



IPS Instituto
Politécnico de Setúbal
Escola Superior de
Educação

ADRIANA
RITA JONES
Nº 190139019

**AS ROTINAS DIÁRIAS ENQUANTO
PROMOTORAS DO
DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DAS CRIANÇAS EM
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório de Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Mestre Leonor Calixto Serrano

Setembro de 2021

ADRIANA
RITA JONES
Nº 190139019

**AS ROTINAS DIÁRIAS ENQUANTO
PROMOTORAS DO
DESENVOLVIMENTO DA
AUTONOMIA DAS CRIANÇAS EM
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

JÚRI

*Presidente: Professora Especialista Manuela Matos
Orientador: Mestre Leonor Calixto Serrano
Arguente: Professora Especialista Sofia Figueira*

Setembro de 2021

Agradecimentos

O presente relatório é o culminar de cinco anos académicos de muito esforço, conquistas, inseguranças, receios e aprendizagens. Foram cinco longos anos que passaram num abrir e fechar de olhos. Sempre soube que este momento iria chegar, mas de certa forma estava tão distante que nem parecia real.

E agora é. Terminou.

Ainda que esta vitória seja minha, não é uma vitória individual, mas sim coletiva. Devo-a ao meu trabalho, e a todas as pessoas que trabalharam comigo, lado a lado, nas suas próprias conquistas ou permitindo-me conquistar o que hoje defendo.

À minha orientadora do projeto de investigação, mestre Leonor Serrano, muito obrigada por aceitar fazer parte deste meu percurso, auxiliando-me e orientando-me para que pudesse evoluir e crescer.

Às instituições que me albergaram, aos grupos de crianças que me acolheram, as equipas e educadoras cooperantes que me abraçaram ao longo de todo este percurso, a minha maior gratidão.

Às minhas colegas de curso, o meu grande e sincero obrigada por me motivarem, por me fazerem acreditar que é possível e que não é um bicho de sete cabeças, ainda que as minhas inseguranças e receios o façam parecer a cada nova etapa.

A todos os docentes com quem tive oportunidade de contactar e aprender, desde a infância até hoje, obrigada por me inspirarem a ser uma profissional da educação, a seguir as vossas pisadas.

Aos meus pais, muito obrigada por permitirem que esta conquista se realize, por acreditarem que de alguma forma eu seria capaz de chegar até aqui.

À minha irmã, Aninha, agradeço-te por seres uma inspiração para mim desde bebé, o meu pilar durante anos, o meu porto de abrigo.

À minha Inês, minha companheira de curso, de todas as horas, desde o primeiro ano de licenciatura até ao último dia de mestrado, que o relógio continue

a contar para sempre e que possas continuar a fazer-me rir com esse humor tão característico teu.

Às minhas queridas Maria Inês e Mafalda, são a melhor dupla que conheci, ensinaram-me o valor da amizade, mesmo nos momentos mais difíceis, é importante nunca deixarmos de abraçar um colega quando este mais precisa.

À minha Áine, agradeço-te pela amizade, pela compreensão, pela disponibilidade e por teres compreendido sempre que rejeitava um convite teu porque “tenho de fazer a tese”. Desde crianças até aos dias de hoje e sei que o universo nunca vai deixar que esta amizade se vá. Obrigada.

Finalmente, um obrigada a ti Jorge, o meu melhor amigo, companheiro, amor. Um “obrigada” nunca será suficiente para o que fazes por mim. A paciência, compreensão, amor, companheirismo e amizade. Obrigada por me mostrares que consigo, que sou capaz e é possível conquistar tudo o que quiser. Obrigada, também por nunca me deixares cair, apoiando-me sempre, resgatando-me quando necessário. Caminhamos juntos.

“Trabalho duro é inútil para aqueles que não acreditam em si mesmos.”

- Naruto Uzumaki

Resumo

O presente relatório de projeto de investigação foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo baseado em experiências e vivências realizadas ao longo dos momentos de estágio em creche e jardim de infância.

A temática abordada no presente projeto centra-se na promoção da autonomia das crianças através da sua rotina diária e tem como questão de investigação “De que forma é possível desenvolver/melhorar a autonomia das crianças articulando com as suas rotinas diárias?”.

A investigação foi desenvolvida segundo a metodologia investigação-ação, seguindo uma abordagem qualitativa e paradigma interpretativo. Os métodos de recolha de informação apoiam-se na observação participativa, notas de campo, registos fotográficos e vídeo, análise documental e inquérito por questionário realizado às educadoras cooperantes.

De acordo com as observações e as intervenções realizadas nos momentos de estágio, as mesmas serão interpretadas recorrendo a fundamentação teórica pertinente a respeito do contributo das rotinas diárias na promoção da autonomia das crianças.

As intervenções tiveram como objetivo desenvolver e melhorar a autonomia de acordo com os vários momentos da rotina, de forma a promover um ambiente de independência, participação, responsabilidade e autonomia por parte das crianças, tanto em creche como em jardim de infância. Este processo de desenvolvimento e/ou melhorias implica reflexões sobre as práticas e intervenções e atenção sobre as necessidades e interesses das crianças.

Palavras-chave: Rotinas, Autonomia, Independência, Participação.

Abstract

This research project report was developed within the scope of the master's degree in Pre-School Education and is based on experiences and insights gained during the internship periods in kindergarten and nursery school.

The theme addressed in this project focuses on the promotion of children's autonomy through their daily routine and has as research question "How is it possible to develop/improve the autonomy of children articulating with their daily routines?"

