



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

Autonomia, Crianças e Organização do Espaço: Relato de experiências de
intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

MARIANA CLARO AMARAL DA SILVA

JULHO 2014



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

Autonomia, Crianças e Organização do Espaço: Relato de experiências de
intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação da Prof. Doutora Catarina Tomás

MARIANA CLARO AMARAL DA SILVA

JULHO 2014

Agradecimentos

Ao longo do meu percurso académico na Escola Superior de Educação de Lisboa tive o apoio de muitas pessoas que foram essenciais para terminar tanto a Licenciatura como o Mestrado e que me mostraram que vale sempre a pena enfrentar todas as dificuldades e obstáculos quando queremos concretizar um sonho. Assim, agradeço:

- À minha mãe por todo o apoio que me deu ao longo destes quatro anos que sem ela não teriam sido possíveis. Agradeço por todos os sacrifícios e por toda a paciência e ajuda, principalmente neste último ano, dirigindo-se a mim com palavras de ânimo e coragem não me deixando desistir quase no fim.

- À minha família por todas as palavras de incentivo e por todos os conselhos dados que foram essenciais em algumas decisões tomadas.

- À Sara por todas as ideias que partilhou comigo e que foram muito úteis mas principalmente por toda a amizade e apoio demonstrados, ajudando-me a perceber que eu era capaz de ultrapassar qualquer dificuldade.

- Às colegas de estágio pelo companheirismo e pela troca de ideias. Obrigada, principalmente, à Andreia pela ajuda e pelas ideias partilhadas.

- Às Educadoras Cooperantes – Maria José e Célia - pela confiança que depositaram em mim ao deixarem-me entrar “no seu espaço” durante e após a prática. Agradeço também a forma como me acolheram e todos os conselhos dados.

- À equipa educativa da creche e do JI, tanto auxiliares como educadoras, pelos momentos de descontração e pelos conselhos e sugestões dadas mas acima de tudo por me mostrarem que é possível, apesar de algumas ideias opostas, existir um bom ambiente dentro das instituições.

- À professora Catarina Tomás por ter acompanhado toda a minha prática. Obrigada por todos os comentários, opiniões, esclarecimentos e, principalmente, por toda a ajuda prestada.

- Por último mas não menos importante, às crianças dos dois contextos que me mostraram através de sorrisos, abraços e frases como “não queremos que vás embora” ou “gostamos muito de ti” que todo o esforço e trabalho valeram a pena e que de alguma maneira fui importante para estas crianças.

Resumo e palavras chave

O Relatório *Autonomia, Crianças e Organização do Espaço: Relato de uma experiência de intervenção pedagógica promotora da autonomia das e com as crianças em Creche e Jardim de Infância* que aqui se apresenta focaliza a reflexão sobre a prática profissional supervisionada desenvolvida no ano letivo 2013/2014 em contexto de Creche e Jardim de Infância. A prática desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar teve início no contexto de creche durante o período de tempo de 6 a 31 de janeiro com um grupo de 10 crianças e término no contexto de jardim de infância integrado numa escola TEIP, de 10 de fevereiro a 23 de maio de 2014, com um grupo de 20 crianças. Para além da reflexão sobre a prática, o Relatório tem também como objetivo caracterizar a promoção da autonomia das crianças nos dois centros de educação de infância onde desenvolvi a minha intervenção. A partir do trabalho desenvolvido pelas educadoras de infância, pretende-se refletir sobre os processos, dinâmicas e atividades que promovem a autonomia do grupo de crianças, com especial enfoque na influência da organização do espaço. Metodologicamente este trabalho assume uma abordagem qualitativa, de *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002). Privilegiaram-se como técnicas de recolha de dados a observação, a entrevista, a consulta e análise de documentos e os diários de campo. O trabalho desenvolvido possibilita compreender como os interesses das crianças eram tidos em conta nos dois contextos e a promoção da autonomia considerada como um objectivo pedagógico pensado e promovido não para as crianças mas com as crianças. O enfoque na organização do espaço, pensado a partir de reflexões educativas e pedagógicas pelas educadoras de infância, mas flexível de forma a possibilitar a participação das crianças, possibilita também compreender a sua importância na prática de uma (futura) educadora de infância.

Palavras-chave: Crianças, Autonomia, Organização do ambiente educativo, Instrumentos de Pilotagem.

Abstract

The Report *Autonomy, Children's and Organization of the space: Relate of an experience of pedagogical intervention promoter of the autonomy of the and with the children's in context of nursery and kindergarten* here presented focus on the reflection about the supervised professional practice on the school year 2013/2014 in day nursery and kindergarten context. The developed practice developed within Pre-School Master begun at nursery context between January 6 and 31 with a group of 10 children and ended in integrated kindergarten context at a TEIP school, from February 10 until May 23 of 2014, with a group of 20 children. In addition to the reflection about the practice, the Report also has as objective promoting the children autonomy at the two childhood education centers where I developed my intervention.

Based on the work developed by the teachers, the reflection relays on processes, dynamics and activities that promoted the autonomy of the children group, focusing the influence of the space organization. Methodologically this work has a qualitative approach, of research about the practice (Ponte, 2002). The privileged techniques for collecting data are observation, interviews, consultation and debate of documents and the field diaries. The developed work allows understand that the interest of the children were taken into account at both contexts and the autonomy promotion taken as a pedagogic goal, considered and promoted not for the children, but with the children. The focus on space organization, thought based on educative and pedagogical reflections from the kindergarten teachers, flexible enabling children participation, enables the understanding of the importance at the practice as a (future) teacher.

Keywords: children, autonomy, organization of educative environment, instruments of pilotage

Lista de abreviaturas e siglas

CAF – Componente de Apoio à Família

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

PCI – Projetos Curriculares Integrados

PPS – Prática Profissional Supervisionada

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo e palavras chave.....	ii
<i>Abstract</i>	iii
Lista de abreviaturas e siglas.....	iv
Índice Geral.....	v
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Anexos.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo I. Caracterização Reflexiva da Creche e Jardim de Infância.....	4
1. (Con)textos sobre os Espaços e os Atores.....	4
2. Caracterizando as crianças.....	5
3. O espaço, o tempo e os materiais: as rotinas diárias.....	8
4. Caracterizando as equipas educativas.....	11
5. Caracterizando as famílias das crianças.....	12
Capítulo II. Análise Reflexiva da Intervenção.....	14
2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica.....	14
2.1.1. As crianças.....	14
2.1.2. As famílias.....	18
2.1.3. O ambiente educativo e o tempo.....	20
2.1.4. As atividades.....	23
2.2. Nota metodológica.....	26
2.3. Identificação da Problemática: A autonomia para e com as crianças.....	26
2.3.1. A autonomia.....	27
2.3.2. Autonomizar para organizar ou organizar para autonomizar?: a autonomia e a organização do espaço em Creche e em JI.....	29
2.3.3. As estratégias de intervenção promotoras de autonomia.....	30
Capítulo III. Considerações Finais.....	41
3.1. A identidade profissional.....	43
Referências Bibliográficas.....	45

Anexos	49
Anexos comuns às práticas de creche e jardim de infância	50
Anexos correspondentes à prática de creche	53
Anexos correspondentes à prática de jardim de infância.....	62

Índice de Figuras

Figura 1. Cadernos	13
Figura 2. Caixa das texturas	31
Figura 3. Plástico de bolhas.....	31
Figura 4. Porco (brinquedo)	31
Figura 5. Exploração de um objeto do dia a dia	32
Figura 6. Caixa dos tesouros	32
Figura 7. Caixas etiquetadas da creche	33
Figura 8. Autonomia na utilização do material no jardim de infância	35
Figura 9. Mapa de presenças	38
Figura 10. Mapa das tarefas	39
Figura 11. Mapa das atividades	39
Figura 12. Cartões de identificação das áreas do jardim de infância.....	40

Índice de Anexos

Anexo 1 – Portefólio da PPS em creche
Anexo 2 – Portefólio de PPS em jardim de infância
Anexo 3 – Caracterização dos contextos educativos
Anexo 4 – Caracterização do grupo de crianças de creche
Anexo 5 – Caracterização do grupo de crianças de jardim de infância
Anexo 6 – Planta da sala de atividades de jardim de infância
Anexo 7 – Planta da sala de atividades de creche
Anexo 8 – Caracterização da rotina de creche
Anexo 9 – Caracterização da rotina de jardim de infância
Anexo 10 – Caracterização das famílias da creche
Anexo 11 – Caracterização das famílias do jardim de infância
Anexo 12 – Intenções para a ação em creche e em jardim de infância
Anexo 13 – Recados para as famílias da creche
Anexo 14 – Carta de apresentação para as famílias do jardim de infância
Anexo 15 – Atividades de creche (modificadoras do espaço)
Anexo 16 – Atividades de jardim de infância (modificadoras do espaço)

Anexo 17 – Atividades do tema dos animais da quinta desenvolvidas em creche

Anexo 18 - Atividades do tema das texturas desenvolvidas em creche

Anexo 19 - Atividades do tema dos animais da quinta e texturas desenvolvidas em creche

Anexo 20 – Entrevista realizada à educadora

Introdução

O Relatório *Autonomia, Crianças e Organização do Espaço: Relato de experiências de intervenção pedagógica em Creche e Jardim de Infância* que aqui se apresenta focaliza a reflexão sobre a Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida no ano letivo 2013/2014 em contexto de Creche e Jardim de Infância na cidade de Lisboa. Para além dessa reflexão o Relatório tem também como objetivo caracterizar a promoção da autonomia das crianças nos dois centros de educação de infância onde foi desenvolvida a PPS na área da Educação de Infância. A partir do trabalho desenvolvido pelas educadoras de infância, pretende-se refletir sobre os processos, dinâmicas e atividades que potenciam o processo de autonomia das crianças.

A intervenção teve início na creche, de 6 a 31 de janeiro de 2014, com um grupo de 10 crianças com idades compreendidas entre os 12 meses e os 2 anos e finalizou no jardim de infância, com uma prática que durou aproximadamente três meses, entre 10 de fevereiro e 23 de maio de 2014, com um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 6 anos de idade.

Metodologicamente este Relatório assume uma abordagem qualitativa, nomeadamente uma *investigação sobre a prática*, que de acordo com Ponte (2002) é “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente” (p.3). Optou-se, ainda, por utilizar como técnicas de recolha de dados a observação, a entrevista à educadora, a consulta documental, os diários de campo e a escala de Leavers. Estes instrumentos vão ao encontro das técnicas mais usuais de recolha de dados referidas por Ponte (2002) que defende que:

as técnicas mais usuais de recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista e a análise de documentos. Recentemente, tem vindo também a generalizar-se o uso de diários de bordo, onde o investigador regista os acontecimentos relevantes que vão surgindo no decurso do trabalho, bem como as ideias e preocupações que lhe vão surgindo (p.14).

Este último instrumento foi essencial para uma melhor perceção da ação desenvolvida nas salas de atividades. Em ambos os contextos educativos as educadoras de infância tinham como objectivo, entre outros, a promoção da autonomia das e com as crianças. Para o efeito, vários processos, dinâmicas e actividades foram implementadas para promover essa autonomia. É precisamente esta a problemática

sobre a qual decidi reflectir neste Relatório. Entre as motivações que me levaram a esta opção, destaco a observação, tanto em creche como em jardim de infância, do facto de as crianças terem oportunidade de explorar o espaço e os materiais de forma autónoma. De acordo com Hohmann e Weikart (2009) “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objetivo principal é o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças” (p.27) promovendo desta forma a sua autonomia e independência relativamente ao conhecimento do mundo, aqui entendido em sentido lato.

No início do trabalho, a partir da observação “da autonomia das crianças”, questioneimei-me sobre a razão pelo qual este fenómeno acontecia. Desta forma, e de acordo com Lytle e Cochran-Smith (1990 citado em Ponte, 2002), delimito a problemática do Relatório como a pesquisa intencional e sistemática que os/as educadores/as de infância realizam sobre o espaço onde desenvolvem a sua prática e:

Que surge de questões ou gera questões e reflecte a preocupação dos professores [educadores/as] em atribuírem sentido às suas experiências, adoptando uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática. A ênfase na intencionalidade tem em vista marcar que a investigação requer algum planeamento e não se reduz a uma simples actividade espontânea. Finalmente, o acento que colocam no carácter sistemático refere-se aos procedimentos de recolha de dados e de documentação das experiências e ao modo como se analisam e interpretam os acontecimentos (p. 5)

Não foi um tema escolhido por trazer algo “novo” ao espaço-sala ou ao grupo de crianças mas porque ao longo da PPS de jardim de infância experimentei “os estranhos ‘sabores’ da perplexidade” (Ferreira, 2003) ao perceber que o grupo de crianças tinha *grande autonomia* dentro do espaço de sala de actividade, o que me levou a querer saber mais sobre este tema e perceber como um grupo de crianças desta idade (3-6 anos) consegue já organizar-se de forma independente e *ser tão autónomo*.

Num processo que visa a aprendizagem de uma profissão, a de Educadora de Infância, o enquadramento teórico é fundamental para compreender a importância do papel dos/as educadores/as de infância nessa promoção. Centrando-me na forma como a organização do espaço influencia “a dinâmica do grupo e, por consequência, as suas aprendizagens” (Calha, 2011, p.14). Não descurando não só a proliferação de sentidos atribuídos ao conceito mas também que são múltiplas as dimensões que promovem, ou constroem a autonomia no contexto de Creche e JI. Optou-se

apenas por considerar para análise apenas a organização do espaço.

Finalmente, defender que ao longo da construção deste Relatório tal como durante a intervenção em ambos os contextos, foi sempre considerado e promovido o *roteiro ético na investigação com crianças*, que defende que “as crianças [e os adultos] devem ser consideradas sujeitos e participantes da investigação, considerando, desta forma, as suas opiniões, experiências e perspectivas” (Tomás & Fernandes, 2011, p.2). Neste Relatório nem as crianças nem os adultos estão identificadas com o seu próprio nome mas sim com a inicial do primeiro e segundo nome de forma a preservar a sua identidade. Relativamente às fotografias estas foram todas autorizadas pelos/as encarregados de educação. No entanto com o intuito de manter a privacidade das crianças, as caras das mesmas irão estar tapadas. As instituições também não serão identificadas com os nomes sendo referidas como “creche” e “jardim de infância”. Segundo Lévinas “a *Dimensão Humana* implica que “pessoa”, neste caso “a criança” no seu contexto (incluindo famílias e profissionais da infância) seja o centro das preocupações da instituição e, conseqüentemente da nossa, enquanto profissionais” (1982 citado em Vasconcelos, 2004, p.117). Por terem sido os principais sujeitos da minha intervenção pedagógica, tentei sempre respeitar as crianças não deixando que os meus interesses e vontades se sobrepusessem aos seus.

O Relatório está organizado em quatro capítulos que colocam em diálogo os dados recolhidos e as reflexões teóricas. No primeiro capítulo, far-se-á a caracterização dos contextos socioeducativos Creche e Jardim de Infância, no qual será caracterizado o meio onde estão inseridos os contextos, os contextos socioeducativos, as equipas educativas, as famílias, os grupos de crianças e ainda irá ser feita uma análise reflexiva das intenções e das finalidades educativas das educadoras e da organização do tempo e do espaço. O capítulo dois divide-se em dois subcapítulos. No primeiro, apresenta-se a identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica nos dois contextos relatando as intenções da mesma. Neste subcapítulo será feita uma relação com a caracterização dos dois contextos. No segundo subcapítulo (identificação da problemática) será explicitada a problemática mais significativa da PPS, nomeadamente a “influência da organização do espaço na autonomia das crianças”. No terceiro e último capítulo apresento as reflexões finais, nomeadamente o impacto da minha intervenção para as crianças mas também para mim refletindo sobre a construção da minha identidade profissional enquanto educadora de infância.

Capítulo I. Caracterização Reflexiva da Creche e Jardim de Infância

Neste primeiro capítulo irá ser apresentada a caracterização do meio, de ambos os contextos – creche e jardim de infância – e dos intervenientes na minha prática, como as equipas educativas, as crianças e as famílias. Ao longo desta caracterização pretende-se estabelecer a relação entre os elementos constitutivos da caracterização e a autonomia, a problemática principal deste Relatório. Uma caracterização mais aprofundada de ambos os contextos encontra-se presente nos Portefólios da PPS em creche (anexo 1) e em jardim de infância (anexo 2).

1. (Con)textos sobre os Espaços e os Atores

Antes de caracterizar os grupos de crianças, considero necessário ter em conta os contextos onde estas vivem e conseqüentemente o meio onde as instituições se inserem porque o desenvolvimento da criança não é apenas influenciado pela família nem pela comunidade escolar mas também por elementos exteriores que se inserem nos contextos de desenvolvimento defendidos pela abordagem ecológica:

O que começa com o enquadramento íntimo do lar, desloca-se de seguida para fora, para as instituições mais alargadas como o sistema escolar e, finalmente, abrange os padrões e condições culturais e socio-históricas que afetam a família, a escola e virtualmente a totalidade da vida da criança (Papalia, Ols & Feldman, 2001, p.14)

Assim, de forma a conhecer melhor as crianças, as famílias e as equipas educativas com quem passei bastante tempo, foi necessário compreender os diferentes sistemas onde estão integradas, para depois conseguir dar resposta a algumas das suas necessidades. De acordo com Tomás “há uma influência mútua entre os contextos e as crianças” (2008, p. 391). Para o efeito, é preciso ter em conta as características do meio e da instituição (anexo 3) na qual decorreram as práticas, porque as crianças serão melhor compreendidas e as intenções educativas melhor adequadas às características do grupo, da equipa e do contexto como explicitarei no capítulo seguinte.

