniciar este processo de caracterização é essencial observar a instituição a partir do seu exterior: a organização educativa de que falamos situa-se numa rua movimentada de Lisboa, rodeada de transportes e carros que atarefadamente circulam pela manhã com diferentes destinos. Junto à sua fachada branca, muitas são as viaturas que se encontram temporariamente estacionadas, o suficiente para as crianças serem entregues nas diferentes escolas. À volta desta organização educativa encontramos algumas instituições, como museus, faculdades, escolas para diferentes idades, empresas bem estruturadas e zonas comerciais. Nesta localidade, a população ronda os 72273 residentes, na sua maioria caracterizados como população ativa, enquadrados num nível socioeconómico médio-alto¹.

Com base na informação disponível no Projeto Educativo desta organização, e de forma a conhecermos melhor este contexto, percebemos que este se rege por valores cristãos baseados no acolhimento, solidariedade, verdade e simplicidade. A instituição abriu em 1976 também com o setor de A.T.L², iniciando em 1968 uma escola de formação de educadores. A organização atual surge da extinção desta escola de formação e das necessidades prioritárias da população desta zona, como uma IPSS³.

Centrando-nos agora no interior desta grande casa branca, identificam-se dois setores distintos, com capacidade para 166 crianças: creche, com crianças dos quatro meses aos três anos e jardim-de-infância, com crianças dos três aos seis anos. A sua organização é composta por um membro superior denominado por direção pedagógica que se apoia em quatro dimensões distintas: a) Serviços especializados, compostos por uma psicóloga da instituição com uma sala própria, uma zona de primeiros socorros, três componentes artísticas (música, dança e inglês), um local de laboratório de ciências com diversos materiais disponíveis para todos os setores e uma sala de interioridade focada nos valores cristãos; b) Serviços de apoio, formados por uma zona de receção e secretaria, à entrada

¹ Informação recolhida do Projeto Educativo.

² Atividades de Tempos Livres.

³ Instituição Particular de Solidariedade Social.

da instituição, uma zona de cozinha e refeitório, destinada à utilização de todos os profissionais e alunos e, por fim, serviços técnicos e de limpeza; c) Uma componente de creche, organizada em quatro salas distintas, creche 1 (4 a 12 meses), creche 2 (13 a 24 meses), sala 1 (24 a 36 meses) e sala 2 (24 a 36 meses); d) Componente de jardim-de-infância organizada em sete salas distintas, sala 4 (3 anos – grupo homogéneo), sala 5 (3 anos – grupo homogéneo), sala 6 (4 anos – grupo homogéneo), sala 7 (4 anos – grupo homogéneo), sala 8 (5 anos – grupo homogéneo), sala 9 (3 a 5 anos – grupo heterogéneo) e sala 10 (5 anos – grupo homogéneo) (Anexo A).

Concentremo-nos agora na missão desempenhada por esta organização educativa que se foca em valores religiosos e de cidadania, os quais promovem o respeito pelo próximo e a forma como nos devemos inserir nesta sociedade, a saber: a interioridade, num sentido da criança se conhecer a si própria, como ser que pensa, sente e reflete;⁴ a criatividade como um crescimento a nível intelectual, não baseado apenas nas dimensões artísticas, mas “de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo.” (DGE, 2016, p. 47); a relação adulto-criança, na medida em que estes estabelecem um sentido de interajuda que mantém, ainda assim, uma liberdade para exploração autónoma da criança, sendo o educador um orientador nas diversas dinâmicas e um agente ativo na exploração das potencialidades do grupo. É contudo importante referir que o educador deve também fazer parte integrante das atividades, envolvendo-se no seu desenrolar. Por último, a instituição orienta-se por intenções retiradas de distintos modelos curriculares: utiliza o High Scope como base na aprendizagem pela ação, na organização do espaço e dos materiais e nos instrumentos de avaliação; o Reggio Emília como arquitetura e organização da instituição - “o espaço como terceiro educador”⁵ - e utilizando os seus materiais de registo e documentar situações das crianças; em relação ao modelo MEM adota a sua prática democrática com as crianças, os instrumentos de avaliação e de registos de sala (mapas de presença, de tarefas, entre outros) e a abertura existente em relação a uma decisão conjunta sobre o desenrolar das atividades; por fim, utiliza a Metodologia de Trabalho de Projeto em todos os processos a desenvolver com as

⁴ Informação retirada do Projeto Curricular de Sala (PCS).

⁵ Expressão utilizada pela autora Lino (2013).

crianças, respondendo aos seus interesses e curiosidades, orientando a sua prática com base na exploração.

1.2. O Ambiente Educativo

Ao entrar pela porta da instituição deparamo-nos com uma praça central característica do modelo pedagógico Reggio Emília. Subimos as escadas até ao piso superior e observamos os diversos trabalhos das crianças, expostos em todas as paredes ao longo das sete salas de jardim-de-infância, dando a conhecer a dinâmica da sala e os projetos em desenvolvimento. Entramos na sala 5, sala onde realizo o meu estágio⁶, e percebemos rapidamente que este é um espaço adequado ao “desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.” (DGE, 2016, p. 26). Com efeito, a divisão por áreas de trabalho (Anexo B) possibilita que as crianças escolham as suas tarefas autonomamente e controlem o seu desempenho diário, através do registo feito no final do dia. Todos os materiais (de cada área) encontram-se dispostos de forma acessível às crianças, para que, mais uma vez, estas sejam suficientemente autónomas na concretização das suas atividades e possam explorar livremente, sem a orientação constante do adulto.

Este é um espaço comum para atividades e para a sesta, sendo as refeições e higiene realizadas noutros espaços. Em momento de sesta, algumas áreas são recolhidas para que os diversos catres⁷ sejam colocados, sendo após a sesta de novo arrumados e colocadas as áreas nas posições corretas. Todos os objetos pessoais das crianças são colocados num móvel na praça central da instituição, destinada apenas à sala em questão.

A nível de higiene, este espaço é limpo duas vezes ao dia, sendo que os adultos e crianças o mantêm com o término de cada atividade, utilizando um lavatório da sala como apoio. A segurança é outro dos fatores fundamentais nestas idades, estando todas as

⁶ Estágio realizado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada [módulo II], no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

⁷ Camas para a sesta das crianças.

tomadas colocadas em pontos altos das paredes, fora do alcance das crianças e as janelas com abertura e acesso altos.

O ambiente educativo deve ser um espaço proporcionador de harmonia e de diversas competências que promovam o maior número possível de oportunidades de aprendizagem, com acesso a diversos materiais. Para tal, e para que a criança se sinta parte integrante deste espaço, é importante que o educador o organize e planeie em conjunto com o grupo, definindo estratégias comuns (Hohmann & Weikart, 2009). No local da minha PPS existe uma exposição total de todos os materiais que as crianças podem utilizar, como por exemplo, um espaço de atelier, de consulta autónoma pelas mesmas.

1.3. A Equipa Educativa

A equipa educativa desta sala é composta por uma educadora e por uma auxiliar, trabalhando ambas há mais de cinco anos nesta instituição. Com o facto de deverem realizar um trabalho em equipa e com um grupo de crianças em comum, é essencial que sejam definidas intenções base para a sua ação, com consentimento de ambas.

O planeamento é uma das suas iniciativas nesta intervenção, pois ao realizarem “planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 247). Todas as manhãs é realizado o plano do dia (Anexo C), com o conjunto de atividades a realizar, propostas pelas crianças. Esta é a primeira fase da **rotina diária**, sendo esta também uma intenção da equipa educativa. As crianças desta idade necessitam de indicadores que regulem as suas ações e que orientem o seu dia. O facto de existir uma rotina marcada orienta a criança no tempo, embora seja importante ter em conta a necessidade que pode surgir na adaptação desta (Hohmann & Weikart, 2009). Para esta equipa educativa, uma das prioridades é o interesse e necessidade da criança, podendo ser a rotina facilmente adaptável, tal como podemos ver na seguinte nota de campo:

“O A adormeceu na aula de música e a educadora pediu que me sentasse e o colocasse ao meu colo, para que dormisse um pouco. O trabalho direto com as crianças apresenta sempre uma estrutura pré-definida, que por vezes pode/deve ser alterada, segundo as necessidades das crianças.”

(nota de campo 1, 26 de outubro de 2016, sala de atividades)

Para o normal decorrer das atividades planeadas é necessário que as crianças tenham alguma **autonomia** nas suas ações, dentro e fora da sala. Com a chegada ao JI, esta é uma competência a adotar que tem vindo a ser desenvolvida ao longo destes primeiros tempos. Segundo Naletto & Faleiros (2010), a autonomia define-se por “estágios de disciplina e pela construção de um conjunto de regras que norteiam as ações da criança e facilita sua interação com outras crianças e com os adultos.” (p. 1). Deste sentido de autonomia surge a importância de uma **aprendizagem ativa** que ajuda as crianças a refletir sobre a sua ação, retirando dela significado e conhecimento. Esta aprendizagem surge da iniciativa pessoal, da curiosidade da criança em saber como e porquê, servindo o adulto como orientador desta ação, colaborando para o seu enriquecimento (Hohmann & Weikart, 2009).

Ao longo do seu crescimento, a criança deve ser desenvolvida em diversos domínios, tornando a sua **aprendizagem diversificada**, o que significa um trabalho em diversas áreas, sendo o educador responsável por criar estratégias que possibilitem esta dinâmica. Com uma aprendizagem diversificada, com base em diferentes domínios, a criança adquire novos conceitos acerca de diferentes temas, construindo o seu pensamento e opinião (DGE, 2016). Desta forma, começa a desenvolver um **sentido crítico**, que em momentos de grande grupo ajuda-a na construção de ideias, intervindo frequentemente de forma a expressar a sua opinião e interesses. Existindo esta dinâmica, em que a criança é capaz de criar opinião e intervir sobre ela, a sua **autoconfiança e autoestima** aumentam, sendo capaz de junto das restantes crianças transmitir os seus conhecimentos e partilhar ideias. Com esta transmissão de conhecimentos, as crianças aprendem a trabalhar entre si e desta forma, a desenvolver um **trabalho de equipa**. Este é um ponto fundamental, pois a partilha e a troca de ideias é algo que se encontra em desenvolvimento nesta idade, mas que nos permite resultados muito positivos. Segundo Bogdan & Biklen (1994), “o trabalho em equipa permite-nos maximizar os nossos resultados.” (p. 49), o que acontece

frequentemente em momentos de construção de ideias em grande grupo, onde uma criança sugere algo que acaba por completar a intervenção de outra criança.

Na prática educativa onde me encontro inserida, as principais intenções baseiam-se bastante no crescimento das crianças, na sua autonomia e evolução, sendo esta uma sala de entrada no JI, onde os apoios individualizados são menores, devendo ser a criança a construir sozinha, como por exemplo na concretização de um trabalho.

1.4. A Família

As famílias são os principais cuidadores destas crianças, sendo toda a sua educação escolar desenvolvida em parceria com o educador. Este trabalho de equipa é fundamental, pois só através desta comunicação é possível um acompanhamento especializado das diversas progressões e dificuldades das crianças (Sarmiento, 2005). Para este tipo de contacto, a educadora apresenta alguns recursos de comunicação com as famílias, como a troca de *emails*, para situações mais práticas, um horário de atendimento semanal e as reuniões de pais que ocorrem ao longo do ano. No dia-a-dia da sala são enviados para casa os “cadernos de notícias”, onde a escola coloca novidades da semana para que em casa se mantenham a par do desenrolar de atividades, e onde a família escreve notícias do fim-de-semana ou de acontecimentos importantes, para que sejam lidos em grande grupo para todas as crianças. Regularmente, são também expostos à entrada da sala os trabalhos realizados com as crianças (*Figura 1*), para que os familiares possam ter acesso.



Figura 1 - Trabalhos expostos no corredor. Fonte própria.

Através de dados recolhidos, em conversa informal com a educadora, podemos caracterizar este grupo familiar como um grupo bem estruturado, onde a maioria das crianças vive com a mãe e o pai e ainda com um irmão. Existem apenas quatro crianças filhas únicas e cinco que têm mais de um irmão. Cinco familiares têm o décimo segundo ano, sendo que os restantes dezanove apresentam licenciaturas, mestrados, pós-graduações ou doutoramentos. Apenas um familiar se encontra desempregado, estando os restantes empregados em diversas profissões. Seis familiares são professores e uma mãe é educadora de infância, percebendo melhor certos conceitos desenvolvidos em sala, já que devido à existência de uma prática comum, se interessa bastante pelo trabalho feito nesta instituição. A família é a base da construção do próprio “eu” da criança, sendo “dentro da família que a personalidade da criança se desenvolve nos primeiros anos e nos anos de formação.” (Musgrave, 1984, p. 45).