The research was developed according to the action research methodology, following a qualitative approach and interpretative paradigm. The methods for information collection are based on participatory observation, field notes, photographic and video records, document analysis and questionnaire survey to the cooperating educators.

According to the observations and the interventions made during the training period, they will be interpreted using the relevant theoretical basis regarding the contribution of daily routines in the promotion of children's autonomy.

The interventions aimed to develop and improve autonomy according to the various moments of the routine, to promote an environment of independence, participation, responsibility, and autonomy on the part of children, both in kindergarten and nursery school. This development and/or improvement process implies reflections on the practices and interventions and attention to the children's needs and interests.

Keywords: Routines, Autonomy, Independence, Participation.

Índice

Agradecimentos	1
Resumo.....	5
Abstract	6
Índice.....	7
Índice de Tabelas	8
Índice de Figuras.....	8
Introdução	9
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência.....	12
1. Abordagem aos modelos pedagógicos na educação pré-escolar	13
1.1. Evolução da perspetiva da criança.....	19
2. Autonomia e desenvolvimento	22
2.1. Fatores que desenvolvem a autonomia das crianças.....	22
2.2. A influência do educador e do ambiente educativo	24
2.3. O contributo das rotinas diárias na promoção de autonomia	27
Capítulo II – Metodologia de Investigação	29
1. Metodologia	30
1.1. Investigação qualitativa e paradigma interpretativo.....	30
1.2. Investigação-ação	32
2. Técnicas de Recolha e Tratamento de Informação	35
2.1. Observação	36
2.2. Notas de Campo.....	37
2.3. Registos Fotográficos e Vídeo	37
2.4. Análise Documental.....	38
2.5. Inquérito por Questionário	38
3. Análise e Interpretação dos Dados	40

Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções.....	41
1. Contexto de Creche	42
1.1. Instituição “A”.....	42
1.2. Organização espacial da sala heterogénea	43
1.3. Organização temporal da sala heterogénea.....	47
1.4. Grupo de crianças	48
1.5. Interpretação das intervenções realizadas em creche	48
2. Contexto de Jardim de Infância	54
2.1. Instituição “B”.....	54
2.2. Organização espacial da sala castanha	55
2.3. Organização temporal da sala castanha	55
2.4. Grupo de crianças	57
2.5. Interpretação das Intervenções realizadas em Jardim de Infância..	57
Capítulo IV - Considerações Finais	64
Referências Bibliográficas.....	73
Apêndices	77

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Rotina da Sala Heterogénea	47
Tabela 2 - Rotina da Sala Castanha	57

Índice de Figuras

Figura 1 - Quadro de Promoção de Autonomia.....	51
Figura 2 - Identificação dos cabides.....	64
Figura 3 - Cabides identificados com os respetivos nomes	64

Introdução

O presente projeto tem como objetivo relatar a investigação que desenvolvi com base nas observações, registos e intervenções realizadas com dois grupos de crianças, ao longo dos estágios interventivos em contexto de creche e jardim de infância, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Setúbal.

A temática do estudo, intitulado “As rotinas diárias enquanto promotoras do desenvolvimento da autonomia das crianças em creche e jardim de infância” foi definida no primeiro contexto de estágio, em creche. Este foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Estágio em Educação de Infância I e foi resultado das vivências ocorridas durante o mesmo, onde tive oportunidade de observar um contexto no qual as rotinas eram bastante valorizadas, aliando o meu interesse pelo estudo da autonomia das crianças.

O grupo de crianças do contexto em questão apresentava uma heterogeneidade de idades, sendo composto por 16 crianças, com idades compreendidas entre 1 e 3 anos. Após algumas observações e registos, foi-me possível verificar que algumas crianças (principalmente as mais novas do grupo), apesar de serem bastante incentivadas pela rotina diária, não possuíam autonomia em certos momentos da mesma. Um dos quais, o momento de vestir/despir, calçar/descalçar antes e após o momento de repouso.

Dessa forma, direcionei as minhas intervenções para esse mesmo momento, de forma a permitir que as crianças alcançassem uma maior independência e autonomia face às ações requeridas.

Segundo Silva et al. (2016), dessa forma e

ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade (p.34).

No entanto, apesar de definida a temática em estudo, a questão de investigação e identificada a fragilidade onde pretendia intervir a respeito do projeto de investigação, surgiu a dificuldade referente a que tipo de intervenção realizar. Neste momento surgiram algumas inseguranças e receios a respeito das minhas possíveis propostas, se fariam sentido, se se adaptariam eficientemente às dificuldades e necessidades do grupo, se estariam de facto a contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças em questão.

Após algumas conversas com colegas de curso, docentes de unidades curriculares e leituras realizadas a respeito dessa mesma questão, pude compreender que intervir não significa planificar a todo o momento e que é possível intervir de forma espontânea, na raiz do problema, no próprio momento da rotina, sem que esta intervenção surja de uma planificação previamente estabelecida.

Dessa forma, ao longo dos momentos de estágio planifiquei algumas intervenções de forma prévia como o caso do quadro de autonomia (primeira intervenção de creche) e a agenda semanal (primeira intervenção de jardim de infância). No entanto, foram várias as intervenções espontâneas e/ou momentâneas realizadas com o objetivo de fomentar a autonomia, responsabilidade, participação e independência das crianças, sendo estas registadas através de notas de campo e/ou através de registo vídeo/fotográfico, tais como a intervenção a respeito do momento de vestir/despir (segunda intervenção de creche) e os cabides de autonomia (segunda intervenção de jardim de infância).

