

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

“O papel do adulto na promoção da autonomia da criança”

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Marina Sofia Esperança Varela

Junho de 2014

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

“O papel do adulto na promoção da autonomia da criança ”

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
Sob Orientação da Professora: Mary Katherine Martins e Silva

Marina Sofia Esperança Varela

Junho de 2014

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo de várias pessoas às quais gostaria de agradecer pois sem elas a concretização deste sonho jamais seria possível.

Ao Professor Nuno Ferreira pelo apoio e disponibilidade demonstrados ao longo da disciplina de Projetos Curriculares Integrados.

À Professora Mary Katherine Silva pela ajuda e orientação, pelos comentários, sugestões.

Às equipas educativas que muito atenciosamente me receberam nas suas salas.

Às educadoras cooperantes “Guida” e Cláudia que partilharam comigo as suas experiências

Aos meus pais que sempre me apoiaram e sempre me incentivaram a tentar ser melhor e a nunca esmorecer.

Ao Vasco por toda a dedicação, amor e muita paciência ao longo destes quatro anos.

À minha melhor amiga Joana Ferreira por todo o apoio, carinho e amizade.

Aos meus sogros por todo o apoio, ajuda e incentivo ao longo deste percurso.

Aos meus amigos Rita Vilarinho, Maria Inês, Nísia Nunes e Fábio Martins e Duarte Bernardo pela imensa paciência e boa disposição.

Às minhas colegas e amigas Débora Bento, Filipa Esteves, Joana Gomes, Rafaela Rodrigues, Cláudia Santos, Rita Moita pela amizade e ajuda ao longo de todo este percurso.

Às minhas colegas de Mestrado Sandra Barata, Catarina Lopes e Rafaela Silva por toda amizade e pelo espírito de entreajuda.

E principalmente às crianças que tanto me ensinaram e que fizeram desta experiência a melhor do mundo. A todos vocês, um muito obrigado!

Resumo

Este relatório enquadra-se na unidade curricular Prática Profissional Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e é produto de todo o trabalho desenvolvido em dois contextos diferentes – Creche e Jardim-de-Infância.

É objetivo deste trabalho refletir sobre a intervenção desenvolvida em ambos os contextos educativos, assim como sobre todas as aprendizagens decorrentes da mesma com as respetivas especificidades que cada contexto socioeducativo em que realizei a PPS.

Ao longo do período de Prática Profissional Supervisionada surgiu uma problemática que se tornou, para mim, muito significativa- “o papel do adulto na promoção da autonomia da criança.”- que dá o título a este relatório. A problemática identificada evidencia os diferentes momentos e práticas que potenciam o trabalho da autonomia ao longo da infância.

Esta problemática surgiu no decorrer da prática realizada, no contexto de Creche, com as crianças, famílias e equipas educativas dos contextos de Creche com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e quatro meses e, no contexto de Jardim-de-Infância, com crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, e com as respetivas, suas famílias e equipas educativas dos dois contextos.

Palavras-chave: crianças, autonomia, infância, papel do adulto

Abstract

This report falls under the Supervised Professional Practice Course, in master's degree in Preschool Education and is the product of all the work done in two different contexts - Nursery and kindergarden.

The objective of this work is a reflection on the intervention developed in both educational settings, as well as on all learning arising from the same to the respective specificities in each context.

During the period of the professional practice of Supervision there was a problematic contextualization that was very important and significant for me “ the importance of the adult in the promotion of child autonomy “ this point gives the reason to this report. This reflection proves the different moments and practices enlarge the work under the child autonomy during all his childhood.

This specific problem emerges under the practice performed in the nursery with a group of children between eighteen and twenty four months and in the context of kindergarden with children aged five and six years old with their families and educational team in both contexts.

Keywords: children, autonomy, infancy, power of the adult

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract.....	iii
Índice	iv
Índice de figuras	vii
Índice de tabelas	ix
Lista de abreviaturas e siglas	x
Introdução.....	7
Capítulo 1. Caracterização para a ação.....	9
1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo	9
1.2. Contexto socioeducativo	10
1.3. Equipa Educativa.....	11
1.4. Família das crianças.....	12
1.5. Grupo de crianças	14
1.6. Organização do tempo e do espaço na sala de atividades	15
2.1 Intenções educativas da orientadoras cooperantes	18
Capítulo 2. Intenções para a ação pedagógica.....	20
2.1 Intenções transversais aos dois contextos socioeducativos	20
2.2. Intenções para a creche.....	23
2.3. Intenções para o jardim-de-infância	25
Capítulo 3. Reflexão sobre a intervenção	26
3.1 Construindo uma prática.....	27
3.1 Trabalho realizado com as famílias	27
3.2. Trabalho com a equipa educativa	29
3.3. A rotina: uma base para a autonomia	31
Capítulo 4. Identificação da problemática.....	33
4.1. Clarificação de Conceitos.....	34
4.2. Contextualização da Problemática	35
4.3. Da teoria à prática: viver a autonomia dentro da sala de creche e de JI.....	36

4.3.1 Autonomia na Creche	36
4.3.2 Autonomia no Jardim-de-infância	39
4.4 Pondo a autonomia na prática.....	44
4.5. Metodologia e roteiro ético.....	50
Capítulo 5. Considerações Finais	51
5.1 Construindo o meu “Eu”.....	51
Referências bibliográficas	55
Anexos.....	57
Anexo A. Tabela de características do grupo de crianças de JI	58
Anexo B. Atividades fora da sala.	59
Anexo C. Carta de apresentação aos pais da Creche.....	60
Anexo D. Boneco de pano.....	61
Anexo E. Carta de Proposta de atividade para as famílias	62
Anexo F. Tartaruga feita com materiais de desperdício	63
Anexo G. Biscoitos de tartarugas	64
Anexo H. Coleção de tartarugas da mãe de uma criança	65
Anexo I. Jogo do “Tiro ao alvo”	66
Anexo J. Jogo do “ Lencinho vai na mão”	67
Anexo K. Jogo das cadeiras (com arcos).....	68
Anexo L. Pinturas da primavera.....	69
Anexo M. Pinturas faciais	70
Anexo N. História do “Quiquiriqui”	71
Anexo O . Tabela de rotinas da Creche.....	72
Anexo P. Rotinas de sala de atividades do JI.	73
Anexo Q. Planta da Sala de Creche.....	74
Anexo R. Atividade de pintar as roupas	75
Anexo S. Atividade de despir e vestir roupa	76
Anexo T. Atividade de Germinação	77
Anexo U. “Como vamos descobrir”	78
Anexo V. Área da leitura.....	79

Anexo X. Área dos cartazes	80
Anexo Z. Área dos desenhos à vista.....	81
Anexo AA. Área dos trabalhos das famílias.	82

Índice de figuras

Figura 1. Mesa de Luz	19
Figura 2. Livros de puzzle.....	33
Figura 3. Exploração dirigida do plástico bolha.....	33
Figura 4. Caixa sensorial	44
Figura 5. Crianças a explorarem a caixa sensorial	45
Figura 6. Decoração da caixa sensorial	46
Figura 7. Interior do túnel de texturas	47
Figura 8. Construção da caixa do correio do projeto.....	48
Figura 9. Cartaz de divulgação da exposição do projeto.....	49
Figura 10. Apresentação da praia das tartarugas	50
Figura 11. Carta de apresentação aos pais da Creche.....	59
Figura 12. Boneco de pano	60
Figura 13. Carta de proposta de atividade para as famílias do JI	61
Figura 14. Tartaruga feita com materiais de desperdício	62
Figura 15. Biscoitos de tartarugas	63
Figura 16. Coleção de tartarugas da mãe de uma criança	64
Figura 17. Jogo do "Tiro ao alvo".	65
Figura 18. Jogo do "Lencinho vai na mão"	66
Figura 19. Jogo das cadeiras (com arcos).....	67
Figura 20. Pinturas da primavera.....	68
Figura 21. Pinturas faciais da "Festa da primavera".....	69
Figura 22. História do "Quiquiriqui"	70

Figura 23. Planta da Sala de Creche	74
Figura 24. Atividade de pintar roupas	75
Figura 25. Atividade de vestir e despir roupa.....	76
Figura 26. Atividade de Germinação.....	77
Figura 27. Como vamos descobrir.....	78
Figura 28. Área da leitura	79
Figura 29. Área dos cartazes	80
Figura 30. Área dos desenhos à vista	81
Figura 31. Área dos trabalhos das famílias.....	82

Índice de tabelas

Tabela 1. Intenções transversais aos dois contextos socioeducati.....	21
Tabela 2. Intenções educativas para a Creche e JI	24
Tabela 3. Tabela de características do grupo de crianças de JI.....	57
Tabela 4. Atividades fora da sala de atividades.....	58
Tabela 5. Plano Diário	71
Tabela 6. Rotinas da sala de atividades.	73

Lista de abreviaturas e siglas

APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância

I.P.S.S- Instituição Particular de Solidariedade Social

INAFOP- Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores

Jl- Jardim-de-infância

NEE- Necessidades Educativas Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para Educação Pré- Escolar

PCS- Projeto Curricular de sala

PPS- Prática Profissional Supervisionada

Introdução

Este relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e foi elaborado no seguimento da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada, desenvolvida no contexto de creche, no período entre 6 e 31 de janeiro, com um grupo de 9 crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses e no contexto de Jardim-de-infância, no período de 10 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

É objetivo deste trabalho fazer um breve enquadramento dos contextos acima referidos, enunciando alguns aspetos que os caracterizam e contextualizam e ainda fazer uma análise reflexiva em torno de toda a prática realizada ao longo do período de PPS evidenciando a problemática que se evidenciou ao longo da mesma – O papel do adulto na promoção da autonomia da criança.

Os princípios éticos que nortearam a minha prática e também a elaboração deste documento estão consagrados na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), na qual são eleitos como princípios de referência ética

A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução; A Responsabilidade – enquanto atitude dinâmica que permite dar resposta correcta, no sentido do bem do outro, e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita; A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente; O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa. (APEI, s.d.)

A integridade e privacidade das crianças são mantidas ao longo de todo o documento através da ocultação dos seus rostos e nomes, sendo estes apresentados apenas recorrendo às iniciais dos nomes reais das crianças.

O resultado final deste trabalho assim como os dados contidos, foram apresentados às equipas educativas envolvidas no decorrer da PPS. O documento encontra-se

dividido em 5 capítulos.

No primeiro capítulo -Caracterização para a ação- é feita a contextualização e análise reflexiva tendo em conta o meio onde estão inseridos os contextos e as intencionalidades das educadoras relativamente às crianças, as equipas e as famílias

No segundo capítulo - Intenções para a ação educativa- são identificadas e fundamentadas as intenções estabelecidas para o trabalho com cada grupo de crianças, interligando-as com a caracterização anteriormente apresentada.

No terceiro capítulo -Reflexão sobre a intervenção- é feita uma análise reflexiva sobre a intervenção.

No quarto capítulo -Identificação da problemática - é apresentada a problemática que surgiu no decorrer da PPS, fazendo-se uma análise crítica e reflexiva em torno das estratégias de intervenção, da organização do ambiente educativo, do trabalho em equipa e do envolvimento das famílias.

No quinto capítulo - Considerações finais -, é feita uma reflexão sobre as aprendizagens adquiridas e as dificuldades sentidas ao longo da PPS, assim como do seu contributo para a construção da minha identidade profissional.