Deste modo, a PPS em creche decorreu num bairro social que abrange uma população maioritariamente jovem e de condição socioeconómica baixa, na sua maioria moradores do bairro. Atualmente a instituição tem capacidade para 63

crianças até aos três anos de idade.

Quanto à PPS em JI, realizou-se numa instituição inserida num mega agrupamento, mais propriamente numa escola que abrange as valências de JI, 1º, 2º e 3º Ciclo. O JI é composto por quatro salas heterogéneas num total de 90 crianças entre os três e os seis anos de idade. Os quatro grupos integram crianças cujos pais são oriundos de diferentes países e condições socioeconómicas.

2. Caracterizando as crianças

A sala de creche (sala dos 12 meses I) é constituída por um grupo de 10 crianças, dos quais 6 são meninos e 4 são meninas, com idades compreendidas entre os 13 e os 22 meses (anexo 4). Todas as crianças são portuguesas. Até ao presente ano letivo, as crianças encontravam-se em casa com as mães, o que levou a que as mesmas estivessem presentes no início do ano, em alguns momentos do dia das crianças na creche. A nota de campo seguinte ilustra o facto descrito:

“Estou na sala a conversar com a M.J sobre o R. A M.J diz-me que o R. na altura da entrada na creche ainda mamava o que levou a mãe a ter de ir algumas vezes à creche para lhe dar de mamar.” (*Nota de campo, 16 de janeiro de 2014*)

Trata-se de um grupo de crianças que “necessitam de muita atenção individualizada, de um ritmo de vida regular, de hábitos e rotinas bem definidas e do estabelecimento de algumas regras para que o seu desenvolvimento se processe da melhor forma” (Projeto Pedagógico, 2013/2014, p.6).

Através de conversas informais com a educadora, esta referiu que as crianças *demonstram um grande interesse* por tudo o que as rodeia e pelo que é novidade, porém o seu período de atenção é muito curto, havendo uma necessidade permanente de atenção por parte do adulto. Na semana de observação pude presenciar um momento de atividade estruturada descrito na seguinte nota de campo:

“A educadora está no tapete a mostrar umas imagens às crianças e elas passado cerca de 10 minutos começaram a ficar *agitadas e perder a atenção.*” (*Nota de campo, 11 de dezembro de 2013*)

Quanto ao nível de desenvolvimento deste grupo, todas as crianças possuem um desenvolvimento adequado à faixa etária, tomando como referência “os padrões “normais” de desenvolvimento e não tanto no que é único nos indivíduos ou em culturas específicas” (Portugal, 2008, p.34), à exceção do D., que apresenta dificuldades a nível cognitivo e de linguagem. O D. é filho de pais surdos e aguarda um

diagnóstico. Não olha nos olhos dos outros e apresenta dificuldades de atenção e dificuldades na interação com os adultos e com as restantes crianças. No entanto, ao longo do mês de prática, apresentou ou eu consegui compreender, algumas mudanças.

“Todas as crianças estão sentadas no tapete. O D. está ao colo da M.J. Está a ser realizada a atividade do dia que consiste em mostrar às crianças alguns objetos do dia-a-dia para depois o grupo poder explorar. Todas as crianças estão *interessadas* no que está a ser mostrado, à exceção do D. que está interessado nas botas da educadora. Fiz barulho com um dos objetos porém o D. não reagiu e continuou a brincar com as botas. Coloquei à frente dos olhos dele uma colher de pau e já reagiu, pegando no objecto.” (*Nota de campo, 31 de janeiro de 2014*).

A nível motor todas as crianças revelam um desenvolvimento que se situa numa fase mais ativa a nível da mobilidade e das suas capacidades manipulativas. Através de observações pude perceber que estas manifestam uma grande vontade de exploração do espaço agora que já estão na fase de andar sem grandes apoios. Nestas idades “a necessidade de exploração aumenta (...) e a criança começa a construir uma identidade enquanto exploradora” sendo perceptível que “necessitam de praticar a independência, mas também necessitam muito de adultos confiáveis enquanto base segura de apoio” (Portugal, 2012, p.10). É através desta base segura que as crianças demonstram uma preferência em brincar na zona onde se encontram os adultos de referência.

Segundo a educadora, este grupo de crianças demonstra *pouca confiança* na interação entre pares e não tanto na partilha, preferindo na maioria das vezes brincar sozinhas.

Quanto ao grupo de crianças da sala 2 do JI, é um grupo constituído por 20 crianças (11 meninos e 9 meninas) entre os três e os seis anos de idade (anexo 5). Das 20 crianças, duas têm Necessidades Educativas Especiais, uma com um atraso no desenvolvimento nomeadamente ao nível das dificuldades mentais (cognitivas, linguagem e emocionais) e outra portadora de síndrome X-Frágil, com atraso de desenvolvimento psicomotor. Ao longo da PPS neste contexto, com o intuito de avaliar o bem-estar e implicação/envolvimento da S.C (criança com síndrome X-Frágil) apliquei uma grelha de registo (Escala de Leavers) que me permitiu observar/avaliar alguns momentos do dia-a-dia da S.C dentro da sala. Através desta percebi que a S.C

apresentou alguns desenvolvimentos a nível da fala¹, uma vez que durante muito tempo não ouvi quase nada da sua parte, como comprovam as duas notas de campo seguintes:

“Estou a ajudar a S.C a fazer um puzzle. Mostro-lhe a tampa da caixa onde está a imagem do puzzle, aponto para a rapariga e digo - olha a menina – de imediato a S.C diz – menina, menina, menina.” (*Nota de campo, 11 de fevereiro de 2014*)

“Estamos na sala e está na hora de arrumar. A M.S canta a canção de arrumar e a S.C que está na área da biblioteca começa a cantar a mesma canção repetindo-a várias vezes enquanto vê um livro.” (*Nota de campo, 22 de maio de 2014*)

É através da relação das restantes crianças com a S.C e também da relação entre as crianças mais velhas com as mais novas que é perceptível interações entre pares, nomeadamente ao nível da responsabilidade e de um sentimento de entreajuda entre elas. Outra característica que foi possível identificar, através das minhas observações e reflexões, foi a *curiosidade* das crianças e, conseqüentemente o seu interesse por tudo o que lhes é proporcionado.

É de salientar que existe uma grande necessidade de trabalho ao nível da área da formação pessoal e social, principalmente na compreensão e respeito pelas regras da sala que devem ser implementadas e construídas com as crianças facilitando assim a prática educativa e contribuindo para o desenvolvimento e autonomia das crianças (Martins, 2013, p.52). Tal como referido, as regras que foram co construídas entre elas e a educadora, são promotoras de processos de autonomia pelas crianças, o que foi visível e audível dentro da sala de JI em diferentes momentos do dia e ao longo da prática. Estas crianças encontram-se numa “fase particular do seu desenvolvimento, da qual a autonomia é parte integrante” (Silva, 2009, p.7) e na qual as crianças já se encontram capazes de realizar pequenas tarefas no seu dia-a-dia (p.9). Ao longo da prática, confrontei-me com momentos de *grande autonomia*, desde a relação entre pares, à realização de tarefas, passando pela arrumação dos materiais.

Cabe aqui apresentar o conceito de autonomia a partir do qual se baseia este Relatório:

Entendida como uma competência (ou conjunto de competências) do sujeito, ou seja, uma condição eminentemente subjectiva e interior” (...) Sublinhe-se como a autonomia enquanto processo psico-sociológico deve ser enquadrada no

¹ A S.C tem terapia da fala fora da instituição.

quadro de outros valores e processos - a lealdade, a autoridade, o respeito, o desejo de integração, etc., que podem interferir com a percepção subjectiva do real espaço de liberdade de acção (Pappámikail, 2010, p. 405)

Não obstante, as crianças manifestaram uma relação muito próxima da educadora principalmente perante dificuldades e situações de conflitos, pedindo auxílio na resolução dos mesmos. Isto significa que falar de autonomia não significa que o “adulto negue a especificidade de seu papel enquanto responsável pelo grupo (dentre outros)” (Coutinho, 2002, p. 38). A seguinte nota de campo ilustra uma situação de conflito:

“Estamos na sala. O N.V, a I.P e o S.S estão a jogar ao Uno. Começo a ouvir o S.S a chorar e pergunto-lhe o que se passa. Ele diz-me que o N.V e a I.P não o deixam jogar, ao mesmo tempo que o N.V e a I.P me dizem que o S.S está a fazer batota.” (Nota de campo, 23 de maio de 2014)

3. O espaço, o tempo e os materiais: as rotinas diárias

Centrando-me primeiramente no espaço físico considero necessário referir que deve ser um ambiente “de qualidade [e que] cria oportunidades e contextos de aprendizagem e significados” (Calha, 2011, p.14), apoiando assim o desenvolvimento das crianças e promovendo a sua autonomia. Segundo Cardona (1999), é “essencial uma estruturação espaço-temporal bem definida e explícita, permitindo um funcionamento autónomo dentro da sala” (citado em Jesus, 2012, p.6). Mais ainda, se ampliarmos a discussão sobre o espaço pode-se afirmar que este,

E o modo como é organizado resulta sempre em idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que a organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças (Galardini, 1996, 6)

De acordo com as observações e conversas informais com as educadoras, caracterizo os materiais de ambos os contextos como sendo adequados aos grupos e às suas características e atrativos, confortáveis e seguros que contribuíram para a realização das atividades bem como para a promoção da autonomia das crianças. Quanto ao espaço, o de JI (anexo 6) apresenta-se adequado à faixa etária e às necessidades das crianças contrariamente ao de creche (anexo 7). Com o intuito de avaliar o ambiente educativo, tanto em contexto de creche como de jardim de infância, recorri às grelhas de Leavers que me permitiram avaliar alguns pontos como a

qualidade de oferta e o espaço para iniciativa. Assim, através destas grelhas, o espaço de creche foi avaliado como sendo pouco adequado às crianças por ser demasiado pequeno. No entanto, o espaço é aproveitado pela educadora permitindo que as crianças o explorem livre e autonomamente e que se envolvam na realização das atividades. Quanto aos materiais, existe “uma variedade de materiais versáteis e flexíveis que [apoiam] a sua abordagem sensório-motora à aprendizagem” (Post & Hohmann, 2007, p.136), encontrando-se à medida das crianças para que estas possam explorá-los livremente.

O ambiente educativo de JI foi caracterizado como um espaço amplo que permite a exploração autónoma do mesmo pelas crianças e potencia atividades de exploração e brincadeira pelas mesmas. A sala encontra-se organizada por áreas de trabalho que na sua maioria encontram-se definidas e diferenciadas em função das intencionalidades que cada espaço tem do ponto de vista pedagógico. Esta divisão por áreas permite uma maior autonomia das crianças na medida em que estas podem escolher o local onde querem ir de seguida, “exigindo” posteriormente um conhecimento das regras de cada espaço, ainda que muitas vezes observei a sua transgressão, próprio do que são as culturas da infância (cf. Sarmiento, 2002). Vejamos de seguida uma nota de campo que ilustra um momento de autonomia relacionado com as áreas:

“Estamos na sala. Acabei de ler uma história e digo o nome das crianças que têm trabalhos para fazer. Às restantes crianças digo que podem ir para as áreas. As crianças dirigem-se às áreas que querem.” (Nota de campo, 29 de Abril de 2014)

Dentro da sala existe uma grande diversidade de materiais que são mantidos em boas condições e que são escolhidos tendo em conta os interesses, as necessidades e os níveis de desenvolvimento das crianças. Estes materiais encontram-se, tal como acontece na creche, ao alcance das crianças podendo estas utilizá-los sem necessitarem da educadora. “Estarem ao alcance real significa romper com o “perto longe”, comum em salas de aula [atividade], onde um controle perverso não permite que sejam apropriados, a não ser quando entregues pela professora [educadora]” (Silva & Farenzena, 2012, p.75).

Ambas as educadoras pretendem criar ambientes que promovam a autonomia das crianças mas que ao mesmo tempo sejam flexíveis embora o façam de formas diferentes por se encontrarem perante grupos igualmente diferentes. De acordo com

Ferreira (2004):

Todas elas [áreas] têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos – mobiliário, materiais e objetos, instrumentos, brinquedos, artefactos, adereços – fornecendo, silenciosamente, dados visuais, olfactivos, quinésicos, tácteis, auditivos que, situados e “fixados” num lugar próprio e distintivo, caracterizam e descrevem literalmente o tipo de atividades que ali se podem ou devem desenvolver (p.84).

Deste modo, os materiais encontram-se sinalizados para que as crianças saibam identificar os locais onde os têm de arrumar. Na creche com marcadores de texto acompanhados de imagens e no JI com texto, para assim poderem participar no “momento da arrumação” de uma forma mais autónoma. No que concerne à organização do espaço, tanto a educadora da creche como a de JI, alteram a disposição da sala consoante os interesses e necessidades das crianças promovendo a participação das mesmas. Como defende Sarmiento quando fala de autonomia,

[refere o] principio de individualização - valor e principio de autonomia. Autonomia é um conceito ambivalente e precisa ser discutido nas várias dimensões. Uma delas é a idéia de que a criança é tão competente e capaz que ela pode ter suas próprias regras (isso vem do sentido etimológico da palavra). Essa idéia de autonomia tem conseqüências na idéia de participação. (2012, s/p)

Na creche, a alteração do espaço e dos materiais não inclui a participação das crianças mas tal como referido tem sempre em conta as necessidades das mesmas. De seguida, apresentam-se duas notas de campo ilustrativas destas mudanças na organização do espaço, uma em contexto de creche e outra em contexto de JI:

“Estamos na sala. As crianças começam a chegar e vêm a piscina de bolas que a M.J colocou na sala no dia anterior. As crianças parecem *muito contentes e interessadas*. Entram na piscina e não querem sair.” (Nota de campo, 21 de janeiro de 2014)

“Estou a entrar na sala com as crianças quando percebemos que a C.F e a C.A estão a mudar a sala. As crianças sentam-se no tapete enquanto eu vou ajudar a mudar as coisas. A C.F pergunta à M.V se gosta da biblioteca no sítio onde está e a M.V responde que sim indo de seguida “experimentar” a biblioteca.” (Nota de campo, 14 de março de 2014).

Relativamente à organização do tempo (anexo 8), tendo em conta conversas com a educadora da creche, esta organiza as rotinas não com as crianças mas pensando nelas. Podemos afirmar que estamos perante a “vivência de um quotidiano pautado por uma organização pedagógica centrada essencialmente na pessoa do educador,

que organiza previamente as rotinas, os tempos e conteúdos a trabalhar para o seu desenvolvimento, não obstante alguns espaços e actividades concedidas para as escolhas e opções das crianças” (Sousa, 2007, p. 181)

As rotinas são pensadas para que os vários momentos do dia ocorram sempre à mesma hora para que as crianças, ao contrário do que acontece em casa, tenham regras e horários. No entanto, a educadora tem em conta o respeito pelos diferentes ritmos de cada criança acabando por “considerar as diferenças, [percebendo] que na diversidade também há diversidade de ritmos, desejos, necessidades” (Coutinho, 2002, p.75). No contexto de JI (anexo 9), a educadora encara as rotinas como momentos de aprendizagem a vários níveis (cognitivo, afetivo, psicomotor, entre outros) e não só como organização do dia em tempo (Projeto Curricular de Turma, 2013/2014, p.30). Ainda segundo o mesmo documento “os dias foram definidos de forma às crianças interiorizarem as rotinas e ao mesmo tempo garantir uma diversidade na planificação e diversidade de actividades, abrangendo todas as áreas de conteúdo que fazem parte do currículo pré-escolar” (p. 31). Neste contexto as rotinas são também flexíveis mas na maioria das vezes a educadora tenta que estas sejam respeitadas porque as crianças já possuem um grande conhecimento das rotinas, o que é visível na nota de campo seguinte:

“São 14h45m, as crianças estão todas a brincar nas áreas ou a fazer trabalhos. Começo a cantar a canção de arrumar quando a M.S bem ter comigo, olha para o relógio e diz que ainda não está na hora. *Parece chateada* por estar a alterar a rotina da sala.” (Nota de campo, 21 de maio de 2014)

Concluindo, a rotina pode ser considerada como um “padrão de temporalidade que regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico, organiza os comportamentos e orienta as acções uma vez que o recorte do tempo se faz acompanhar do recorte de actividades” (Ferreira, 2004, p.92), permitindo que as crianças possam antecipar o que vai acontecer e o que têm de fazer. Ainda que seja necessário pensar em práticas pedagógicas que considerem os interesses e as rotinas das próprias crianças.

4. Caracterizando as equipas educativas

Segundo Covey (2006) “é importante reconhecer-se que deverá existir respeito pela diferença de cada membro integrante, tendo em consideração que todas essas diferenças contribuem para uma dinâmica coletiva” (citado em Mortágua, 2014, p.14).