O meu objetivo investigativo passou por “reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27), identificando possíveis fragilidades nos momentos da rotina a nível da autonomia das crianças e, dessa forma, intervir de modo a promover a sua independência, responsabilidade e participação nos vários momentos do seu quotidiano.

Para que tal fosse possível, considerei ser importante proceder à elaboração de um quadro teórico de referência (capítulo I do presente relatório), reunir e analisar diferentes perspetivas teóricas, bem como mobilizar autores de

referências pertinentes para o estudo e definir os conceitos chave da investigação. A nível de contextualização do estudo, achei pertinente fazer uma abordagem aos vários modelos pedagógicos na educação pré-escolar e fazer uma retrospectiva a nível da percepção de criança, de forma a compreender como esta era vista também em termos de competências e autonomia na antiguidade. No âmbito da autonomia das crianças, foi fulcral compreender qual o papel do educador como promotor dessa mesma autonomia e ainda perceber qual o verdadeiro contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia e independência das crianças.

Finalizada a primeira parte do relatório, passamos para a descrição e análise da metodologia de investigação utilizada (capítulo II), no caso, a abordagem metodológica da Investigação-Ação, que se integra nas metodologias da investigação qualitativa. Neste capítulo, para além da fundamentação relativa à Investigação-Ação e investigação qualitativa, uma vez que as duas estão interligadas, é também enunciado e descrito quais os procedimentos de recolha e de tratamento de informação utilizados durante a investigação.

No capítulo III do presente relatório de investigação são apresentados e caracterizados os contextos de estágio onde ocorreram as intervenções – creche e jardim de infância, abordando as instituições a respeito das infraestruturas e dos espaços físicos, organização espacial e temporal de cada sala, descrito o grupo de crianças e por fim, descritas as intervenções realizadas.

No último capítulo IV são expostas as dificuldades e aprendizagens, bem como as conclusões retiradas ao longo de todo o processo de investigação, que contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade profissional. Neste capítulo está presente uma reflexão sobre alguns constrangimentos com que me deparei enquanto estagiária e investigadora, bem como as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo de todo este processo.

Para concluir, são apresentadas as referências bibliográficas que serviram de base teórica para o presente projeto de investigação e ainda os apêndices com informações que complementam o presente relatório de investigação.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

1. Abordagem aos modelos pedagógicos na educação pré-escolar

O modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial pratico para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano do terreno uma praxis pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34)

O modelo pedagógico caracteriza-se como “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Ou seja, de uma forma geral, através do modelo pedagógico é possível definirem-se as linhas orientadoras que fundamentam uma prática, as suas finalidades educacionais e os seus objetivos (Idem, p.34). De acordo com Spodek e Brown (2010), esses mesmos princípios e valores de um modelo, assentam em teorias da psicologia do desenvolvimento da criança e têm como principal função a criação de oportunidades de aprendizagem aliando a organização dos recursos e conteúdos de cada currículo.

Ainda quando falamos sobre modelo pedagógico assumimos o mesmo como uma base essencial de apoio ao educador cujo principal objetivo diário é criar oportunidades que sustentem a aprendizagem das crianças, permitindo que estas persistam, se envolvam e desenvolvam hábitos de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007). O mesmo é fundamentado por princípios teóricos relacionados com a criança, a aprendizagem, a pedagogia e ainda por um enquadramento sociocultural inerente ao contexto. Ou seja, é necessário reconhecer a criança como ser sujeito do processo educativo na construção articulada do saber e perspetivando o desenvolvimento e a aprendizagem como pilares indissociáveis (Marchão, 2010).

Neste capítulo serão abordados três modelos pedagógicos que, em Portugal, podemos encontrar como base das práticas pedagógicas em creche e jardim de infância: High Scope, Reggio Emília e Movimento Escola Moderna. Estes, de modo geral, são modelos que “apoiam a construção, no quotidiano, de uma pedagogia da participação e que permitem clarificar concepções, tomar decisões, sentir pertenças e, com isso, desenvolver um sentir, pensar e fazer

pedagógico fortalecido, rico, texturado, menos dependente do aqui e agora” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 16).

A respeito do **modelo curricular High Scope**, o mesmo foi iniciado na década de 60 por David Weikart, nos Estados Unidos e representa uma perspectiva desenvolvimentista da educação de infância, que se centra na aprendizagem pela ação. A inspiração central do currículo em questão foi a teoria construtivista de Piaget, cuja perspectiva assenta na premissa de que “o conhecimento é construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.62).

Piaget, referido em Oliveira-Formosinho (2007), centraliza a sua obra na autonomia da criança. Segundo o mesmo, a criança constrói o seu conhecimento através das ações, situações ou acontecimentos que vivencia e experiencia.

Formosinho (1998), segue a mesma linha de pensamento e concorda que o objetivo principal deste modelo curricular passa por despoletar o desenvolvimento das capacidades da criança, facultando-lhe o contacto com ambientes de aprendizagem ricos e que promovam a sua autonomia, através da exploração e experimentação direta do ambiente, das situações e dos objetos.