Capítulo 1. Caracterização para a ação

Neste primeiro capítulo é feita a caracterização dos contextos socioeducativos onde foram realizadas a PPS em creche e jardim-de-infância, assim como dos seus atores educativos: grupos de crianças, equipa educativa e famílias.

1.1. Meio onde está inserido o contexto socioeducativo

Realizei a minha PPS em contexto de Creche numa instituição privada¹ localizada na periferia de Lisboa. É um local com bons acessos, tanto ao nível de transportes públicos, como de carro. Nas zonas próximas do estabelecimento existem vários espaços ao ar livre, tais como o Jardim das Musas, o Jardim da Girafa, o Jardim das Ondas, o Jardim da Água e o Jardim da Relva, onde se podem organizar passeios com as crianças. Existe também o parque infantil de Neptuno. O contexto educativo observado também está perto de estabelecimentos adequados ao enriquecimento da aprendizagem destas crianças, como por exemplo, o Parque das Nações.

Relativamente à PPS em contexto de JI, esta realizou-se numa IPSS situada em Lisboa, na freguesia do Lumiar, mais precisamente no Campo Grande. Nesta freguesia, segundo os censos de 2011, residem 17185 famílias. Conforme o projeto educativo da instituição (s.d.) esta freguesia encontra-se em crescimento populacional e dimensional, tendo como principal causa a evolução das áreas urbanas do alto do Lumiar e Telheiras. A zona em referência encontra-se bem localizada e movimentada, rodeada por instituições de vários níveis, cultural

¹ Este contexto educativo nasceu como *franchising*. No entanto e em conversa com a diretora do estabelecimento tive a informação que deixou de o ser. Uma das razões, entre outras, prendeu-se com o facto de as pessoas que coordenam o *franchising* defenderem que não é necessário a existência de uma educadora no berçário. Neste momento o estabelecimento já não é um *franchising*, tornando-se assim, um estabelecimento privado com um nome próprio. Assim, juridicamente é uma entidade privada, sociedade por quotas.

(Museu Bordalo Pinheiro e Museu da Cidade), educacional (Colégio Santa Doroteia, Universidade Lusófona), lúdico (Jardim Quinta das Conchas, Parques Infantis, Parque do Vale Grande), da saúde (Hospitais e Centro de Saúde), coletividades e tempos livres (Academias Musicais e Desportivas).

1.2. Contexto socioeducativo

O contexto onde foi realizada a prática de creche integra em si as valências da creche e do pré-escolar. Na creche existem cinco salas. A sala dos bebés, que se divide em bebés pequenos e em bebés grandes² e abrange as idades desde os 4 meses à aquisição da marcha. Depois existem os toddlers pequenos, sala que acolhe as crianças desde a aquisição da marcha até aos 18 meses, os toddlers grandes, que engloba as idades entre os 18 e os 24 meses, os Twaddlers que vão dos 24 aos 30 meses e, por fim, os Preppers, crianças entre os 30 e os 36 meses.

Relativamente ao jardim-de-infância, existem 3 salas, a PE1, sala dos 3 anos, a PWE2, sala dos 4 anos, e a PE3, que corresponde à sala dos 5 anos. No que diz respeito ao recreio, este ocupa toda a área superior do edifício. Está devidamente equipado com materiais adequados à faixa etária de cada grupo de crianças. Deste modo, existem três grandes espaços individuais como o recreio do berçário, o recreio pequeno e o recreio grande. Também é neste piso que se encontra a horta pedagógica, onde as crianças plantam e semeiam alimentos, observam as suas fases de crescimento e cuidam da sua segurança. Depois de apanharem os alimentos, aprendem a confencioná-los, partilhando-os, por vezes, com a família ao levá-los para casa.

Este espaço exterior revela-se de grande importância na medida em que potencia inúmeras aprendizagens significativas.

Ao ar livre, no contacto com areia, terra, água, flores, ervas, plantas,

² Terminologia utilizada pela instituição;

troncos, pedras, etc., as crianças encontram, naturalmente, desafios que se situam no prolongamento das suas capacidades e realizam descobertas insuspeitáveis e sempre renovadas, a criança acedendo física e sensorialmente ao mundo do conhecimento. (Portugal, 2000, p. 12)

Relativamente ao contexto onde foi realizada a PPS de JI também este dispõe da valência de creche e de jardim-de-infância sendo que a maior parte das crianças da instituição pertencem à freguesia do Lumiar. Esta instituição procura responder às necessidades de famílias mais carenciadas, embora também acolha crianças de outros estratos sociais defendendo a educação para a interioridade através da religião católica.

Em parceria com as famílias, pretende-se que as crianças desenvolvam competências que conduzam à aquisição de valores cristãos, cultivando o acolhimento, a solidariedade, a verdade, a simplicidade, promovendo as relações interpessoais e a educação para a interioridade (estabelecer uma boa relação consigo própria, com os outros, com a natureza e com o transcendente). (Regulamento Interno, 2013, Norma IV).

1.3. Equipa Educativa

No que diz respeito à equipa educativa do contexto de Creche, esta é constituída por 24 pessoas, uma psicóloga, uma psicopedagoga, oito educadoras de infância, onze auxiliares de educação, duas administrativas e uma diretora.

Na sala em que realizei a minha prática, estava uma educadora com formação de nível superior em Educação de infância e uma auxiliar com o curso de Técnica para a infância e que partilhavam as várias tarefas da sala. Apesar de haver tarefas definidas para cada uma das profissionais, na maioria das vezes, alternavam entre si a execução de tarefas como colocar as camas, trocar as fraldas. Por

exemplo, se num dia era a educadora que colocava as camas na sala de repouso, no dia seguinte essa tarefa era executada pela auxiliar.

O trabalho em equipa era privilegiado e o bom ambiente em equipa também é notório sendo sempre tidas em conta as opiniões de ambas.

Na valência de JI a equipa educativa da instituição é constituída pela direção que, segundo o projeto educativo, é da responsabilidade de uma congregação religiosa. A instituição conta com 13 educadoras, na sua maioria situadas numa faixa etária jovem, para que haja inovação e disponibilidade para frequentarem formações que complementem a sua prática; 17 assistentes operacionais; 12 funcionários em serviços de apoio (cozinha, receção, refeitório e limpeza); 1 psicóloga; 1 professor de música; 1 professor de dança criativa; 1 professor de inglês; 1 terapeuta da fala.

A equipa educativa sala onde realizei a minha PPS conta com a educadora cooperante com formação a nível superior e uma auxiliar com formação de nível técnico na área.

1.4. Família das crianças

No que diz respeito às famílias, é de extrema importância que haja um relacionamento de cooperação e partilha de informações entre a instituição e a família das crianças. Só com uma positiva relação entre a família e a “escola” podemos assegurar o bem-estar das crianças e melhorar a qualidade educativa, articulando e realizando trabalho conjunto, segundo Hohmann e Post (2003), “O trabalho dos educadores de infância como parceiros dos pais proporciona a continuidade dos cuidados entre a casa e o centro infantil.” (p.15) Um dos objetivos deste trabalho com as famílias é, por isso, criar um elo, informando-as das vivências das crianças e criando um ambiente de interação, de forma a transmitir à criança um ambiente estável e equilibrado. Segundo Lino (2012), “ O diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação. (p.118)

No contexto de Creche esta ligação é estabelecida através do contacto

peçoal diário, tanto no momento de chegada como no de saída das crianças, durante os quais são relatados às famílias alguns acontecimentos do dia. A relação com as famílias é ainda estabelecida através de um *link* no site “*My child*”³ onde diariamente todas as educadoras relatam o que aconteceu ao longo do dia.

Com base em dados cedidos pela diretora desta instituição as famílias do grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha prática são na sua maioria de classe média alta e exercem, profissionalmente, cargos de elevada responsabilidade sendo das suas profissões Psicóloga, Gestor (a), Economista, Consultor (a), Socióloga, Arquitecta, etc.

Das nove famílias, quatro apresentam uma estrutura nuclear moderna (casal e dois filhos), outra continha um agregado com mais uma criança (casal e três filhos) e nas restantes quatro famílias a criança inscrita na Creche era o primeiro filho do casal (casal e uma criança).

As idades dos pais variam entre os 34 e os 45 anos e são famílias bastante disponíveis e interessadas em tudo o que se refere aos filhos.

Relativamente ao contexto de JI, as famílias da sala onde desenvolvi a minha PPS, segundo o PCS⁴, têm um nível socioeconómico maioritariamente médio-alto e as habilitações literárias dos pais são fundamentalmente ao nível do ensino superior. A relação entre “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança: importa por isso, que haja, uma relação entre estes dois sistemas.” (Silva, 1997, p. 43).

Ao nível da instituição, as famílias são convidadas a participar na celebração de algumas datas festivas e, dia-a-dia, a comunicação, não só entre os profissionais da instituição como também a comunicação destes com as famílias, contribui positivamente para o estabelecimento de uma relação positiva e de confiança.

No contexto do trabalho na sala, as famílias são inúmeras vezes convidadas

³ www.mychild.pt

⁴ Fornecido pela educadora cooperante;

a participar não só nos projetos definidos no início do ano letivo, como no projeto de “Leitura a Par” que consiste na partilha de livros entre as crianças da sala, e em que o objetivo é que os pais leiam os livros aos seus filhos em casa e que façam registos sobre os mesmos de uma forma livre. As famílias são ainda convidadas a participar em todos os projetos vão surgindo ao longo do ano.

1.5. Grupo de crianças

O grupo com o qual intervimos no contexto de creche é constituído por quatro meninas e quatro meninos, todos eles com idades compreendidas entre os 18 e os 24 meses.

Sete crianças eram de nacionalidade portuguesa e um menino tinha nacionalidade Polaca. Todas as crianças têm as suas especificidades, no entanto, relativamente ao nível de desenvolvimento, situam-se todos aproximadamente no mesmo patamar de desenvolvimento, mostrando-se crianças bastante curiosas e atentas a tudo o que as rodeia dispostas a agarrar todas as novidades do meio que as rodeia. Eram um grupo bastante afetuoso e que facilmente se envolvia nas atividades⁵.

No contexto de JI intervimos com um grupo constituído por 25 crianças, 10 meninos e 15 meninas, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, todas com nacionalidade portuguesa e que, na sua maioria, já frequentavam a instituição desde a creche.

⁵ A ida ao exterior foi muito interessante na medida em que todas as crianças se mostraram entusiasmadas com a mesma e também porque proporciona que eles possam fazer as suas próprias explorações.

Gostaram muito de ver e ouvir os cães, de ver as flores, de ver os barcos e ainda, apesar de não as terem explorado, de verem e passarem pertos das poças de água (a educadora alertou-me para o fascínio que todos têm pelas poças de água). (**Reflexão diária de 9 de janeiro de 2014**)

São um grupo extremamente autónomo, curioso e enérgico⁶ (**Anexo A**) e que acolhia e se envolvia com grande interesse nas atividades propostas, principalmente se estas contemplassem movimento e artes plásticas.

Eram um grupo extremamente carinhoso e comunicativo e com grande facilidade em relacionar-se entre si e com todas as crianças da instituição assim como com toda a equipa educativa da mesma⁷.