No que diz respeito à creche, a equipa de sala era constituída pela educadora e pela auxiliar que acompanha a tempo inteiro o grupo, apoiando bastante a educadora nas atividades e na rotina diária. Nas quatro semanas de prática pude perceber que a relação entre estes dois membros da equipa se caracterizava por uma relação de cooperação tendo em conta que ambas, ainda que fosse de forma diferente, participavam nas atividades organizadas pela educadora e partilhavam os momentos da rotina diária, trabalhando assim para o bem-estar de todas as crianças. A *boa relação* entre os dois elementos contribui para que as crianças se desenvolvam num ambiente saudável.

Relativamente ao JI a equipa de sala é, à semelhança da anterior, composta por uma educadora e por uma assistente operacional. Segundo as minhas observações, a partilha de ideias e de estratégias e a cooperação entre a educadora e a assistente operacional proporciona um ambiente *agradável* e uma *grande estabilidade* do grupo, tal como aconteceu na valência de creche tendo estas duas uma relação de cooperação.

5. Caracterizando as famílias das crianças

Segundo Costa (1992) a família é um “espaço social onde as crianças até então viveram, continuam a viver e onde de forma intensa e contínua se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projectos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (citado em Ferreira, 2004, p.65). É neste sentido que para uma intervenção pedagógica junto do grupo de crianças é necessário e importante conhecer as famílias conhecendo assim desta forma as crianças e as suas experiências anteriores à entrada no JI não menosprezando “uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia” e entendendo a família e as instituições de educação como “dois espaços sociais que estruturam e se tornam parte constitutiva da estruturação da sua vida quotidiana, mesmo que possam divergir nos seus propósitos, estratégias e estilos educativos.” (p.91).

Assim, quanto à valência de creche, são famílias com uma condição socioeconómica baixa, tendo na sua maioria o apoio das suas famílias para manterem uma vida estável. Tendo como base o projeto curricular de sala, posso referir que duas são famílias monoparentais femininas, as quais vivem juntamente com outros elementos da família numa mesma casa e que ainda existem famílias com agregados complexos e alargados (anexo 10). É de salientar que a maioria das crianças tem

algum grau de parentesco com outras que frequentam a instituição e a maioria dos pais encontra-se em situação de desemprego. Os que trabalham têm emprego precário ou fazem biscates. No que diz respeito à valência de JI, “a maioria das crianças desta sala integram famílias nucleares [anexo 10] (...) Apenas se verificam quatro casos de crianças que vivem só com a figura materna ou paterna, ou com guarda partilhada por ambos os progenitores (um caso)” (Projeto Curricular de Turma, 2013/2014, p.6).

Quanto às habilitações literárias existe um grande número de pais com habilitações superiores porém também existem pais com habilitações mais baixas, o que acaba por ser uma mais-valia existindo uma troca e partilha de diferentes vivências e conhecimentos. A nível das idades existe uma grande diversidade de idades dos pais e mães, variando entre os 23 e os 44 anos. Relativamente à participação das famílias, pude constatar através das minhas intervenções e de conversas com as educadoras, que em ambos os contextos as famílias são participativas porém no JI é visível uma maior participação das mesmas e um maior interesse em saberem se é necessária a sua ajuda.

“Estamos na sala a entregar as crianças às famílias. A mãe do L.B vem ter comigo e pergunta se é preciso fazer mais alguma pesquisa para o projeto dos animais” (*Nota de campo, 2 de abril de 2014*)

Ambas as educadoras têm como intenção a participação ativa das famílias na educação das crianças, pedindo às mesmas que realizem trabalhos com e para as crianças. No caso do JI, a educadora aderiu ao projeto Ler + que permite a participação das famílias na promoção da leitura. Através das “fichas de leitura” a educadora pretende que os pais promovam também a autonomia das crianças, por exemplo, ao incentivar que estas realizem os desenhos sozinhas. No que diz respeito à comunicação entre as educadoras e as famílias, esta é feita recorrendo a diferentes estratégias e dinâmicas. Na creche, as comunicações ocorrem através de conversas informais durante o acolhimento e quando as famílias vão buscar as crianças. No jardim de infância a comunicação é também feita através de conversas informais aquando do acolhimento, no entanto, só é possível com as famílias que vão levar e/ou buscar as crianças. A comunicação com as famílias das crianças que estão incluídas na CAF ocorrem através de cadernos.



Figura 1.
Cadernos

Capítulo II. Análise Reflexiva da Intervenção

A educação de infância envolve vários aspetos para além da criança em si, seu foco principal, envolve a qualidade da educação que deve ser proporcionada às crianças, os ambientes educativos, as relações positivas existentes entre adultos e crianças, o trabalho desenvolvido por todos os adultos, entre outros, tais como os relacionados com as políticas educativas dedicadas ao desenvolvimento infantil (Ramos, 2012, p.16).

Para tal, neste segundo capítulo irei indicar as minhas intenções para a ação pedagógica, as quais baseei não só nas informações dadas pelas educadoras de ambos os contextos mas também suportada pela caracterização apresentada no capítulo anterior pois considero necessário ter em conta as experiências que as crianças têm fora do estabelecimento e também todo o trabalho já desenvolvido pelas educadoras antes da minha chegada à creche e ao JI. Além disso, como a prática não se reflete e esgota nas atividades desenvolvidas, a apresentação das intenções também irá envolver todos os intervenientes da mesma: crianças, famílias e ambiente educativo/tempo.

2.1. Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica

As intenções que são apresentadas de seguida irão espelhar toda a minha intervenção ao longo do mês de prática em creche e dos três meses em JI. Assim, e porque as crianças são os sujeitos centrais da minha prática, irei começar por apresentar as intenções para as mesmas (anexo 12) e só depois as intenções para os restantes intervenientes.

2.1.1. As crianças

As intenções para a ação pedagógica realizada com as crianças são diferentes para cada contexto uma vez que são grupos de crianças distintos, tanto a nível de idades e desenvolvimento como a nível das experiências e das necessidades. Não olhando somente para os dois grupos no geral e sim refletindo sobre cada criança e a sua individualidade, também estas se apresentam com características muito próprias que têm de ser tidas em conta. Assim, para a valência de creche, para que a minha intervenção pedagógica (cf. Vasconcelos, 2000) se configurasse com uma intencionalidade também ela pedagógica, procurei refletir sobre as características das

mesmas, mais propriamente, da idade das crianças, do seu nível de desenvolvimento e do tempo de atenção pois tal como referido anteriormente se por um lado, eram crianças muito pequenas, com um reduzido tempo de atenção e uma grande necessidade de estímulos cognitivos, sociais e culturais; por outro, são crianças com *uma grande curiosidade* por tudo o que lhes era apresentado e com um grande sentido de descoberta e ação tal como ilustra a seguinte nota de campo:

“Acabamos de arrumar. As crianças sentam-se no tapete e eu pego no “saquinho das surpresas” e sento-me numa cadeira. Abano o “saco das surpresas” que tem um guiso e um sino lá dentro para chamar a atenção das crianças, acabo por fazer um pouco de suspense! O T. aproxima-se do saco e tenta espreitar para ver o que está lá dentro.” (Nota de campo, 20 de janeiro de 2014)

Sendo a creche uma das primeiras instituições socioeducativas que as crianças frequentam é necessário ter em conta o papel do/a educador/a e entender que é “fundamental saber esperar pelas manifestações do bebé, escutá-lo para o seguir com atenção, estabelecer e saber manter contacto ocular tendo a preocupação de agir com os cinco sentidos, ajudando, também aqui, a criança a desenvolver-se saudavelmente” (Barbosa, 2001, citado em Ramos, 2012, p.25). Para um bom desenvolvimento é necessário que os educadores, segundo Portugal (2011), sejam “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores da autonomia” (p.26). Figueira (1998) refere ainda que a “presença do adulto deve ser calorosa mas discreta assegurando uma atitude comunicante e participante, sem intervir mais do que o necessário” (citado em Arezes & Colaço, 2014, p.119).

Neste sentido, procurei promover um ambiente de confiança e segurança permitindo que as crianças explorassem o espaço e os materiais de forma autónoma e intervindo de maneira a promover a curiosidade das crianças e o gosto pela descoberta. Foi também minha intenção dar continuidade ao trabalho da educadora a nível da compreensão das regras e da promoção do sentido de partilha e cooperação fazendo-lhes perceber que existem coisas que não são corretas e outras que são, sendo um exemplo deste último, a partilha de brinquedos com as restantes crianças.

As intenções mencionadas em cima não foram iniciadas por mim porém dão continuidade ao trabalho já iniciado pela educadora no início do ano letivo. Tendo em conta o contexto social onde vivem, estas crianças não possuem grandes estímulos em casa nem lhes são estabelecidas regras e rotinas, sendo o meu papel enquanto

estagiária e uma das responsáveis pelas mesmas durante o mês de prática, levá-las a compreender que existem regras e rotinas e que estas têm de ser respeitadas. Não obstante, considerando sempre a possibilidade, tempos e espaços, para observar e estar em contacto com situação/objetos que não têm oportunidade de observar em casa com as famílias.

Enquanto futura profissional de educação, e possível educadora em contexto de creche, considero necessário ter em consideração a “atividade natural da criança, o brincar, a atenção à experiência e a focalização na qualidade das relações que se estabelecem com a criança” (Portugal, 2012, p.8) porque quando trabalhamos com crianças tão pequenas não podemos somente ter em conta, segundo a educadora, as atividades organizadas mas sim tudo o que está envolvido no dia a dia da criança em creche, desde o bem-estar da mesma, à atenção individualizada durante as rotinas e acima de tudo às relações estabelecidas com cada uma das crianças e às brincadeiras devendo a prática não ser constituída somente por atividades organizadas pela educadora mas prioritariamente pelas brincadeiras realizadas pelas crianças, brincadeiras estas que também podem servir de estímulo para o desenvolvimento do grupo e promover a interação entre pares.

No que diz respeito ao jardim de infância considero necessário referir primeiramente que:

A educação pré-escolar é a primeira etapa do ensino básico no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Ministério da Educação, 1997, p.42).

Tendo como base a citação transcrita anteriormente, considero função do/a educador/ de infância ter como intenção prioritária a promoção da autonomia das crianças sendo esta, na opinião da educadora “ser capaz de fazer alguma coisa sozinho (...) conseguir chegar a algum sítio e conseguir fazê-lo sem a ajuda do outro.” (Entrevista). De acordo com Montandon e Longchamp (2007) autonomia é “a capacidade e o poder da pessoa governar-se, de tomar decisões que lhe concernem” (p.108). Como tal, dada a importância da autonomia estabeleci como uma das minhas intenções prioritárias a “promoção da autonomia”, intenção que deu origem ao grande tópico deste Relatório, como já foi referido anteriormente.

Considerando que o grupo já é autônomo, a intenção “promover a autonomia” foi considerada como prioritária para que o grupo continue a ser autônomo e amplie essa autonomia. Neste aspeto o papel dos adultos, nomeadamente o meu enquanto estagiária, seja o de promotor da autonomia durante todo o ano letivo. Segundo a educadora as crianças

São bastante autónomas na sala. Conseguem estar dinamicamente e organizarem-se a eles próprios na sala”, tentando a mesma que “entre eles, entre parcerias de grupos (...) quando não conseguem fazer alguma coisa que seja um bocadinho trabalho de equipa”. A educadora tenta promover “um bocadinho o trabalho a pares e conseguir que eles vão ter com o outro, peçam ajuda ao par ao lado e que consigam dinamicamente sem estar sempre a solicitar o adulto para ajudar a fazer qualquer coisa (Entrevista).

Para além da “promoção da autonomia”, considerei ainda como intenções prioritárias “fomentar o cumprimento de regras”, “reforçar a autoestima do grupo e de cada criança como individuo”, “desenvolver a cooperação e a entreaajuda através de comportamentos de autonomia” e “fomentar a participação de cada criança nas diferentes atividades”. A intenção “promover o cumprimento de regras” foi considerada como prioritária tendo em conta que as crianças:

Às vezes têm uma certa dificuldade a nível da área da formação pessoal e social, principalmente a nível de regras que às vezes é o grande problema porque não conseguem parar. Querem participar tanto, são tão ativos e participativos que depois têm uma certa dificuldade em saber esperar pela vez deles, em falar, em ouvir o outro. Precisam de continuar a trabalhar (Entrevista).

É através desta participação que é visível a *grande curiosidade* das crianças e também os grandes conhecimentos que algumas delas possuem levando-me a considerar como intenção prioritária “promover a participação de cada criança nas diferentes atividades” para que as mesmas não acabem por se desmotivar e perder o interesse e também incentivando algumas crianças que têm preferência em brincar, a participar mais nas atividades organizadas por mim.

As restantes duas intenções, “reforçar a autoestima do grupo e de cada criança como individuo” e “desenvolver a cooperação e a entreaajuda através de comportamentos de autonomia” foram consideradas prioritárias baseando-se no facto de “as crianças entre os 4 e os 7 anos geralmente subestimam as suas capacidades” sendo importante famílias e educadores/as darem “às crianças feedbacks específicos e focalizados, em vez de criticar enquanto pessoa” (Papalia, Olds & Feldman, 2001,

p.357), elevando, assim, a autoestima e fazendo com que a criança se motive para a realização de determinada atividade e/ou tarefa. Quanto à segunda intenção, “os educadores devem procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si” (Brás & Reis, 2012, p.138), favorecendo as relações sociais entre crianças que assumem “um papel fulcral no desenvolvimento da criança, possibilitando-lhe a aquisição de um amplo novo mundo de aptidões, como por exemplo, a empatia, a necessidade de ter em conta a perspectiva do outro, a negociação e a cooperação” (pp.137-138). Como tal, refletindo sobre a importância das relações sociais entre crianças, do respeito e entreajuda entre as mesmas e de o grupo de crianças com quem trabalhei já demonstrar sentimentos e atitudes de partilha e entreajuda, principalmente das crianças mais velhas em relação às mais novas, considere importante promover estas duas competências através de comportamentos de autonomia tendo em vista a ajuda por parte das crianças mais autónomas em relação às crianças que possuem mais dificuldades em determinadas situações.

2.1.2. As famílias

Na medida em que “a família, em Portugal, é vivenciada como um valor central, a quem sempre foi entregue a responsabilidade quase exclusiva da educação das crianças pequenas” e apesar de ao longo dos anos esta visão ter-se alterado passando a educação “a ser promovida por diversos agentes educativos” (Sarmento, 2005, p.53), a participação da mesma na educação das crianças ainda está bastante presente. Se antes estas duas instituições sociais se encontravam distanciados, atualmente “a importância da interação escola-família tem vindo a ganhar espaço” (p.53). Como tal, considere importante fazer referência ao meu trabalho junto das famílias tanto em contexto de creche como de jardim de infância, através do qual tentei dar continuidade ao trabalho feito até à altura pelas educadoras e tentado da mesma maneira melhorar a minha prestação aquando da passagem de creche para JI.

Assim, quanto à creche, contexto no qual senti mais dificuldades e senti que a minha prestação a este nível tinha sido fraca, não desenvolvi atividades que envolvessem diretamente as famílias, à exceção de uma na qual pedi às mesmas que trouxessem objetos do dia a dia, como colheres de pau, óculos de sol, chaves, comandos, etc., que eu pudesse incluir na atividade da caixa dos tesouros. Apesar

desta falta de envolvimento direto por parte das famílias nas atividades realizadas por mim com as crianças, ao longo da minha intervenção procurei estabelecer alguma articulação com as mesmas através de conversas informais no tempo de acolhimento das crianças e quando as famílias as iam buscar.

O trabalho com as famílias em creche baseou-se muito em conversas informais e na comunicação de todo o trabalho desenvolvido com as crianças através de “recados” (anexo 13) colocados na janela da sala onde explicava às famílias o que as crianças tinham feito durante a semana. Nessas informações tive a preocupação de colocar imagens da realização das atividades uma vez que existiam elementos das famílias que não sabiam ler. O que se configura em mais um exemplo de como a caracterização é importante para o trabalho de um/a educador/a de infância. A comunicação com as famílias não ocorreu somente através destes “recados” mas também através de um instrumento regulador da sala de atividades utilizado anteriormente pela educadora, as planificações semanais, que eram colocadas à porta da sala para que as famílias tivessem conhecimento do que ia acontecer durante determinada semana e acompanhassem o dia a dia das crianças a nível das atividades organizadas por mim.

Este “afastamento” da minha parte relativamente às famílias julgo que aconteceu devido às famílias terem uma relação já estável com a educadora e com a auxiliar e também ao facto de não querer invadir o espaço das mesmas.

Quando cheguei ao JI deparei-me com uma relação entre educadora-famílias muito diferente da que tinha encontrado na creche. Tal como é referido no capítulo 1, as famílias das crianças com quem trabalhei no JI, na sua maioria, são de um contexto socioeconómico e cultural diferente, havendo uma preocupação acrescida por parte das mesmas relativamente à sua participação na educação das crianças, estando estas sempre preocupadas com o que acontece durante o dia e se é necessário a participação das mesmas. Assim, considerei esta participação das famílias, uma oportunidade para melhorar a minha prestação junto das mesmas e para desenvolver um trabalho de qualidade pedagógica e educativa, conseguindo envolvê-las mais na minha prática.