1.5. As crianças

Debruçando-nos agora sobre as principais pessoas com quem trabalhei diretamente, o grupo com que realizei a minha prática é constituído por vinte e quatro crianças de três anos (Anexo D), sendo que dezoito já frequentavam esta organização educativa, quatro foram transferidos de outras instituições e dois vieram de casa, estando ao cuidado de familiares. No geral, e após consultar o PCS, a integração das crianças foi muito positiva, adaptando-se sem qualquer dificuldade ao novo espaço e adultos responsáveis, algo que tive a oportunidade de sentir, também, com a minha chegada. Todo o grupo recebeu bem a minha presença em sala, adaptando-se facilmente ao meu trabalho e colaborando comigo em diversas situações. O facto de ter iniciado o meu estágio no início do ano, possibilitou-me acompanhar de perto ainda algumas integrações e evoluções das crianças.

A MS foi uma criança que veio de casa e apresentava alguma dificuldade na comunicação e na fala, tal como podemos ver na seguinte nota de campo:

“A MS está ainda a desenvolver alguns componentes da sua fala e por vezes apresenta alguma dificuldade em comunicar com os amigos. Hoje quando estávamos no jardim, a MS dirigiu-se a um grupo de raparigas, tentando participar na brincadeira delas. Quando me apercebi do sucedido, aproximei-me e disse para a LM (uma das raparigas do grupo):

A MS quer pedir-vos uma coisa. (Eu)
Queres brincar? (LM)
Sim. (MS)
Então arranja um boneco para ti e senta-te. (LM)”
(nota de campo 1, 19 de outubro de 2016, jardim)

Embora este processo seja algo que necessita de um acompanhamento do adulto, esta criança em pouco tempo começou a falar e a expressar-se muito bem, sendo possível perceber a sua intenção através da sua fala.

Este grupo de crianças é muito interessado e procura muitas vezes saber mais sobre cada curiosidade que surge. Este grupo apresenta crianças que têm uma grande vontade em integrar-se na concretização do projeto em desenvolvimento e que diversas vezes contribuem para a construção do pensamento de outra criança, sabendo expressar a sua ideia ou opinião:

“Ao perguntar (na reunião de grupo) de que forma poderíamos procurar respostas para as questões sobre o projeto dos Bombeiros, as crianças foram muito participativas, ao contrário do que eu esperava.

Encontraram estratégias de pesquisa:

Podemos ver livros que temos em casa e trazer. (LM)

Podemos perguntar aos amigos das outras salas. (MT)”

(nota de campo 1, 12 de outubro de 2016, sala de atividades)

O MR é uma criança que apresenta alguma necessidade de acompanhamento em diversas situações, tendo algumas reações agressivas em diversos momentos de frustração ou de incumprimento de regras. Quando é confrontado com uma ação que não gosta, começa a chorar e a gritar, sendo necessária a intervenção direta do adulto para o acalmar e fazer refletir sobre a questão:

“Após observar de perto o MR e trocar algumas ideias com a educadora, percebi que é necessário assumir uma postura mais paciente, respeitando as suas necessidades e colaborando para o seu crescimento em harmonia com os que o rodeiam. Tal como podemos perceber na seguinte nota de campo é necessário acompanhá-lo nas suas necessidades e dar-lhe a conhecer uma solução possível para cada problema encontrado.

“No jardim, o MR tentou tirar uma peça a outra criança e quando a auxiliar explicou que não o devia fazer atirou o chapéu para o chão e fugiu.”
(nota de campo 2, 26 de setembro de 2016, jardim pequeno)”
(excerto da reflexão de 26 de setembro de 2016)

Esta criança é acompanhada num contexto exterior da escola (acompanhamento psicológico) e toda a sua evolução é construída em parceria com a escola e a família. A sua evolução foi algo evidente nos últimos momentos do meu estágio.

Existem algumas crianças que demonstram ainda dificuldade na compreensão e concentração de atividades, embora com particularidades distintas, mas que apenas se trata de uma questão de maturidade que com algum acompanhamento e dedicação será superada⁸. Neste sentido, intervimos diretamente, tentando acompanhar o seu progresso.

De forma geral, este grupo, apresenta um desenvolvimento dito normal, constituindo sendo participativo, interessado e que se organiza muito bem no espaço da sala. É importante referir que este é um grupo recém-chegado da creche e que se encontra num processo de desenvolvimento de autonomia, sendo este um cuidado especial dos adultos da sala, que frequentemente colaboram nesta evolução. Todo o acompanhamento do adulto é essencial para que este desenvolvimento ocorra e para que sejam detetadas as fragilidades do grupo, atuando da melhor forma possível.

⁸ Informação obtida através de uma conversa informal com a educadora.

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

A adaptação e planificação de intenções que regem o nosso trabalho devem ser adaptadas ao grupo de crianças com que nos encontramos. Para tal e de forma a relacionar com a caracterização anteriormente realizada, avalio o grupo com qual concretizei o meu estágio, dividindo-o em três pequenos grupos. Existe um primeiro grupo de crianças que se encontram extremamente desenvolvidas e participativas em todas as dinâmicas da sala, destacando-se sempre das restantes. Estas são encaradas como o suporte da sala, servindo muitas vezes de apoio às outras crianças. Mostram vontade em participar nos desafios propostos, bem como em concretizar as atividades referentes ao projeto em desenvolvimento.

Num segundo grupo encontram-se as crianças que de alguma forma tentam acompanhar as mais desenvolvidas, mas que por vezes ainda demonstram alguma dificuldade em concentração nas áreas mais científicas que são abordadas em sala. No entanto, muitas vezes demonstram vontade e empenho o que nos leva (equipa educativa) a considera-las um grupo intermédio, com expectativas de uma evolução futura. Estes mostram vontade em participar nas atividades propostas, mas não apresentam uma continuidade na realização das mesmas.

Por fim e como último grupo, estão quatro crianças que não devem ser encaradas como um nível inferior, mas que apresentam algumas dificuldades no seu desenvolvimento e por isso devem ser destacadas das restantes. Cada uma com a sua particularidade, que não deve ser associada a dificuldade de aprendizagem, mas sim a nível comportamental com apoios especializados. Estas crianças precisam de alguma motivação na participação das atividades decorrentes, nunca mostrando uma envolvimento completa na sua concretização.

Desta forma, desenvolvi o meu estágio com um grupo que apresenta grandes capacidades de aprendizagem, com bases em metodologia de trabalho de projeto que incentiva o raciocínio e a curiosidade em procurar/saber o novo e desconhecido. Para me integrar neste trabalho, fiz questão de conhecer as intenções da equipa educativa e adequar as minhas a esta realidade, tentando fazer parte desta durante o período estabelecido.

2.1. Com os mais novos...

O trabalho direto com as crianças é o que mais me faz refletir sobre a minha prática e de que forma a devo adaptar às suas necessidades. Desde cedo e com base nas intenções da equipa educativa, fiz questão de estabelecer a minha forma de trabalho com estes *protagonistas*. Começo por destacar a importância da minha primeira intenção – **respeitar o ritmo de cada criança, assegurando o seu bem-estar**. Segundo a DGE (2016), “Nas crianças em idade pré-escolar, a noção do eu está ainda em construção e é influenciada positiva ou negativamente pelo modo como os adultos significativos e as outras crianças a reconhecem.” (p.34). Para tal, é necessário que o educador tenha em conta o ritmo da criança e respeite as suas necessidades base, pois só desta forma a criança conseguirá sentir-se bem e encarar a instituição (onde passa a maioria do tempo) como um local seguro e confiante, tendo em conta que a separação da família é algo que dificulta bastante o processo. Tenho tentado receber as crianças com carinho e afeto, para que se sintam confortáveis ao ficar na escola. Durante o dia, mostro-me como alguém próximo, em quem podem confiar e com quem aprenderão novas dinâmicas, pois nesta idade grande parte do bem-estar passa pelo interesse que têm no que é realizado. Tento assim, procurar adaptar a minha prática a questões que os cativem, reconhecendo quando há alguma dinâmica que os fascina:

“As bolas de sabão têm sido um elemento revelador de algum entusiasmo das crianças. Embora já soubesse ser um material que cativava as crianças de berçário ou até mesmo mais crescidas, tenho percebido que este grupo mostra uma grande vontade nesta atividade. Desta forma e criando uma estratégia de brincadeira com as crianças no exterior, incluí no plano do dia a dinamização de bolas de sabão quando estivéssemos no jardim.”
(excerto da reflexão diária, 15 de novembro de 2016)

- **Planear e avaliar em conjunto com as crianças**, para que estas consigam inteirar-se de todos os processos da sala de atividades. Tal como já ocorria na instituição onde realizo o meu estágio, todas as manhãs planeio o dia em conjunto com as crianças, para que estas tenham conhecimento de tudo o que vai acontecer durante o dia e desta forma se encontrem inteiradas do seu decorrer. Esta é uma forma de conseguirem situar-

se no tempo, reconhecendo em que altura do dia nos encontramos, quanto já passou e quanto falta acontecer. Para além desta perspectiva é também importante ter em conta que a planificação “conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 32).

Também, ao final do dia, realizo a avaliação do mesmo com o grupo, refletindo se tudo o que planeámos foi atingido e porquê. Ao final da semana é realizada uma avaliação semanal onde são registadas observações das crianças sobre o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram, após uma reflexão sobre o que correu bem o que correu mal e novas sugestões do que e como podemos fazer seguidamente. É importante não esquecer que na realização de um projeto em sala, todas as planificações deste são feitas com o grupo, já que todas as dinâmicas são sugeridas pelas crianças e que toda a sua avaliação é realizada continuamente, existindo uma final com maior impacto geral. Ou seja, ao longo do projeto é avaliada cada uma das etapas desenvolvidas, sendo no final avaliado todo o processo, como este correu e o que há a melhorar. Todo o processo de avaliação é essencial não só ao nível da infância, mas também em todas as faixas etárias, pois esta reflexão serve de orientação, sendo possível refletir sobre as decisões tomadas (Parente, 2004). Na minha prática e com base no que é desenvolvido na instituição, todas estas questões são registadas com base em documentos (plano do dia, avaliação semanal, pequenas avaliações de atividades) que são bastante significativos para que a criança perceba que todo o seu contributo foi registado e para que estas consigam interpretar quando afixado. Para uma fácil interpretação são utilizadas imagens reais que ajudem as crianças a relacionar o que é escrito com o que avaliou ou referiu (Lino, 2013).

Uma outra forma de avaliação realizada é a construção de um portefólio individual da criança, onde são arquivados os trabalhos escolhidos por esta, acompanhados com uma reflexão dos mesmos. Também neste documento são inseridos momentos que o educador considere relevantes no crescimento da criança, permitindo acompanhar todo o processo. Na minha prática realizei um portefólio com uma criança que se encontra inserido no

Anexo F, sendo esta escolhida com base no seu interesse genuíno pela expressão plástica, que me cativou desde o início do meu estágio.

Depois de planearem e avaliarem o dia é possível reconhecer a minha terceira intenção – **a participação das crianças na vida do grupo e da sala de atividades**. A sua participação é essencial na vida da sala, pois estas devem ser as principais conhecedoras de todos os processos desenvolvidos onde são integradas. Na minha prática tento não só que tudo seja feito com o seu conhecimento, mas realizado em conjunto. No decorrer de projetos realizados, toda a planificação das diferentes etapas, bem como a escolha do que será realizado ou a avaliação do que se fez, é encargo das crianças, atribuindo responsabilidades que as inteiram no processo. A sua participação é um direito que deve ser respeitado, pois para que consigam fazer parte de cada dinâmica devem ser capazes de estar integrados inteiramente (Tomás & Gama, 2011). Dentro desta intenção e em consequência das anteriores surge a – **autonomia das crianças com base numa aprendizagem ativa**. Na sala onde estou integrada, a autonomia é um dos principais fatores na educação destas crianças. Na verdade, o espaço encontra-se já inteiramente preparado para tal, possibilitando que as crianças tenham acesso a tudo o que pretendem.