Segundo (Oliveira-Formosinho, 2007), a prática atual tem vindo cada vez mais a destacar a criança como interveniente principal da ação, permitindo que seja a própria a agir com maior iniciativa, autonomia e poder de decisão. O mesmo não descredibiliza o papel do educador enquanto interveniente direto, no entanto não de forma intrusiva na ação, mas sim como agente que inicia, toma também decisões, prepara os materiais, espaço e experiências que possibilitem a exploração da criança. Dessa forma, o educador possui o papel de fomentar a iniciativa e curiosidade exploratória das crianças, encorajando-as a envolverem-se com o ambiente, manipular os materiais, interagir com os pares e com os adultos e experienciar enquanto o adulto observa, avalia e planifica (Hohmann & Weikart, 2003).

Piaget acredita que, por forma a desenvolver a independência e autonomia da criança, o educador deve encontrar estratégias de modo a que a sua intervenção permita uma observação e escuta ativas, possibilitando e dando

espaço para que seja a criança a tomar decisões e a executar a ação da forma que acha mais adequada à situação que vivencia (Oliveira-Formosinho, 2007).

O **modelo de Reggio Emilia** surgiu após a 2ª Guerra Mundial, em 1945, por cidadãos voluntários, majoritariamente pais de crianças, movidos por um forte sentimento de cooperação e colaboração, com o objetivo de criar igualdade de oportunidades para os seus filhos e desenvolver as suas potencialidades e aprendizagens. Surgem assim as primeiras escolas regidas por um dos modelos pedagógicos mais reconhecidos, valorizados e implementados tanto nacional como internacionalmente em educação de infância.

De forma colaborativa, pais, professores e cidadãos voluntários fundam as primeiras escolas regidas por este modelo pedagógico e sob orientação de Loris Malaguzzi, que observou de perto esta experiência e envolveu-se de imediato no movimento, dá-se origem a um trabalho de equipa cujo objetivo seria compreender as necessidades e interesses das crianças. Este foi o ponto de partida para o desenvolvimento e reconhecimento do modelo de Reggio Emilia.

Uma das bases deste modelo é o trabalho de equipa, cooperação e colaboração entre educadores e famílias, bem como a vivência de comunidade educativa, de forma a disponibilizar um atendimento de qualidade para as suas crianças. De acordo com Spaggiari (1998) cit in em Oliveira-Formosinho (2007, p.97) “a educação das crianças pequenas é uma tarefa demasiado complexa para ser apenas da responsabilidade dos pais e das escolas; a comunidade tem um importante papel em todo este processo.” Dessa forma, é imperativa e fundamental a criação de um ambiente familiar e de confiança, onde educadores, famílias e crianças se possam sentir em casa.

À semelhança do modelo anterior, Reggio Emilia possui influências da teoria de Piaget, mais especificamente no que diz respeito à visão da criança enquanto agente ativo e competente que constrói o seu conhecimento e aprendizagem. O modelo em questão assume que o mesmo ocorre através da colaboração e de uma rede de interações e relações que estabelece com as crianças e adultos com quem interage. É com base nessa premissa que este modelo assenta numa “pedagogia das relações”, cujo objetivo principal passa por “promover as relações, as interações, a comunicação entre os três

protagonistas do processo educativo -as crianças, os professores, os pais – e a comunidade em geral” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.102). Nesta perspectiva de pedagogia, as crianças são incentivadas a dialogar com os seus pares e adultos, resolver problemas, levantar questões e tomar decisões em grupo.

Também Vygotsky se constitui como uma importante influência no desenvolvimento deste modelo, na medida em que demonstra que o pensamento e a linguagem coordenados, possibilitam a formação de pensamento, permitindo à criança discutir, descrever, controlar e executar. Vygotsky contribui ainda para a conceção daquele que deve ser o papel do adulto neste processo enquanto promotor e potenciador de aprendizagens, auxiliando a criança a atuar ao nível máximo das suas capacidades – zona de desenvolvimento proximal.

Dessa forma e no âmbito da “pedagogia das relações”, surge a “pedagogia da escuta” que prioriza a escuta atenta da criança e privilegia/incentiva a comunicação nas suas várias formas (linguagem oral, linguagem corporal, desenho, pintura, dramatização, música, etc.). Escutar e observar a criança é o que permite ao educador conhecer as suas necessidades, capacidades e interesses e agir em conformidade com o seu nível de desenvolvimento proximal (Oliveira-Formosinho, 2007). O mesmo é referido por Lino (1996), sendo que “as representações das crianças servem de base para debater, formular hipóteses, dando aos adultos informação sobre o seu desenvolvimento” (p.103).

No entanto é necessário e imperativo que este processo não ocorra apenas da escuta e observação, devendo existir o registo (escrito, fotográfico, vídeo, áudio, etc.) que dará origem ao material da documentação pedagógica. Ainda de acordo com o autor anteriormente citado, “através da documentação é possível analisar o crescimento das crianças e o desenvolvimento dos educadores” (Idem, p.103). Tal como o autor refere, a documentação pedagógica e os registos permitem ao educador conhecer a criança e apoiar as suas aprendizagens, servindo de base para posterior análise e planeamento. No entanto este não é o único objetivo da documentação, existindo três funções-chaves (Oliveira-Formosinho, 2007):

- proporcionar às crianças uma memória das experiências vivenciadas;
- proporcionar aos educadores uma perspetiva sobre o processo de aprendizagem das crianças;
- disponibilizar informação para os pais e para a comunidade sobre o que ocorre nas escolas como forma de solicitar apoios e participação.