Neste contexto acabei por envolver mais as famílias, começando pela minha carta de apresentação (anexo 14) com o intuito de estabelecer desde início uma relação eticamente situada, dando a conhecer a minha presença dentro da sala 2 às famílias que não se deslocam tantas vezes à mesma. A esta carta recebi uma resposta que me

incentivou bastante e me demonstrou que pelo menos uma família “aceitava bem a minha presença” e desejava que o meu trabalho corresse pelo melhor. A nota de campo que a seguir se apresenta ilustra o momento em que visualizei a resposta:

“As crianças já se foram todas embora. Estou na sala a ver os cadernos e as autorizações quando abro o caderno do J.C, olho para a autorização e vejo que em baixo está algo escrito. Leio a mensagem que diz: *Boa sorte.* “ (Nota de campo, 19 de fevereiro de 2014)

A relação de cooperação que pretendia estabelecer com as famílias, penso tê-la conseguido através do seu envolvimento nas atividades e trabalhos desenvolvidos, no âmbito do projeto “Que animais existem no Brasil” (explicado no ponto 2.1.4) na fase de recolha de informações, da divulgação do trabalho desenvolvido através das conversas informais e da partilha de experiências e momentos do quotidiano das crianças até porque segundo Magalhães (2007) “cada vez mais se reconhece que as escolas e as famílias têm necessidade de partilharem os seus interesses mútuos, as suas experiências, o seu conhecimento, os seus recursos com vista à promoção das aprendizagens escolares” (citado em Baptista, 2013, p.36).

Acabei por estar *mais confiante e mais predisposta* a criar uma ligação com estas famílias uma vez que, logo desde início, me fizeram sentir como mais uma das adultas responsáveis pelas crianças e que tinham confiança em mim para além de ter aprendido com os aspetos negativos da prática em creche e tencionar melhorá-los neste contexto. Mesmo depois da prática ter terminado, voltei por algumas vezes ao JI para estar com as crianças e acabei por ser recebida com *bastante carinho e simpatia* pelas famílias, tal como era habitual durante os três meses que me encontrei naquele estabelecimento.

2.1.3. O ambiente educativo e o tempo

De acordo com Zabalza,

Como em nenhum outro nível educativo, a qualidade de vida e de trabalho dos professores depende da qualidade dos espaços. Estes transformam-se nos grandes protagonistas da Educação Infantil. E afetam, por igual, a satisfação das crianças que vivem a sua escola por meio deles, como a dos professores que os usarão como recurso básico do seu discurso pedagógico, além de que passarão ali, cercados de crianças pequenas, grande parte de sua vida (1998, citado em Zamberlan, Basani & Araldi, 2007, p.3365).

Dada a grande importância do espaço na Educação de Infância e acreditando que o espaço-sala promove um maior desenvolvimento das crianças e promove uma maior

autonomia foram realizadas algumas atividades em ambos os contextos que contribuíram para uma mudança nos dois ambientes educativos, acrescentando materiais aos mesmos.

Assim, em contexto de creche, as atividades que considero importante destacar são (anexo 15): “o grande e o pequeno”, “as texturas e a ovelha”, “o cavalo”, “o porco”, “as imagens dos animais da quinta” e “a caixa dos tesouros”. Quanto às quatro primeiras atividades referidas importa referir que acrescentaram materiais à sala na medida em que foram coladas imagens nas paredes da sala com o intuito de desenvolver o sentido de descoberta e também a linguagem das crianças estimulando-as a dizer o nome dos animais e/ou o som dos mesmos. A atividade “o porco” e “as texturas e a ovelha” não acrescentaram somente as imagens dos animais mas também materiais didáticos que estimulam as crianças a nível sensorial.

Relativamente às últimas duas atividades estas acrescentaram materiais que estimulam as crianças a nível sensorial e também, no caso da atividade “as imagens dos animais da quinta”, os sons das mesmas.

Na creche, dada a dimensão da sala e refletindo sobre como é “importante que os espaços ofereçam às crianças uma variedade de objectos interessantes, com texturas e desafios motores diversificados, sem que se gere confusão ou que seja posta em causa a segurança da criança” (Portugal, 2012, p.12), houve a preocupação de criar materiais que promovessem o desenvolvimento das crianças e que cativassem a sua atenção mas ao mesmo tempo que não fossem demasiado grandes e não ocupassem muito espaço para que as crianças continuassem a ter liberdade para a exploração do espaço e a segurança continuasse a ser garantida.

No que diz respeito ao contexto de JI, considero as atividades a destacar (anexo 16) a construção dos animais em 3D, a construção da tabela sobre os animais, a construção da fita métrica, a construção da maquete e o enfeite da caixa do jogo da memória. Todas estas atividades, à exceção da última, foram realizadas no âmbito do projeto “Que animais existem no Brasil?” com o intuito de promover novos conhecimentos sobre os animais do Brasil.

Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) o espaço pedagógico assume-se como espaço que “integra(m) intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (p.11).

Como tal, as atividades acima referidas tiveram como objetivo um projeto desenvolvido com e pelas crianças e a promoção de novos conhecimentos mas que

acabaram por transformar o ambiente educativo podendo as crianças utilizá-los autonomamente dando asas à sua imaginação, uma vez que o espaço é para trabalhar e brincar.

Sendo o espaço educativo, não o único, mas um dos muitos intervenientes que influencia a prática de um educador de infância, não basta somente refletirmos sobre o mesmo. É necessário também refletirmos sobre o tempo educativo (rotinas diárias), tempo este que “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia” (Hohmann & Weikart, 2004, p.29). A rotina diária não é só importante para a criança, “é também para o adulto, pois ajuda-o a planear o seu tempo com as crianças de forma a proporcionar-lhes experiências de aprendizagens ativas e motivadoras” (*ibidem*).

Segundo Portugal (2012), “na creche importa garantir que as experiências e rotinas diárias da criança assegurem a satisfação das suas necessidades” (p.5), individuais e de grupo. É importante referir que ao longo da minha intervenção tive em atenção que as crianças não necessitam apenas de momentos e atenção em grande grupo mas também de momentos individualizados estando estes presentes na rotina diária da sala. Assim, existiam momentos de grupo dentro da sala nos quais eram realizadas atividades e momentos de apoio individualizados como é o caso das horas das refeições que “proporcionam um contacto físico próximo com um adulto atento” (Post & Hohmann, 2007, p.219) e das horas de higiene que através destas as crianças “têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador” (p.229).

Os tempos em grupo foram planeados previamente por mim com o intuito de promover situações de desenvolvimento das crianças porém, devendo a rotina diária ser “suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (p.197), procurei ter em conta os interesses das mesmas e sempre que percebia que já não havia interesse na atividade lançada por mim, ou terminava a sessão ou pensava em outras formas de dinamizar a sessão, que incluía “deixá-las ir”.

No jardim de infância,

A estabilização de uma estrutura organizativa, uma rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças. Há, porém, dias em que tudo se subverte: certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõem, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.157)

Inicialmente, quando cheguei ao JI e iniciei a minha prática as rotinas eram asseguradas na sua maioria pela educadora que aos poucos me mostrou que as rotinas são importantes para a autonomia do grupo na medida em que este ao começar a entender as rotinas começava a saber quando era tempo para fazer determinadas “coisas”. Gradualmente fui assumindo um papel mais interventivo, dinamizando as rotinas desde o tempo de acolhimento até à chegada das famílias e a ida para a CAF. No entanto, mesmo sendo eu a dinamizar as atividades e a rotina, tive sempre a preocupação de, em conversas informais com a educadora, perceber se o que tinha pensado era o mais adequado.

À semelhança do sucedido em creche, tentei dar importância não só aos momentos de grupo organizando atividades de grande ou pequenos grupos mas também a momentos de apoio individualizados tanto em atividades individuais como em pequenos momentos do dia-a-dia das crianças, como é exemplo a hora do recreio ou o momento em que as crianças vinham das sessões de expressão motora e tinham de calçar os sapatos.

Através das rotinas, tanto em creche como em JI, tive como grande intenção a promoção da autonomia, por exemplo, responsabilizando as crianças por determinadas tarefas.

Em suma, através da organização do espaço educativo e das rotinas diárias tentei promover a autonomia das crianças dos dois grupos, embora de maneiras distintas.

2.1.4. As atividades

“[Na creche] o tempo de grupo ajuda as crianças a construírem um repertório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam num estilo dar-e-receber durante os outros momentos do dia” (Post & Hohmann, 2007, p.280)

Após a semana de observação em creche, durante uma conversa informal com a educadora, percebi que a mesma tinha planeado abordar os animais, mais propriamente os animais da quinta e as texturas. Através destes dois temas e tendo em conta as características do grupo, mais propriamente, o tempo de atenção e a necessidade de desenvolvimento a nível da linguagem, optei por desenvolver atividades que estimulassem as crianças a nível cognitivo e a nível sensório-motor. Tendo sempre em conta as sugestões da educadora e refletindo sobre o que esta me indicava de forma a melhorar a minha prestação realizei atividades incluídas só no tema dos animais da quinta (anexo 17) e só das texturas (anexo 18) mas também

atividades que se incluíssem nos dois temas (anexo 19). A maioria destas atividades foi realizada nos 15 minutos antes da hora de almoço, hora considerada pela educadora como a hora de “acalmar o grupo”. Como eram atividades simples e curtas realizadas no tapete com o grupo sentado, tinha oportunidade de acalmar as crianças ao mesmo tempo que promovia o desenvolvimento das mesmas.

Sendo o tempo de atenção das crianças muito reduzido senti necessidade de realizar atividades de curta duração mas que se repetissem algumas vezes ou que todos os dias pudessem promover o desenvolvimento da linguagem, como é exemplo as atividades que incluíram as imagens dos animais coladas nas paredes da sala através das quais todos os dias, apontando para os animais tive oportunidade de perguntar às crianças os nomes dos animais e os sons que fazem. As atividades e a duração das mesmas tiveram sempre em conta os interesses e as necessidades das crianças.

Quanto ao JI este é considerado como “um estabelecimento de educação que presta serviços orientados para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança proporcionando-lhe actividades educativas” (Ministério da Educação, 1997, p.8).

Neste sentido, ainda na semana de observação, tentei perceber que tipo de atividades a educadora realizava com as crianças de forma a poder, ao longo da minha prática, desenvolver atividades que contribuíssem para o bom desenvolvimento das crianças mas que não se afastassem muito do tipo de atividades que a educadora havia realizado até então. Apesar da tentativa de não me afastar do que era regular naquela sala a nível de atividades, preocupei-me em proporcionar às crianças novas experiências e oportunidade de explorarem coisas novas com o intuito de aumentar o seu leque de conhecimentos, experiências e sensações.

Após a semana de observação, a educadora sugeriu-me que me integrasse no projeto a ser realizado com e pelas crianças sobre o “descobrimento” do Brasil realizando atividades pontuais que transmitissem conhecimentos sobre este país, mais propriamente sobre os índios, e também algumas atividades relacionadas com as efemérides, como é exemplo o dia do pai. Para além destas atividades pontuais, e após surgir o tópico para o projeto a ser desenvolvido no âmbito da unidade curricular de PCI, “Que animais existem no Brasil?”, comecei a realizar atividades mais frequentemente chegando a promove-las diariamente, o que contribuiu para a melhoria da minha prática pedagógica.

O projeto “Que animais existem no Brasil?” surgiu de uma conversa de tapete sobre

o projeto dos descobrimentos, na qual foi demonstrado o interesse por parte das crianças em saberem mais sobre os animais deste país. Este projeto teve duração de cerca de dois meses e meio ao longo dos quais as crianças tiveram oportunidade de apreender novos saberes, nomeadamente conhecimentos sobre novos animais e determinadas características de cinco animais em específico – tucano, arara-azul, urso-formigueiro, cobra anaconda e lontra. O planeamento das atividades realizadas no âmbito deste projeto ocorreu em parceria com a educadora que me acompanhou e supervisionou indicando quais as atividades que eram mais adequadas e as que não se adequavam tanto ao grupo de crianças.

Ao longo da minha intervenção em JI, tentei planear/organizar atividades que estivessem incluídas nas áreas de conteúdo estabelecidas pela Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), havendo a preocupação de contribuir para a construção de saberes das crianças e ao mesmo tempo privilegiar a articulação das diferentes áreas de conteúdo. Nem sempre foi possível e no final percebi que existiam duas áreas que tinham sido pouco trabalhadas, a área da expressão musical e da expressão dramática. Esta preocupação tem em conta não só as crianças mais velhas que irão ingressar no 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico no próximo ano letivo, num total de 12 crianças, mas também as crianças mais novas pois as atividades a serem desenvolvidas no JI “devem ser abordadas segundo uma metodologia que corresponda [a uma] abordagem globalizante, lúdica, significativa e centrada na experiência activa da criança” (Ministério da Educação, 1997, p.33).

Em geral, com as atividades realizadas neste contexto considero que existiu uma “adequação ao desenvolvimento das crianças, respeitando as suas necessidades e interesses” (p.33).

Em ambos os contextos, as atividades desenvolvidas tiveram em conta uma das grandes intenções, “promover a autonomia” na medida em que cada atividade permitiu-me deixar que as crianças realizassem a mesma de forma autónoma, embora esta exploração autónoma tenha ocorrido de diferentes maneiras e intensidades, por exemplo por causa da idade das crianças. Na creche, a autonomia aconteceu sobretudo ao nível da exploração dos materiais proporcionados por cada atividade após o lançamento das mesmas. No JI foram promovidas dinâmicas que potenciaram a oportunidade de as crianças realizarem as atividades sozinhas embora com a minha/nossa supervisão e realizarem determinadas atividades da forma que queriam, como é exemplo a construção do tucano em 3D, no qual as crianças escolheram como

queriam fazer a figura. Outros exemplos serão dados de seguida.

2.2. Nota metodológica

De acordo com o enquadramento referente à problemática do Relatório, a pesquisa qualitativa surge como a abordagem metodológica mais adequada. Os objetivos anteriormente enunciados apontam para um estudo do tipo exploratório, de carácter interpretativo, ou pelo menos aproximado, dado o pouco tempo e experiência nestas deambulações metodológicas. Trata-se de uma investigação sobre a prática, que segundo Ponte (2002) é “um processo privilegiado de construção do conhecimento” (p.3) que reflete a preocupação, neste caso de uma estagiária, em atribuir “sentido às suas experiências, adoptando uma atitude de aprendizagem relativamente à sua prática” (p.5).

Segundo Coutinho et al (2009) “para uma investigação (...) é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando”. Tendo em conta as três categorias de técnicas e instrumentos de recolha de dados defendidas por Latorre (2003) a minha recolha de dados baseou-se nas três categorias (citado em Coutinho et al, 2009, p.373):

- Técnicas baseadas na observação – através de observações diretas e participantes;
- Técnicas baseadas na conversação – através de conversas com as crianças e os adultos percebendo assim qual a sua perspectiva acerca dos instrumentos de pilotagem;
- “Análise” de documentos – através de pesquisa de documentos que serviram de complemento para as observações e conclusões retiradas da ação mais do que a sua análise propriamente dita.

Assim, os instrumentos utilizados foram: fotografias, vídeos das crianças a falarem sobre os instrumentos de pilotagem, entrevista à educadora (anexo 20) e observações diretas relatadas através de notas de campo.

2.3. Identificação da Problemática: A Autonomia para e com as Crianças

Aquando da realização da PPS em Creche comecei a pensar qual seria a minha escolha relativamente à problemática, sabia que tinha tempo para decidir mas com os dias a passar ficava cada vez mais inclinada para escolher o tema da família. A articulação com a família foi algo em que tive dificuldade e por saber que as famílias

são um elemento chave na educação das crianças, sabia que tinha de pensar nesta dificuldade da minha prática pois seria fundamental para o meu futuro como educadora. Porém, quando cheguei ao JI, deparei-me com um grande trabalho já realizado junto das famílias e dado isso percebi que não iria acrescentar nada de novo se me debruçasse sobre este tema, além de que aprendi imenso com a prática da educadora nessa dimensão. Assim, comecei a pensar que outro tema poderia abordar de maneira a poder trazer algo novo mas também que seja determinante no meu futuro e que me ajude a ser uma melhor profissional.

A minha “perplexidade” face à autonomia das crianças levou-me a questionar, com o apoio da supervisora institucional e da educadora, sobre a autonomia. A multidimensionalidade e abrangência do tema levou-me a centrar na organização do espaço. Porquê relacionar com a organização do espaço? Na minha opinião, considero que a organização do espaço é muito importante para o bem-estar das crianças e para a promoção, ou não, da sua autonomia. Além disso “o modo como são organizados e ocupados os espaços da sala de aula traduzem uma concepção pedagógica” (Silva & Farenzena, 2012, p.75).

Se souberem como está organizado o espaço, as crianças conseguem orientar-se e participar. Na sala onde desenvolvi a PPS de JI as crianças “deambulam” pela sala, sabem o local de cada área, quem pode ou não estar, como estar e a fazer o quê.

Assim, a organização do espaço é um elemento-chave para a promoção da autonomia.