“Quando estive a trabalhar as diferentes ações dos bombeiros com as crianças, o MT decidiu ilustrar o “salvamento de animais”. Utilizou canetas para desenhar, mas a certa altura levantou-se e de forma autónoma e foi buscar materiais para ilustrar a “corda” que desenhou.”
(nota de campo 1, 21 de novembro de 2016, sala de atividades)

Muitas são as observações realizadas neste contexto referentes à autonomia, pois este grupo de crianças encontra-se num momento de desenvolvimento da mesma. A entrada no JI obriga as crianças a encararem um novo processo de autonomia, pois são deparadas com diversas situações, onde o educador passa apenas a orientar a sua prática. Para tal, e como forma de iniciar este processo, são definidas em conjunto com as crianças algumas regras básicas da sala, que orientem a sua prática e escolhas. Tal como referi acima, o espaço é pensado em função desta autonomia, onde todos os materiais necessários à vida de um dia na sala de atividades se encontram à disposição da criança. “Aprender a fazer” e “aprender a aprender” são dois conceitos com os quais identifico a minha prática, pois a criança adquire a maioria das suas competências através de uma aprendizagem ativa,

onde a experimentar constrói o seu eu e as suas perspetivas (Delores et al., 1996). Como já refleti anteriormente, a reflexão é também algo caracterizador da aprendizagem ativa, onde a criança ao refletir consegue adequar a sua prática estabelecendo o que está certo ou o que está errado e criando estratégias que a orientem (Hohmann & Weikart, 2009).

2.2. Com as famílias...

A família é uma base fundamental na vida da criança, já que “é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.” (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p. 100). Desta forma é fundamental que a escola estabeleça uma relação com a família, realizando um trabalho interligado entre ambos.

- **A transmissão de segurança e confiança** é indispensável para que a família reconheça a escola como um lugar positivo para a permanência da criança. Ao deixar a criança na escola a família fica com receio de que esta não seja devidamente integrada ou bem acolhida, sendo papel do educador passar a mensagem de que ali a criança está em segurança. Esta confiança é transmitida quando a família percebe que pode conhecer sem qualquer questão o local onde insere a criança e a equipa que por esta será responsável. Para tal é necessário que a escola adote uma postura de “braços abertos” para esta receção, dando a conhecer toda a sua constituição (Hohmann & Weikart, 2009). Na minha prática acho fundamental um período de adaptação, sendo a família convidada a entrar na sala, reconhecer todos os hábitos e rotinas, bem como os adultos e crianças da sala. Desta forma é dado um início de relação com base na confiança, onde a família poderá reconhecer o meio onde insere a criança. No local onde realizo o meu estágio, é realizada uma reunião de pais no início do ano, onde a educadora apresentou todo o seu modelo pedagógico de intervenção e a forma como trabalha e organiza o espaço. Esta é uma aprendizagem que transporto comigo, por me parecer ser fundamental esta apresentação, para que as famílias reconheçam o meu trabalho.

- **O envolvimento e a partilha** das e com as famílias é outro fator fundamental nesta relação. As famílias devem participar ativamente na vida da escola e na forma como

as crianças se desenvolvem nela. Com esta perspectiva, na minha prática tento manter a família a par de todos os processos desenvolvidos, comunicando através de um caderno de notícias (prática da instituição), onde coloco semanalmente o que foi realizado e a forma como as crianças responderam. Também neste suporte, as famílias podem comunicar novidades ocorridas em casa e até reações ao que ocorreu na escola. Para além desta intervenção, é essencial a sua participação em processos que se desenrolam em sala, fomentando a vivência da família na escola e sua integração juntamente com a criança. De alguma forma, este tipo de contacto possibilita que a família aprenda diversas estratégias de intervenção com a criança, e o mesmo ocorra num sentido oposto, sendo a escola a adaptar o seu trabalho às necessidades individuais das crianças (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

2.3. Com a equipa...

- **O trabalho em equipa** é a intenção que define a minha prática com qualquer equipa educativa com quem tenha de estabelecer contacto. Este tipo de relação faz parte de um role de relações que o educador é obrigado a estabelecer na sua prática, e com o qual deve saber lidar para a obtenção de resultados positivos. Segundo Lino (2013), o trabalho em equipa desenvolve-se através “de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem.” (p. 135). A partilha é uma das bases condicionantes do trabalho em equipa, pois esta comunhão possibilita uma formação de estratégias adequadas, que abordam diversas visões e reflexões de forma consolidadas numa só. Integrando-me numa equipa educativa estabeleço como prioridade o respeito pela opinião dos restantes membros e o trabalho conjunto com objetivos comuns.

Por fim, considero que todas as minhas intenções para a intervenção com as crianças têm sido postas em prática, respeitando o trabalho da equipa educativa e colaborando com o seu progresso. Tentei criar um maior enfoque na evolução da autonomia do grupo, sendo este um dos pontos mais frágeis e que se encontra em pleno desenvolvimento. Senti-me bastante integrada na instituição e na equipa que a constitui, percebendo que participei de forma ativa no seu trabalho.

3. Já sou crescido...e agora? - O papel do educador na promoção da autonomia das crianças no Jardim-de-Infância

3.1. Identificação e fundamentação da Problemática

Neste capítulo, irei refletir e identificar a problemática por mim definida ao longo do meu período de estágio: “O papel do educador na promoção da autonomia das crianças no Jardim-de-Infância”. A emergência da mesma teve por base as inúmeras observações que me levaram a concluir sobre a importância do educador para o desenvolvimento da autonomia da criança nesta fase da infância:

“Quando a M foi escolher uma área percebeu que o “faz de conta” estava cheio. Decidiu ir para o recorte e colagem, mas não conhecia o local dos materiais.”
(nota de campo 3, 30 de setembro de 2016, sala de atividades).

“Cada vez que uma criança acaba um trabalho que envolva pintura ou colagem, deve colocar a folha de papel a secar antes de arrumar na respectiva caixa. Para tal, têm em sala um estendal com as respectivas molas penduradas, para esse efeito. Ainda assim, existem muitas crianças que devido ao desenvolvimento da sua motricidade fina, ainda não são capazes de prender a folha com a mola:

“Hoje o V pediu para eu colocar o trabalho a secar, pois já percebeu que quando colocava a mola só na folha, esta não ficava presa no estendal.”
(nota de campo 3, 17 de outubro de 2016, sala de atividades)

Tenho tentado nestes casos, ajudar as diversas crianças, explicando de que forma conseguirão abrir a mola e prender a folha. Devo confessar que nem sempre este processo é imediato e facilitado, pois são muitas as crianças que não apresentam força suficiente nos dedos para tal ação. Contudo, pretendo continuar a colaborar neste desenvolvimento, não facilitando a ação, ou seja, não sendo eu a colocar os trabalhos a secar, sem que exista alguma insistência da parte das crianças.”
(excerto da reflexão diária, 17 de outubro de 2016)

Considero que a autonomia é fundamental na chegada ao jardim-de-infância, facilitando todo o processo dentro da sala de atividades, pois só desta forma a criança

conseguirá concretizar todos os processos propostos. Assim, é importante que o adulto defina estratégias base, para a existência desta autonomia (Cardona, 1992). De acordo com a caracterização feita, estas crianças transitaram da creche este ano, sendo este o primeiro contacto com esta nova realidade. Desta forma, foi necessária uma maior atenção, dedicando alguns momentos à construção da autonomia geral do grupo. Após algumas observações (que revelaram resultados) optei por focar a minha temática na pesquisa de estratégias que auxiliem estes primeiros tempos de adaptação ao jardim-de-infância, bem como o papel que o educador deve ter perante estes casos. Neste sentido apresento os principais objetivos que nortearam a minha intervenção com vista à promoção do desenvolvimento da autonomia do grupo: **Conhecer a autonomia de um grupo de crianças de três anos**, para perceber a evolução desta componente ao longo da idade e a forma como esta se desenvolve na condição escolar; **Reconhecer a influência do espaço e materiais na aquisição da autonomia**, levando-me a definir estratégias e materiais que contribuem para esta aquisição; **Perceber a importância do papel do educador na aquisição da autonomia**, analisando a importância das estratégias aplicadas e os resultados obtidos, tendo também em conta o trabalho desenvolvido pela educadora cooperante, acerca da autonomia do grupo de crianças.

Para desenvolver a minha intervenção e investigação de acordo com a problemática em questão, foi necessário observar e registar ações das crianças que fundamentem esta realidade e comprovem os seus progressos. Também a revisão de literatura permitiu-me construir um referencial teórico que ilustrasse os meus objetivos.

3.2. Revisão de Literatura

3.2.1. O que é a autonomia?

A autonomia pode abranger inúmeros conceitos, que terminarão sempre na construção de um só indivíduo. Segundo Martins (2002), “a autonomia vem do grego e significa *autogoverno*, governar-se a si próprio.” (p. 224). Embora este conceito retrate uma construção pessoal, todas as ações realizadas pelo indivíduo podem ser influenciadas pelo âmbito social que o rodeia. A autonomia constitui-se “no fundamento da educação

moral”, sendo esta significado de reflexão de valores, “e designa um campo de problematização de âmbito individual e coletivo no qual o sujeito, preocupado com as suas ações e consequências que possam delas advir, se situa.” (Dias, 2005, p. 370). Desta forma, refletimos mais uma vez que a construção individual do sujeito, com base na autonomia, não é totalmente separada da vida social e da influência que esta tem sobre as suas ações e opções.

Segundo Montandon & Longchamp (2007), a autonomia significa “a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem. Isso não quer dizer que esta capacidade seja totalmente imanente, desligada da realidade social” (p. 108). Neste sentido, pede-se às crianças que tomem a sua autonomia como um trabalho de reflexão e ação, partindo das diversas experiências que vivem no seu dia-a-dia (Dias, 2005). Desta forma, passa a existir a “capacidade do educando de buscar respostas às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autónoma.” (Martins, 2002, p. 224). Para este fim, uma pessoa só poderá ser autónoma quando tem consciência dessa realidade, assumindo responsabilidades, de forma a poder exercer o objetivo (Montandon & Longchamp 2007). Apenas com o contacto com o conhecimento, o individuo se formará e conseguirá ser um sujeito autónomo, transportando qualidades próprias do ser humano. Aprenderá a autorregular-se e a construir o seu pensamento e comportamento, o que levará a uma reflexão do certo e do errado, agindo autonomamente de forma racional (Coutinho, Day & Wiggers, 2012).

Concluindo, podemos perceber que a autonomia pode adotar diversos conceitos referentes a inúmeras teorias, pois na vida, muitas das nossas ações dependem da nossa autonomia e da nossa responsabilidade perante tal. Segundo Naletto & Faleiros (2010), “a conquista da autonomia passa por estágios de disciplina e pela construção de um conjunto de regras que norteiam as ações da criança e facilita sua interação com outras crianças e com os adultos.” É na fase da infância que vamos adquirindo esta autonomia, sendo este um processo progressivo, que necessita de orientação e apoio para um bom resultado. A autonomia é a “a capacidade da criança em realizar alguma tarefa sozinha, de forma independente, sem a presença do adulto.” (Koerich, 2012, p. 39). Segundo John Dewey, citado por Martins (2002), ““aprender fazendo, aprender pela vida e para a democracia”” (p.225), torna-se um objetivo de vida geral a qualquer ser humano. Fazendo

autonomamente a criança envolvesse na atividade e segundo Basic (2015), citado por Gonçalves (2015), com sentido “que lhes permite experienciar o sentimento de autoaprovação obtido através do trabalho” (p. 25). Caso a criança se encontre num ambiente dependente, este dificultará o processo de aquisição de autonomia, para tal é necessário que o adulto se encare apenas como orientador, acompanhando a aprendizagem da criança. A liberdade de escolha ou iniciativa encontra-se também ligada à aprendizagem ativa, que por sua vez apresenta um cariz de autonomia, sendo a criança obrigada a fazer sozinha (Hohmann, Banet & Weikart, 1987).

3.2.2. Como é a autonomia no JI?

Ao entrar no JI, a criança confronta-se com inúmeras tarefas distintas do ambiente de creche. Nesta primeira realidade, a criança é ainda dependente do adulto, existindo um apoio superior em comparação com o JI. Isto não quer dizer que na creche não exista um objetivo de autonomia, mas o facto de falarmos de uma idade menor, mostra-nos esta fragilidade. Ao existir esta transição são necessários alguns cuidados que irão colaborar neste momento, em que as crianças se sentem mais *perdidias* numa nova realidade (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016). Ao integrarem este meio, as crianças serão capazes de refletir, avaliar e documentar, desenvolvendo parâmetros de construção pessoal, abrindo “portas e janelas à comunidade, à natureza e à cultura” o que se torna essencial para “promover a experiência/vida em que se desenvolvem interações e transações entre as crianças e o mundo.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 27).