1.6. Organização do tempo e do espaço na sala de atividades

Na valência de Creche também a organização do tempo/rotina é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças, possibilitando que estas antecipem tarefas do seu dia-a-dia evitando a ansiedade. Porém, as rotinas são flexíveis para possibilitar que, a qualquer momento que se revele pertinente, possam haver pequenas alterações na mesma para dar resposta às necessidades que vão surgindo no grupo.

Esta rotina potencia a grande intencionalidade definida para este grupo, baseada no desenvolvimento emocional, abrangendo diversos momentos em que se estabelecem relações e afetos com as crianças, sendo um destes momentos privilegiados o momento da higiene, em que é dada a cada criança uma atenção especial e estabelecida uma relação não só de afeto, como já referi anteriormente, mas também uma relação de confiança.

A sala de Creche onde intervimos estava dividida em áreas, contemplando a

⁶ Estas informações foram obtidas durante uma conversa informal com a educadora cooperante;

⁷ O grupo de crianças com quem me encontro neste momento a desenvolver a minha prática profissional é um grupo de 25 crianças bastante curiosas, bastante interessadas e também bastante ativas.

Foi um grupo que me recebeu muito bem, também muito devido ao facto de estarem já habituados a receberem estagiárias. (**Reflexão semanal de 17 a 22 de fevereiro**)

área do tapete onde as crianças podiam manipular os livros, a área dos jogos onde havia também figuras de animais, a área da linguagem com imagens (mudadas conforme os interesses demonstrados pelo grupo), a área do túnel de texturas⁸. Todos os espaços da sala tinham mobiliário acessível e seguro para as crianças e o seu posicionamento permitia também ao grupo deslocar-se pelo espaço. No tempo em que desenvolvi a minha PPS não tinham ainda sido introduzidos instrumentos de pilotagem como o mapa das presenças, no entanto todos os dias no momento do “*Circle time*”⁹, era feito com o grupo um exercício para que as crianças se apercebessem de quem estava na sala, dizendo o nome de cada criança e perguntando se essa criança estava presente.

A instituição conta ainda com a sala da Tutor Land desempenhava um papel de sala polivalente. Em primeiro lugar, é um espaço fantástico onde as crianças podem dar largas à imaginação e desenvolver o jogo faz de conta. Podemos encontrar neste sala a casa de família, a estação dos Correios, a oficina, o quartel dos Bombeiros, o hospital e a mercearia com equipamentos e roupas construídos à medida das crianças. É uma sala que fomenta bastante as relações sociais onde as crianças aprendem a respeitar o espaço dos outros e a viver em sociedade.

É o local onde as crianças que chegam antes das 9h30 ficam e depois à tarde, por volta das 18h30. É nesta sala que acontecem as sessões de psicomotricidade e de música, também é utilizada para reuniões. É aqui que todas as sextas feiras toda a escola se reúne para o “*sharing*” – momento de partilha.

É ainda importante referir o espaço, este ocupa toda a área superior do edifício. Este está devidamente equipado com materiais adequados à faixa etária de cada grupo de crianças. Deste modo temos três grandes espaços individuais, o recreio do berçário, o recreio pequeno e o recreio grande. Também é neste piso que se encontra a horta pedagógica, onde as crianças plantam e semeiam alimentos, observam as fases de crescimento e tratam da segurança dos alimentos. Depois de

⁸ Esta área foi criada no decorrer da minha intervenção e continha o túnel de texturas;

⁹ Designação da instituição para a reunião da manhã;

apanharem os alimentos aprendem a confeccioná-los e algumas vezes também os partilham com a família levando-os para casa.

Este espaço exterior revela grande importância na medida em que potencia inúmeras aprendizagens significativas.

No que diz respeito à sala de atividades do contexto de JI está organizada em “Áreas” para permitir que as crianças possam decidir que tipos de atividades querem desenvolver e ainda desenvolver determinadas competências e atingir objetivos definidos para cada uma das áreas ao serem estruturadas pela equipa. Esta organização da sala permite também que as crianças desenvolvam o trabalho cooperativo em pequenos grupos. A sala tem ainda contemplado espaço para o trabalho em grande grupo.

Também as rotinas são extremamente importantes pois permitem às crianças prever o que será feito a seguir transmitindo-lhes segurança. Estas rotinas são trabalhadas não só no contexto da sala como também nas restantes atividades desenvolvidas (**Anexo B**).

Na sala de atividades estão ainda dispostos vários instrumentos de pilotagem que proporcionam “uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola.” (Martins, 2009). O mapa de presenças, o mapa das tarefas, o quadro de aniversários (visão do ano), o quadro das áreas, o calendário mensal e o Jornal de parede (diário)¹⁰ são os instrumentos de pilotagem disponíveis na sala onde realizei a minha PPS.

Para além da sala, as crianças em grande parte do seu tempo usufruem de outros espaços como o refeitório, a praça central e nos jardins exteriores (“jardim do Papagaios” e o “jardim dos pinheiros”) que dispõem de grandes espaços verdes, árvores, materiais para o exercício motor e ainda outros objetos que possibilitam momentos de brincadeira livre.

¹⁰ Este mapa encontra-se no exterior da sala para os pais irem acompanhando o dia-a-dia dos seus filhos;

2.1 Intencões educativas da orientadoras cooperantes

O contexto da Creche onde realizei a minha PPS não segue nenhuma metodologia ou um modelo específico, no entanto a filosofia da prática educativa desenvolvida é sustentada por vários teóricos, tais como: Jean Piaget (marcos fundamentais do desenvolvimento infantil), Erik Erikson (identificação dos níveis emocionais e sociais que as crianças atravessam), Lev Vygotsky (desenvolvimento psicológico na infância) e Howard Gardner (teoria das inteligências múltiplas). Na sala onde intervimos a grande intenção definida pela educadora cooperante para o grupo de crianças estava intimamente relacionada com todos os materiais disponíveis na sala de atividades, com a organização da mesma, e também com os diferentes momentos da rotina.

Segundo o PCS delineado para este grupo, “as aprendizagens mais significativas são as que são proporcionadas pela interação humana.”

Interligado com o trabalho em torno desta competência está também o trabalho relacionado com todas as outras competências – linguísticas, cognitivas e físicas –, pois o desenvolvimento só é verdadeiramente significativo quando é integrado.

Relativamente ao contexto de JI, este rege a sua ação com base em várias metodologias¹¹ aproveitando os diferentes aspetos de cada uma delas para valorizar os seus ideias e prática. Da metodologia do *High Scope*, baseia-se pela aprendizagem pela ação em que a criança é um agente ativo e constroem os seus conhecimentos através das ações com os objetos e da interação com pessoas, ideias e pensamentos; a tipologia de organização do espaço da sala e dos materiais criando um ambiente estético e em que a divisão por áreas de interesse bem definidas e que encorajam diferentes tipos de atividades; também o instrumento de avaliação é retirado desta metodologia sendo este o COR (Registo de Observação da Criança)

¹¹ Informações retiradas do PCS;

em que o educador observa a criança nos momentos de interação, regista essas observações e posteriormente analisa-as para melhor dar respostas às necessidades específicas de cada criança. A instituição incorpora em si alguns princípios do modelo da Reggio Emilia em que a característica mais evidente deste na instituição é a estrutura física da mesma (praça central), os materiais específicos utilizados (ex.: mesa de luz).

Também da metodologia do MEM (Movimento da Escola Moderna), a instituição retira a prática democrática da gestão de atividades, dos materiais do tempo e do espaço. Esta metodologia gira em torno das vivências, necessidades e interesses das crianças.

Também a metodologia de trabalho de projeto tem visibilidade na prática desenvolvida nesta instituição sendo que é a principal metodologia em que assenta o trabalho nas salas de atividades por ter como base o interesse das crianças e por proporcionar o processo de descoberta de forma autónoma e articulada pelas crianças com a orientação do adulto.

Com base nestas linhas orientadoras, a educadora cooperante define no PCS, com base nas Orientações Curriculares para a Educação a Pré-Escolar, como intenções gerais a desenvolver no decorrer do ano, a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens

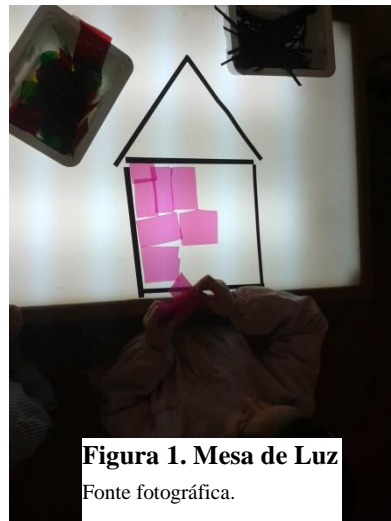


Figura 1. Mesa de Luz
Fonte fotográfica.

múltiplas como meios de relação, informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o espírito crítico; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança, incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Capítulo 2. Intenções para a ação pedagógica

Neste capítulo torna-se imprescindível apresentar, relacionando as minhas intenções com as intenções definidas pelas educadoras cooperantes e com a caracterização dos dois contextos em questão. Desta forma vou começar por apresentar as intenções transversais que defini para os dois contextos socioeducativos, apresentando de seguida as intenções específicas para cada um deles.

2.1 Intenções transversais aos dois contextos socioeducativos

A partir da caracterização dos dois contextos socioeducativos foram delineadas intenções que foram transversais aos mesmos, apresentadas na tabela acima.

Intenções transversais para os dois contextos socioeducativos
a. O desenvolvimento global da criança;
b. O desenvolvimento pessoal e social da criança;
c. Despertar a curiosidade;
d. Promoção de uma relação positiva com as famílias;
e. Promoção da participação das famílias;
f. Promoção de uma relação positiva e trabalho cooperativo com as equipas educativas;

Tabela 1. Intenções transversais aos dois contextos socioeducativos

Fonte própria

A minha prática integrou o trabalho em torno destas intenções pois estas são os principais princípios que regem a educação pré-escolar, sendo que apenas se tornam verdadeiramente completos quando trabalhados simultaneamente com as diferentes áreas de conhecimentos. Segundo as Orientações Curriculares, “ a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordados de uma forma globalizante e integrada” (OCEPE, 1997, p. 14) é considerada um fundamento orientador para a educação pré-escolar na medida em que cabe ao Educador “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas.” (OCEPE, 1997, p.18).

No que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e social da criança, este engloba em si todo o trabalho realizado no âmbito das restantes áreas de conteúdo na medida todas as áreas de conteúdo “deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida.” (OCEPE, 1997, P.51).

No que diz respeito ao despertar da curiosidade, considero que nenhuma das aprendizagens pode ser efetivamente significativa para as crianças se estas não estiverem envolvidas nas mesmas e deste modo cabe ao educador encorajar a explorar o ambiente à sua volta, segundo as OCEPE (1997):

“A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes.” (p.79).

Segundo Correia (2007) “A profissão de educador de infância necessita de criar um espaço de afirmação, visibilidade e valorização, em suma necessita de dar a conhecer o seu saber profissional, isto é, os seus conhecimentos, as suas

competências e as suas atitudes.” (p.11), no entanto esta afirmação deve assumir-se como respeitadora das especificidades de cada família e deve ser promotora de relações positivas que contribuem para o desenvolvimento das crianças e para um trabalho de cooperação.