Ao analisar os dois contextos, percebo que este tema não só se reflete e adequa às duas práticas. De seguida, a partir de um referencial teórico, irei refletir um pouco sobre a autonomia relacionando-a também com a organização do espaço, tentando perceber se existem estudos, sobre o tema da autonomia e a relação desta com a organização do espaço.

2.3.1. A Autonomia

Apesar de ter já iniciado em capítulos anteriores a discussão sobre o conceito de autonomia, cabe aqui um maior aprofundamento da questão. Tal como refere Silva não é um conceito “assim tão simples e claro” (2009, p.1). De acordo com a autora:

A autonomia é o agir por si, seja através da criação de regras próprias, seja pela existência de uma área de escolhas pessoal, e é igualmente a capacidade de o fazer, é o utilizar ferramentas para o fazer. É uma liberdade de acção e escolha limitada, dependente da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança.

É igualmente um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores (2009, pp. 2-3).

Esta autora leva-nos a questionar se realmente as pessoas, principalmente as crianças, têm autonomia total. Será que ao falarmos da autonomia das crianças não temos de referir que esta é condicionada pelo meio que a rodeia ou até mesmo pelos cuidadores das mesmas?

Segundo Portugal e Leavers (2010), para se estimular a autonomia das crianças é necessário “um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e uma máximo de liberdade para cada criança [...] Neste processo, limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários” (citado em Jesus, 2012, pp.3-4), indo assim ao encontro do referido anteriormente. Tendo em conta estas duas conceções de autonomia, é necessário realçar que a criança tem e constrói a sua própria autonomia, muitas vezes na relação com os pares como defende Corsaro (2011) e Sarmiento (2002) quando discutem as culturas da infância.

Como afirma Pappámikail (2010)

Se trabalhar o conceito de autonomia, transversal que é nas ciências sociais, definindo aquilo que ele é, mas também assinalando aquilo que ele não é, neste caso independência. Nesta perspectiva, a integridade moral (no sentido filosófico) ou identitária (no sentido sociológico), crítica e reflexiva, em que autonomia se traduz não é o mesmo (e não depende necessariamente) da auto-suficiência do indivíduo no que diz respeito aos recursos que mobiliza para agir. Nem tampouco têm estas dimensões necessariamente uma relação contingente com a idade: recorde-se que a autonomia, ou o seu contrário, a heteronomia, podem ser definidas como (in)competências psico-sociológicas (transitórias ou permanentes), também servindo para aferir a condição global do sujeito face aos outros, numa ou em todas as dimensões da sua existência, independentemente da fase do seu ciclo de vida (p. 404)

É necessário assim, que os/as educadores/as promovam processos, dinâmicas e atividades que promovam a autonomia no dia a dia tanto em creche como em JI, ainda que com graus, intensidades e densidades diversas. Vai, por exemplo, da crianças despir ou vestir uma peça de roupa (Jesus, 2012), realizar as atividades por si só, até à organização do tempo e dos espaço e à planificação.

O processo de aquisição da autonomia é considerada como “uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento” (Ambrósio, 1999, p.72), sendo necessário o/a educador/a saber dar espaço à criança para ter a sua autonomia e

saber também desenvolver os diferentes aspetos que contribuem para uma maior autonomia nas ações do dia a dia, como as aptidões sociais, as aptidões percetivas, a destreza motora e as capacidades cognitivas (Silva, 2009, p. 9). É também necessário ter em conta que as crianças, apesar de parecerem “muito impacientes por exercer a sua autonomia crescente [...] por vezes preferem não se lembrar que existem momentos em que podem agir sozinhos” (Ambrósio, 1999, p.67).

2.3.2. Autonomizar para organizar ou organizar para autonomizar?: a autonomia e a organização do espaço em Creche e em JI

Aquando da entrada da criança no jardim de infância, esta depara-se com um ambiente novo onde irá ter oportunidade de adquirir novas aprendizagens sobre si mesma, os outros e o meio. Nos anos em que a criança se encontra a frequentar o jardim de infância, o espaço e o tempo são cruciais para que a criança se desenvolva, permitindo assim que exista um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento físico, cognitivo e social. Segundo Barrás (2002), “o espaço deve estar organizado para que todos possam sentir-se num ambiente cómodo, com estímulos necessários para fomentar uma aprendizagem variada” (citado em Jesus, 2012, p.6). Para um funcionamento autónomo dentro da sala de atividades, é necessário que o espaço e o tempo sejam bem estruturados (Cardona, 1999, citado em Jesus, 2012, p.6).

É nesta “etapa escolar (3-6 anos), [que] o ambiente adquire uma especial importância, pois é a partir desta altura que as crianças alargam os seus espaços de liberdade e autonomia” (Jesus, 2012, p.7). Assim, existe uma grande importância da organização do espaço na promoção da autonomia das crianças pois “só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido” (Cardona, 1999, citado em Jesus, 2012, p.9).

Segundo Filgueiras (2010):

É importante que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado. É importante que as próprias crianças participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades, é também condição de autonomia da criança e do grupo (p.61).

Assim, considera-se necessário que na organização do espaço seja tida em conta a opinião das crianças tal como as necessidades básicas das mesmas, pois só assim as

crianças podem saber como está organizado o espaço e ter uma maior autonomia.

2.3.3. As estratégias de intervenção promotoras de autonomia

Tal como referido anteriormente, a problemática mais significativa da minha PPS revelou-se um tema no qual não é possível acrescentar algo novo ao espaço-sala nem concretizar atividades com as crianças que se foquem única e exclusivamente na relação da autonomia com a organização do espaço mas sim um tema que veio confirmar a ideia que já tinha de que as crianças não são apenas seres “aparentemente” frágeis que precisam do adulto para tudo. As crianças já não são consideradas “meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial” (Sarmiento, 2002, p.3), mas neste contexto consideradas como seres capazes e competentes. É esta ideia que tentei esclarecer ao longo da minha intervenção e que pretendo transmitir neste Relatório, a ideia de que não é por serem crianças que não conseguem fazer as coisas e que precisam da ajuda do adulto, até pelo contrário, ambos os grupos de crianças (na valência de creche e de JI) mostraram-me que quando querem conseguem.

- A autonomia na creche

Quando cheguei à creche tinha uma ideia um pouco equivocada do que era trabalhar com crianças tão pequenas, talvez por falta de experiência, mas a pouco e pouco, com os dias a passar, fui percebendo a ação social das crianças (Coutinho, 2010) que tinham entre 1 a 2 anos e que naquela sala, mesmo que pequena e inadequada, as suas necessidades e os seus interesses eram ouvidos, que é uma forma de participação. Naquela sala encontrei um grupo de crianças que já andavam o que possibilitava uma maior exploração do espaço e, conseqüentemente uma maior autonomia, que era pedagogicamente intencional por parte dos adultos da sala. Sem ainda saber que esta seria a problemática mais significativa da minha PPS, já estava envolvida numa sala onde era promovida a autonomia das crianças.

Através da observação das brincadeiras das crianças dentro da sala apercebi-me o quão importante é a organização do espaço para a autonomia das mesmas porque se a sala não estiver bem organizada e os materiais não estiverem ao alcance das crianças estas nunca poderão ter liberdade suficiente para agirem sozinhas, teriam sempre de depender do adulto para poderem brincar, pelo menos com aqueles

materiais disponíveis. Segundo Portugal (2011) a sala deve ser:

Um ambiente bem organizado, onde os objetos estimulantes estão acessíveis e onde há uma variedade de escolhas e 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 (citado em Ramos, 2012, p.32-33).

Logo desde início tentei sempre dar continuidade ao trabalho já realizado pela educadora e por ter constatado que a autonomia era muito promovida na sala estabeleci logo como uma das intencionalidades prioritárias a promoção da autonomia que se pôde verificar em algumas atividades realizadas (“as texturas e a ovelha”, “o porco”, “as imagens dos animais da quinta” e “a caixa dos tesouros”) e também em alguns momentos da rotina diária como a arrumação.

Relativamente às atividades, estas não tinham como objetivo principal a promoção da autonomia porém esta esteve presente pois em cada uma delas as crianças puderam explorar todos os objetos. Foram proporcionadas às crianças diferentes texturas de diferentes formas para que estas pudessem explorar autonomamente as



Figura 3. Caixa das texturas

“rebentar”, experimentar e brincar. Nesta exploração considerei o receio de algumas crianças quando se



Figura 4. Porco (brinquedo)

texturas e decidissem quando era hora de parar. A primeira oportunidade de exploração de texturas deu-se através de uma caixa com pequenos pedaços de tecidos, todos diferentes, que as crianças puderam explorar e a segunda foi através de um plástico com bolhas que as crianças puderam



Figura 2. Plástico de bolhas

deparam com novas sensações. Tive em atenção não forçar nenhuma criança. Com o tempo, uma outra dimensão fundamental da autonomia, as crianças que inicialmente *reagiram a medo*, começaram sozinhas a querer experimentar.

Na atividade “o porco”, mais uma vez as crianças puderam explorar livremente o que lhes foi proporcionado. Esta atividade consistiu na exploração de um brinquedo

em forma de porco, realizado por mim com materiais reciclados, dando continuidade à exploração da textura do porco. As crianças tiveram oportunidade de explorar o porco autonomamente sempre que quiseram. Ficou como mais um brinquedo da sala o que originou muitas vezes pequenos conflitos entre as crianças por quererem brincar com ele.

Com a atividade “as imagens dos animais da quinta” a minha intenção era não só desenvolver a linguagem das crianças mostrando-lhes as imagens dos animais e perguntando que animal era aquele e qual o som que faz, mas também introduzir um novo livro, que iria estar na caixa dos livros para quando quisessem ler, sozinhas ou em grupo. Acabei por perceber que este novo livro tinha cativado as crianças quando o “Mickey” veio ter comigo com o livro na mão, apontou para a imagem do cão e disse “cão!”.



Figura 6. Caixa dos tesouros

Por fim, a última atividade, “a caixa dos tesouros” foi a atividade que mais tempo (contínuo) durou e que permitiu que todas as crianças o explorassem. Primeiramente comecei por mostrar a caixa onde estavam os objetos, e que tinha diferentes texturas, deixando-os explorar as texturas. Só depois de todos terem explorado por breves instantes, tirei a tampa da caixa e mostrei um a um os objetos que esta continha. Estes objetos, na sua maioria, foram cedidos pelas famílias, permitindo assim o seu envolvimento nas atividades. Após ter mostrado os objetos, dei-os às crianças deixando que estas explorassem os objetos que queriam, da forma que queriam e por quanto tempo queriam.

Considero importante referir estas quatro atividades não só porque promoveram de alguma maneira a autonomia das crianças mas também porque na minha opinião julgo estarem relacionadas com a organização do espaço tendo em conta que no âmbito da realização das mesmas foram inseridos novos materiais ao espaço sala e que, por estes terem permanecido na sala, as crianças puderam autonomamente explorá-los sempre que queriam e sem necessitarem de pedir aos adultos. Estas atividades foram todas realizadas, tal como referido nas intencionalidades para as atividades, tendo em conta os dois temas escolhidos pela educadora para abordar durante o mês de janeiro



Figura 5. Exploração de um objeto do dia a dia

e que foram propostos pela mesma, as texturas e os animais da quinta, e tiveram também a caracterização do grupo.

Relativamente aos momentos da rotina diária, neste caso a arrumação, considero importante destacar este momento porque está relacionado com a organização do espaço na medida em que através das caixas etiquetadas (com texto e imagens) as crianças têm oportunidade de ver e tomar parte num dos momentos da rotina, a arrumação dos materiais



Figura 7. Caixas etiquetadas da creche

da sala. As crianças são incentivadas a irem sozinhas buscar os brinquedos e através das imagens coladas na caixa, identificar a caixa onde têm de colocar o brinquedo. Segundo Cunha (2013) estas caixas onde as crianças arrumam os brinquedos “estimulam o controlo e a autonomia das crianças pequenas” (p.14) uma vez que promovendo a participação das crianças na arrumação dos brinquedos estamos também a promover a autonomia das mesmas e a compreensão das regras e dos hábitos, algo muito importante neste grupo pois tal como referido na caracterização, estas crianças em casa não têm muitas regras nem hábitos sendo necessário que existam dentro da creche.

- A autonomia no jardim de infância

“Todas as crianças já se apresentaram. A educadora pede ao S. e ao M. para me mostrarem a sala e explicarem como está organizada” (*nota de campo, dia 10 de fevereiro de 2014*).

A nota de campo anteriormente descrita “ocorreu” no primeiro dia da semana de observação no contexto de jardim de infância, logo após as apresentações, quando a educadora teve de se ausentar para tratar de um assunto de outra sala. Foi este o primeiro indicador de autonomia: o seu conhecimento da organização da sala, das suas funcionalidades (que nem sempre são coincidentes entre adultos e crianças) e para que servem. Refletindo um pouco mais acerca deste momento, percebo que logo desde inicio as crianças demonstraram-me ser bastante autónomos pois quando a educadora lhes fez este pedido as duas crianças levantaram-se e mostraram-me a sala toda falando das áreas, de quantas crianças podiam estar em cada uma, dos trabalhos já realizados por elas, dizendo os instrumentos de pilotagem (mapas para as crianças), entre outras coisas.

Desde este momento que as crianças demonstraram saber muito acerca da organização do espaço e foi ao longo da PPS que também demonstraram ter autonomia na exploração e “vivências” nos mesmos. Este momento não só

demonstrou a autonomia das crianças mas também que a educadora tem um papel muito importante na sua promoção. Incentivando-as a fazer as coisas por si sem precisarem de estar constantemente a pedir a ajuda dos adultos responsáveis indo assim ao encontro ao declarado no Perfil Especifico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, “no âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (Decreto-Lei n.º 241, 2001, p.4).

Foi neste contexto que, tal como referido anteriormente, a problemática foi escolhida e foi também neste que as técnicas de recolha de dados estiveram mais em evidência. Foi no JI que pude começar a perceber que existe uma grande diferença entre a autonomia na creche e a autonomia no JI, foi também neste que me interessei mais pelo tema e através de diferentes instrumentos de recolha de dados pude começar a perceber que afinal a organização do espaço tem bastante influência na autonomia das crianças pois é essencial uma boa organização do espaço para que exista um bom funcionamento e autónomo dentro da sala (Cardona, 1999, citado em Jesus, 2012, p.6).

No que diz respeito à autonomia, tal como é caracterizado no capítulo 1, o grupo de crianças do JI era um grupo autónomo aquando do inicio da minha intervenção cabendo-me a mim apenas tentar, tal como estabeleci como intenção, “promover a autonomia” do mesmo não deixando que com a minha presença as crianças se “aproveitassem” de mim, ao fazer por eles, em vez de com eles, combatendo desta forma uma ordem instituinte infantil (Ferreira, 2004), isto é, “não sei fazer, como se faz?”.

Outra questão importante que cabe aqui convocar e refletir, por ainda não ter consciência das capacidades das crianças, por persistirem determinadas representações da infância e concepções pedagógicas mais tradicionais e diretivas, acabava por dar às crianças modelos pré-formatados para desenhar, limitando bastante a sua criatividade e autonomia. Para além de outras dimensões, como a não escolarização do trabalho realizado no JI e considerar que a criança “não é receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta” (Marchi, 2010, p. 186), compreendi que dessa ação resultava uma maior dependência do adulto na realização da tarefa e conseqüentemente uma menor autonomia. Por exemplo, na construção do tucano em 3D em que defini que as crianças tinham que colar as asas, as patas e os bicos no rolo de papel higiénico. Neste caso forneci modelos já realizados por mim

previamente pensando facilitar a ação da criança. Perante a chamada de atenção da educadora percebi que seria um trabalho mais rico e diversificado se não lhes fornecesse modelos e deixasse a sua criatividade surgir contribuindo assim para a promoção da sua autonomia e participação. Acabou por ficar um trabalho mais individualizado e a autonomia das crianças acabou por ser promovida e não quartada.

Ao longo da minha intervenção neste contexto, outros processos, dinâmicas e atividades de autonomia aconteceram no âmbito dos dois projetos desenvolvidos dentro da sala – “Por mares nunca antes navegados”, projeto sobre os “descobrimientos” desenvolvido pela educadora com as crianças e “Que animais existem no Brasil?”, projeto sobre os animais desenvolvido por mim com as crianças – que considero que na sua maioria acabaram por não só desenvolver a autonomia das crianças mas também por me mostrar que em qualquer atividade que se organize/planeie a autonomia pode ser promovida relacionando a organização do espaço. Mas como? Em qualquer atividade que organizei e que foi necessário a utilização de materiais disponíveis na sala eu tentava sempre que as crianças tivessem não só iniciativa para os ir buscar mas também quando não a tinham, serem elas a meu pedido a irem buscar. Desde logo percebi que a organização do espaço e dos materiais era algo que as crianças “dominavam” ou seja, as crianças demonstraram desde o início saber onde estavam os materiais e saber que o espaço estava organizado pelas áreas e que o trabalho realizado era diferente em cada área.