A autonomia é algo desenvolvido no dia-a-dia e que depende de inúmeros fatores. O espaço e os materiais são uma das questões de preocupação neste desenvolvimento, pois se queremos que a criança adquira esta componente, precisamos de disponibilizar-lhe meios para tal (Oliveira-Formosinho, 2013). Tal como foi referido acima, a aprendizagem pela ação é uma vertente da aquisição de autonomia, pois a criança ao agir para aprender, estará a realizar autonomamente determinada atividade. “A criança aprende sobretudo através da acção/experimentação, sendo fundamental o proporcionar-lhe um ambiente rico e estimulante, sendo também sublinhada a importância de existir

uma organização espaço-temporal bem definida, que permita à criança situar-se e funcionar autonomamente dentro da sala.” (Cardona, 1992, p. 137). Para tal a escola deve adaptar a sua organização e gestão de mecanismos, disponibilizando o necessário, para uma intervenção autónoma da criança, com base na liberdade de escolha e de agir, pois segundo Martins (2002), a aquisição da autonomia necessita da “utilização de um meio ambiente e de atividades pedagógicas adequadas para a aprendizagem” (p.226). Considerando o ambiente algo essencial para a aquisição de autonomia, deve ser tido em conta o facto de este ser atraente, cativando as crianças para a sua utilização, exercendo o máximo controlo sobre este, de forma a reconhecê-lo. Todos os materiais se devem encontrar expostos, possibilitando uma gestão autónoma dos mesmos, onde as crianças se movimentem e utilizem o necessário para a construção dos seus trabalhos. Segundo Barbosa (2006), citado por Gonçalves (2015), “a organização dos ambientes de educação e cuidados coletivos tem sido tão valorizada que Gandini (1999) trabalha com a idéia de que o espaço é, na educação infantil, um elemento primordial, um outro educador. Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças” (p. 11). O facto de as crianças participarem nestas escolhas e composições, permite que estas se interpretem como seres que sabem fazer “e são capazes de resolver problemas.” (Hohmann, Banet & Weikart, 1987, p. 186), pois a melhor forma de integrar as crianças no trabalho da sala, “é proporcionar-lhes desde o início do ano lectivo uma participação no processo de organização que vai sendo realizado.” (Cardona, 1992, p. 139). Para uma maior autonomia, é necessário um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto.” (Cardona, 1992, p. 137).

Outro dos fatores importantes para a aquisição da autonomia é a presença de uma rotina pré-estabelecida, que orienta a criança no espaço e no tempo, permitindo que esta se enquadre nas diversas ocorrências de um dia, sabendo gerir o seu desempenho. O facto de uma criança desta idade ainda não saber ver as horas, faz com que esta se oriente pela sequência de acontecimentos. Conseguindo assumir a sua autonomia, a criança precisa de se sentir orientada reconhecendo os acontecimentos que vão ocorrer seguidamente (Ferri, 2015).

3.2.3. Qual o papel do educador na promoção de autonomia?

“O papel do professor é o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder. O processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 15). O educador é o principal responsável por disponibilizar à criança todos os instrumentos necessários para o seu crescimento. Ao falarmos de autonomia, deveremos compreender a forma como o educador deve agir na sua promoção e quais as estratégias que deve adotar. Segundo o Ministério da Educação, referido no Decreto-Lei nº240 (2001), o educador/professor deve fomentar o desenvolvimento da autonomia, nos seus alunos. Neste sentido, deve ter a “capacidade de selecionar conscientemente e de pensar profundamente nos significados que fundamentam todas as experiências de aprendizagem que proporciona às crianças.” (Ferri, 2015, p. 36). Para que o adulto proporcione um ambiente com instrumentos operacionais válidos, deve reconhecer as crianças. A observação é um dos meios mais fiéis para tal, onde o educador é capaz de captar a maioria das informações relevantes sobre a criança. Neste processo, é importante que o educador saiba ser parcial, percebendo que nem sempre na observação todos os dados são considerados verdadeiros (Ferri, 2015). Assim, o adulto deve assumir uma postura de cooperação com as crianças, com base no conhecimento realizado, onde deve implementar estratégias que ajudem e estimulem o seu desenvolvimento.

Com base em Piaget, Oliveira-Formosinho (2013), revela a importância do papel do adulto na promoção de relações “simétricas de cooperação que conduzam à autonomia.” (p. 81). Ainda segundo a autora, o adulto deve compreender a importância de um “clima de apoio”, pois só assim “a criança desenvolve a autonomia, a capacidade para independência, a exploração e as ligações afetivas e sociais.”. Neste sentido a criança vai se construindo como um ser autónomo e dependente, “autónomo e em relação com os outros.” (p. 93). No desenvolvimento desta autonomia o educador deve assumir um papel simultaneamente distante e próximo, assegurando a confiança da criança e o bem-estar desta, mas permitindo que explore autonomamente, orientando de longe as suas ações. “Nesse movimento que transformou a criança em sujeito ativo no processo de aprender e ensinar, a instituição de ensino também passou a ser questionada, pois, nessa perspectiva,

a relação professor-aluno deveria se transformar radicalmente, tendo em vista que nesse processo o professor assumiria apenas o papel de orientador na relação.” (Martins, 2002, p. 225).

É responsabilidade do educador incluir a família neste processo, tal como deve ser concretizado em todos os patamares da educação de infância. Nesta perspectiva, a família acompanhará muitos dos processos de autonomia da criança, em ações do dia-a-dia realizadas em casa (vestir, comer). Ao reportar ao educador esta realidade, será possível confrontar todos os dados e avaliar de forma global a sua autonomia. A relação do educador e da família é considerado um instrumento, no sentido de partilha e comunicação, colaborando na interpretação do desenvolvimento da criança (Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016).

3.3. Roteiro Metodológico e Ético

A Investigação-Ação visa a resolução de questões observadas em determinado contexto, onde o investigador age para a solução das mesmas, num sentido de melhoria das práticas educativas. Segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009), “sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo a necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas” (p. 356). Assim, esta metodologia é utilizada na maioria das vezes para melhorar situações observadas na prática, adequando a ação. No meu estágio, após observação e análise de diferentes fatores deste contexto, percebi que a maioria das crianças não era suficientemente autónoma nas diversas atividades realizadas em sala, o que é normal nesta idade. Ao escolherem uma área relacionada com as atividades plásticas, muitas não conheciam os locais dos materiais nem a sua forma de utilização. Noutras situações, foi também evidente a sua falta de autonomia, no vestir e despir da bata e no reconhecimento dos trabalhos realizados (por falta de identificação dos mesmos), o que me levou a pensar em estratégias para facilitar estas aquisições. Para tal, tive em conta a análise a fatores emergentes no dia-a-dia, bem

como os valores adotados pela educadora cooperante, como ações já existentes em sala e estratégias previamente adotadas. Assim, a minha temática foi desenvolvida junto de um grupo de crianças, aplicando estratégias que facilitem a sua autonomia, em determinadas situações de trabalho na sala de atividades. Neste estudo, foram tidos em conta apenas os resultados de vinte e uma crianças, sendo que três (L, C e T) se encontraram ausentes durante os dias das observações, participando posteriormente nas propostas lançadas, mas não sendo os seus resultados englobados no estudo. Consequentemente, tracei os meus objetivos específicos deste trabalho, os quais assentaram numa intervenção com vista ao desenvolvimento da autonomia da criança.

Seguindo uma abordagem de cariz qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), recorri a um conjunto de diferentes técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Iniciei este processo com a realização de um conjunto de observações naturalistas (Anexo E), com o objetivo de captar o desempenho das crianças nas tarefas do dia-a-dia, que exigem a sua progressiva autonomia, tendo em conta a ação destas, uma vez que “a avaliação na educação de infância é suportada na observação continuada das crianças” (Ferreira & Anjos, 2015, p. 32). Segundo Henry, citado por Estrela (1994), “a observação naturalista é o estudo de um fenómeno no seu meio natural” (p. 46). Desta forma e respeitando estes conceitos, realizei cinco observações naturalistas, com o objetivo de identificar as tarefas em que as crianças mostram maiores fragilidades em termos de autonomia (isto é, maiores dificuldades na realização de tarefas do dia a dia).

Respeitando uma das componentes da Investigação-Ação, realizei uma intervenção reflexiva, construindo um portefólio de estágio (Anexo F), onde foram registadas todas as notas de campo relativas a este período, bem como as planificações das estratégias implementadas. Segundo Ferreira & Anjos (2015), “o portefólio apresenta-se como uma estratégia de avaliação capaz de reunir e organizar informação diversa que torna possível apreciar o percurso de aprendizagem” (p. 35). Neste sentido, foi-me possível planear, implementar, refletir e avaliar, reestruturando a minha prática, sempre que necessário. Ao longo do período de estágio, foram-me disponibilizados diversos documentos da instituição (projeto educativo e projeto curricular de sala), os quais me permitiram reunir não só dados sobre o contexto (instituição, famílias,

profissionais), mas também informação acerca da forma como a autonomia é abordada e vivida na sala.

A partir das minhas notas de campo, da consulta e análise documental (Decreto-Lei nº240/2001), das observações naturalistas e de literatura sobre autonomia, centrei-me em três questões fundamentais, sobre este tema, a desenvolver com este grupo de crianças. Com a aplicação de três estratégias (correspondentes a estas três questões observadas), focadas nas necessidades de autonomia mais evidentes do grupo, por serem realizadas frequentemente, construí uma grelha de observação sistemática (Anexo G) com um conjunto de indicadores, que me permitiram analisar a prestação das crianças, tendo em conta a colaboração do adulto e/ou a autonomia conquistada. Segundo Paquay, citado por Estrela (1994), “o observador deve dispor de um método de notação de observações, orientado para a recolha de dados susceptíveis de tratamento quantitativo.” (p. 40). Não esquecendo o cariz qualitativo do estudo, dei grande relevância ao decorrer do processo, analisando o desempenho das crianças, tendo sido muito relevante observar a conquista da realização das estratégias sem apoio estruturado do adulto (Bogdan & Biklen, 1994). Procurando perceber se terá havido uma evolução das crianças em termos da sua autonomia na realização das tarefas propostas durante o período em estudo, os dados recolhidos através das observações sistemáticas foram agrupados através de uma estatística descritiva (Ponte, 2002).

Durante toda a minha prática baseei-me em algumas intenções que considero ser fundamentais para um trabalho positivo, focando-me nos direitos das crianças. Gallacher & Gallagher (2008), referenciados por Tomás & Fernandes (2011), defendem a importância dos “argumentos éticos que sustentam o direito das crianças participarem na investigação, relacionando-se com argumentos acerca de vantagens epistemológicas, como por exemplo, o facto de desta forma se produzir conhecimento mais significativo.” (p. 3).

No começo do período de estágio, tive a oportunidade de me apresentar às famílias numa reunião de início de ano, onde referi todos os objetivos da minha prática, bem como as intervenções que iria realizar junto das crianças. Neste sentido, desde cedo, comecei por **dar a conhecer o meu trabalho a todos os envolvidos**, explicitando a minha integração na sala às crianças, bem como às famílias que acompanhariam todos os

processos. Integrei o meu trabalho numa instituição com valores já determinados, o que me obrigou a ser cuidadosa e respeitadora do trabalho previamente desenvolvido. Neste sentido, estabeleci desde o início que todo o meu trabalho seria desenvolvido em parceria com a educadora cooperante, que sempre apoiou e criticou para uma melhoria do mesmo, existindo um constante **trabalho de equipa**, envolvendo a auxiliar da sala, tal como já era prática corrente, pois “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional.” (Perrenoud, 2000, p. 79). Através deste trabalho, foi possível realizar uma **readaptação da minha prática** sempre que necessário, existindo uma reflexão sobre a mesma, visando o melhoramento da intervenção, com base na avaliação através da observação.

Ao longo de todo o processo, respeitei a **privacidade dos envolvidos**, nunca identificando a instituição nem os respetivos elementos, existindo uma autorização dos pais para a participação das crianças através de registos fotográficos utilizados apenas para fins académicos (Anexo H). Nesta autorização foi clarificada a utilização das fotografias, com a restrição de as crianças serem fotografadas apenas de costas, não exibindo qualquer elemento do rosto. No caso da presença de uma fotografia onde existisse a possibilidade de reconhecimento, garantiu-se que esta seria devidamente desfocada, desfazendo qualquer reconhecimento.