O trabalho com as equipas educativas e com as famílias dos dois contextos onde intervimos, foi baseado no estabelecimento de relações positivas e de cooperação visando sempre o melhor desenvolvimento global das crianças. Marques (2001) considera que “as crianças cujos pais se envolvem na escola e na educação têm vantagens em relação às restantes” (p.19) e neste sentido é da responsabilidade do educador criar oportunidades e um ambiente que seja acolhedor e que promova a participação das famílias tendo em vista os benefícios que esta participação tem para as crianças.

O quadro abaixo apresenta as intenções educativas definidas para cada um dos dois contextos onde realizei a minha PPS.

Intenções educativas para a creche	Intenções educativas para o JI
<ul style="list-style-type: none"> a. A promoção de um sentimento de segurança e bem-estar; b. Proporcionar momentos de exploração efetiva e livre de materiais; c. Promover a curiosidade e o interesse pela descoberta; d. Promover a autonomia das crianças dando-lhes oportunidades de escolha; e. Promover interações sociais, respeitando as individualidades da criança; 	<ul style="list-style-type: none"> a. Promover a comunicação de diferentes meios; b. Fomentar o respeito e entreajuda entre as crianças; c. Promover a autonomia, a tomada de decisão e a participação ativa de todos os elementos do grupo; d. Promover a curiosidade e o interesse acerca do mundo; e. Fomentar a participação ativa tendo em conta experiências da vida em democrática;

Tabela 2. Intenções educativas para a Creche e JI

Fonte própria

2.2. Intenções para a creche

No contexto de creche a minha ação pedagógica teve como premissa o trabalho relativo ao desenvolvimento socio emocional em cooperação com as intenções definidas pela educadora cooperante e também porque, segundo Portugal (s.d) “a focalização na **qualidade das relações** que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de qualidade.” (p.8), quando estamos perante crianças em idade de creche a relação emocional que se estabelece entre as crianças e os adultos são a base para um desenvolvimento significativo e consistente. Neste sentido uma das intenções que defini foi a promoção de um sentimento de segurança e bem-estar pois, Portugal (2012), afirma que:

É através de interações positivas com os pais e outros adultos significativos que as crianças entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas e as suas acções geram prazer nos outros e em si próprias. (p. 9).

Sendo que do ponto de vista das crianças:

As relações interpessoais afiguram-se como determinantes: em grande parte, a sua vitalidade, a sua atitude perante o mundo e a vida estão relacionadas com a forma como foi ou não amada desde o início da sua existência. As pesquisas no campo do desenvolvimento destacam a importância crucial das relações sociais como fonte primária da variação no desenvolvimento socioemocional. (Portugal, 2012, p.21).

Também a promoção de interações sociais, respeitando as individualidades

da criança, foi algo que defini como prioritário sendo que “ os adultos podem ajudar as crianças a encontrar as formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente.” (Portugal, 2012, p. 11), contribuindo assim para o desenvolvimento de duas capacidades essenciais para a vida em sociedade dentro e fora do contexto escolar – autonomia e identidade.

Assim sendo, a promoção da autonomia foi também definida por mim como uma grande intenção para este contexto socioeducativo pois é “importante oferecer atividade às crianças que apoiem a autonomia e auto-estima.” (Portugal, 2012, p. 11)

É ainda necessário ter em atenção que as crianças ao longo dos dois primeiros anos de vida necessitam, num contexto de creche, de uma rotina diária consistente, mas flexível, que nos permita guiar pelos seus interesses e têm necessidade ao nível do movimento e exploração num ambiente repleto de estímulos da linguagem, muito acolhedor e seguro, baseado em relações de afeto que os valorizem.

Também na creche, a outra grande intenção que defini para a minha ação foi a da promoção de momentos de exploração de materiais e segundo Portugal (2012), “a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo.” (p. 9), pois só através da experimentação é que as crianças conhecem e adquirem aprendizagens sobre o mundo que as rodeia.

Como referi anteriormente as intenções que defini como orientadoras da minha prática na valência de creche muito se relacionaram com as intenções definidas pela educadora cooperante pois o trabalho deve ser cooperativo e deve complementar-se para que não haja confrontos de intencionalidades entre os adultos que estão na sala.

2.3. Intenções para o jardim-de-infância

Em concordância com a postura que assumi no contexto socioeducativo de creche, também no contexto de JI as minhas intenções foram interligadas com as intenções definidas pela educadora cooperante, o que possibilitou um trabalho de continuação e de cooperação com a equipa da sala e com os objetivos previamente definidos para o grupo em questão.

Relativamente às intenções que defini como prioritárias para a minha intervenção no contexto de JI, em cooperação com a equipa da sala, estas, apesar da transversalidade das intenções, prenderam-se principalmente em torno da formação pessoal e social, centrando-se no trabalho do respeito pelo outro e da cooperação pois segundo Lino (2012), “o dialogo e as trocas são elementos fundamentais de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação.” (p. 118).

Também como grande intenção para a minha ação defini o trabalho em torno dos interesses do grupo dando especial atenção às especificidades de cada criança. O principal objetivo pelo qual me guiei para estabelecer as minhas intenções foi sempre que no decorrer da minha ação as crianças pudessem, autonomamente, tomar decisões, realizar atividades e apresentarem os resultados.

Proporcionar diariamente momentos de intervenção e partilha é a base pela qual me guio pois “ a importância dos pares e o papel do trabalho de pequeno e grande grupo são, deste modo, considerados como fundamentais e necessários ao desenvolvimento cognitivo.” (p. 119), para mim era uma prioridade perceber quais as opiniões e os interesses do grupo, para posteriormente, organizar a minha ação pedagógica indo ao encontro das suas necessidades.

No início da minha ação fui sendo confrontada com dificuldades de comunicação por parte de alguns elementos do grupo e esta foi também uma intenção que norteou a minha ação, a comunicação. Inicialmente algumas crianças foram demonstrando a necessidade de serem chamadas a participar nos momentos de grande grupo e também em algumas atividades. No entanto, ao longo da minha intervenção fui tentando proporcionar oportunidades para todos exprimirem as suas opiniões e partilharem as suas ideias, valorizando cada um individualmente pois, tal

como apontou Dalila Lino, “ o primeiro papel do professor é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas.” (Lino, 2012, p. 127). No decorrer da minha ação pedagógica esta necessidade foi se revelando menor até que as crianças, autonomamente, se dispunham a participar nos diferentes momentos.

Outra intenção que defini para a minha prática no JI foi a promoção da curiosidade e interesse acerca do mundo pois “no Jardim-de-Infância devem vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitem alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia [...]” (Martins, et al., 2009, p. 12).

Neste sentido todas as intenções anteriormente referidas contribuem para a participação ativa das crianças e para as experiências com base da vida democrática sendo que, citando as OCEPE (ME, 1997):

“A participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras coletivas indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo” (p. 36).

Assim sendo, todas as intenções referidas contribuíram para que a minha prática tivesse objetivos que me norteariam para uma intervenção direcionada para o grupo de crianças e para os princípios que considero mais relevantes no trabalho com crianças da faixa etária em questão (5/6 anos).

Capítulo 3. Reflexão sobre a intervenção

Neste capítulo falarei sobre a minha prática tendo em conta a dimensão do trabalho realizado com as famílias, o trabalho com a equipa educativa e a rotina como uma base para a autonomia

3.1 Construindo uma prática

No decorrer da PPS considero que fui gradualmente conseguindo atingir os objetivos estabelecidos através das minhas intenções para cada um dos contextos socioeducativos. No entanto parece-me necessário referir que tal só foi possível muito devido à relação de afeto e confiança que fui criando com as crianças.

Segundo as OCEPE, “adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças [...]” (Silva, 1997, p. 18), também contribuiu para orientar a minha prática e para não desviar o meu foco daquilo que considero realmente importante que é o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças de uma forma integrada e significativa.

Para orientar e organizar a minha prática recorri à planificação diária e semanal. Apesar de neste aspeto ter, inicialmente, sentido algumas dificuldades, posteriormente fui-me apropriando do benefício que a planificação apresentava para a minha intervenção. Planificar permitiu-me sistematicamente refletir sobre aspetos mais particulares da intervenção como a organização do grupo, dos materiais, do espaço e gradualmente ir adaptando as minhas estratégias às necessidades e interesses do grupo ao “[...] planejar situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, [...]” (Silva, 1997, p. 26).

No entanto nenhuma das planificações realizadas era estanque, tendo em conta que os interesses das crianças em idade de creche e pré-escolar estão em constante alteração. Esta estratégia permitiu-me proporcionar “[...] através de um processo de negociação em que se articulam diferentes perspectivas e interesses de forma a chegar a um compromisso aceite por todos” (Silva, 1997, p. 44), experiências da vida democrática com o grupo em que todos têm direito à sua individualidade, tal como está consagrado nas intenções acima referidas.

3.1 Trabalho realizado com as famílias

Ao longo da minha intervenção priorizei o trabalho com as famílias, pois são elas que transmitem às crianças as concepções mais precoces do mundo que as rodeia. O trabalho dos educadores em parceria com as famílias apresenta-se, assim, como um benefício para o desenvolvimento global das crianças.

A relação entre a família e o Educador (representante mais directo do Jardim de Infância junto da família) tem de ser sincera e respeitadora de ambas as partes. Deverá ser de cooperação e parceria. Ambas têm informações importantes e diversas, recolhidas em diferentes contextos, para ajudar a criança no seu desenvolvimento, pensando sempre no seu bem-estar dentro/fora do Jardim de Infância e no seio familiar. (Simões, 2009, p. 41).

No contexto socioeducativo de creche onde realizei a minha PPS a equipa educativa mantém uma relação positiva e de confiança com as famílias, sendo que a minha primeira preocupação no que diz respeito às famílias foi também apresentar-me pessoalmente e através de uma carta (**Anexo C**) e mostrar-me disponível para responder a qualquer questão relacionada com a minha presença na instituição e também com a minha intervenção com o grupo. Esta postura que assumi desde início perante as famílias permitiu-me conquistar a confiança das famílias e estabelecer uma relação de confiança com as mesmas o que contribuiu de forma muito positiva para a minha intervenção.

Neste contexto as famílias eram inúmeras vezes chamadas a participar em atividades. Também durante a minha intervenção foram convidadas a participar em duas atividades propostas por mim, sendo estas, a construção de um boneco de pano (**Anexo D**) que seria posteriormente vestido com roupas velhas (trazidas pelas famílias) pintadas pelas crianças no âmbito do tema do mês de janeiro definido pela educadora cooperante “ Roupas” em que, por sugestão minha, também foram abordadas as texturas. Esta atividade resultou muito bem e as famílias acederam ao pedido com grande disponibilidade e de forma rápida.

Relativamente à segunda atividade proposta às famílias, esta tinha como principal objetivo, a construção de uma almofada com diferentes texturas para inserir na área do tapete. No entanto algumas delas não corresponderam da forma esperada e, por isso esta atividade não atingiu o objetivo final esperado.

No entanto, todas as famílias se mostraram bastante contentes com o resultado final do boneco de pano que, depois de ser explorado pelas crianças na sala de atividades, foi mandado para as suas casas.