Figura 8. *Autonomia na utilização do material no jardim de infância*

Para as pessoas que entram naquela sala é notório *um grande à vontade das crianças* e uma grande autonomia. Através das minhas observações e de algumas fotografias tiradas às crianças no tempo de brincadeiras percebi que as crianças respeitavam, na maioria das vezes, a organização da educadora e o que dizia relativamente às áreas. Como afirma:

Participam porque é fundamental que se veja se as coisas estão a resultar ou não. Nós acabamos por fazer uma autoavaliação nossa também, ao espaço e às coisas que vamos incutindo e fazendo e depois se não estiver a resultar combinar com as crianças o porquê, quantos meninos podem estar naquela área, o que é que vamos fazer, o que é que podemos mudar. Acaba por ser um bocadinho estimular a liberdade de expressão, estimular a organização, eles serem organizados e conseguirem organizar-se. Acaba por se mudar as coisas mas sempre com a consideração deles e sempre em função do grupo” (Entrevista)

Através desta resposta percebemos que é essencial que as crianças participem na organização do espaço. Durante a minha intervenção pude estar presente na alteração da organização do espaço e foi evidente a participação das crianças na mesma. A educadora perguntou, negociou, informou, esclareceu sempre com a presença das crianças na sala.

Tendo em vista uma melhor percepção de como está organizado o espaço, o porquê de ser desta forma e não de outra e quais foram os critérios utilizados considero essencial analisar a entrevista realizada por mim à educadora.

“M.S: Que critérios utilizou face à organização do espaço?

C.F: Em termos de organização, no início fui eu que organizei as áreas. Acho que é sempre importante criar áreas que estimulem e enriqueçam o currículo das crianças. Fui eu que organizei tendo em conta um bocadinho um maior número de áreas possíveis e com diversos materiais. Depois a pouco e pouco com o conhecimento do grupo e com a avaliação diagnóstica acabamos por ir conhecendo um bocadinho mais e fazendo alterações consoante as necessidades que nós sentimos ou os interesses das crianças. Começamos também a achar que não está a resultar num sítio, põem-se no outro. Tudo muito conversado com as crianças. “ (Entrevista).

Considerando a resposta dada pela educadora percebemos que numa primeira fase, a fase inicial, o espaço-sala é organizado pela educadora ao criar as áreas que considera essenciais e que estimulam o desenvolvimento das crianças porém com o passar do tempo, quando já conhece o grupo de crianças e os seus interesses e necessidades, acaba por alterar a sala sempre que necessário mas não sozinha, sempre com a participação das crianças ouvindo as suas sugestões/ideias e indo ao encontro do que é defendido pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), um dos modelos defendidos pela educadora. Como refere Martins “é na escola que os educadores, em parceria com os educandos, deverão criar condições materiais, afetivas e sociais, para que se organize um ambiente institucional que possa ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos e dos valores criados pela humanidade” (2013, p.38).

“M.S: Quais são os fundamentos teóricos que convoca para a organização da sala?

C.F: Toda a organização do projeto curricular baseia-se nas Orientações Curriculares é a base e depois para além destas tenho muito a Pedagogia da Escola Ativa, o envolvimento da criança, o Movimento da Escola Moderna também gosto bastante. Há princípios que eu defendo que estão no Movimento da Escola Moderna. Acabo por ir buscar muito à criança e à ação ativa e envolve-los um bocadinho nas coisas que estão a participar (...)

M.S: Considera que a organização espacial sala promove, ou não, a autonomia das crianças? Porquê?

C.F: Sim, acho que sim. Se a sala não estiver organizada as crianças não são autónomas e depois não se conseguem organizar na desorganização. Acho que tem de haver organização para elas conseguirem ser autónomas e saberem o sítio das coisas, saber como é que se tem de fazer, o que se tem de fazer e o que é que se pode fazer porque senão houver regras não há organização, não há autonomia também. Acaba por ser uma grande confusão.” (Entrevista).

Tendo em conta as duas respostas dadas pela educadora que são apresentadas em cima e que considere estarem relacionadas uma com a outra é notória a grande preocupação em considerar o papel ativo da criança no processo de aprendizagem e de tudo o que acontece dentro da sala de atividades. Se a criança não conseguir explorar livremente o espaço e este estiver todo desorganizado, sem áreas bem definidas, sem materiais identificados e tudo espalhado, as crianças acabam por não se conseguir orientar e, conseqüentemente, não serem autónomas.

Segundo o MEM, como educadores é necessário evitarmos “os ambientes de educação com miniaturas pela sua condição infantilizante. Cada umas dessas áreas deverá reproduzir, portanto, um estúdio ou oficina de trabalho, em tudo aproximado dos ambientes de organização das sociedades adultas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.151). Portanto, é assim necessário que “o ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante” (p.151), ambiente este que se reflete na sala 2 por estar sempre organizado e livre para que as crianças sejam elas mesmas e tenham possibilidade de trabalhar/brincar autonomamente. A mesma autora refere ainda que “será também numa das paredes (...) que as crianças poderão encontrar todo o conjunto de mapas de registo que ajudem a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa participada por elas” (p.151). É através destes mapas, considerados pela educadora como “*muito importantes*” que as crianças demonstram mais uma vez que são autónomas e que a organização do espaço influencia de certa forma a sua autonomia.

M.S: Em que medida considera que os instrumentos de pilotagem promovem a autonomia das crianças?

C.F: Eu utilizo bastantes instrumentos. Acho que são muito importantes e têm resultado imenso ao longo da prática. Tenho estado sempre a acrescentar coisas novas. Às vezes até faço alguns que resultam com grupos e que não resultam com outros. Tem de ser um bocadinho o experimentar, o ver as necessidades do grupo.

Os instrumentos que eu considero sempre essenciais no início do ano por

exemplo é o mapa das tarefas e o mapa das presenças que é sempre aquele com que começo. São os mapas que começo sempre no início porque ajuda-os muito a organizar e em termos de autonomia também. Com o mapa acabam por se sentir envolvidos na dinâmica de sala e organizarem-se ao mesmo tempo. Ajuda o educador e ajuda-os a eles próprios. E o das presenças também.” (Entrevista).

Segundo Niza (1996), “o conceito de ‘instrumentos de pilotagem’ baseia-se na conceção de que ao documentar a vida do grupo, estes instrumentos ajudam o educadora e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como “informantes da regulação formativa” (citado em Folque, 2012, p.55). Tendo em conta o referido por este autor, que vai ao encontro do defendido pela educadora, estes instrumentos ajudam-na não só a ela mas também as crianças a organizarem-se dentro da sala e a terem uma maior responsabilidade e autonomia. Porém, é necessário ter em conta, tal como a educadora refere, que nem todos os instrumentos se adequam a todos os grupos havendo a necessidade de ao longo do ano letivo se ir experimentando com o intuito de perceber quais os instrumentos que resultam com determinado grupo.

Na sala 2 existem três grandes mapas - o mapa das presenças, o mapa das tarefas e o mapa das atividades. Tendo em conta as gravações feitas por mim com as crianças falando sobre estes mapas e a forma como os utilizam, importa falar um pouco sobre cada um deles e tentar perceber de que forma contribuem para a autonomia do grupo. Assim, começando pelo **mapa das presenças** considero ser um mapa muito importante por auxiliar a educadora a perceber quem faltou em que dia e por ajudar as crianças a ter mais responsabilidade e a criar hábitos marcando presença todos os dias. É um mapa que as crianças preenchem regularmente, conseguindo todas, na maioria dos dias, fazer uma cruz no respetivo sítio.



Figura 9. Mapa de presenças

Em conversa com as crianças percebi que estas sabem explicar que aquela tabela serve para marcarem as presenças e que o têm de fazer todos os dias que forem ao JI e também sabem explicar que a cruz é para marcar as presenças, o F as faltas, o A os atrasos e a casa os fins de semana, férias e feriados. Todos os dias de manhã as crianças, principalmente as que vêm da CAF, por chegarem mais cedo que as outras, estabelecem uma “competição entre elas” na medida em que querem sempre ser os

primeiros a marcar a sua presença.

Relativamente ao **mapa das tarefas** este é um mapa que as crianças só preenchem uma vez por semana e onde colocam os seus nomes nas tarefas que querem realizar durante essa semana. É um mapa que promove a responsabilidade das crianças, uma vez que estas estão encarregues de determinada tarefa durante uma semana, ela deve acontecer. A sua não realização, não dependerá do



Figura 10. Mapa das tarefas

esquecimento, pois sabem que têm o mapa das tarefas onde podem ver que tarefas têm que fazer. As crianças têm consciência para que serve este mapa e que o têm de preencher sempre no início de cada semana, sendo por vezes as mesmas a lembrarem a educadora que o têm de preencher. A maioria das crianças sabe que não pode realizar duas tarefas iguais em semanas seguidas e até no mesmo mês e todas as crianças à exceção de duas, preenchem elas a tabela, escrevendo o seu nome. As duas crianças que não conseguem preencher são das mais novas e ainda não sabem escrever o seu nome.



Figura 11. Mapa das atividades

No que diz respeito ao **mapa das atividades**, este é o mapa que mais dificuldades transmite, por ser um mapa com muitas colunas e linhas e também por ser um mapa que tem de ser preenchido antes de cada criança ir para uma área. Acontece algumas vezes que a “muita vontade” em ir para as áreas que querem e o “receio” de não chegarem lá antes das outras crianças, faz com que aconteça que algumas se esqueçam de o preencher.

“Estamos na sala. Na área da casa, está o M.G, o S.S, a I.P e o T.C. O N.V quer entrar. No meio de tanta confusão o M.G diz que o T.C não fez bolinha no quadro por isso não pode estar na casa”. (*Nota de campo, 6 de maio de 2014*)

Deparando-me com esta situação e tendo em conta as gravações realizadas com as crianças é perceptível que as mesmas sabem que têm de preencher o mapa e que têm de o fazer com uma bola no seu nome e na respetiva área para onde querem ir porém, tal como referido anteriormente, a vontade das crianças em ir para as áreas é tanta que depois acabam por haver situações de conflito que necessitam da intervenção da educadora, não pelo facto de as crianças não saberem que têm de

realizar as bolinhas no mapa ou por não saberem qual o número de crianças permitido em cada área mas sim porque acabam por existir crianças mais persistentes que outras e surgem conflitos.

Outro instrumento que promove a autonomia do grupo e está relacionado com a organização do espaço, são os cartões que estão à “entrada” de cada área e que permitem às crianças saber quantas crianças podem ali estar. Estes cartões acabam por deixar de ser precisos pois as crianças vão começando a compreender a informação transmitida por estes cartões e a certa altura do ano já não precisam dos mesmos para saberem quantas crianças podem estar em cada área.

Segundo Folque (2012):

Todos estes instrumentos fazem parte da organização do grupo e ajudam as crianças a integrar as suas experiências individuais no conjunto do grupo. Embora possa parecer bastante complicado manter todos os registos e fazer com que crianças a partir dos três anos os utilizem sistematicamente importa lembrar [que] (...) todos os anos recebem crianças novas mas integram também as que já estão socializadas nesta estrutura organizacional. Os mais velhos ajudam os que entram de novo a integrar essas práticas ao mesmo tempo que vão compreendendo as suas funções e processos (p.56).

Assim, acabamos por perceber como estes instrumentos promovem a autonomia das crianças, na medida em que as crianças vão começando a conseguir preencher os instrumentos sozinhas e também a ajuda entre todas as crianças, principalmente por parte dos mais velhos que acabam por ser responsabilizados por ajudar as crianças mais novas e que acabaram de entrar. Através da entrevista com a educadora consegui perceber que a opinião da mesma vai ao encontro da citação transcrita.

M.S: Acha que as crianças conseguem preencher os instrumentos sem a ajuda do adulto?

C.F: Sim. Com os grupos heterogêneos é sempre mais complicado. Se forem grupos de 4/5 anos as crianças conseguem preencher sozinhas todos os mapas e conseguem perceber bem os mapas. Se forem crianças de 3 aninhos nem todas mas é normal que tabelas de dupla entrada com bastantes colunas acabem por ser de difícil leitura. Implica o apoio do adulto ou de uma criança mais velha que o ajude a marcar. Por exemplo o mapa das atividades que os de três anos às vezes esquecem-se e nós se não estivermos sempre de volta deles acaba por não ficar preenchido. A pouco e pouco eles vão começando a habituar-se.” (Entrevista).



Figura 12. Cartões de identificação das áreas do jardim de infância

Capítulo III. Considerações Finais

Neste capítulo irei refletir sobre o impacto da minha intervenção em ambos os contextos – creche e jardim de infância - e sobre o meu papel enquanto estagiária perante os grupos de crianças, as equipas educativas e as famílias. Também irei refletir sobre a construção da minha identidade como educadora de infância.

Antes de refletir sobre a minha prática do presente ano, considero necessário refletir sobre a minha experiência como estagiária no 3º ano da licenciatura de Educação Básica. Foi um estágio de curta duração, um mês, claramente insuficiente, não só do ponto de vista do tempo mas também porque não tive autonomia suficiente para “agarrar no grupo”, uma vez que nunca tive momentos em que ficasse sozinha com o mesmo nem possibilidade de pensar a rotina de um dia, por exemplo. Tendo em conta a pouca experiência em jardim de infância e não ter nenhuma experiência em contexto de creche, a PPS realizada este ano no âmbito de Mestrado em Educação Pré-Escolar, foi para mim muito significativa porque me possibilitou refletir sobre a minha intervenção e perceber o que podia melhorar para me tornar uma melhor profissional. Foi uma prática que serviu não só para aplicar os conhecimentos que já possuía mas essencialmente para eu aprender pois considero que não são só as crianças que têm a aprender com os educadores mas também o inverso.

Quando cheguei ao contexto de creche não sabia o que esperar, só pensava na minha falta de experiência e como isso iria afetar a minha intervenção junto daquelas crianças tão pequenas. Foi um desafio pautado por imensos obstáculos, sobretudo no período inicial mas que acabei por ultrapassá-los. Foi uma experiência desafiadora mas que se revelou muito gratificante para mim na medida em que aprendi bastante sobre o trabalho com crianças muito pequenas.

Quando entrei pela porta do JI estava perante um grupo que me surpreendeu, não só pela curiosidade em geral como pela personalidade de cada criança, um grupo tão distinto mas ao mesmo tempo tão igual na sua forma de interagir e acolher as pessoas. Foi naquela sala, durante os três meses de estágio, que tive a certeza que era ali que eu queria estar, independentemente de todo o trabalho que esta profissão envolve. Apesar de toda a pressão e dos aspetos menos bons considero que aprendi bastante e que contribuí para o desenvolvimento das crianças aumentando os conhecimentos das mesmas.

Ao longo da minha prática nos dois contextos tentei sempre considerar as crianças como seres competentes apesar de nem sempre isso ter acontecido. São muito fortes algumas representações sobre a infância e as crianças. Algumas colidem muitas vezes com esta ideia de autonomia e participação.

Em ambos os contextos não pude esquecer as famílias, a organização do espaço e do tempo e também a equipa educativa, pois estes são parte integrante de qualquer prática educativa.

Assim, no que diz respeito às famílias considero ter melhorado bastante a minha intervenção junto das mesmas na passagem da Creche para o JI. Em contexto de creche a minha intervenção com estas ficou muito aquém do que era esperado pois “é na família que a criança adquire competências morais, sociais e afetivas que irão ser refletidas nas suas ações e postura comportamental” (Baptista, 2013, p.26) e para tal é necessário conhecermos e mantermos uma relação estável com as famílias de forma a conhecermos o comportamento das crianças. Foi por ter percebido que tinha falhado na comunicação com as famílias que tentei refletir sobre o assunto e melhorar a minha prática. Deste modo, quando comecei a minha intervenção em JI fui com uma predisposição diferente relativamente às famílias. Sabia que tinha de mudar a minha postura perante as mesmas e foi o que fiz.

Quanto às equipas educativas, ambas se revelaram bastante unidas e conscientes da importância de um bom ambiente educativo para o desenvolvimento das crianças promovendo a troca de ideias, conselhos e perspetivas não só entre educadoras mas também entre estas e auxiliares. Contudo, foi no jardim de infância, que a importância da cooperação entre as educadoras se destacou pois foi neste contexto que pude assistir a diversos momentos de reunião entre as mesmas, as quais me fizeram refletir sobre a importância do trabalho em equipa.

Centrar-me-ei de seguida sobre a problemática apresentada neste Relatório. Como afirma Rocha, “toda Pedagogia da Educação Infantil traz à tona as velhas ambivalências: liberdade-subordinação, dependência-autonomia, atenção-controle, inerentes à relação infância e Pedagogia” (1999, p.72). Ao falar de autonomia é necessário ter em conta que “é um processo que se constrói entre a liberdade individual e as limitações impostas pela sociedade” (Silva, 2009, p.4) sendo esta, dentro da sala de atividades, uma autonomia que é suportada na organização do ambiente educativo, tanto ao nível dos valores (regras e hábitos) como ao nível da organização espacial e pedagógica dos espaços promovidos pela(s) educadora(s),

aqui uma atenção mais focalizada no JI, para e com as crianças. Assim, posso afirmar que no âmbito da organização do espaço e do tempo nas rotinas diárias, em ambos os contextos, estas dimensões contribuíram para promover a autonomia das crianças. Através destes dois elementos as crianças conseguiram localizar-se no espaço – saber onde estão as coisas, qual o lugar dos materiais, onde podem fazer determinada atividade, etc. – e no tempo – saber o que se segue ou antecede a determinado momento do dia, quando é tempo só de brincar e/ou quando é tempo de atividades estruturadas, etc.