Sendo uma temática aplicada junto de um grupo de crianças, foi-me importante explicar cada processo, numa conversa informal no início de cada atividade, referindo que estaria a assistir ao seu desempenho e que registaria as suas ações. Desta forma, **respeitei a vontade das crianças**, percebendo se estariam disponíveis para cada estratégia e qual o melhor momento para um desempenho verdadeiro. Quando me apercebi existir alguma criança sem vontade em desempenhar as tarefas, permiti que interviesse noutro tempo ou que se entusiasmasse ao ver os colegas realizar, respeitando a sua disponibilidade ou escolha.

Durante as diferentes etapas de todo o processo, preocupei-me em **retratar às famílias as estratégias adotadas em sala**, para que elas o pudessem acompanhar. Na conclusão de uma das estratégias, com a qual era concretizado um trabalho individual, este foi afixado à porta da sala depois de ser apresentado individualmente ao grupo, tendo a criança especificado o que realizou no trabalho. As duas estratégias restantes não ocorreram desta forma, por consistirem em materiais que passaram a fazer parte da sala

e não trabalhos realizados pelas crianças. Ainda assim, existiu uma preocupação em transmitir às famílias todos os materiais integrados (*Figura 2*).

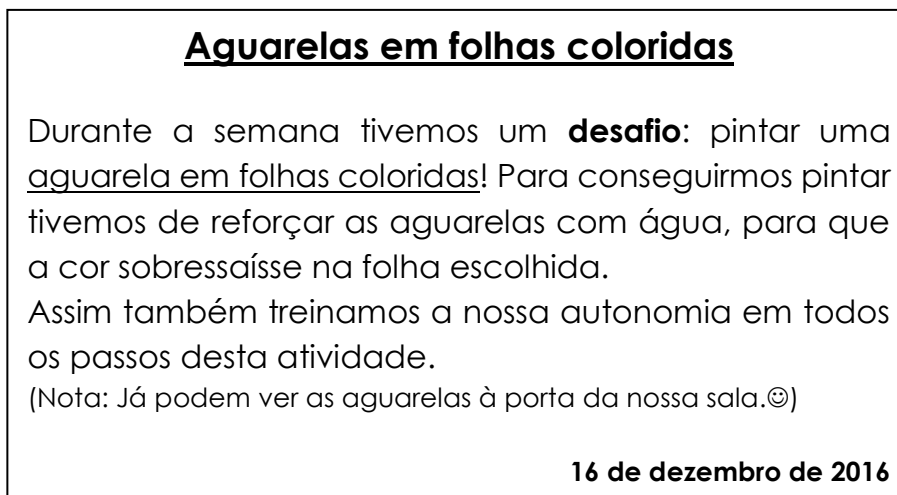


Figura 2 - Notícia semanal para a família - Caderno de Notícias.

Fonte própria.

3.4. Como é que podemos ser mais autónomos? - Propostas de Intervenção

Ao longo do meu período de observação/adaptação identifiquei algumas capacidades neste grupo de crianças que se encontravam ainda em desenvolvimento. A falta de autonomia foi um dos principais critérios que me chamou a atenção. Com base em notas de campo recolhidas inicialmente, focadas na existência de autonomia dentro da sala de atividades, optei por realizar observações naturalistas direcionadas para esta questão. Nestas observações foi-me possível reter três competências em desenvolvimento, que se encontravam ainda pouco trabalhadas, e nas quais as crianças não conseguiam ser autónomas na vida em sala:

“O V escolheu a área das aguarelas, não sabendo onde ir buscar o copo de vidro para colocar água. Pediu ajuda, referindo não saber também onde estão os pincéis.”
(excerto da observação naturalista, 9 de novembro de 2016)

A técnica da aguarela foi uma atividade que consegui observar diversas vezes, presenciando a pouca autonomia das crianças, sendo regularmente necessária a ajuda de um adulto para a concretização das mesmas. Sempre que alguma criança escolhia esta área de trabalho, existia dificuldade na localização dos materiais ou na arrumação dos mesmos, após a atividade. No sentido de melhorar esta questão, tornando as crianças autónomas na realização de uma aguarela, refleti com o grupo sobre o que poderíamos fazer para melhorar esta situação. Surgiu, então, a ideia de criar um guia de consulta, onde as crianças pudessem identificar os diversos passos a realizar para concretizar a ação. Desta forma, registei em fotografia diferentes crianças em cada passo, expondo-as na sala com a respetiva indicação (*Figura 3*). Era, porém, necessário perceber se, com a estratégia adotada na sala, todas as crianças conseguiriam alcançar o objetivo proposto. Para tal, lancei um desafio “aguarelas em folhas coloridas” (Anexo I), podendo cada criança escolher a cor da sua folha e realizar a aguarela na mesma (*Figura 4*). Com as observações sistemáticas, registei o desempenho das crianças, esperando que a análise de dados me permita perceber a evolução das mesmas, com a presença da implementação da estratégia.



Figura 3 – Passos para a concretização de uma aguarela. Fonte própria.



Figura 4 - Aquarela em folha colorida. Fonte própria.

Uma outra questão que revelou a existência de pouca autonomia foi a identificação das folhas de trabalho. Cada criança, ao decidir realizar um trabalho com uma folha, não colocava o seu nome como forma de identificação da mesma, o que muitas vezes criava confusão na sala, por não sabermos a quem pertencia cada trabalho. De forma a solucionar esta questão, criei um jogo com cartões de identificação que levaria as crianças a relacionar letras e respetivos nomes às fotografias (Anexo J). Cada criança jogou pelo menos uma vez na minha presença, para que eu pudesse explicar de perto a sua realização e conseguisse observar as associações que as crianças já conseguiam fazer (*Figura 5*). Assim, cada criança ficou mais sensibilizada para as letras dos nomes dos diferentes colegas e para as letras do seu próprio nome. A equipa educativa foi diariamente insistente em lembrar, às crianças, a importância de utilizarem o cartão de identificação do nome para o colocar na folha de trabalho (*Figura 6*):



Figura 5 - Jogo dos Nomes. Fonte própria.

“A educadora alertou para o facto de as crianças deverem utilizar o cartão para copiarem o nome, de forma a identificarem os seus trabalhos. Para tal utilizou o trabalho da MRC como exemplo.”
(excerto da observação naturalista, 28 de novembro de 2016)



Figura 6 - Identificação da folha de trabalho. Fonte própria.

Por fim, consegui observar outras duas questões também focadas na autonomia e relacionadas com o vestir a bata da escola e com a colocação dos trabalhos a secar no estendal. Nesta fase, a maioria das crianças não conseguia ainda apertar os botões da bata, sendo necessária a ajuda do adulto depois da sesta:

“As crianças estão a levantar-se gradualmente e a dirigirem-se à casa de banho. O V já está pronto e tenta apertar a bata à T. A T conseguiu apertar um botão da bata da B, mas a B não consegue apertar os botões do RG e desiste com regularidade.”
(excerto da observação naturalista, 14 de novembro de 2016)

A segunda tem por base a finalização de cada trabalho, sendo que a maioria das crianças não era capaz de colocar o mesmo a secar no estendal, por não saber manipular uma mola:

“O F tenta pendurar o trabalho com a mola, mas sem sucesso. A T demora algum tempo até perceber que tem de usar uma mola e tenta prende-la à folha, antes de colocar no estendal. Tenta encaixar a mola ao contrário, não percebendo que tem de a abrir. Acaba por pousar a folha sobre o estendal e vai-se embora.”
(excerto da observação naturalista, 16 de novembro de 2016)

Para solucionar estas duas dificuldades, criei uma caixa de mini faz de conta (Anexo K), onde as crianças poderiam manipular dois bonecos, vestindo e despindo as suas roupas (desapertar botões) e estendendo as roupas ou as toalhas (utilizando molas) (*Figura 7*).



Figura 7 - Mini Caixa de Faz de Conta. Fonte própria.

Assim, apliquei três estratégias com o objetivo de melhoria da autonomia das crianças, nas tarefas dentro da sala de atividades. Com base em indicadores construídos por mim, realizei duas observações sistemáticas, por criança, a cada estratégia, das quais espero a possibilidade de uma interpretação de resultados.

3.5. E agora...Será que já somos autônomos? – Análise de dados

A formação da autonomia “exige que a relação na formação desta função seja mediada de modo intencional” (Koerich, 2012, p. 31). A autonomia não é, assim, algo que a crianças adquira somente nos diversos momentos do dia-a-dia, mas é sim algo que decorre de um trabalho intencional do educador. As diferentes estratégias aplicadas apresentam um objetivo geral que é comum para todas: o desenvolvimento da autonomia das crianças, num grupo, sendo que um dos critérios de aprendizagem defendidos por Piaget é a “generalização, isto é, a capacidade de alargar a aprendizagem a conteúdos e domínios afins” (Morgado, 2002, p. 47).

Ao longo da realização deste trabalho, pude observar a evolução de cada criança e perceber que nem todos tiveram um progresso semelhante. Ressalve-se que os resultados relativos a três crianças não serão tidos em conta na apresentação dos resultados, pelo facto de as mesmas não terem estado presentes na instituição ao longo de todo o processo, embora tenham participado quando presentes nos desafios propostos. Desta forma, os resultados que se apresentam dizem respeito às vinte e uma crianças que participaram em todas as etapas do estudo.

De forma a iniciar o meu estudo, numa primeira fase realizei cinco observações naturalistas, “a observação e a descrição de condutas nos contextos naturais e reais”

(Matta, 2001, 45). Estas observações permitiram-me confrontar com as dificuldades mais sentidas em sala:

“A T veio pedir-me ajuda para conseguir fazer as aguarelas. Mostrou não saber onde estão os pinceis e os copos de vidro para a água.”
(excerto da observação naturalista, 16 de novembro de 2016)

“A T conseguiu apertar um botão da bata da B, mas a B não consegue apertar os botões do RG e desiste com regularidade.”
(excerto da observação naturalista, 14 de novembro de 2016)

“O F tenta pendurar o trabalho com a mola, mas sem sucesso. A T demora algum tempo até perceber que tem de usar uma mola e tenta prende-la à folha, antes de colocar no estendal.”
(excerto da observação naturalista, 16 de novembro de 2016)

Tal como referi anteriormente, realizei duas observações sistemáticas para cada uma das propostas implementadas, sendo que a primeira observação foi realizada após a implementação destas e a segunda foi realizada com uma semana de distância. Segundo Morgado (2002), Piaget considerou que para termos certeza de que uma determinada aprendizagem se concretizou, “há que referir a estabilidade, isto é, a possibilidade de algum tempo depois, se verificar que a noção que se ensinou se encontra presente.” (p.46). Apoiando esta ideia, numa primeira observação foi possível conhecer os dados relativos a uma primeira experiência das crianças, sendo que a segunda observação revelou dados mais concisos, pois as crianças neste momento já teriam adquirido a dinâmica das estratégias. De forma, a tornar os dados mais legíveis, estes serão representados por gráficos, embora todas as observações sistemáticas tenham sido registadas em tabelas, construídas para o efeito.

Analisando os resultados das observações sistemáticas podemos perceber que existe uma tendência para uma evolução geral e que quase todas as crianças progrediram em comparação com a sua aprendizagem inicial. Ainda assim, existem crianças que se destacaram mais, pois tal como defende Morgado (2002), existe sempre uma aquisição de conhecimento, não devendo qualquer criança ser desvalorizada, mas sim reconhecer que existem patamares diferenciados na aquisição da aprendizagem. É fundamental

respeitar o ritmo de cada criança, reconhecendo que só desta forma se sentirá “realizado, pois retira prazer da realização da própria tarefa escolar proposta.” (p. 52). Como tal, existem três crianças (AP, AD e MRC) que se destacaram bastante pela positiva na realização das três estratégias, pela forma como mantiveram no seu percurso resultados positivos, demonstrando saber realizar as diferentes propostas, muitas vezes causados pelo gosto nas tarefas. No entanto, existem também duas crianças (MM e RG) que apresentam ainda alguma dificuldade nestas etapas, sendo necessária uma maior orientação do adulto.