O **Movimento da Escola Moderna** (MEM) é fundado em 1966 e surge da fusão de três práticas convergentes: a conceção de um município escolar segundo a proposta de Educação Cívica de António Sérgio (1963/1964), a prática de integração de crianças com deficiência visual do Centro Infantil Hellen Keller e os cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional de Professores (1963/1966).

O modelo em questão tem como origem a pedagogia de Freinet, mas vai progressivamente acumulando influências e perspetivas científicas do grupo de professores portugueses que o desenvolvem, bem como da sociedade e cultura portuguesas. Dessa forma, o Movimento da Escola Moderna criado sob uma ideologia empirista da aprendizagem que assenta no tateamento experimental de Freinet, evolui posteriormente para uma perspetiva de desenvolvimento gerada com base nos trabalhos de Vigotsky e de Bruner que enfatizam a interação social e a herança sociocultural (Oliveira-Formosinho, 2007).

Segundo o Movimento da Escola Moderna, a educação pré-escolar baseia-se na qualidade da organização participada, regida pelos valores de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.

Segundo Niza (2012) “o modo como nos afirmamos na prática educativa é o facto de encararmos a educação escolar como iniciação e exercício da intervenção democrática para que a vida social nos convoca” (p.160). O autor afirma ainda que “o único modo dignificante de convivência é a colaboração e a entreaajuda: a solidariedade no trabalho e na vida pela cooperação educativa” (p.161).

Assim sendo, educandos e educadores unem-se de modo a criar condições materiais, afetivas e sociais que permitam e incentivem um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento bem como de autonomia nesse mesmo

processo de aprendizagem, de apropriação de valores morais e estéticos gerados pela sociedade e pela experiência adquirida.

A nível de finalidades formativas, o modelo em questão possui três principais:

- A iniciação às práticas democráticas – existe uma preocupação central na negociação do planeamento, cooperação e partilha dos conhecimentos, processos e dos valores morais e estéticos resultantes do percurso histórico-cultural da humanidade (Niza, 1996);
- A reinstituição dos valores e das significações sociais – prende-se com os valores morais e estéticos, tendo em atenção a vida quotidiana das crianças e do próprio grupo, procurando dar sentido e aprender através das experiências vividas;
- A reconstrução cooperada da cultura – promoção e construção de uma cultura de grupo e cooperação baseada na participação reproduzida no currículo educativo.

Segundo (Oliveira-Formosinho, 2007), o modelo considera ainda três pressupostos do processo educativo:

- A primeira condição prende-se com a heterogeneidade do grupo de crianças, garantindo o respeito pelas diferenças individuais na cooperação e colaboração formativas;
- Necessidade de promover um clima de livre expressão da criança, valorizando as suas experiências de vida, opiniões e ideias;
- Facultar às crianças tempo para a atividade exploratória das ideias e materiais de modo a que ocorra a interrogação que servirá de base para projetos de pesquisa característicos do modelo em questão.

1.1. Evolução da perspectiva da criança

A concepção de infância, bem como de criança foi-se historicamente construindo ao longo dos tempos. Esta concepção passou de inexistente, a uma percepção de adulto em miniatura na Idade Média e evoluindo para a criança cidadã na época Contemporânea.

Vários autores acreditam que até ao século XII não existia uma percepção de infância com características próprias, mas sim uma visão futurista onde existiam apenas possibilidades do que a criança poderia ser, não valorizando o que é no presente.

Áries (1981) afirma que no período da sociedade medieval, a criança passava a ser vista e tratada como um adulto assim que ganhava autonomia para desempenhar tarefas do quotidiano como vestir-se, calçar-se ou comer sozinho, sem o auxílio da sua mãe. Assim sendo, é possível assumir que nesta época as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sendo forçadas a agir em conformidade com essa caracterização, tanto no trabalho como aprendizes, afazeres domésticos ou vestes.

Segundo Kohan (2003) a criança era vista e percebida como um ser inferior, associando a infância a uma fase inferior à vida adulta. Segundo esta perspectiva da época, as crianças (do sexo masculino, filhos de homens de altos cargos) eram moldadas e preparadas de acordo com uma intencionalidade política futura, ignorando a sua infância e vendo apenas a possibilidade do que poderiam ser no futuro.

Um facto que enfatiza este desprezo pela infância prende-se com a alta taxa de mortalidade infantil da época bem como a aceitação do mesmo. Dada a falta de cuidados básicos ou de higiene, a morte de crianças ou mães no parto era bastante comum. Assim sendo, era comum que as famílias decidissem ter vários filhos, na possibilidade de vários morrerem na infância (Áries, 1981).

Esta perspectiva é transformada graças à Igreja Católica que surge como entidade responsável por disciplinar as crianças de acordo com os princípios morais adjacentes aos cuidados de saúde e higiene. Tal ocorreu apenas no século XVIII, seguindo a ideologia de que o casamento e a procriação se

tornariam atos sagrados e como tal, a criança seria o mediador entre o céu e a terra, emergindo o conceito de infância.

Ainda de acordo com Áries (1981), neste momento a família dirige a sua atenção para a criança, reconhecendo que esta tem particularidades e características próprias, devendo ser amada e educada, bem como existindo uma preocupação com a sua saúde e higiene. Segundo o autor em questão, os séculos XVII e XVIII representam o ponto de viragem relativamente à infância, tendo este tema evoluído com o decorrer dos anos, atribuindo-lhe cada vez mais importância e destaque. É neste período que surgem os primeiros estudos sobre a psicologia infantil, cujo objetivo passa por compreender melhor a mente da criança podendo aplicar e adaptar métodos de ensino específicos.