3.1. A identidade profissional

Como uma prática, tanto em creche como em jardim de infância, nunca passa sem nos transmitir algo ou possibilitar que algo mude. A PPS nos dois contextos caracterizados contribuíram para o processo de construção da minha identidade profissional, que “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48).

Enquanto futura educadora tenciono segurar, falar e brincar de forma calorosa e tranquila, interagir com elas, ter em conta as suas necessidades e chamadas de atenção, dar-lhes tempo para interagir e responderem à sua maneira, respeitar os ritmos de cada criança e, principalmente observar e ouvir as crianças.

Pretendo ser a educadora que promove tempos e espaços de liberdade, autonomia e participação, para que as crianças tenham e manifestem as suas opiniões, interesses e ideias e que lhes transmite que podem participar na organização e planeamento do dia a dia e das atividades realizando com elas trabalhos por projeto através dos quais a criança é “encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas.” (Vasconcelos, 2011, p.11). Através desta metodologia a criança “demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros” (p.12).

Por ter tido oportunidade de estar em contacto com um grupo de crianças que tinham um elevado grau de autonomia, durante três meses em jardim de infância, aprendi e vivenciei práticas que me marcaram e terão certamente impacto nas minhas

práticas futuras. Para tal, tenciono organizar o ambiente educativo por áreas promovendo aprendizagens diferenciadas e uma maior autonomia por parte das crianças na exploração do espaço e no acesso aos materiais. Como a autonomia não se deve promover apenas depois dos 3 anos irei estabelecer esta intenção tanto em creche como em jardim de infância. É necessário dentro de uma sala de atividades ser negociada a autonomia tendo em conta que são precisas regras e hábitos e que é segundo estes que as crianças adquirem a sua autonomia. Segundo Nucci et al. (1996) “é através da negociação entre a criança e os adultos por eles responsáveis que a autonomia se vai estabelecendo” (Silva, 2009, p.4).

Considerando que as crianças não são os únicos intervenientes do trabalho como educadora de infância é necessário ter em conta as famílias e a equipa educativa que em muito contribuem para um ambiente promotor do desenvolvimento e da autonomia. Para tal, enquanto futura educadora pretendo sempre que possível manter uma comunicação contínua com as famílias promovendo o seu envolvimento na educação das crianças e estabelecendo uma boa relação com as mesmas considerando que “o educador tem um papel igualmente importante ao dos pais, pois ambos conhecem a criança, tendo informações que podem trocar para que possam ajudar a criança no seu desenvolvimento global” (Baptista, 2013, p. 32). No que concerne à equipa educativa considerada por Perrenoud (2000) como “um grupo reunido em torno de um projeto comum” (citado em Gonçalves, 2012, p.22) pretendo, tal como tentei concretizar na minha prática do presente ano, não agir sozinha mas sim agir tendo em conta todos os conselhos, ideias e opiniões que os outros elementos da equipa tenham para me dar pois iremos permanecer num mesmo local durante um ano letivo completo ou até mais e por isso considero necessário que terá de existir um bom ambiente formando assim “uma verdadeira equipa, como uma equipa de práticos reflexivos” (p. 23).

Em jeito de conclusão, a minha identidade profissional fica assim marcada por uma mudança quanto à minha visão sobre as crianças e quanto à educadora que quero ser pois tive *a sorte* de desenvolver a minha prática em duas instituições que me mostraram como é “o verdadeiro espírito de equipa” e como posso tornar-me uma educadora mais competente, e com dois grupos de crianças que me surpreenderam mostrando-me como até então subestimava as suas capacidades e ações.

Referências Bibliográficas

Ambrósio, S. (1999). O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar (Tese de Mestrado). Retirada do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.

Baptista, M. (2013). Os pais e a família no jardim de infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo (Tese de Mestrado). Retirada do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

Brás, A. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.

Calha, A. (2011). Organizar o espaço da sala de actividades com (e não para) as crianças (Tese de Mestrado). Retirada do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

Coutinho, A. (2002). Educação Infantil: espaço de educação e cuidado. *Educação de crianças de 0 a 6 anos*, 07, 1-18.

Coutinho, A. (2010). A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche (Tese de Doutoramento). Retirada da Universidade do Minho.

Coutinho, A., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, nº2, 455-479.

Cunha, L. (2013). O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa. Retirada da Universidade do Minho.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis* (18), 64-66.

Ferreira, M. (2003). Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças. In Telmo Caria (Org.), *Experiência etnográfica em Ciências Sociais*, (pp. 149-166). Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento

Filgueiras, M. (2010). O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em Educação Infantil (Tese de Mestrado). Retirada da Universidade Aberta.

Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: FCT/ FCG.

Galardini, A. L. (1996). Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. IV Simpósio Latino Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos. II Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, novembro.

Gonçalves, A. (2012). O trabalho em equipa. A reflexão pedagógica nos momentos de trabalho em equipa. Retirada do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jesus, A. (2012). Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – Um estudo de caso (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade de Aveiro.

Marchi, R. (2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. *Revista Portuguesa*, 23(1), 183-202.

Martins, D. (2013). A organização do espaço e a implementação de regras numa sala de jardim de infância (Dissertação de Mestrado). Retirado do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

Ministério da Educação. (1997). Guia de Actividades Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

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

Mortágua, A. (2014). O trabalho em equipa em contexto de educação de infância: conceções e práticas das equipas pedagógicas (Tese de Mestrado). Retirada do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-63). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2011). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Pappámikail, L. (2010). Juventude(s), autonomia e Sociologia. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 395-410.

Ponte, P. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp.5-2). Lisboa: APM.

Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE, Relatório do Estudo - *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33- 67). Lisboa: CNE.

Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. *Mesa Redonda. As questões do atendimento e educação na 1ª infância: investigação e práticas*, pp. 47-60.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramos, V. (2012). O currículo na valência de creche (Tese de Mestrado). Retirada do RCAAP.

Rocha, E. (1999). A pedagogia e a educação infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 22 (2000), 61-74.

Sarmiento, M. (2002). *As Culturas da Infância. Nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Textos de trabalho. Braga: CEDIC.

Sarmiento, M. (2012). Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Consultado a 3 de Julho de 2014, em <http://pedagogiacomainfancia.blogspot.pt/2012/08/conferencia-manuel-sarmiento-28o.html>

Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola-família. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 53-75.

Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. *Locus SOCI@L*, 2, 46 – 64

Silva, M. (2009). Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória (Dissertação de Mestrado). Retirada da Universidade de Lisboa.

Silva, M. M. & Farenzena, R. C. (2012). Participação Infantil e Autonomia no Jardim de Infância: uma Questão de Cidadania. Em L. V. Dornelles & N. Fernandes (ed.), *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (pp. 72-83). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho

Sousa, J. (2013). A importância do brincar no jardim-de-infância (Dissertação de Mestrado). Retirado do Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Sousa, M. (2007). Diferentes olhares sobre o currículo em jardim de infância – um estudo de caso múltiplo (Dissertação de Mestrado). Retirado da Universidade do Algarve.

Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro e V. Lopes Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387- 408.

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

Vasconcelos, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num quadro Posmodernidade. *Revista Iberoamericana de Educación, nº22*, 93-115.

Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano 38, nº1, 2, 3*, 109-125.

Vasconcelos T. (coord) (2011). Trabalho de Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. *Ministério de Educação e Ciência. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Lisboa

Zamberlan, M., Basani, S., & Araldi, M. (2007). Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. *Educere et Educare - Revista de Educação, 2*, 3364-3381.

Documentos da Instituição onde decorreu a PPS:

Projeto Pedagógico do Grupo. 2013/2014.

Projeto Educativo. 2011-2014.

Projeto Curricular de turma. 2013/2014.

Anexos

Anexos comuns à PPS de Creche e Jardim de Infância

Anexo 3 – Caracterização dos contextos socioeducativos

	Creche	Jardim de Infância
História das instituições	<ul style="list-style-type: none"> -Fundada em 1993 para responder às necessidades da população do Bairro; -Instituição com dezassete estabelecimentos de Infância na zona de Lisboa; 	<ul style="list-style-type: none"> -Fundada em 1969 como sucessora de uma outra escola em Sete Rios; -Inserida num agrupamento que foi alargado recentemente (2012); -Agrupamento com sete escolas que incluem as valências de pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo
Dimensão Jurídica	-Instituição administrada pela Santa Casa da Misericórdia;	-Instituição pertencente a uma escola TEIP
Localização Geográfica	<ul style="list-style-type: none"> -Lisboa; -Situada num bairro social; -Na área envolvente existem estabelecimentos comerciais, desportivos, equipamentos sociais e religiosos, de administração pública e associações recreativas; -Próxima de transportes públicos, estradas municipais e CRIL; 	<ul style="list-style-type: none"> -Lisboa; -Nas proximidades existem estabelecimentos comerciais, equipamentos sociais e desportivos; -Instituição servida por uma empresa de transportes públicos e próxima de uma via rápida;
Espaços Físicos	<ul style="list-style-type: none"> -Receção, gabinete de direção, sala de refeições, cozinha; zonas de apoio (WC); sala de apoio às educadoras; -1 sala de berçário; -4 salas de creche; -1 sala de jardim de infância; -1 sala polivalente; -2 refeitórios; -3 espaços exteriores (recreio); 	<ul style="list-style-type: none"> -Sala de Refeições, sala de apoio às educadoras; -1 refeitório; -4 salas de jardim de infância; -1 ginásio; -1 sala polivalente; -1 espaço exterior (recreio);
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> -1 diretora; -6 educadoras de infância; -9 auxiliares de ação educativa; -3 auxiliares de serviço geral; -1 auxiliar de educação a desempenhar funções como rececionista; -1 técnica de serviço social; -1 técnica de psicologia; -1 técnica de educação; 	<ul style="list-style-type: none"> -4 educadoras; -4 auxiliares de ação educativa; -1 educadora de Ensino Especial; -1 professor de música; -1 professor de expressão motora; -1 terapeuta da fala; - 1 psicólogo;

Fonte: Dados recolhidos a partir dos documentos regulamentadores da ação educativa e através das conversas informais com as educadoras

Anexo 12 – Intenções para a ação na creche e no jardim de infância

Intenções para a ação	
Na Creche	No Jardim de Infância
Promover a autonomia	
Promover a curiosidade e o gosto pela descoberta	
Promover o sentido de partilha e cooperação	
Aumentar o leque de conhecimentos, experiências e sensações	
Fomentar a compreensão de regras	Fomentar o cumprimento de regras
Estabelecer articulação com as famílias promovendo o seu envolvimento	Reforçar a autoestima do grupo e de cada criança como individuo
Promover um ambiente de confiança e segurança	Desenvolver a cooperação e a entreaajuda através de comportamentos de autonomia
Desenvolver atividades de estimulação a nível cognitivo e sensório-motor	Privilegiar a articulação entre as áreas de conteúdo
Estabelecer uma rotina que assegure as necessidades do grupo e de cada criança	Fomentar a participação das crianças nas diferentes atividades
-----	Promover o envolvimento das famílias
-----	Promover um ambiente promotor de autonomia

Fonte: Elaboração própria

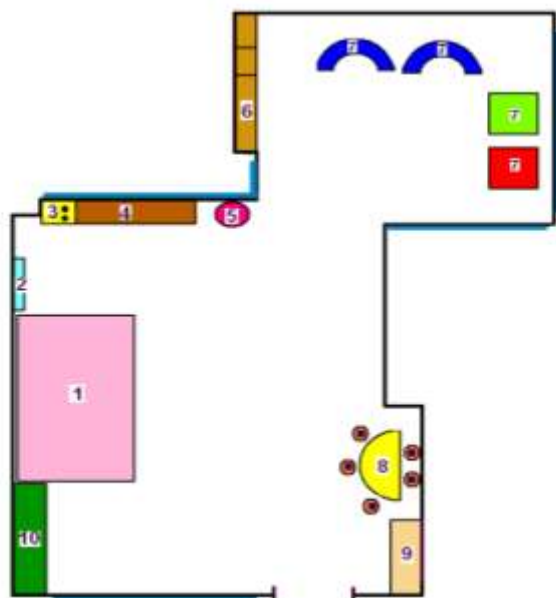
Anexos correspondentes à prática de creche

Anexo 4 – Caracterização do grupo de crianças da creche

Nome das crianças	Data de Nascimento	Idade (em Janeiro)	Percurso Institucional
G.	02.05.2012	20 meses	Nunca frequentou a creche
D.	27.01.2012	24 meses	Nunca frequentou a creche
Du.	15.05.2012	20 meses	Nunca frequentou a creche
M.	15.05.2012	20 meses	Nunca frequentou a creche
M.R	07.03.2012	22 meses	Nunca frequentou a creche
M.A	08.07.2012	18 meses	Nunca frequentou a creche
P.	03.06.2012	19 meses	Nunca frequentou a creche
R.	15.10.2012	15 meses	Nunca frequentou a creche
T.	04.07.2012	18 meses	Nunca frequentou a creche
V.	30.07.2012	18 meses	Nunca frequentou a creche

Fonte: Elaboração própria a partir do Projeto Pedagógico do Grupo

Anexo 7 – Planta da sala de atividades de creche



Legenda:

- 1 – Tapete
- 2 – Espelho
- 3 – Fogão
- 4 – Estante de brinquedos
- 5 – Cadeira de adultos
- 6 – Armário de parede
- 7 - Blocos de esponja
- 8 - Mesa
- 9 – Armário da educadora
- 10 – Estante de jogos
- - Cadeiras de bebés
- - Janelas

Anexo 8 – Caracterização da rotina

Horas	Descrição
8H00-9:30H	<p>«Na sala dos 12 meses II, as auxiliares estão à espera das primeiras crianças que chegam. A M.J chega e vai cumprimentando o T. e o V. (as crianças da sua sala), a equipa e algumas famílias que entretanto vieram trazer os seus filhos. O T. e o V. dirigem-se para a sua sala e começam a brincar».</p> <p>Neste tempo de acolhimento é dada importância à relação com as famílias, sendo dados recados por parte das mesmas à educadora ou à pessoa que no momento está responsável pelas crianças.</p>
9:30H-10H	<p>«As crianças estão todas a brincar. Chegou a hora da higiene e do reforço alimentar mas só das crianças que necessitam. O reforço alimentar só é dado às crianças que chegaram mais cedo e querem comer, o V. e o T., e às crianças que, por informação dos pais, a educadora considera que precisam de comer, como a “Cinderela”»</p>
10H-11H	<p>«É tempo tanto de atividades espontâneas como de atividades programadas. Um pouco antes das 11h00, 15 minutos antes, a M.J senta as crianças no tapete realizando pequenas atividades, como visionamento de imagens ou canções, enquanto o R. a M.A e o Du. são mudados». A educadora senta as crianças no tapete antes da hora de almoço e depois das atividades para que o grupo possa acalmar e se comece a habituar a estar sentado no tapete.</p>
11H-12:30H	<p>«No refeitório, as crianças estão todas sentadas nos respetivos lugares. A maioria das crianças já sabe onde é o seu lugar. Coloca-se os babetes e os pratos em frente a cada criança. Os adultos que estão responsáveis pelo grupo nesta hora começam a dar a comida ao Du. ao R. e ao G. que demoram mais tempo a comer e só depois dão às restantes crianças. Depois de todas as crianças comerem é preciso realizar a higiene do D., da P., da M., da M.R, do T., do V. e do G.» que não foram mudados antes de almoço». A hora de almoço serve para promover a autonomia das crianças, tendo estas oportunidade de comer sozinhas com uma colher.</p>
12:30H-14:30H/15H	<p>«Todas as crianças estão mudadas, chegou a hora do repouso». Fica sempre alguém a vigiar as crianças pois algumas acordam devido a pesadelos ou porque já não têm sono e nesses casos o adulto que está na sala senta-se junto a essa criança tentando que ela adormeça novamente ou conversando com ela para que se mantenha calma e deitada para não acordar as restantes crianças.</p>

15H-15:45H	«Já todos acordaram, começa-se a calçar os sapatos a cada criança e a realizar a higiene do Du, da M.R, da M.A e do V., antes de irem lanchar. Já estão todas no refeitório, sentadas nos seus lugares. Colocam-se os babetes e dá-se os lanches primeiramente à M.R, à M.A e ao V. que são os primeiros a ir embora. Posteriormente dá-se às outras crianças». Na hora do lanche as crianças não comem sozinhas, dão-lhes o lanche que é intercalado, um dia é fruta com iogurte, outro dia é papa. Depois do lanche é realizada a higiene das crianças que não foram mudadas antes do mesmo.
15:45H-18H	«A M.R, a M.A, o Du e o V. já foram embora. A P., o T, o G., o D., a M. e o R. foram para a sala. Estão a brincar, as famílias ainda não chegaram». São realizadas brincadeiras livres para que a espera pelas famílias não seja tão longa para as crianças.