No contexto de JI, as famílias também acolheram de uma forma muito positiva a minha presença na sala de atividades e mostraram-se sempre muito disponíveis a participarem no projeto e noutras atividades anteriormente sugeridas pela educadora como a do desafio aos pais “vou tentar...”- que consistia na disponibilidade por parte dos pais em irem à sala de atividades desenvolver com o grupo alguma atividade ao seu gosto, desde fazerem pinturas, falarem sobre algum tema específico ou tocarem algum instrumento, etc. Embora esta dinâmica já estivesse a decorrer quando iniciei a minha prática, as intervenções eram realizadas conforme a disponibilidade das famílias e, por isso, pude assistir a algumas destas visitas dos pais, irmãos e avós à sala o que considero que foi uma mais-valia para a minha formação pois concedeu-me uma perspetiva diferente de participação das famílias, até porque neste caso, eram as famílias que se disponibilizavam a ir à sala e não havia um proposta ou convite direto da educadora.

No decorrer do projeto elaborado ao longo da minha ação, a participação das famílias foi bastante ativa na atividade por mim proposta enviada por carta aos pais (**Anexo E**) que proponha a construção de tartarugas com materiais recicláveis (**Anexo F**). Todas as famílias corresponderam de forma bastante positiva. A participação dos pais foi ainda evidente noutras atividades, muitas vezes propostas pelos mesmos como, por exemplo, a confeção de biscoitos de tartarugas (**Anexo G**), visitas de uma tartaruga à sala de atividades e ainda a apresentação da coleção de tartarugas (**Anexo H**) da mãe de uma criança do grupo

3.2. Trabalho com a equipa educativa

Segundo as OCEPE, “O trabalho em equipa torna-se fundamental para reflectir sobre a melhor forma de organizar o tempo e os recursos humanos, no sentido de uma acção articulada e consertada que responde às necessidades das crianças e dos pais.” (p.42)

Neste sentido também ao longo da minha prática nos dois contextos socioeducativos onde intervim, as equipas educativas foram importantes permitiram-me compreender, numa fase inicial, as rotinas e hábitos dos grupos para que posteriormente pudesse dar seguimentos às suas práticas.

No decorrer da minha intervenção procurei também complementar as minhas intervenções e ajustá-las tendo em consideração as sugestões e conselhos dados pelas equipas e ainda integrá-las em todas as atividades e momentos de rotinas por mim orientados.

As sugestões das equipas foram sempre aceites por mim de forma positiva na medida em que me permitiam repensar algumas atividades e estratégias adaptando-as de forma mais adequada à dinâmica e interesses dos respetivos grupos de crianças.

Relativamente ao trabalho em equipa com as colegas que intervieram também na mesma instituição, este revelou-se também bastante positivo, na medida em que a troca de ideias e partilha de experiencias permitiu-me alargar os meus conhecimentos e fortalecer a relação de entreajuda. Destaco por isso dois momentos de trabalho em equipa, o primeiro foi a “Festa da primavera”, organizada pelo grupo de estagiárias, onde em equipa organizamos uma atividade, na qual participaram todas as crianças da instituição, à exceção das crianças mais pequenas, pelo facto das atividades não se adequarem à sua faixa etária. Esta “Festa da primavera” contemplou jogos tradicionais como o jogo do “tiro ao alvo” (**Anexo I**), em que as crianças tinham de acertar com uma bola em latas empilhadas, o jogo do “lencinho vai na mão” (**Anexo J**), o jogo das “cadeiras” realizado com arcos (**Anexo K**), houve ainda uma área reservada às pinturas da primavera (**Anexo L**) em que as crianças podiam pintar livremente e também uma área reservada às pinturas faciais (**Anexo M**).

Esta iniciativa foi bastante bem recebida por parte da direção da instituição e também por parte de toda a equipa educativa que no final da festa nos felicitaram pelo sucesso da mesma e também pela organização, esforço e trabalho de equipa demonstrados.

Ainda no recorrer da PPS, em conjunto com duas colegas no Dia Internacional do Livro Infantil (dia 2 de abril) contámos uma história infantil “Quiquiriqui” de Marisa Núñez & Helga Bansch (**Anexo N**) a três salas do JI recorrendo a fantoches e também nesta iniciativa o feedback das crianças, principalmente, foi bastante positivo. No final da história as crianças tiveram a oportunidade de colocarem questões e de manipularem os fantoches.

De uma forma geral as relações que fui estabelecendo com a equipa educativa e com as colegas de estágio foi bastante positiva e permitiu-me crescer profissionalmente.

3.3. A rotina: uma base para a autonomia

A rotina nos contextos de creche e pré-escolar é algo que confere às crianças um sentimento de segurança e de antecipação de acontecimentos.

No contexto de creche “[...] importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem e satisfaçam as suas necessidades: [...]” (Portugal, s.d., p.5).

Tal como refiro nas minhas intenções para a creche, a promoção, quer de um sentimento de segurança e bem-estar quer de autonomia das crianças, dando-lhes a oportunidades de escolha, é possível muito devido a esta rotina bem estabelecida e que permite que as crianças realizem determinadas tarefas no tempo definido e ao seu próprio ritmo.

No que diz respeito à rotina semanal esta integrava em si duas situações que, na minha opinião, contribuíam de forma muito positiva para o desenvolvimento global e principalmente para o desenvolvimento emocional das crianças. A primeira era a rotina da segunda-feira, que era o dia dedicado às relações e aos afetos, designado como o “Dia do Mimo”, no qual não havia planificação de atividades e

em que era dada especial atenção, como já referi, aos afetos. Neste dia a equipa de sala dispunha do tempo de atividade para se envolver nas brincadeiras das crianças e também para dar atenção individualizada.

Relativamente aos momentos de rotina diária eram sempre partilhados com a equipa da sala, permitindo assim dar uma atenção mais especial e individualizada a cada criança, valorizando as suas conquistas.

As rotinas contemplavam em si momentos de exploração livre, de exploração direcionada higiene, de alimentação e de repouso (**Anexo O**) e ainda momentos de exploração dirigida, propostos por mim como a exploração de livros com peças de encaixe em que as crianças iam tentando fazer corresponder a peça ao local onde esta pertencia ou a atividade de exploração dirigida do plástico bolha¹².



Figura 2. Livros de puzzle bolha



Figura 3. Exploração dirigida do plástico bolha

No contexto de JI a rotina permite que, autonomamente, as crianças possam conhecer os vários momentos do seu dia e para que consigam, ao seu ritmo, autorregular-se emocional, cognitiva e socialmente.

Rotinas como marcar as presenças são, segundo as OCEPE (1997), “ [...] securizantes para a criança e servem de fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro: contexto diário, semanal, mensal, anual.” (p.40).

¹² Esta atividade foi inicialmente dirigida no sentido em que as crianças apenas exploravam o plástico bolha com os pés e, posteriormente, livre, sendo que o material foi deixado na sala para que as crianças pudessem explorá-lo livremente;

As rotinas diárias (**Anexo P**) eram fixas, no entanto a planificação diária não era estanque contendo em si a flexibilidade necessária no trabalho com crianças tao pequenas.

A reunião da manhã era um momento em que eram contadas as novidades, as das crianças e as da própria instituição, eram resolvidas eventuais situações de conflito e onde era feita também uma planificação do dia com o grupo.

Também no momento da refeição tentei sempre estar presente, embora coincidissem com a minha hora de almoço, pois este era um momento privilegiado para fortalecer relações.

A reunião da tarde era um momento em que era lida uma história ou cantadas algumas canções e onde se realizavam tarefas como, por exemplo, a de sexta-feira em que era feita a escolha dos livros do projeto “Leitura a Par”, anteriormente referido.

Inicialmente, na minha intervenção em JI, as rotinas foram sentidas por mim como uma dificuldade pois o grupo estava extremamente familiarizado com as rotinas da sala e da instituição que para mim eram completamente novas. No entanto, no decorrer da intervenção fui assimilando as rotinas e, gradualmente, a educadora cooperante foi-me delegando a responsabilidade pelas mesmas, dando-me a possibilidade de experienciar não só as rotinas mas também os momentos de transição entre as mesmas.

Considero que o facto de me ter inserido nas rotinas do grupo, permitiu-me conhecer melhor as crianças e também estabelecer relações baseadas na confiança, pois não estava apenas presente nos momentos de atividades mas também em momentos em que as crianças estavam a realizar outras rotinas.

Após explicitar como se insere a autonomia nas rotinas dos contextos de Creche e JI passarei então para a identificação da problemática central deste relatório falando dos motivos que me conduziram à escolha do mesmo recorrendo a um referencial teórico.

Capítulo 4. Identificação da problemática

Neste capítulo do relatório e tendo em conta as intenções, anteriormente enunciadas e a reflexão sobre ação pedagógica explicitarei a problemática que se evidenciou e sobre a qual debrucei a minha pesquisa. Assim sendo, baseada num referencial teórico, a problemática que se evidenciou na minha PPS foi – O papel do adulto na promoção da autonomia da criança. Apresentarei inicialmente a contextualização e fundamentação do tema e, posteriormente, o plano de ação elaborado durante a intervenção.

4.1. Clarificação de Conceitos

Segundo (Tomás, 2007), as concepções de infância nem sempre foram como as conhecemos na atualidade. Antigamente as, crianças participavam em diversos contextos mas essa participação apenas era considerada como uma obrigação. Mais recentemente “surgiu o paradigma da participação cidadã e da participação das crianças” em que as crianças passaram a poder “expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos.” (p.47)

Apenas com a evolução da concepção da participação da criança passou a ser possível falar de autonomia.

Segundo Sá & Oliveira, (2007), “Gramaticalmente, a palavra autonomia significa “faculdade de se governar por si mesmo. Obviamente que este vocábulo, em seu significado mais sucinto e objetivo possível, pode ser aplicado a qualquer instituto ou instituição.” (p.8).

Neste caso, a autonomia é utilizada para designar uma capacidade do ser humano enquanto ser capaz de se governar sem depender de terceiros.

No início da sua vida, o ser humano é completamente dependente de um adulto prestador de cuidados e só gradualmente vai adquirindo a sua autonomia.

São estas capacidades que o ser humano vai adquirindo desde o início da vida que lhe vão permitindo atingir a sua identidade e independência. Os primeiros sinais de autonomia, como a locomoção e a comunicação são inatos.

Segundo Ambrósio (1999), “a autonomia na criança, [é] compreendida

como um processo e uma conquista que se inicia na infância mais precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (p.2). Neste sentido torna-se tão imprescindível começar desde cedo a trabalhar o conceito de autonomia com as crianças, nas mais pequenas tarefas do seu dia-a-dia.

Depois de clarificar o conceito é imprescindível, para mim, enquanto futura educadora de infância, perceber de que forma posso contribuir diariamente para que a conquista da autonomia por parte das crianças com quem desenvolva a minha prática seja consistente, significativa e continua.

4.2. Contextualização da Problemática

No decorrer da prática profissional supervisionada evidenciou-se uma problemática que fui sempre destacando como prioritária - autonomia.

No decorrer do período de intervenção fui sendo confrontada com diferentes formas e estratégias de trabalhar a autonomia com as crianças. Tanto no contexto de creche como no de JI a autonomia das crianças foi sempre bastante priorizada e, tal como refiro nas minhas intenções, esta é, também para mim, uma prioridade.

Articulando esta prioridade em torno da autonomia e também das pedagogias participativas, senti a necessidade de aprofundar e de fundamentar a importância das minhas intenções enquanto futura profissional de educação.

Apesar de a autonomia ser algo já bastante trabalhado nos dois contextos em que intervimos, tornou-se para mim um problemática significativa na medida em que por vezes observava momentos de trabalho em torno da autonomia sem ter a perceção do porquê de ser feito de uma determinada forma e também dos fundamentos que estavam na base de determinadas escolhas e intervenções das educadoras no âmbito da autonomia.