No final do século XVIII ocorre uma revolução no modo de vestir das crianças que, contrariamente ao que ocorria no passado, deixam as vestes adultas e passam a utilizar roupas apropriadas ao seu tamanho e necessidade de movimento, mais leves e folgadas (Idem, 1981). Essa alteração permitiu às crianças, principalmente às do sexo masculino uma maior liberdade de movimento, permitindo-as explorar, correr, saltar e executar movimentos com maior destreza.

Um exemplo da evolução desta perspetiva no século XVIII diz respeito à representação da criança na arte, o que até então era desprezado. Nesta altura os artistas passam a expressar a sua perspetiva e olhar em relação à criança, permitindo que estas conquistem o seu lugar na arte (Idem, 1981).

Postman (2011) ressalta ainda que ao longo deste século “todas as classes sociais se viram forçadas a assumir em parceria com o governo a responsabilidade pela educação das crianças” (p.70), direcionando este tema para toda a sociedade em geral, não só a Igreja Católica ou as famílias, como também os intelectuais da época. Dessa forma e de acordo com o autor referido, “o Iluminismo [...] ajudou a nutrir e divulgar a ideia de infância” (p.71).

Um autor de referência do século XVIII que demonstra especial preocupação com o tema é Jean-Jacques Rousseau, com a sua contribuição através da obra “Emílio, ou Da Educação” em 1762. Nesta obra o autor

demonstra a importância do olhar sobre a criança, pois a mesma deve ser vista como aquilo que é no momento e não a possibilidade do que será no futuro.

Assim sendo, podemos afirmar que, na perspectiva de Rousseau, a criança não seria uma projeção de adulto, mas sim um ser dotado de características e necessidades próprias. O autor refere ainda que a infância é uma fase à qual deve ser dada especial importância de modo a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, cooperando com a sua ideologia para as teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e moral da criança mais tarde abordadas por Piaget e Kohlberg.

A partir do final do século XVIII e início do século XIX a perspectiva de infância e criança altera de forma gradual aproximando-se cada vez mais da que temos hoje. Isto deve-se essencialmente ao surgimento da individualização da criança, sendo reconhecida pela sociedade como um indivíduo com características e necessidades específicas (Áries, 1981).

Este facto permitiu a criação das primeiras instituições escolares onde a criança poderia ter um local específico para aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, só no final do século XIX é que foram estabelecidas leis e instituições que apoiassem a parte mais empobrecida da sociedade, criando assim instituições pré-escolares que auxiliassem as famílias mais desfavorecidas e as suas crianças.

O ano de 1997 foi um marco importante na educação pré-escolar portuguesa pois foi o ano da criação da rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, passando essa a ser tutela e responsabilidade do Estado. Esta mudança ditou a igualdade de acesso à educação pré-escolar a todas as crianças, segundo o Decreto-Lei nº147/97, valorizando a necessidade da criança a uma educação própria e adequada às suas necessidades.

Ainda no mesmo ano foram criadas e apresentadas as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” por parte do Ministério da Educação cujo objetivo principal passou por garantir uma educação de qualidade nos contextos educativos em Portugal, constituindo-se como um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica,

estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Silva et al, 2016, p.5).

Esta evolução ao longo dos séculos, bem como as teorias de desenvolvimento de Piaget, Vygotsky, entre outros autores, permitiram o surgimento de uma nova perspectiva de criança e de infância. Atualmente a criança não é vista como um ser não-falante, incapaz ou mini adulto como outrora, mas sim como um ser ativo com direitos, dotado de capacidades, necessidades próprias e voz ativa, sendo reconhecido como “sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al, 2016, p.33).

2. Autonomia e desenvolvimento

2.1. Fatores que desenvolvem a autonomia das crianças

O conceito de autonomia na educação de infância é designado e definido por vários autores como a capacidade que as crianças têm de realizar uma ação sozinhas, sem depender dos adultos, constituindo-se como uma capacidade de governação própria sem auxílio de terceiros.

Numa primeira infância a autonomia é bastante escassa, dependendo uma criança do auxílio do adulto para executar grande parte das suas tarefas diárias. No entanto, esta dependência vai reduzindo com o desenvolvimento e crescimento da criança, encontrando a mesma estratégias que lhe permitam maior independência nas suas ações, tais como para comunicar, mover-se, expressar-se, vestir-se, entre outros.

Ambrósio (1999) define a autonomia como “um processo que se inicia na infância mais precoce e se desenvolve por toda a vida do ser humano” (p.2). Dessa forma, “a autonomia do bebé está relacionada com o desenvolvimento da noção que este tem da sua capacidade para fazer com que certas coisas aconteçam e que consegue agir e pensar por si mesmo” (Serrano, 2018, p.16). Podemos assumir, de acordo com os autores, que é necessário proporcionar o desenvolvimento da autonomia das crianças através das pequenas tarefas do seu quotidiano, ajudando a estruturar e organizar o seu pensamento.

Hohmann e Weikart (2011), por sua vez, defendem que as crianças necessitam de “desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões” (p. 66).

Nesse caso, se o adulto “encorajar as crianças a resolver os problemas que encontram lhes oferece mais oportunidades para aprender do que fazer as coisas por elas” (Idem, p. 49) são dessa forma “apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (Idem, p. 27).

Aliado ao conceito de autonomia, segue o conceito de desenvolvimento, estando o mesmo diretamente relacionado com as questões abordadas no projeto de investigação. Segundo Hohmann e Weikart (2011), só é possível criar desenvolvimento se o educador (e a restante equipa pedagógica) “(...) reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (p. 27).