Analisei os dados obtidos, dividindo a explicitação da sua reflexão por três subcapítulos, correspondentes às três estratégias implementadas. Começo por referir que todos os indicadores construídos tiveram por base uma revisão de literatura, as observações e registos diários, que me permitiram chegar às questões com maior problema, como ilustra a nota de campo que se segue:

“A LM está nas aguarelas, mas tem o cartão na área do desafio. (AP) (ao conversar com a educadora e depois de ter observado diversas situações, percebi que algumas crianças fazem confusão entre as diferentes áreas e as atividades realizadas na área do desafio).”
(nota de campo 5, 7 de outubro de 2016, sala de atividades)

Situações como a que foi apresentada ocorreram diversas vezes nos primeiros momentos de integração no JI, quando as crianças ainda não se conseguiam gerir autonomamente na sala de atividades. Nesta altura existia uma adaptação à nova forma de trabalho, diferente da que ocorria em creche. Segundo Azevedo (2011), “A criança ao contactar com um meio desconhecido provoca uma ruptura entre ela e o meio, causando um desequilíbrio. Para alcançar um novo estado de equilíbrio são necessários os mecanismos de assimilação e acomodação.” (p. 20):

“A T veio pedir-me ajuda para conseguir fazer as aguarelas. Mostrou não saber onde estão os pinceis e os copos de vidro para a água.”
(excerto da observação naturalista, 16 de novembro de 2016)

Para tal, foi necessária uma orientação mais rigorosa da equipa educativa, definindo estratégias de apoio. As três estratégias implementadas por mim vão ao encontro deste motivo, colaborando para três aspetos observados, que revelavam a pouca autonomia das crianças em sala.

3.5.1. *Aquarelas*

A primeira estratégia implementada foi a sequência de fotografias dos diversos passos a realizar, para a concretização de uma aquarela. Ao observar que a maioria das crianças desconhecia o local e os materiais necessários para tal, bem como alguns procedimentos da mesma, refleti que seria necessário intervir neste sentido:

“O V escolheu a área das aquarelas, não sabendo onde ir buscar o copo de vidro para colocar água. Pediu ajuda, referindo não saber também onde estão os pinceis. No final de concluir a aquarela, colocou a folha em cima do estendal sem prender com a mola.”

(excerto da observação naturalista, 9 de novembro de 2016)

Numa primeira observação sistemática concretizada no decorrer do desafio “aquarelas em folhas coloridas”, é perceptível que a maioria das crianças encontra-se ainda em adaptação à nova estratégia. Nesta observação são visíveis pequenas dependências do adulto, pois durante este momento, muitas crianças se dirigiram a mim, pedindo que voltasse a explicar o objetivo, como forma de adaptação à estratégia. No entanto, com uma semana de distância, é possível observar indícios de maior autonomia, onde as crianças já se encontram integradas na estratégia, tendo concretizado a mesma diariamente, reconhecendo de forma mais clara às suas regras. Tal como podemos perceber na *Figura 8*, há um elevado número de crianças a demonstrarem autonomia, após a aplicação desta estratégia, existindo assim um destaque de quatro crianças que não apresentaram qualquer dificuldade do seu desempenho.

O facto de esta ser uma tarefa que despertou algum interesse nestas crianças, fez com que apresentassem um empenho maior na concretização da mesma. O S foi a criança que mais de destacou, por apresentar uma evolução muito evidente entre as duas observações. A maior dificuldade sentida por este grupo é o segundo indicador, referente

à identificação das folhas, ao realizarem um trabalho. Além das crianças se esquecerem da existência do cartão de identificação em sala, muitas ainda não são capazes de representar o seu nome na folha, sendo necessário que o adulto a identifique. Esta é uma aquisição ainda em processo, que pode variar de criança para criança e à qual deve ser atribuído um ritmo individual - “A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 156).

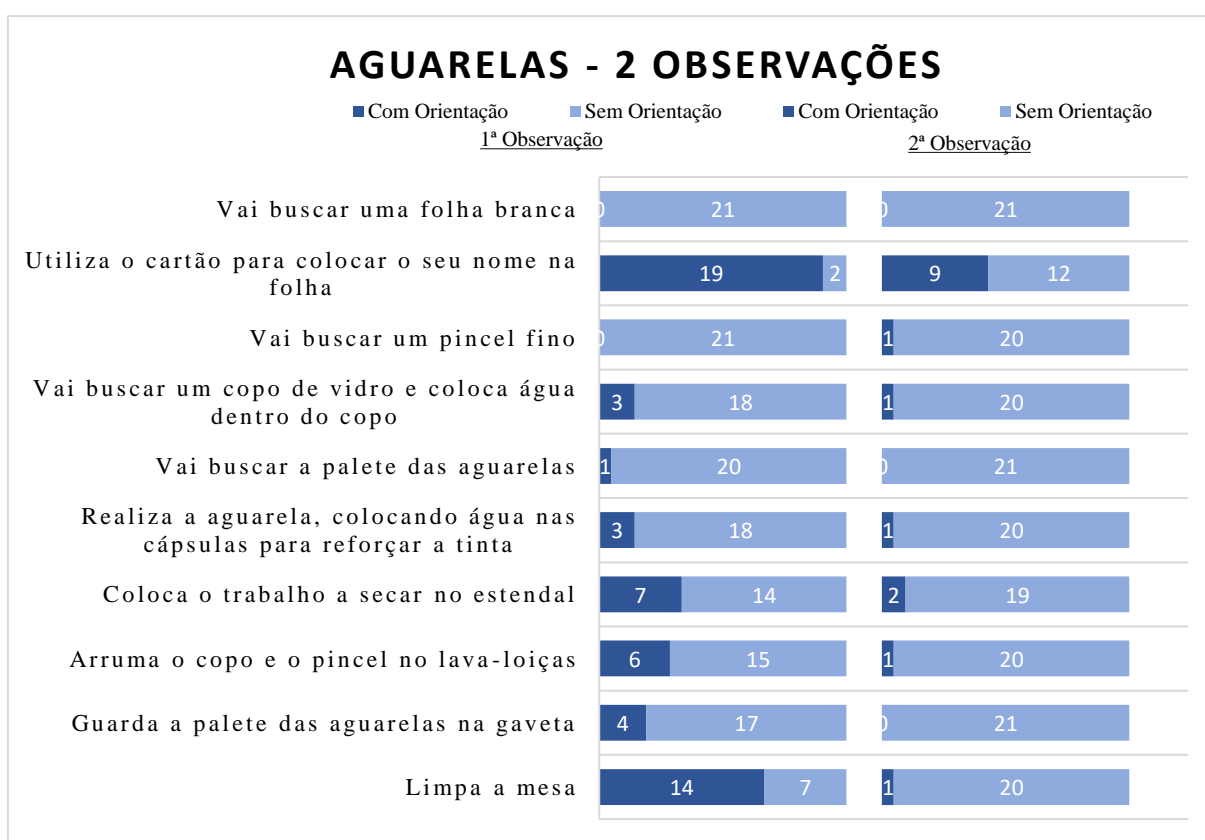


Figura 8 - Aguarelas - 2 Observações. Fonte própria.

Ainda, através do gráfico, percebemos ser já revelada uma grande autonomia na concretização desta estratégia, sendo possível observar uma criança a realizar uma aguarela autonomamente, sem qualquer orientação do adulto:

“A AP realizou uma aguarela autonomamente, utilizando as fotografias para observar e realizar todo os passos necessários. No final entornou a água do frasco e foi buscar um pano para limpar. Apenas no final pediu ajuda, pois não conseguia escorrer o pano, que estava excessivamente molhado.”

(nota de campo 4, 4 de janeiro de 2017, sala de atividades)

Por vezes, existem pormenores a trabalhar, como o esquecimento de alguns materiais na hora de arrumar, ou alguma dificuldade no reforço que deve ser feito com água na tinta. Existem duas crianças no grupo (MM e RG) que demonstram ainda alguma dificuldade na consulta das fotografias, não interpretando a mensagem que transmitem, e não reconhecendo o local onde são guardados os materiais. No indicador “Vai buscar um pincel fino”, existe uma criança (MM) que mostrou precisar de orientação na segunda observação, por ainda não conseguir interpretar corretamente as fotografias expostas. Segundo Hohmann & Weikart (2009), “As crianças pequenas aprendem sobre espaço ao moverem-se livremente e ao levar a cabo as suas intenções usando objectos que as interessam.” (p. 740), o que nos faz perceber que apenas com o tempo e com a liberdade de se moverem autonomamente no espaço, estas crianças serão capazes de adquirir esta interpretação.

A aplicação desta estratégia teve impacto junto da funcionalidade do dia-a-dia desta área, pois antes da sua existência, muitas eram as crianças que não conseguiam concretizar uma aguarela de forma autónoma, deixando de escolher esta área da sala, sendo necessária a presença de um adulto para tal.

3.5.2. *Jogo dos Nomes*

A segunda estratégia aplicada centra-se numa das dificuldades encontradas na identificação das aguarelas. A identificação dos trabalhos e o reconhecimento de letras é um processo que se encontra em desenvolvimento, sendo ainda conquistado por poucas crianças. Nesta idade, “as crianças vão aprender de acordo com os seus interesses e as suas necessidades. O processo de apreensão da linguagem escrita tem, assim, que ser motivante e associado a situações positivas e importantes para as crianças.” (Matta, 2001, p. 355). Apoiada no que defende esta autora, trabalhei esta área através de um jogo (instrumento que cativa as crianças) e através da aprendizagem das letras do seu nome

(algo necessário em sala). Na primeira observação sistemática é perceptível ainda uma grande dependência da utilização do cartão para a identificação das letras do seu nome, embora já exista um bom reconhecimento das mesmas na presença deste. Nesta estratégia deparei-me com cinco crianças (M, B, MM, RG e S) que não adquirem ainda capacidade de interpretação escrita, não sendo possível analisar desenvolvimento neste sentido (registro de “Não adquirido” no gráfico). Quando me sentei com estas e pedi que procurassem determinado cartão, tentando corresponder as letras, percebi mostrarem dificuldade na escolha de um cartão aleatório. Decidi escolher eu um cartão e questionar a comparação das letras, percebendo se conseguiriam reconhecer a sua diferença. Ao pedir esta comparação, percebi que não eram capazes de visualizar graficamente uma letra individual, sendo dificultado este processo. Todas as crianças apresentam o seu ritmo de aprendizagem e para tal é necessário que este seja respeitado, estimulando com pequenos objetos referentes ao tema, que despertem curiosidade das crianças (Mata, 2008). Neste sentido, a educadora cooperante implementou a presença de carimbos com diferentes formas e letras, na área da escrita, para que as crianças possam explorar livremente. Na segunda observação sistemática, já é possível interpretar uma evolução na associação das letras e no reconhecimento das mesmas, tal como podemos ver na *Figura 9*. Neste momento a maioria das crianças já foi capaz de realizar uma associação direta entre os cartões, utilizando diferentes estratégias para tal:

“Quando dinamizei o jogo dos nomes com a C, percebi que esta relacionava os nomes para fazer correspondência sem dificuldade. Após algum tempo de observação, apercebi-me que esta relacionava os nomes pelo tamanho, percebendo que se o cartão tivesse maior número de letras e o cartão solução apresentasse um nome pequeno, então estes não eram correspondentes.”
(nota de campo 3, 6 de janeiro de 2017, sala de atividades)

Ao encontrar um cartão com o mesmo número de letras, a C comparava uma a uma até perceber se eram correspondentes. Ao longo deste processo, existiram doze crianças que se destacaram pelo seu desempenho, como por exemplo o ML:

“Quando dinamizei o jogo dos nomes com o ML percebi que apesar de ser uma criança que apresenta uma postura mais discreta, revelou uma grande capacidade de associação das letras, identificando o nome

dos colegas no cartão de jogo. Ao pedir que encontrasse o cartão com o nome correspondente, percebi que este conseguia identificar o cartão correto à distância, sem precisar de comparar cada letra, tal como realizam as restantes crianças. A sua capacidade de reconhecimento das letras parece estar mais desenvolvida, sendo para si mais fácil a interpretação das mesmas.”
(nota de campo 4, 5 de janeiro de 2017, sala de atividades)