O tema por mim selecionado para ser aprofundado, por considerar que é, uma dimensão muito importante quando falamos de educação infantil, foi **o papel do adulto na promoção da autonomia na criança.**

Desta forma, aprofundar a problemática e refletir sobre a forma como esta se interligou com a minha prática ao longo da PPS ajudou-me a repensar estratégias

para desenvolver a autonomia com crianças em faixas etárias e níveis de desenvolvimento diferente. O período de PPS foi o que mais contribuiu para a construção desta aprendizagem pondo-me em confronto direto com situações reais de desenvolvimento desta capacidade.

Como tenho referido ao longo de todo o documento, a autonomia, é algo que deve ser trabalhado com as crianças desde tenra idade, por contribuir para a construção da sua identidade pessoal e também, de uma forma bastante positiva, para que as crianças se possam tornar cidadãos independentes e capazes de resolver problemas quotidianos.

4.3. Da teoria à prática: viver a autonomia dentro da sala de creche e de JI

4.3.1 Autonomia na Creche

Assumimos, muitas vezes, que a autonomia só se vai adquirindo à medida que vamos crescendo, sendo que “promover a autonomia e os processos de autorregulação da aprendizagem é uma componente fundamental no processo escolar e de formação ao longo da vida” (Rosário, 2007, p.8).

Para mim, a ideia de autonomia foi sempre algo que considerei imprescindível no trabalho com crianças, no entanto, sempre que pensava em autonomia na creche surgiam automaticamente inúmeras dúvidas, na sua grande maioria, relacionadas com a forma como poderia trabalhar esta competência com crianças tão pequenas, como refiro anteriormente¹³.

No decorrer da minha ação no contexto de creche e com o apoio da equipa educativa da sala, desvaneceram-se a grande maioria destas dúvidas.

Apesar de serem crianças muito pequenas, a verdade é que através da

¹³ Na caracterização;

exploração na Creche, “ a curiosidade é fomentada através da oportunidade de contactar com novas situações que são, simultaneamente, ocasiões de descoberta e de exploração autónoma” (Slingshot, 2014), dos materiais que lhes são disponibilizados adquirem numerosas aprendizagens.

Outra aprendizagem que muito contribuiu, não só para a minha formação mas também para o meu crescimento enquanto profissional de educação¹⁴, relacionou-se com o facto de por vezes, involuntariamente, vermos as crianças mais pequenas quase como “incapazes” de executar algumas atividades como lavar as mãos ou comer sozinhas. No contexto em que realizei a minha prática da valência de Creche fui confrontada precisamente com uma ideia contrária: as crianças são seres capazes de realizar estas tarefas e muitas outras desde que o adulto lhes dê o espaço necessário para que elas possam tentar e explorar as suas próprias potencialidades.

Também o ambiente educativo tem grandes implicações no que concerne ao desenvolvimento das crianças. Este necessita estar pensado e organizado para as suas necessidades e interesses.

Um ambiente bem organizado, onde objectos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e de desafios visuais, tácteis e motores que chamam a atenção da criança encoraja a curiosidade, a exploração, e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (Portugal., s.d., p.9).

Assim sendo, também durante o meu tempo de intervenção na creche, foram feitas adaptações à sala para ajustar os materiais e espaços disponíveis ao interesses e também às novas conquistas das crianças do grupo. Estes ajustes consistiram maioritariamente na substituição dos materiais de exploração, que já não apresentavam nenhum tipo de desafio para o grupo, por novos materiais e também no reposicionamento dos diferentes espaços da sala.

¹⁴ Ver Caracterização;

Um contexto adequado responde às novas e crescentes de mobilidade da criança (os espaços e equipamentos desafiam a criança na sua mobilidade crescente e fornecem-lhe novas perspectivas do mundo), promove a sua autonomia e o seu interesse pelas rotinas bem como a capacidade da criança em se envolver num leque cada vez mais diversificado de atividades. (Portugal P. D., s.d., p. 10).

Estas alterações foram feitas na presença das crianças para que não se apresentassem como uma fonte de ansiedade pois as mudanças nem sempre são facilmente recebidas por crianças em idade de creche.

Esta estratégia permite não só que as crianças não “olhem” para a Creche como um ambiente de *stress* e ansiedade como também lhes possibilita apropriarem-se daquele que é o espaço onde passam grande parte do seu dia. Esta reorganização do espaço foi feita sempre tendo em atenção a acessibilidade dos materiais e também a amplitude do espaço para que, de uma forma autónoma, as crianças se pudessem deslocar e também manipular os materiais. **(Anexo Q)**.

Também na rotina era dado às crianças tempo para poderem explorar as suas capacidades. Exemplo disso o momento da refeição, em que as crianças comiam sozinhas. Esta autonomia começou a ser trabalhada desde que as crianças passaram para a sala dos 12 aos 18 meses. Inicialmente era-lhes dada uma colher para que se pudessem apropriar da funcionalidade da mesma enquanto a equipa educativa lhes dava a refeição. Gradualmente, as crianças foram começando a ser capazes de levar a colher à boca com os alimentos e, nessa altura começou a ser introduzido o garfo e posteriormente a faca¹⁵.

Quando iniciei a minha prática com este grupo já todas as crianças

¹⁵ Informações fornecidas pela equipa educativa no decorrer de conversas informais;

utilizavam o garfo e a faca, à exceção do M. que estava ainda em adaptação e apenas utilizava a colher.

Também na rotina de preparação para o repouso, as crianças eram estimuladas a realizar autonomamente tarefas como tirar os sapatos, lavar as mãos e encaminharem-se para a sua cama¹⁶ onde, posteriormente, eu ou um dos elementos da equipa educativa iria tapar a criança e dar-lhe uma palavra de conforto neste momento que muitas das vezes se pode evidenciar como um momento de saudade da família.

A equipa da Creche em que realizei a minha PPS foca muito o seu trabalho em torno da autonomia, sendo que para mim foi fácil integrar-me e perceber as diretrizes do trabalho na sala de atividades. Os adultos da sala, sendo carinhosos e atentos, davam também espaço e o apoio necessário para que as crianças pudessem experimentar inúmeras situações que muito contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia e identidade individual.

A relação da equipa educativa com as famílias revelou-se bastante positiva e estas foram-se, ao longo da minha prática, mostrando bastante disponíveis e afáveis.

No que diz respeito à autonomia, as famílias não tiveram uma ligação direta. No entanto, foram potenciadoras da mesma no contexto de sala, na medida em que facultaram objetos (roupas) para a execução de algumas atividades como por exemplo a “pintura das roupas” (**Anexo R**) e também da atividade “vestir e despir sozinho” (**Anexo S**).

4.3.2 Autonomia no Jardim-de-infância

No contexto de Ji, a autonomia é vislumbrada numa outra perspetiva muito diferente da Creche, sendo que na creche o grande objetivo é ajudar as crianças a serem capazes de realizar tarefas do seu quotidiano e a explorarem de forma

¹⁶ Para facilitar a rotina do repouso as camas eram sempre colocadas no mesmo local;

autônoma os materiais disponíveis na sala. A autonomia era algo que estava evidente no JI assim que se entrava na instituição pois as crianças movimentavam-se em todo o espaço sem acompanhamento de um adulto em rotinas como a de ir buscar a fruta a meio da manhã, o que inicialmente, me deixou intrigada, sendo que mesmo as crianças mais pequenas o faziam.

Ao longo da primeira semana fui percebendo, gradualmente, que esta autonomia era promovida pelas rotinas estabelecidas.

Uma das estratégias para estabelecer esta autonomia prende-se, por exemplo, com as tarefas definidas no início de cada semana, em que as crianças ficam responsáveis por tarefas como tratar dos animais, tratar das plantas, ir buscar a fruta, pôr a mesa, limpar as mesas e em que há ainda uma criança, por semana, que é o responsável¹⁷ da sala. No momento de pôr a mesa os utensílios necessários à realização desta tarefa são disponibilizados pelas senhoras da cozinha, no entanto os guardanapos eram da responsabilidade de cada sala¹⁸.

A instituição em que realizei a minha PPS contempla em si inúmeros espaços caracterizadores do modelo pedagógico de Reggio Emília¹⁹, como o espaço da praça ou *piazza*²⁰ onde podemos encontrar “ [...] a área do faz-de-conta, a área da expressão dramática, com material para a realização de teatros [...], material

¹⁷ Esta criança assume o primeiro lugar na fila, distribui as áreas entre outras tarefas que lhe possam ser atribuídas ao longo da semana;

¹⁸ “**M.P.**- Marina não temos guardanapos na nossa caixa, vou à sala buscar mais.

Marina- queres que vá contigo?

M.P.- eu vou sozinho eu sei onde estão!” (**Nota de campo de 27 de fevereiro de 2014, refeitório**)

¹⁹ O modelo pedagógico de Reggio Emília desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança que, nesta perspetiva pedagógica, é conceptualizada como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia. (Lino, 2012, p.114)

²⁰ Designação utilizada no modelo de Reggio Emília

para construção, [...]” (Lino, 2012, p. 120) e também um espaços com livros e mesas onde as crianças de forma autonoma os podem explorar. As crianças demonstravam especial interesse em brincar na praça.

“ T.- Hoje é dia de praça! Vamos brincar no faz-de-conta grande!”

(Nota de campo de 21 de fevereiro de 2014, sala de atividades)

Pode-se ainda encontrar espaços comuns com a biblioteca, a sala de música, o laboratório, o ginásio, o refeitório e também o espaço exterior.

Também as paredes de toda a instituição contribuem para a formação e desenvolvimento de todas as crianças pois contém em si as aprendizagens feitas dentro das salas. As aprendizagens são expostas nas paredes sendo que estas “[...] servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças e os professores produzem no âmbito das experiências e projetos que realizam. Esta documentação integra produções das crianças, registos escritos do adulto, fotografias produzidas pelos professores e pelas crianças, etc.” (Lino, 2012, p. 123), e também para que todas as crianças possam ter acesso a elas e ainda para que as famílias possam acompanhar todo o trabalho desenvolvido. Também para as crianças envolvidas no projeto gostavam de ver expostas as suas suas produções.

“M.A.- Marina, vamos por os nossos cartazes lá fora!” **(Nota de**

campo de 21 de fevereiro de 2014, sala de atividades)

O espaço da sala está também organizado de forma a promover esta competência em todo o grupo, estando o espaço dividido por áreas “com equipamentos e materiais que possibilitam a visibilidade do espaço global da sala, favorecendo as interações e a comunicação entre as crianças e entre estas e os adultos.” (Lino, 2012, p.121) nas quais “ os materiais organizados pelos adultos são, cuidadosamente, escolhidos de acordo com o contexto cultural da comunidade em que a escola está inserida e com os interesses e necessidades desenvolvimentais

das crianças que a frequentam.” (Lino, 2012, p. 121).

No contexto JI o grande objetivo definido por mim foi o de que as crianças fossem os atores principais na aquisição das suas aprendizagens.

Neste sentido, e sendo que este era já um objetivo também estabelecido pela educadora cooperante da sala onde realizei a minha PPS, tentei sempre reforçar estes momentos de construção da autonomia ao longo da minha prática.