Fonte: Elaboração própria

Anexo 10 – Caracterização das famílias da creche

Criança	Tipologia do agregado familiar	Número de irmãos	Idade dos pais	Situação Laboral	Habilitações literárias
G.	Alargada (pais, avós maternos)	-	Mãe – 27 Pai – 28	Mãe – Operadora de supermercado Pai – Desempregado	Mãe – 12º ano Pai – 9º ano
D.	Nuclear monoparental (mãe, irmão)	1 + 2 (só do pai)	Mãe – 28 Pai – Falecido	Mãe – Desempregada	Mãe – 4º ano
Du.	Alargada (pais, irmã, avós maternos)	1 (só da mãe)	Mãe – 33 Pai – 30	Mãe – Emp. Balcão Pai – Emp. Comercial	Mãe – 9º ano Pai – 12º ano
M.	Complexa monoparental (mãe, avó materna, tios maternos, primos maternos)	-	Mãe – 18 Pai – 20	Mãe – Desempregada Pai – não referenciado	Mãe – 6º ano Pai – não referenciado
M.R	Alargada (pais, avós paternos, tio paterno)	-	Mãe – 22 Pai – 22	Mãe – desempregada Pai – faz biscates	Mãe – 12º ano Pai – 6º ano
M.A	Alargada (pais, irmãos, primo)	3	Mãe – 37 Pai – 41	Mãe e pai – desempregados	Mãe – 7º ano Pai – sem escolaridade
P.	Complexa (pais, irmão, tios paternos, prima paterna, avó paterna)	1	Mãe – 20 Pai – 24	Mãe e pai – desempregados	Mãe – 5º ano Pai – 3º ciclo
R.	Alargada (pais, tio materno)	-	Mãe – 25 Pai – 27	Mãe – desempregada Pai – Emp. Armazém	Mãe – 12º ano Pai – não referenciado
T.	Complexa (pais, irmã, avó materna, tio adotivo, avôdrasto)	1	Mãe – 27 Pai – 26	Mãe – Operadora de supermercado Pai – Trabalha à noite em sitio não referenciado	Mãe – 9º ano Pai – 4º ano
V.	Complexa (mãe, avó materna, tios maternos)	2 (só do pai)	Mãe – 28 Pai – 35	Mãe – Cabeleireira Pai –	Mãe – 7º ano Pai – 7º ano

				Desempregado	
--	--	--	--	--------------	--

Fonte: Elaboração própria a partir do Projeto Pedagógico do Grupo

Anexo 13 – “Recados” para as famílias da creche

Olá pais!

Estivemos a explorar novas texturas e reventamos muitas “bolhas”. Foi muito divertido!

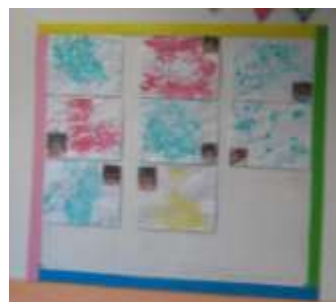


Olá pais!

Nestas duas últimas semanas realizamos imensas atividades, a maior parte relacionadas com os animais e com as texturas. Exploramos tinta, a caixa das texturas e até um plástico com “bolhas”.

Até temos animais novos na parede e com texturas!

Em baixo, seguem algumas fotos.



Anexo 15 – Atividade de creche (modificadoras do espaço)



“O grande e o pequeno”



“As texturas e a ovelha”



“O cavalo”



“O porco”



“as imagens dos animais da quinta”



“A caixa dos tesouros”

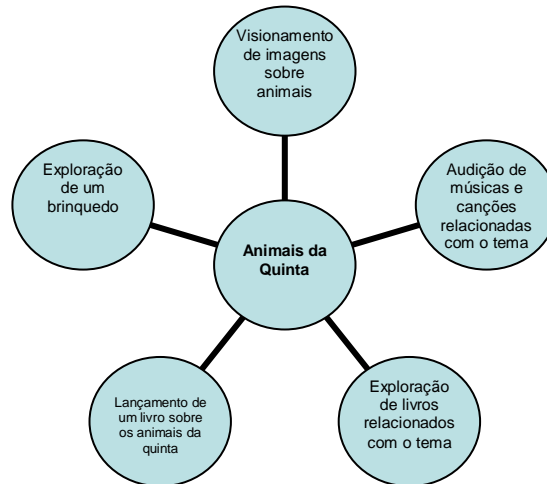


“O porco”



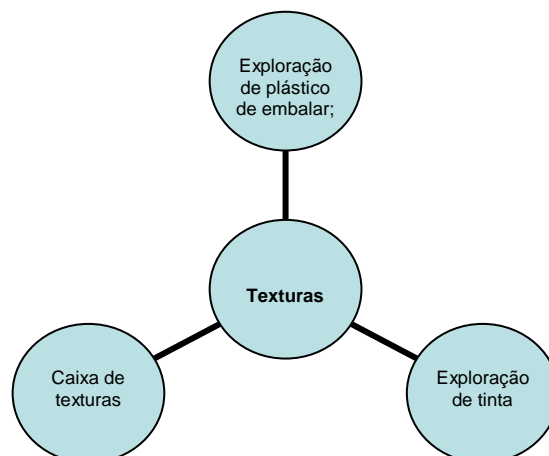
“As texturas e a ovelha”

Anexo 17 – Tema dos animais da quinta desenvolvidas com as crianças da creche



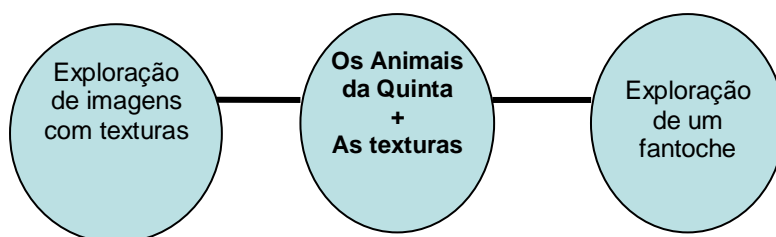
Fonte: Elaboração própria

Anexo 18 – Atividades do tema das texturas desenvolvidas com as crianças da creche



Fonte: Elaboração própria

Anexo 19 – Atividades do tema dos animais da quinta e das texturas desenvolvidas com as crianças da creche



Fonte: Elaboração própria

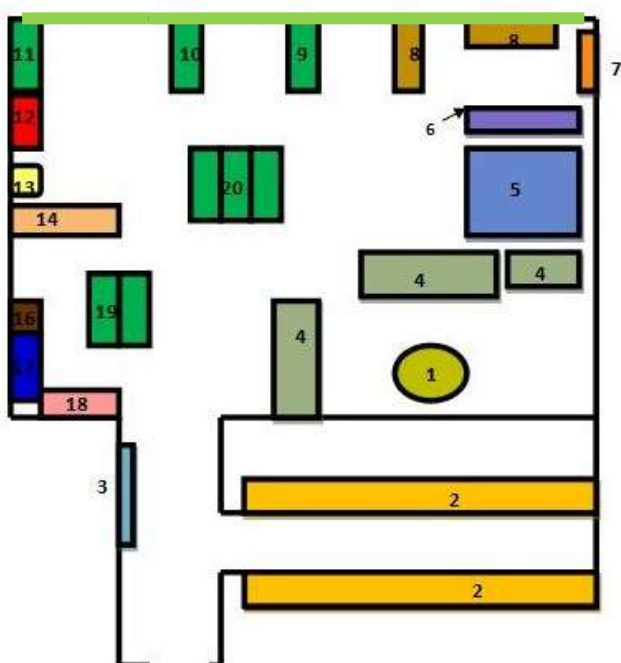
Anexos correspondentes à prática de jardim de infância

Anexo 5 – Caracterização do grupo de crianças de jardim de infância

Sexo	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
Feminino	2	2	4	1
Masculino	1	3	4	3
Total	3	5	8	4

Fonte: Projeto Curricular do Turma

Anexo 6 – Planta da sala de atividades de jardim de infância



Legenda:

- 1- Mesa redonda para crianças
- 2- Cabides
- 3- Fantocheiro
- 4- Móveis da área da casa
- 5- Tapete (área do tapete/jogos de chão)
- 6- Móvel dos jogos de chão
- 7- Móvel com livros (área da biblioteca)
- 8- Sofás (área da biblioteca)
- 9- Mesa (área das ciências)
- 10- Mesa (área da escrita)
- 11- Mesa (área da matemática)
- 12- Móvel dos jogos de matemática
- 13- Computador (área do computador)
- 14- Móvel dos jogos de mesa
- 15 – “Seca trabalhos”
- 16- Bancada
- 17- Móvel com materiais de expressão plástica
- 18- Mesa (área da expressão plástica)
- 19- Mesa (área dos jogos de mesa)
- - Janelas

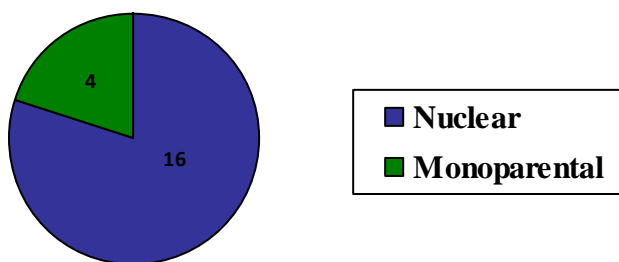
Fonte: Elaboração própria

Anexo 9 – Caracterização da rotina de jardim de infância

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
-Acolhimento em concelho - Conversa e registo sobre o fim de semana/atividades - Pausa - Comunicações	-Acolhimento em concelho - Atividades/Projetos - Pausa - Comunicações	-Acolhimento em concelho - Atividades de expressão motora - Pausa - Comunicações	-Acolhimento em concelho - Atividades/Projetos - Pausa - Comunicações	-Acolhimento em concelho - Atividades de expressão motora - Pausa - Comunicações
Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
- Hora do conto - Atividades/Projetos - Arrumação de espaços e balanço em concelho	- Atividades de expressão motora - Arrumação de espaços e balanço em concelho	- Hora do conto - Atividades/Projeto - Arrumação de espaços e balanço em concelho	- Hora do conto - Atividades/Projeto - Arrumação de espaços e balanço em concelho	- Hora do conto - Avaliação das tarefas semanais - Arrumação e organização das produções nos dossiers individuais - Balanço da semana em concelho

Fonte: Projeto Curricular de Turma

Anexo 11 – Caracterização das famílias do jardim de infância



Fonte: Projeto Curricular de Turma

Anexo 14 – Carta de apresentação para as famílias do jardim de infância

Olá pais!

O meu nome é Mariana Silva, tenho 22 anos e sou licenciada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste momento estou a frequentar o Mestrado em Educação Pré-escolar, na mesma instituição, através do qual estou a realizar um estágio em Jardim de Infância.

Irei realizar a minha intervenção na sala 2 durante o período de tempo de 10 de fevereiro a 23 de maio, no qual pretendo realizar projetos/atividades com o grupo e estabelecer uma relação de cooperação, amizade e confiança convosco e com as crianças.

Alguma dúvida relativamente ao estágio, estou disponível para esclarecê-la a qualquer momento.

Mariana Silva

Com este recado foi também uma fotografia minha para que as famílias soubessem quem eu era.

Anexo 16 – Atividades de jardim de infância (modificadoras do espaço)



“Construção dos animais em 3D”



“Construção da tabela sobre os animais”



“Construção da fita métrica”



“Construção da maquete”



“Enfeite da caixa do jogo da memória”

Anexo 20 – Entrevista realizada à educadora do jardim de infância

Perguntas	Respostas
Dados de caracterização	
Idade	41
Sexo	Feminino
Habilitações Literárias	Bacharelato de Educadores de Infância e CESE em Pedagogia Social que equivale a licenciatura.
Tempo de serviço	Mais ou menos 20 anos de serviço completos.
Há quantos anos trabalha neste Agrupamento de Escolas?	Há quatro anos, vai fazer cinco anos.
Caracterização do grupo	
Como caracterizaria este grupo de crianças?	<p>Em termos gerais é um grupo bastante dinâmico, bastante interessado em todas as áreas curriculares. Muito ativo que participa e argumenta, muito crítico com as coisas que faz.</p> <p>Com todos os trabalhos que fazem acabam por questionar. Às vezes têm uma certa dificuldade a nível da área da formação pessoal e social, principalmente a nível de regras que às vezes é o grande problema porque não conseguem parar. Querem participar tanto, são tão ativos e participativos que depois têm uma certa dificuldade em saber esperar pela vez deles, em falar, em ouvir o outro. Precisam de continuar a trabalhar.</p>
De entre a caracterização destacaria a autonomia das crianças?	Sim, são bastante autónomos na sala. Conseguem estar dinamicamente e organizarem-se a eles próprios na sala e saberem respeitar as regras e as dinâmicas que foram instituídas com eles.
O que entende por autonomia? Acha que promove a autonomia do grupo?	<p>Autonomia é ser capaz de fazer alguma coisa sozinho. É conseguir chegar a algum sítio e conseguir fazê-lo sem a ajuda do outro.</p> <p>Sim, eu tento pelo menos entre eles, entre parcerias de grupos tento também quando não conseguem fazer alguma coisa que seja um bocadinho trabalho de equipa. O incutir um bocadinho o trabalho a pares e conseguir que eles vão ter com o outro, peçam ajuda ao par ao lado e que consigam dinamicamente sem estar sempre a solicitar o adulto para ajudar a fazer qualquer coisa. Acho que se tem conseguido uma evolução grande.</p>

<p>Que critérios utilizou face à organização do espaço? Em que medida as crianças participaram nessa organização?</p>	<p>Em termos de organização, no início fui eu que organizei as áreas. Acho que é sempre importante criar áreas que estimulem e enriqueçam o currículo das crianças. Fui eu que organizei tendo em conta um bocadinho um maior número de áreas possíveis e com diversos materiais. Depois a pouco e pouco com o conhecimento do grupo e com a avaliação diagnóstica acabamos por ir conhecendo um bocadinho mais e fazendo alterações consoante as necessidades que nós sentimos ou os interesses das crianças. Começamos também a achar que não está a resultar num sítio, põem-se no outro. Tudo muito conversado com as crianças. Participam porque é fundamental que se veja se as coisas estão a resultar ou não. Nós acabamos por fazer uma autoavaliação nossa também, ao espaço e às coisas que vamos incutindo e fazendo e depois se não estiver a resultar combinar com as crianças o porquê, quantos meninos podem estar naquela área, o que é que vamos fazer, o que é que podemos mudar. Acaba por ser um bocadinho estimular a liberdade de expressão, estimular a organização, eles serem organizados e conseguirem organizar-se. Acaba por se mudar as coisas mas sempre com a consideração deles e sempre em função do grupo.</p>
<p>Considera que a organização espacial sala promove, ou não, a autonomia das crianças? Porquê?</p>	<p>Sim, acho que sim. Se a sala não estiver organizada as crianças não são autónomas e depois não se conseguem organizar na desorganização. Acho que tem de haver organização para elas conseguirem ser autónomas e saberem o sítio das coisas, saber como é que se tem de fazer, o que se tem de fazer e o que é que se pode fazer porque senão houver regras não há organização, não há autonomia também. Acaba por ser uma grande confusão.</p>
<p>Em que medida considera que os instrumentos de pilotagem promovem a autonomias das crianças?</p>	<p>Eu utilizo bastantes instrumentos. Acho que são muito importantes e têm resultado imenso ao longo da prática. Tenho estado sempre a acrescentar coisas novas. Às vezes até faço alguns que resultam com grupos e que não resultam com outros. Tem de ser um bocadinho o experimentar, o ver as necessidades do grupo. Os instrumentos que eu considero sempre</p>

	<p>essenciais no início do ano por exemplo é o mapa das tarefas, o mapa das presenças que é sempre aquele com que começo. São os mapas que começo sempre no início porque ajuda-os muito a organizar e em termos de autonomia também.</p> <p>Com o mapa acabam por se sentir envolvidos na dinâmica de sala e organizarem-se ao mesmo tempo. Ajuda o educador e ajuda-os a eles próprios. E o das presenças também.</p>
<p>Acha que as crianças conseguem preencher os instrumentos sem a ajuda do adulto?</p>	<p>Sim. Com os grupos heterogéneos é sempre mais complicado. Se forem grupos de 4/5 anos as crianças conseguem preencher sozinhas todos os mapas e conseguem perceber bem os mapas. Se forem crianças de 3 aninhos nem todas mas é normal que tabelas de dupla entrada com bastantes colunas acabe por ser de difícil leitura. Implica o apoio do adulto ou de uma criança mais velha que o ajude a marcar. Por exemplo o mapa das atividades que os de três anos às vezes esquecem-se e nós se não estivermos sempre de volta deles acaba por não ficar preenchido. A pouco e pouco eles vão começando a habituar-se.</p>
<p>Quais são os fundamentos teóricos que convoca para a organização da sala?</p>	<p>Toda a organização do projeto curricular baseia-se nas Orientações Curriculares é a base e depois para além destas tenho muito a Pedagogia da Escola Ativa, o envolvimento da criança, o Movimento da Escola Moderna também gosto bastante. Há princípios que eu defendo que estão no Movimento da Escola Moderna. Acabo por ir buscar muito à criança e à ação ativa e envolve-los um bocadinho nas coisas que estão a participar.</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos regulamentadores da ação educativa e através das conversas informais com a educadora