Numa perspetiva científica, Serrano (2018) afirma que desenvolvimento diz respeito às mudanças no crescimento físico da criança, e da sua capacidade de aprender em termos de comportamento sensório-motor, socio-emocional, cognitivo e competências de comunicação, que são necessárias para a sua vida independente (p. 16).

De acordo com os autores referidos, desenvolvimento está diretamente relacionado com as experiências do quotidiano, sendo através das mesmas que o desenvolvimento pode ocorrer. É através das vivências da criança, bem como da sua relação com o meio envolvente que a criança poderá desenvolver-se criando aprendizagem.

2.2.A influência do educador e do ambiente educativo

No que respeita o desenvolvimento e a autonomia é indispensável abordar a influência do educador e o próprio ambiente educativo onde a criança está inserida como promotores desses dois fatores.

Nesse sentido, um dos grandes objetivos da educação passa por promover a autonomia e independência nas crianças, preparando-as para o seu futuro e para que sejam capazes de tomar as suas próprias decisões. É responsabilidade do educador de infância promover um ambiente de autonomia entre as crianças, tanto de forma individualizada como em grupo, incentivando-as a executar tarefas de forma autónoma, sem auxílio de um adulto responsável.

Imperativamente deve ser criado e fomentado pelo educador um espaço onde as crianças possam expressar as suas opiniões de forma livre, assumir responsabilidades ou fazer escolhas “num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.” (Silva et al, 2016, p.33).

Cabe então ao educador a construção dos valores de autonomia e independência, bem como a concretização dos mesmos no quotidiano da sua prática, através de um processo de desenvolvimento pessoal e social entre todos os constituintes do ambiente educativo.

Segundo Silva et al (2016), só dessa forma é possível serem estabelecidas regras e tarefas que garantam o bom funcionamento do grupo e do contexto, de forma organizada. De acordo com os mesmos autores, “esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação, a justiça e a cooperação.” (p.36). O ambiente educativo e a sua respetiva organização, têm como prioridades a valorização e escuta ativa da criança, contribuindo para a promoção da sua autonomia, iniciativa, independência, autoestima e bem-estar, constituindo-se como um contexto democrático em que as crianças participam ativamente na vida do grupo e no processo de aprendizagem (Silva et al, 2016).

Dois dos aspetos fundamentais no ambiente educativo que influenciam diretamente a promoção da autonomia da criança diz respeito à organização do espaço e à organização do tempo.

“Adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição. A independência das crianças e do grupo passa também por uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia.” (Silva et al., 2016, p.36)

O conceito de organização do espaço, por sua vez, é “um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento” (Formosinho, 2007, p.56). Segundo vários autores incluindo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011), o espaço pedagógico, no ambiente educativo, deve ser organizado com base nos seguintes critérios: “o da abertura e responsividade às identidades pessoais, sociais e culturais (...); o da organização flexível conhecida da criança para que possa desenvolver as capacidades de autonomia e colaboração no âmbito do brincar e aprender” (p.111).

Podemos considerar a organização do espaço como um aspeto facilitador da aprendizagem ativa, sendo que o conhecimento do modo como o espaço se encontra organizado é condição de autonomia da criança. Assim sendo, o mesmo deve ser flexível e transmitir segurança e conforto.

Para além desses aspetos, é importante que o espaço possua materiais ricos e diversos. Segundo Oliveira- Formosinho e Formosinho (2011) “os materiais pedagógicos são os livros de texto no âmbito da educação de infância; têm como função central promover o jogar e o brincar, promover o aprender com bem-estar” (p.111).

Remetendo diretamente para o conceito seguinte, Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011) relacionam o tempo e o espaço, afirmando

O espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos

materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem. (p.30)

Segundo Ferreira Pereira (2014) “é preciso que o educador desenvolva uma boa gestão do tempo, através de uma rotina diária que respeite os ritmos das crianças, promovendo o seu bem-estar e as suas aprendizagens” (p. 22).

De acordo ainda com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011) cit in Ferreira Pereira (2014)

ao tempo pedagógico pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo. Ao tempo pedagógico pede-se ainda que inclua os diferentes propósitos, as múltiplas experiências, a cognição e a emoção, as linguagens plurais, as diferentes culturas e diversidades (p.22).

Como tal, podemos assumir que cada dia implica uma rotina educativa específica, pois, cada dia possui as suas especificidades próprias, bem como o seu ritmo próprio. Deste modo, de forma intencional ou planeada pelo educador da sala, é importante que o mesmo respeite a organização do tempo de acordo com as rotinas já conhecidas pelas crianças, pois só dessa forma poderão adquirir competências a nível da noção de tempo. Assim, será possível organizarem o seu próprio tempo de brincadeira, antecipando eventos e construindo o seu próprio ritmo.

2.3.O contributo das rotinas diárias na promoção de autonomia

Tendo por base a temática do projeto de investigação, é imperativo definir o significado de rotina, conceito esse que será analisado numa primeira instância a fim de perceber falhas ou possíveis melhorias no que diz respeito à autonomia das crianças. No que diz respeito à rotina, a mesma é caracterizada por Post e Hohmann (2011) como “mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas (...) as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (p.193).

Assim sendo, podemos assumir que a rotina é uma ferramenta essencial no desenvolvimento da criança e “baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1998, p.169).