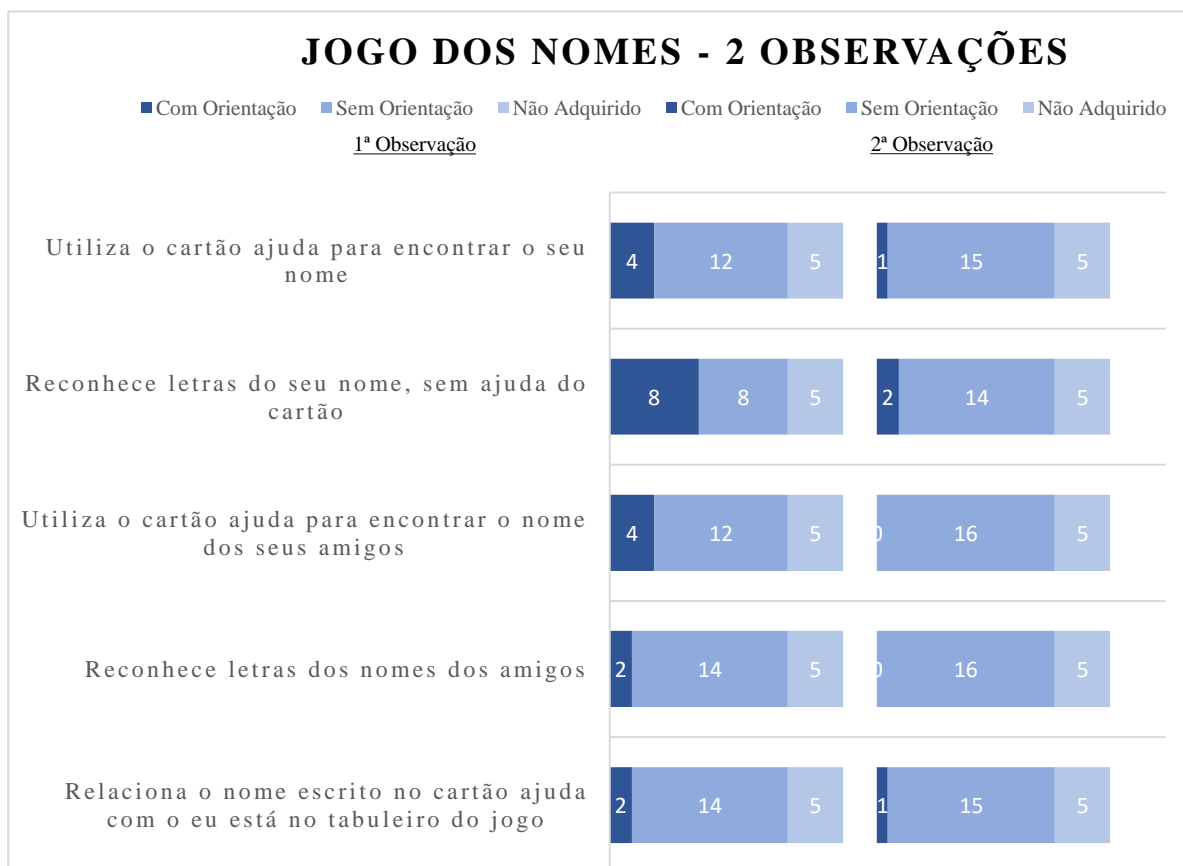


Figura 9 - Jogo dos Nomes - 2 Observações. Fonte própria.

Pelo contrário, as crianças que apresentavam dificuldade neste processo continuaram sem conseguir concretizá-lo, tendo sido pouco tempo de aplicação, de forma a conseguir alcançar um objetivo junto destas. No entanto, a maioria passou a reconhecer diversas letras, sendo capaz de através da comparação perceber a sua diferença ou igualdade, existindo uma grande evolução em duas crianças (F e V), que mostraram melhores resultados na segunda observação.

3.5.3. Caixa Mini Faz de Conta

Como terceira estratégia, correspondendo também a uma das dificuldades sentidas na realização de aguarela (colocação dos trabalhos a secar no estendal), introduzi uma *caixa* com objetos de faz de conta, onde as crianças deveriam explorar o apertar e desapertar de botões e a manipulação da mola, como forma de colocar objetos num estendal. Neste sentido, percebemos que a principal preocupação, a autonomia das crianças, se foca também no desenvolvimento da sua motricidade, que “intervém a todos os níveis das funções cognitivas - da perceção aos próprios esquemas. Todos os mecanismos cognitivos repousam na motricidade” (Sérgio, 2000, p.95):

“As crianças estão a levantar-se gradualmente e a dirigirem-se à casa de banho. O V já está pronto e tenta apertar a bata à T. A T conseguiu apertar um botão da bata da B, mas a B não consegue apertar os botões do RG e desiste com regularidade.”

(excerto da observação naturalista, 14 de novembro de 2016)

Numa primeira observação sistemática podemos reparar que existem apenas oito crianças que apertam um botão dos bonecos sem qualquer orientação, o que nos leva a concluir que a maioria do grupo apresenta ainda alguma dificuldade nesta componente. No entanto, na utilização da mola, os valores invertem-se sendo apenas oito crianças as que não conseguem manipular corretamente o objeto. Num primeiro contacto com a caixa, onde o entusiasmo pela sua exploração foi evidente, é normal que a maioria iniciasse um processo de aprendizagem referente às questões sugeridas. Embora sejam componentes do seu dia-a-dia, a maioria das crianças mostra dificuldade no seu desempenho, necessitando da ajuda do adulto para as concretizar. Uma das questões com o qual me deparei foi a necessidade de motivar as crianças, que facilmente desistiam por não conseguirem:

“Ao introduzir a caixa de mini faz de conta, pretendo que as crianças explorem os botões e as molas existentes, de forma a desenvolverem as suas capacidades de autonomia perante estes dois instrumentos.

Hoje o V esteve a brincar com a caixa, mas não conseguia despir um dos bonecos (retirar os botões da

roupa). Dirigiu-se a mim pedindo ajuda, mas eu pedi que o fizesse sozinho, explicando a forma de execução. Depois de algum esforço e da minha explicação, conseguiu retirar todos os botões.”
(nota de campo 1, 13 de janeiro de 2016, sala de atividades)

Tal como podemos perceber na *Figura 10*, existiu uma evolução nesta estratégia evidente na segunda observação sistemática, devido à maior oportunidade de contacto com os materiais, que possibilitou uma maior adaptação do mesmo. O apertar dos botões continua a ser a maior dificuldade do grupo, no entanto existe um destaque de sete crianças que mantiveram o seu desempenho nas duas observações. A maioria das crianças já é capaz de utilizar a mola da forma correta, facilitando o processo em sala. Existiram três crianças com maior destaque, por demonstrarem uma grande evolução no seu desempenho. Ainda assim, existem outras três (MM, RG e S) que dependem muito do adulto para a concretização destas tarefas.

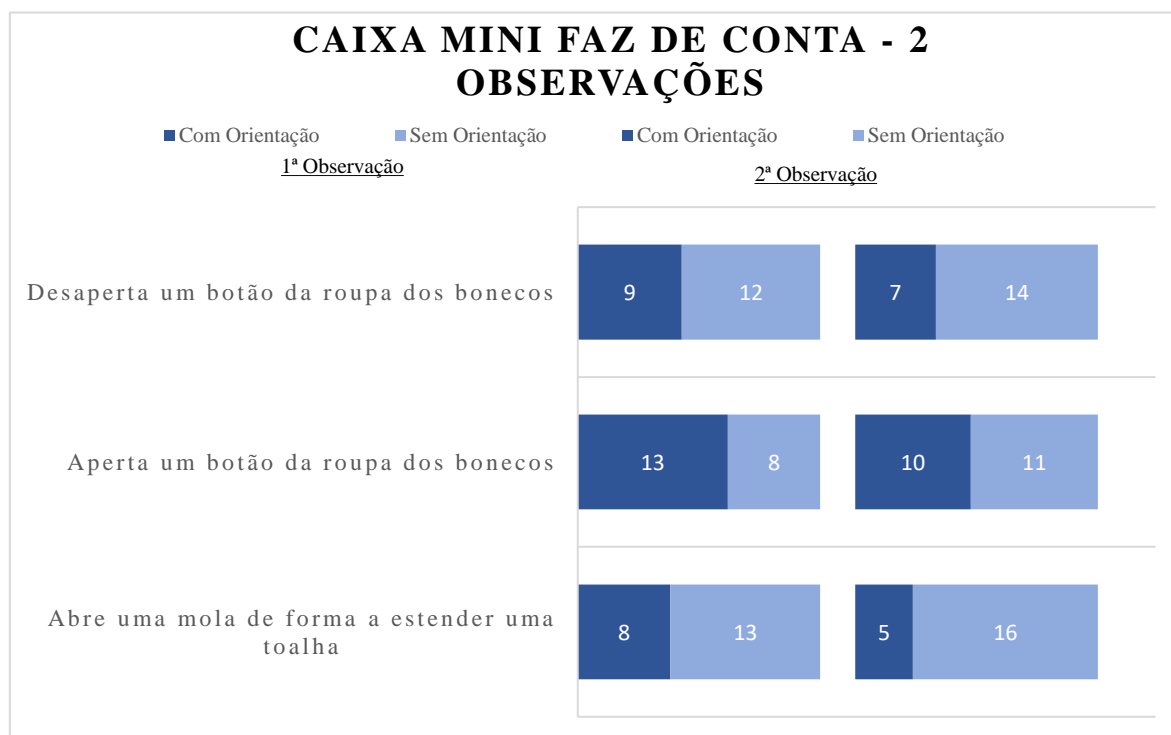


Figura 10 - Caixa de Mini Faz de Conta - 2 Observações. Fonte própria.

Uma das grandes intenções desta estratégia passava exatamente por facilitar tarefas em sala, desempenhadas noutras situações, ou seja, as propostas incluídas nesta

caixa, retratam outras vivências em sala. As crianças ao apertarem e desapertarem os botões das roupas dos bonecos facilitam o processo de apertar e desapertar a bata após o momento da sesta. Ao utilizarem a mola adquirem a capacidade de colocar no estendal, o trabalho quando acabado. Desta forma, “na Educação de Infância, o objectivo deve ser assegurar que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver estas capacidades e padrões.” (Wetton, 2004, p. 88).

Outra das particularidades desta *caixa* é a sua colocação numa área reservada a apenas duas crianças (de cada vez), permitindo que exista um contacto entre estas, desenvolvendo a cooperação e a partilha:

“Durante a manhã, o MR voltou a querer brincar com a caixa de mini faz de conta, mas desta vez juntou-se a ele o MT. Curiosa por ainda não ter observado o MT nesta situação, fiquei alerta e tentei observar o que conseguiria fazer autonomamente. Ao início apresentou alguma dificuldade em desapertar os botões, mas por ser uma criança insistente e que não desiste facilmente, não quis ajuda, conseguindo alcançar o seu objetivo. Pedi que colocasse uma mola no estendal, demonstrando-me a sua capacidade, sem qualquer problema. Deixei então que brincasse à vontade, depois de perceber que seria uma ajuda para o MR.”

(nota de campo 1, 17 de janeiro de 2017, sala de atividades)

Neste sentido, existiu uma evolução, que por vezes teve por base a cooperação entre duas crianças, tal como podemos perceber na nota de campo. O MT é uma criança que desempenhou as tarefas sem dificuldade e que por não desistir conseguiu sempre alcançar o objetivo. No entanto, o MR apresentou algumas dificuldades, que foram superadas através da ajuda do MT. Nesta perspetiva, percebemos a existência de uma evolução através da interajuda entre as crianças.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

“O trabalho desenvolvido em contexto de creche deve procurar sustentar-se na perspetiva e interesses das crianças e focalizar nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança.”

(Parente, 2012, p.5)

Começando por referir o trabalho em creche, este tem por base as necessidades das crianças, que nesta altura ainda não apresentam uma autonomia conquistada:

“Com o apoio das minha mãos, ao estar de pé, a Iris R. deu alguns passos, em direção ao tripé.”

(nota de campo 2, 14 de março de 2016, sala de atividades)

Antes de iniciar este período de estágio, muitas foram as dúvidas que senti referentes a esta faixa etária, questionando-me sobre que tipo de abordagens que seriam possíveis de realizar. Ainda assim, esta era uma idade que me cativava e por isso foi-me facilitado o trabalho, pela vontade e curiosidade em saber. Mantive-me integrada numa equipa de trabalho que me permitiu observar, refletir, avaliar e planificar, pondo em prática todas as componentes essenciais para uma profissional de educação (DGE, 2016). Relativamente à minha prática em JI, esta não me despertou tantas dúvidas ao início, pois a minha experiência com as crianças desta faixa etária já era maior. Esta é uma altura em que as crianças começam a adquirir mais autonomia nas suas ações, daí a importância do papel do educador como orientador das diferentes práticas (Oliveira-Formosinho, 2013). Também neste contexto, foi-me dado todo o espaço para agir e errar, algo que me obrigou a saber implementar e resolver todas as questões e gestão de uma sala:

“Hoje iniciei o processo de assumir as reuniões com o grupo e senti-me muito confortável, embora tenha ainda alguma dificuldade em desenvolver um tema com as crianças.”