Foram inúmeros os momentos em que o desenvolvimento da autonomia norteou as rotinas e também as atividades, não apenas as relacionadas com o projeto que desenvolvemos- “Porque é que as tartarugas têm carapaça?”- como também em atividades que surgiram no decorrer do período de estágio relacionadas com outras áreas de conteúdo como, por exemplo, a atividade da germinação (**Anexo T**) em que as crianças tiveram de preparar o seu germinador (individualmente).

No início do projeto, as estratégias de “Como vamos descobrir” (**Anexo U**) para responder às questões colocadas foram decididas pelo grupo de crianças, pensando nos recursos materiais e humanos a que poderíamos recorrer para desenvolver o projeto. Assim como todas as atividades propostas estavam sujeitas a possíveis alterações e sugestões feitas pelas crianças para serem o mais significativas possível.

“ T.- Marina podemos ir ver os livros da biblioteca para vermos coisas sobre tartarugas.” (**Nota de campo de 20 de fevereiro, sala de atividades**)

No decorrer da realização do projeto as crianças foram muitas vezes solicitadas para darem a sua opinião sobre as atividades realizadas e a sua opinião foi sempre tida em conta e valorizada.

“Marina- como acham que podemos fazer então a caixa do correio?

P.- Podemos fazer com uma caixa e fazemos tartarugas e tem de ter uma portinha para os pais abrirem.

Marina- e como podemos fazer essa portinha?

L.M.- Não é preciso pôr uma portinha! Podemos pôr uma tampinha para os

pais abrirem!

Marina- E como é que os pais vão saber para que serve a nossa caixa do correio?

M.A.- Podemos fazer um papel a explicar e pomos ao lado da caixa do correio.” (**Nota de campo de 24 de fevereiro de 2014, reunião da manhã**)

Um momento que para mim foi revelador de que a autonomia era algo muito presente no grupo foi o momento da exposição do projeto “Porque é que as tartarugas têm carapaça?”, em que as crianças decidiram organizá-la em áreas: na área da leitura estavam todos os livros utilizados ao longo do projeto (**Anexo V**); na área das ciências estavam expostas escamas de tartaruga e também uma tartaruga embalsamada; na área dos cartazes do projeto estavam expostos os cartazes iniciais (chuva de ideias) e também as tabelas de comparação de animais (**Anexo X**); na área do desenho à vista ficaram reunidas as produções feitas pelo grupo através da observação da tartaruga embalsamada (**Anexo Z**); e na área dos trabalhos das famílias apresentou-se a construção de tartarugas com materiais de desperdício e para os quais o grupo quis elaborar uma praia para as colocar (**Anexo AA**).

Para visitar a exposição, que as crianças nomearam de “Tartarugália”, foram convidadas algumas salas, previamente, selecionadas pelas crianças.

A apresentação da exposição foi feita pelas crianças distribuídas pelas diferentes áreas da mesma em que eram explicadas as diferentes etapas do projeto e também havia meninos a acompanhar os grupos (guias).

“**M.T.**- Temos de decidir quem é que vai para as áreas apresentar Marina!

Marina- muito bem visto M.T, então decidam em que área é que cada um fica!”

(**nota de campo de 1 de abril, praça central**)

Nesta última fase do projeto o meu papel foi apenas o de orientar o grupo pois toda a apresentação e dinâmica foram decididas e postas em prática pelas

crianças.

Neste momento, tive a certeza de que se tivesse imposto alguma ideia, estaria a retirar-lhes o seu poder de decisão e a limitar a sua capacidade de negociarem e chegarem a um consenso. O meu papel ali era meramente orientação para que eles próprios chegassem a uma resposta.

4.4 Pondo a autonomia na prática

Retomando agora a problemática central – o papel do adulto na promoção da autonomia da criança- é imprescindível, para mim, salientar que o papel do adulto não se prende apenas com a sua postura perante as crianças. Para trabalhar a autonomia é necessário também pensar e organizar os espaços, o tempo e os materiais.

No que diz respeito ao espaço tornou-se evidente que é necessário, enquanto educadora de infância pensar em toda a organização do espaço pois é o principal potenciador da autonomia, segundo Portugal (2012), “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar curiosidades, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas.” (p.12), sendo necessário ter especial atenção ao tipo de mobiliário disponível na sala tendo este de estar ao nível das crianças para que elas possam rapidamente aceder aos materiais de forma autónoma.

Os próprios materiais disponibilizados na sala devem ser pensados pela educadora de forma a garantir que podem facilmente ser manipulados pelas crianças e que não se apresentam como um risco para elas.



Figura 4. Caixa sensorial

Na minha prática no contexto de Creche fui trabalhando a autonomia disponibilizando na sala de atividades diferentes materiais que proporcionavam às crianças a oportunidade de os explorar autonomamente. O primeiro momento de exploração que considero que marcou a minha posição relativamente à autonomia

deu-se quando alterei a planificação da atividade de exploração de uma caixa sensorial²¹, em que, inicialmente, pensei introduzi-la como uma atividade dirigida e posteriormente ao repensar a atividade percebi que esta seria mais significativa se as crianças pudessem descobrir a caixa na sala de atividades e explorá-la quando tal fizesse mais sentido para si e fazendo-o ao seu ritmo. Neste sentido a caixa foi colocada na sala antes das crianças estarem na mesma e o meu trabalho foi o de observar a forma como cada criança escolhia explorar a caixa e os materiais que estavam no seu interior e também ver as reações que cada uma tinha ao descobrir a caixa.



Figura 5. Crianças a explorarem a caixa sensorial

Neste sentido, no decorrer da prática também eu tive diversas vezes de pensar e repensar os locais e materiais para a realização das atividades, e por vezes, mesmo quando pensava que um local era adequado este, ao longo da atividade, revelava não ser o mais indicado.

Estes erros cometidos ao longo da minha prática ajudaram-me a pensar em diferentes estratégias e a tomar a consciência da importância de experimentar e testar todos os recursos necessários para a elaboração das atividades.

Também o tempo tem de ser pensado para permitir que existiam, ao longo do dia, momentos de escolha livre das crianças, por exemplo, a escolha das áreas

²¹ Esta caixa continha diversos materiais com diferentes texturas;

que permite que as crianças decidam em que área pretendem trabalhar tendo em conta os recursos disponíveis na mesma pois as aprendizagens só são realmente significativas quando as crianças estão diretamente implicadas nelas.

Na sequência da atividade da caixa sensorial, depois de todas as crianças a explorarem livremente foi feita uma atividade semi-dirigida, em que as crianças tendo à disposição diferentes materiais de pintura puderam decorar a caixa e, mais uma vez,



Figura 6. Decoração da caixa sensorial

este momento foi muito importante no que diz respeito ao meu crescimento enquanto

educadora, pois as crianças, ao puderem escolher o material que utilizariam para decorar a caixa, revelaram, apesar da sua tenra idade, terem preferências muito marcadas e esta atribuição de poder de decisão às crianças contribui para o seu crescimento ao nível da autonomia.

Para mim, sendo esta a primeira vez que me integrei num contexto de creche, este momento mostrou-me que as crianças são capazes de demonstrar as suas preferências e, quando uma atividade vai ao encontro dos seus interesses, a sua capacidade de envolvimento é substancialmente maior²².

Relativamente à questão da autonomia, houve ainda outra atividade que me mostrou que as crianças não só precisam de ter momentos de exploração livre como necessitam desses mesmos momentos. Tal foi evidente quando a educadora

²² Durante a realização desta atividade as crianças demonstraram interesse não só em pintar a caixa como também em explorar o seu interior em simultâneo espreitando para dentro da mesma e retirando alguns dos objetos do seu interior. **(Reflexão da atividade de decoração da caixa de texturas)**

cooperante levou para a sala um túnel²³ que despertou o interesse das crianças, no entanto as crianças, inicialmente entravam no túnel e ao saírem do mesmo, iam, muitas vezes, buscar brinquedos para levarem para o seu interior.



Figura 7. Interior do túnel de texturas

Ao observar esta ação das crianças, pensei que seria importante construir um material idêntico que contivesse materiais relacionados com a temática que estava a ser trabalhada no mês em que realizei a minha prática – as texturas. Neste sentido construí um túnel de texturas²⁴ que, mais uma vez foi colocado na sala sem as crianças presentes. Quando as crianças viram o túnel na sala, a primeira reação foi espreitarem para dentro do mesmo e, ao longo do dia, foram gradualmente entrando no e explorando os materiais que estavam dentro do mesmo, mais uma vez considerei que esta exploração seria mais significativa se, autonomamente, as crianças pudessem experimentar os materiais. Esta estratégia revelou-se bastante positiva na medida em que as próprias crianças podiam decidir a forma de exploração que para si era mais significativa.

Relativamente à minha intervenção no âmbito do desenvolvimento da autonomia com o grupo de JI, esta foi relacionada com o incentivo dado às crianças na realização das atividades e principalmente nos momentos que exigiam uma tomada de decisão em que eu, mantendo sempre um papel de apoio e incentivo, direcionava as crianças para fazerem escolhas, darem as suas opiniões e

²³ Feito por uma estagiária que tinha estado anteriormente na instituição mas que não continha qualquer objeto no seu interior;

²⁴ O túnel foi construído tendo como base uma caixa de cartão de um frigorífico e no seu interior estavam materiais de diferentes texturas como esponja, fitas, película antiderrapante; tinha também pequenas “aberturas” no topo e nas laterais para garantir a segurança das crianças sem que os adultos tivessem de ser intrusivos;

justificarem as mesmas.

Neste sentido as crianças tiveram, em todas as atividades propostas, espaço para fazerem sugestões e para darem as suas opiniões pois este é uma importante etapa da autonomia, é um momento em que as crianças tomam uma posição e se responsabilizam pela mesma.

Ao longo de toda a minha prática incentivei as crianças a realizarem as tarefas e rotinas sozinhas, demonstrando sempre que caso fosse necessário eu estaria ali para as ajudar, mas que no entanto era importante que experimentassem.

Ao longo do projeto realizado no âmbito da Unidade Curricular de Projetos Curriculares integrados que o meu trabalho com o grupo em torno da autonomia se tornou mais evidente, por exemplo, as sugestões de atividade feitas pelas crianças forma sempre aceites, no entanto a “responsabilidade” de pensar na forma como esta se desenvolveria era delegada nelas.

Na atividade da construção da caixa do correio²⁵, as crianças que desenvolveram esta atividade, reuniram em pequeno grupo e combinaram entre



si a forma como esta seria construída, onde seria colocada²⁶ e o que seria necessário fazer para que os pais percebessem a intenção daquela caixa.

Figura 8. Construção da caixa do correio do projeto

Ao longo do projeto, o objetivo a todas as atividades era trabalhar no sentido da autonomia, da tomada de decisões e na responsabilização das crianças.

²⁵ Sugestão de uma das crianças do grupo;

²⁶ Por decisão das crianças a caixa foi colocada na entrada da sala com uma folha para explicar aos pais que poderiam deixar ali pesquisas, imagens e outras informações que quisessem relacionadas com o projeto;

No final do projeto foi para mim uma surpresa, a forma autónoma, como o grupo deu ideias tomou decisões acerca da organização da exposição do mesmo. O grupo pediu-me que a exposição fosse feita na praça²⁷, decidiram que a mesma estaria dividida em áreas e selecionaram os trabalhos que queriam ver expostos.

As crianças quiseram fazer cartazes para divulgar a exposição mas para a realização dos mesmos, eu sugeri que escolhessem um nome para a exposição, as crianças reuniram em pequeno grupo e foram variadas as ideias que surgiram, depois de falarem entre si, decidiram que o nome da exposição seria “Tartarugália” e que no cartaz queriam a fotografia da tartaruga embalsamada²⁸.

Antes de recebermos a primeira sala que foi visitar a exposição, as crianças decidiram entre si quem iria apresentar o trabalho desenvolvido em torno do projeto em cada uma das áreas, nesta situação eu tive de intervir ajudando-os a chegar a um acordo pois havia quatro crianças a querer apresentar a praia das tartarugas²⁹. Neste

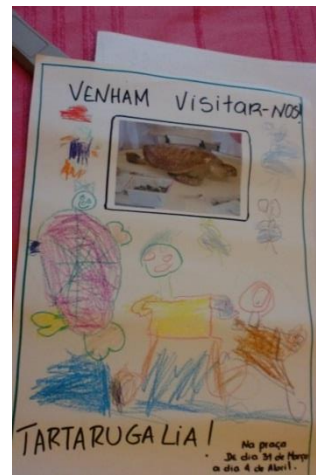


Figura 9. Cartaz de divulgação da exposição do projeto

²⁷ **M.P.**- se a exposição for na praça a nossa praia pode ficar como os quadros do museu!

Marina – como os quadros do museu?

M.P. – Sim Marina, com fios à volta para ninguém mexer! (**Nota de campo de 26 de março de 2014, sala de atividades**)

²⁸ A tartaruga embalsamada foi levada por mim para a sala de atividades para que as crianças observassem uma tartaruga real e para que realizassem uma atividade de desenho à vista;

²⁹ **S. e T.**- Marina nós vamos apresentar a praia!

F.F. e P.- Marina nós é que vamos apresentar a praia! Já tínhamos dito.

Marina – Vocês vão ter de conversar e resolver quem vai apresentar a praia, podem apresentar os quatro.

P.- então agora eles podem apresentar a praia e nos apresentamos a seguir e agora eu e o F. apresentamos os desenhos à vista e depois trocamos.

Marina – Se todos concordarem eu também concordo.

S.- Está bem, nos depois trocamos.

momento eu percebi que o grupo começava a ser capaz de conversar, no entanto, necessitava ainda do apoio de um adulto para os orientar para o diálogo e para chegarem a um acordo.

Em suma, ao longo da minha prática, pude recorrer e repensar estratégias que contribuíssem positivamente para o desenvolvimento desta capacidade que vai se vai desenvolvendo ao longo da vida.



Figura 10. Apresentação da praia das tartarugas

4.5. Metodologia e roteiro ético

Em educação, a metodologia mais utilizada no processo de investigação é a qualitativa sendo esta “profundamente interpretativa e descritiva; o investigador faz uma interpretação dos dados, descreve os participantes e os locais, analisa os dados para configurar temas ou categorias e retira conclusões” (Bento, 2012, p. 41).

Também no processo da recolha de dados para fundamentar a problemática que se evidenciou ao longo da minha prática tornou-se prioritário a definição da técnica de recolha dos dados utilizada, sendo esta a observação participativa que consiste numa “imersão prolongada do observador num grupo local onde escolheu viver para observar sistematicamente os seus modos de vida e de pensamento.” (Hamel, 1998, p.121 citado em Amado, 2013, p. 151). No caso específico da minha investigação, esta foi realizada em contexto de estágio no âmbito da PPS.

A pertinência da utilização desta técnica revelou-se na medida em que:

[...] um fenómeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando /I captar" o fenómeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenómeno. (Godoy, 1995, p. 21).

Os dados recolhidos foram sistematicamente analisados através da reflexão diária das observações e, no final de cada semana, era feita uma reflexão mais aprofundada e com referencial teórico que orientou a pertinência e a abordagem desta problemática.

Todos os documentos anteriormente referidos foram arquivados num portefólio individual para posteriormente, tendo em vista a abordagem da autonomia, ser feita uma análise das reflexões e dos registos fotográficos mobilizando situações que se enquadram no âmbito desta problemática e que ilustram situações de efetivo trabalho em torno da mesma.

No que diz respeito ao roteiro ético que norteou a minha investigação, foi respeitada a confidencialidade de todos os intervenientes através da ocultação dos seus rostos e nomes, sendo eles referenciados apenas através das iniciais dos seus nomes reais. É também garantido ao longo de todos os documentos o anonimato das instituições envolvidas no processo de investigação.

Capítulo 5. Considerações Finais

Neste último capítulo farei uma caracterização da minha identidade profissional e uma análise reflexiva da minha prática no decorrer da PPS.

5.1 Construindo o meu “Eu”

“[...]fizemos uma pequena festa de despedida para a qual eu fiz um bolo como forma de despedir das crianças.

Durante este momento de despedida as crianças falaram sobre a minha presença na sala 8.

Esta despedida foi um pouco difícil para mim pois estes três meses a conviver e trabalhar com este grupo permitiu-me adquirir imensas aprendizagens que contribuiram sem dúvida para a minha formação e também para a construção da minha identidade enquanto futura educadora de infância.” (**reflexão diária de 23 de maio de 2014, sala de atividades**)

No decorrer de todo o tempo de intervenção no âmbito da unidade curricular de PPS muitas foram as aprendizagens que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futura profissional de educação.

Em 2001 o INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores), debruçou-se sob a definição do perfil de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básicos e secundário (DL n.º 241/2001 de 30 de agosto), apoiando-se nas funções e áreas de intervenção dos mesmos, segundo o qual "o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas."

Neste sentido também eu, tomei consciência da importância de planificar a minha ação tendo por base uma observação e avaliação prévia do mesmo e da importância destas ações na minha prática sendo que são elas que estabelecem uma base sólida para a mesma.

Considero que a minha aprendizagem nestes meses foi bastante significativa e que construí um diversificado conjunto de conhecimentos que me serão muito úteis quando desenvolver a minha prática.

Inúmeros foram os fatores que contribuíram para a aquisição dessas novas aprendizagens, como o ambiente educativo dos contextos de Creche e de JI onde desenvolvi a minha prática que me mostraram que os educadores precisam de todos os recursos humanos à sua volta para proporcionarem às crianças o maior e o mais vasto leque de experiências e aprendizagens.

As equipas educativas, que me acolheram de forma afável e disponível para me ajudar dando-me as suas opiniões e sugestões que recebi com um espírito construtivo e de enriquecimento para que a minha prática fosse o melhor possível porque segundo Formosinho (2009) citado em (Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013), "As aprendizagens experienciais e os processos de socialização são tao importantes para o desenvolvimento humano e profissional como as aprendizagens

resultantes dos processos estruturados de ensino e aprendizagem.” (p.12)

As crianças, que me receberam e compartilharam comigo o seu dia-a-dia e que me ajudaram a repensar as atividades e estratégias às quais fui recorrendo ao longo de toda a minha prática.

As famílias, que sempre se mostraram disponíveis em todos os momentos da minha intervenção. E segundo Lopes (2012), “As relações criadas entre educador/família construíram-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de uma forma insistente, com base na troca de informações diária, para que juntos atingíssemos o objetivo principal da relação escola/família; uma educação de qualidade para todas as crianças.” (p.83)

As relações positivas que estabeleci com as famílias muito contribuíram não só para alcançar as intenções definidas para o trabalho com as mesmas, como também para o meu crescimento enquanto profissional de educação. Percebi a minha intervenção e as relações permaneceram mesmo após o fim do tempo de estágio quando em visita à instituição encontrei algumas delas felicitaram, novamente, pelo projeto e pelo impacto que a minha presença tinha tido nos seus filhos.

Todos estes elementos dos ambientes educativos em que me inseri enquanto estagiária foram de grande relevância e ajudaram-me a construir a minha identidade profissional tornando-me uma futura educadora mais atenta ao trabalho em equipa, nunca descuidando todos os atores educativos; uma educadora mais atenta aos interesses das crianças e às suas ideias e opiniões; uma educadora que acolhe e chama as famílias a fazer, ativamente, parte do dia-a-dia da sala.

Pude também, ao longo deste tempo estar diretamente envolvida em momentos de aprendizagem ativa das crianças em que quem mais aprendeu fui eu através das conversas e das brincadeiras. Nestes momentos eu tive a certeza de que, como afirma Dewey (s.d.) “o professor/educador não está na escola para impor ideias ou hábitos à criança. Ele está na escola enquanto membro da comunidade para escolher as influências que poderão afectar a criança e ajudá-las a reagir correctamente a essas influências”.

Em suma, estes quatro meses foram sem dúvida os que mais me permitiram aprender na prática como é o dia-a-dia de uma educadora de infância e todo o trabalho que esta por de trás de tudo o que é feito com as crianças, as famílias, com as equipas educativas e também com as comunidades envolventes.

Referências bibliográficas

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI, A. d. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Obtido de APEI: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bento, A. (abril de 2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 64, 40-43.
- Correia, I. (2007), “*Formação e caminhos de profissionalidade na Educação de Infância*”. *Cadernos de Educação de Infância* n° 82, APEI, dezembro, pp. 8-9-10-11-12-13.
- Ferreira, S. I. (2009). *A Abordagem da Obra de Arte, em sala de aula, no Jardim-de-infância, com crianças de 5/6 anos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Belas Letras, Lisboa.
- Formosinho, J. O., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Godoy, A. S. (mai/jun de 1995). *Pesquisa Qualitativa- tipos fundamentais*. Obtido em 24 de junho de 2014, de Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>
- Hohmann, M., Post, J. (2003). *Educação de bebés em infantários*. Cuidados e primeiras aprendizagens. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2012). O modelo pedagógico de Reggio Emília. In D. L. Júlia Formosinho, *Modelos curriculares para a educação de infância : construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes, A. R. (2012). *Na Creche tudo acontece! - Famílias envolvidas com práticas enriquecidas*. Relatório de atividade profissional, Escola Superior de Educação João de Deus , Lisboa.
- Marques R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, R. (26 de agosto de 2009). *O Movimento da Escola Moderna*. Obtido em

05 de julho de 2014, de Educação de Infância:
<http://educacaodeinfancia.com/o-movimento-da-escola-moderna/>

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. J. (2009). *Derpertar para a ciência atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pedro Sales Luís Rosário, J. C.-P. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10. Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (Janeiro de 2000). Grupo de estudos para o desenvolvimento da educação de infância. (GEDEI, Ed.) *Infância e Educação Investigação e Práticas, Nº 1*, pp. 84- 105.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche- das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo da creche*. Obtido de Cnis-Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidade

Portugal, G. (s.d.). *Crianças, Famílias e Creches uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche* . Porto Editora.

Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré- Escolar.

Simões, A. C. (abril de 2009). A Colaboração Jardim de Infância, Família e Comunidade? (APEI, Ed.) *Cadernos de Educação de Infância*, 86, pp. 41-42.

Slingshot. (14 de Junho de 2014). *Aprendizagem na Creche*. Obtido de Mundo da Criança: <http://www.mundodacrianca.pt/creche/aprendizagem-na-creche>

Tomás, C. (2007). Participação das crianças e cidadania da Infância. In C. Tomás, *“Participação não tem idade”* (pp. 45-68).

Vasconcelos, T. (1994). John Dewey – A Necessidade de uma Filosofia da Educação. *CEI*, 30, 4-8.