(nota de campo 3, 10 de outubro de 2016, sala de atividades)

Nos dois contextos iniciei a minha prática com base numa observação participante, tentando reter toda a informação necessária de como agir e aplicar os

conhecimentos previamente adquiridos. Em ambos os estágios, optei por agir ao longo deste período, por não me parecer positiva uma observação passiva, sendo que também neste momento poderia errar e aprender. Neste período mantive-me sempre junto da educadora, observando a sua prática e retirando ensinamentos que me facilitariam a minha ação futura. Questionei sempre que me surgiu alguma dúvida, completando o meu processo de integração e reconhecendo a sua forma de trabalho:

“Durante este primeiro dia pude perceber as dinâmicas gerais da sala e conhecer alguns instrumentos de trabalho. Ao início da manhã a educadora começa por realizar uma reunião, onde as crianças se encontram sentadas em roda. Em primeiro lugar canta-se a “canção do bom dia” seguida da colocação das presenças.”

(excerto da reflexão diária, 26 de setembro de 2016)

Neste período, para além de uma integração e observação pessoal, é possível conhecer melhor o grupo de crianças com quem vou trabalhar, reconhecendo os seus interesses. Desta forma consigo definir estratégias de melhor planeamento e exploração que contribuam para o desenvolvimento das crianças e respondam às suas necessidades (Parente, 2012).

Neste sentido e de forma a respeitar os interesses e necessidades das crianças com que trabalhei, tive por base todas as minhas intenções, onde prevalecem valores como a autonomia, o respeito pelo próximo e a participação ativa destas. O planeamento e avaliação nestes contextos foram dois elementos fundamentais da minha prática, contribuindo para um melhoramento e adequação da mesma sempre que necessário:

“Numa avaliação intermédia, a educadora cooperante sugeriu que enquanto eu monto o espaço para a aula (nas diferentes transições), estabelecesse alguma conversa com as crianças, evitando a sua instabilidade. Nesta aula, durante a transição, mantive uma conversa com as crianças sobre o primeiro jogo, questionando-as sobre as diferentes fases, de forma a perceber a forma como o interpretaram. No final da conversa, pedi a duas crianças que me ajudassem a explicar o que deveriam fazer em cada exercício do percurso, deixando que exemplificassem. Desta forma, as crianças mantiveram-se envolvidas e participativas na execução da aula, sendo mais difícil dispersarem.”

(nota de campo 3, 5 de janeiro de 2017, ginásio)

Ao planejar cada momento com as crianças, torna-se possível “não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas.” (DGE, 2016, p. 15). Seguindo-me por esta ideia, adaptei a minha prática sempre que foi necessário, reconhecendo que a planificação deve ser suficientemente flexível, sendo avaliada posteriormente. A avaliação tornou-se fundamental neste processo, “numa perspetiva formativa”, onde se torna “crucial conhecer e saber utilizar procedimentos diversificados de observação, registo e avaliação” (Portugal & Laevers, 2010, p. 9). Como forma de consolidar estes critérios, utilizei o meu portefólio, registando todas as planificações, avaliações e notas de campo diariamente. Este registo diário permitiu-me consolidar ideias e definir as melhores estratégias de atuação.

Outra das principais características da minha prática é o trabalho em equipa, que considero ser fundamental para a obtenção de bons resultados. Neste sentido e refletindo sobre os meus dois estágios, concluo que este foi um patamar alcançado, visto ter conseguido integrar as equipas educativas com que trabalhei e ter conseguido retirar o melhor desta partilha:

“Um fator muito importante que tenho refletido nos últimos dias é o facto de me sentir bastante integrada na equipa, sendo acolhida com muita alegria e acompanhada em todas as dúvidas que sujam. Tanto a auxiliar como a educadora têm estado muito atentas há minha prática, colaborando em momentos de desempenho individual e aconselhando na sua realização.”

(Excerto da reflexão diária de 18 de março de 2016)

Para além de uma mais-valia na realização do trabalho, é também um ponto muito positivo no bem-estar das crianças, ao se aperceberem que os adultos da sua sala praticam uma ação coerente e regulada. Esta perceção permite às crianças uma confiança na sala e no ambiente onde se encontram inseridas, sendo disponibilizadas situações promissoras no seu desenvolvimento.

Acompanhando esta ideia, surge outro dos valores fundamentais na minha prática: a confiança e relação estabelecida com as famílias. Na integração de uma criança numa

instituição, a família é o principal meio que necessita de alguma disponibilidade da equipa educativa:

“Quando chegou à sala, a MRC estava com dificuldade em separar-se da mãe, mas mal me aproximei veio para junto de mim.”

(nota de campo 2, 29 de setembro de 2016, sala de atividades)

A criação de confiança neste momento é fundamental para que a criança sinta que ao existir uma boa relação entre a família e a escola, esta pode sentir-se segura neste novo espaço. É necessário ter em conta que estes dois sistemas têm um objetivo comum, mas que o conquistam com estratégias diferenciadas e com uma atuação própria (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010).

Assim, de forma a sistematizar a minha profissionalidade como educadora de infância, assento a minha necessidade de uma aprendizagem com base na ação, onde a criança é o principal motor para o seu desenvolvimento, sendo o educador um orientador deste processo, disponibilizando um meio e materiais necessários para este objetivo, com enfoque principal na autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Considera-se a criança como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida.”

(Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 82)

No JI a criança começa a assumir alguma responsabilidade no seu desenvolvimento. Desde pequena, a criança começa a trabalhar a sua autonomia, sendo mais evidente no JI pela forma como realiza sozinha a maioria das tarefas propostas. “Cada educador é acima de tudo considerado como alguém que apoia e acompanha o processo de aprendizagem das crianças.” (Ferri, 2015, p. 35). Neste sentido, a minha prática teve como principal objetivo intervir junto das crianças, apoiando e acompanhando o desenvolvimento da sua autonomia em pequenas tarefas da sala de atividades. Numa primeira fase comecei por observar e registar pequenos momentos (concretizações de aguarelas, as crianças a vestirem as batas), reconhecendo as suas fragilidades, pois “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (DGE, 2016, p. 13). Analisando esta situação, percebemos que o primeiro objetivo desta investigação foi atingido, pois, ao contactar diretamente com as crianças e observando-as no seu dia-a-dia, passei a conhecer a autonomia existente, bem como o que se encontra ainda em desenvolvimento. Após observações e a consequente identificação destas dificuldades, intervim diretamente através da implementação de três estratégias que visavam a melhoria da autonomia do grupo, valorizando a forma como os materiais e o espaço, influenciam este desenvolvimento (respondendo ao segundo objetivo da investigação). De forma a registar o desempenho das crianças nas tarefas propostas, realizei observações sistemáticas, partindo de um conjunto previamente definido de indicadores, que me permitiram acompanhar o seu progresso.

Analisando todos os dados obtidos, na concretização das três tarefas, torna-se perceptível a existência de uma tendência para a melhoria da autonomia no grupo, não descartando a possibilidade de influências externas que possam afetar os resultados alcançados (por exemplo, o apoio que é dado às crianças pelas famílias). No entanto, o ritmo das crianças é algo variável e que muitas vezes pode necessitar de um

acompanhamento mais próximo, o que nos leva a perceber o desempenho de duas das crianças, que mesmo depois de diversas explicações, continuaram a apresentar algumas dificuldades. Ainda assim, de uma forma geral, podemos perceber que existem resultados positivos, tendo a maioria do grupo atingido os objetivos da intervenção (a conquista de maior autonomia). Neste sentido, alcançámos com êxito o segundo objetivo - Reconhecer a influência do espaço e materiais na aquisição da autonomia-, reconhecendo a importância dos materiais e do espaço, e o contacto que as crianças desempenham com estes. Ao existir esta integração, a criança cria hábitos com estes elementos, aprendendo a mover-se junto deles autonomamente.

Por último, é importante perceber a relevância do papel do adulto nesta evolução. Percebendo que as estratégias aplicadas revelaram resultados positivos, reconheço a importância do educador, em refletir e planejar estratégias que levem ao cumprimento dos seus objetivos. “O desenvolvimento da ação planeada desafia o/a educador/a a questionar-se sobre o que as crianças experienciam e aprendem, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação.” (DGE, 2016, p. 15).

Não obstante os objetivos traçados para esta Investigação-Ação terem sido alcançados, bem como as etapas desenvolvidas me terem permitido reunir dados pertinentes para uma análise e reflexão sobre a temática em questão, não posso deixar de referir o facto de a mesma ter decorrido num curto espaço de tempo. Estou ciente de que com um período de realização mais alargado teria sido possível realizar, nomeadamente, um maior número de observações, que consolidassem a análise do processo individual de cada criança. Teria sido ainda viável proceder a uma análise da dimensão de apoio da família neste processo, o que teria sido muito interessante na perspetiva de fomentar a parceria escola-família.

Assumindo, futuramente, o cargo de educadora de infância, pretendo valorizar uma postura investigativa sobre a minha prática, considerando esta dimensão como parte integrante da profissionalidade e da ação do educador. Continuarei a valorizar a promoção da autonomia das crianças como uma das intenções mais relevantes na minha prática, partilhando da ideia de Koerich (2012) de que é através desta que as crianças se tornam elementos fundamentais na sociedade.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, S. (2011). *O Papel da Creche na Adaptação da Criança ao Contexto de Jardim-de-Infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Castelo Branco.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº24, 136-143.
- Coutinho, A. S., Day, G., & Wiggers, V. (2012). *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional*. Brasil: Editora Nova Harmonia.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 455-479.
- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série A*. Ministério da Educação, Lisboa.
- Delors, J., Al-Mufi, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Porto: ASA.
- DGE. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

- Dias, A. (2005). Educação Moral e Autonomia na Educação Infantil: O que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 370-380.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. & Anjos, C. (2015). *Educação de Infância: Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional*. Brasil: Edufal.
- Ferri, G. (2015). O papel dos adultos nos processos educativos. *Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade"*. APEI, N° 28, 35-37.
- Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Lisboa: Porto Editora.
- Gonçalves, A. (2015). *O Contributo das Rotinas Diárias para a Promoção da Autonomia das Crianças na Creche e no Jardim-de-Infância*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação, Setúbal.
- Hohmann, M. & Weikart, D (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Koerich, A. (2012). A formação do sujeito autônomo na perspectiva histórico-cultural: muito além do “fazer sozinho”. In Coutinho, A., Day, G. & Wiggers, V. (Org.),

Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional (27-41). Brasil: Editora Nova Harmonia.

Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Lisboa: Porto Editora.

Martins, A. (2002). Autonomia e Educação: a Trajetória de um Conceito. *Cadernos de Pesquisa, N. 115*, 207-232.

Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Montandon, C. & Longchamp, P. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva, V. 25 (1)*, 105-126.

Morgado, L. (2002). Piaget - Vigotsky. Uma abordagem psicopedagógica. *Revista Portuguesa de Psicologia, nº 36*, 45 - 66.

Musgrave, P. W. (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Naletto, A. L., & Faleiros, L. d. (2010). *Autonomia Infantil: um importante aprendizado*. Centro Maiêutica de Psicologia Aplicada. Consultado em <http://www.centromaieutica.com.br/textos/educacionais/AUTONOMIA%20INFANTIL%20UM%20IMPORTANTE%20APRENDIZADO.pdf>

- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F. & Machado, I. (2016). Capítulo II – O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In Formosinho, J., Monge, G, & Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Transição entre Ciclos Educativos – Uma Investigação Praxeológica* (pp. 35-53). Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108). Lisboa: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação* (pp. 11-45). Lisboa: Porto Editora.
- Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Parente, C. (2012) *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Parente, M. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Saint-Exupéry, A. (1995). *O Príncipezinho*. Lisboa: Relógio d'água.

Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a Interação Escola-Família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18 (1), 53-75.

Sérgio, M. (2000). *Para uma Epistemologia da motricidade Humana: Prolegómenos a uma Nova Ciência do Homem*. Lisboa: Compendium.

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

Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) Participação das Crianças em Contexto Escolar*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Wetton, P. (2004). Capítulo 6 – Desenvolvimento Físico na Educação de Infância. In Siraj-Blatchford, I. (Org.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 88-102). Lisboa: Texto Editora.

Documentos Orientadores da Instituição

Projeto Educativo da Instituição

Projeto Curricular de Sala – Sala 5