No entanto, mais que uma ferramenta, as rotinas diárias promovem a capacidade de antecipar acontecimentos, desenvolvendo a autonomia e independência das crianças. A rotina “permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas «à dimensão da criança» no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 224).

Como tal, “as referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; contexto diário, semanal, mensal, anual” (Silva et al, 2016, p.27). Podemos assumir que as rotinas diárias permitem tanto antecipar e prever acontecimentos, como regular o seu próprio tempo e ritmo. “(...) O final do tempo dedicado a cada rotina [é] marcado com meios conhecidos para a criança, o que produz segurança, porque ela pode prever o que vai acontecer” (Zabalza, 1998, p.159).

A mesma ideia é referida por Post e Hohmann (2011) pois afirmam que “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (p.15). Ainda dentro do conceito-chave em questão, Formosinho (2007) adianta que

(...) A rotina diária cria uma estrutura para os acontecimentos do dia, cria uma estrutura para a agenda educacional diária; em resumo, cria uma estrutura para o tempo. No entanto, esta rotina é flexível, porque embora organize o dia em segmentos de tempo que correspondem a certas categorias de atividade, fá-lo sem, contudo, ditar os detalhes da atividade da criança (p.60).

Tal como referido pelo autor anterior, é importante que a rotina seja flexível, adequada às necessidades do grupo e de cada criança individualmente, no entanto, é também essencial que a mesma possua uma estrutura fixa que transmita segurança às crianças, permitindo criar independência e autonomia relativamente às várias fases e momentos da rotina.

De acordo com Post e Hohmann (2011), “um horário diário que seja previsível, mas flexível” (p.197). Segundo ainda Ferreira Pereira (2014), “as rotinas ajudam a que a criança se situe no dia-a-dia; que a criança aprenda a ser, a estar e a fazer. Ou seja, ajudam a criança a tornar-se responsável no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo” (p.13). Dessa forma, as rotinas encontram-se intimamente ligadas com a autonomia, possibilitando o seu desenvolvimento nas diversas tarefas do dia.

Capítulo II – Metodologia de Investigação

1. Metodologia

1.1. Investigação qualitativa e paradigma interpretativo

A investigação é caracterizada como uma prática constante na vida de um profissional de educação. Não apenas no que diz respeito à sua formação inicial, como ao longo de todo o seu percurso, de modo a progredir continuamente, adotando uma postura reflexiva e crítica originária de uma investigação qualitativa em educação (Ambrósio, 2001). Assumimos então que a investigação deve ser uma das ferramentas indispensáveis em qualquer prática educativa, constituindo-se como

um processo não de acumulação e actualização de conhecimentos e de saberes, mas é um processo hermenêutico de construção de conhecimento (...), tornar-se num processo auto-formativo. Reflectir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novas situações que se deparam (...) (Ambrósio, 2001, p. 37).

Pretende-se que o estudo em questão adote uma abordagem qualitativa e exploratória, sendo que segundo Denzin e Lincoln (1994), a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise. Dessa forma, pretendo que o estudo caminhe numa perspectiva de capacidade de reflexão ao invés de tentar encontrar uma explicação e/ou provar algo. Segundo Walsh, Tobin e Graue (2002), de forma a obter informação de acordo com o estudo interpretativo, é importante que analisemos os atos e comportamentos e as respetivas intencionalidades, a fim de compreender os acontecimentos.

Relativamente à investigação qualitativa, segundo Nelson et al. (1992), é considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas. Colás (1998 cit. in Aires, 2015, p.14), considera que as variadas fases do processo de investigação qualitativa não ocorrem de forma linear, mas interactivamente, sendo que em cada fase existe uma relação entre o modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e tratamento de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa.

Segundo Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, das quais se destacam a pesquisa etnográfica e o estudo de caso, sendo que ambas tem vindo a tornar-se cada vez mais utilizadas, principalmente no que diz respeito à investigação na área da educação.

Os investigadores analisam os dados recolhidos e todas as informações subjacentes aos dados, de forma indutiva, sendo que esses mesmos dados não possuem o “objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

De acordo com Denzin e Lincoln (1994, p.12), são cinco as fases de processo de pesquisa qualitativa:

- Fase 1: O Investigador enquanto Sujeito Multicultural;
- Fase 2: Paradigmas Teóricos e Perspetivas;
- Fase 3: Estratégias de Pesquisa;
- Fase 4: Métodos de Recolha e Análise do Material Empírico;
- Fase 5: Arte de Interpretação e Apresentação.

Os autores referem ainda que o processo de investigação qualitativa é considerado um percurso reflexivo e complexo e é também caracterizada por Bogdan e Bilken (1994 p.47-50) de acordo com os seguintes aspetos:

1. Na investigação qualitativa o ambiente natural constitui-se como a fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal por meio de observação e registo (escrito, áudio e/ou visual). Os materiais registados e adquiridos pelo investigador são posteriormente analisados, revistos e constituem o instrumento-chave da sua investigação;

2. A abordagem qualitativa é descritiva na medida em que são recolhidos e analisados dados qualitativos, como fotografias, áudios, vídeos, transcrições de entrevistas, notas de campo, entre outros, e não quantitativos como números;

3. O foco do interesse dos investigadores qualitativos é o processo de investigação e tudo o que lhe diz respeito, não apenas os resultados da sua investigação;

4. Os investigadores qualitativos geralmente analisam os seus dados de forma indutiva, isto é, o seu objetivo ao recolher dados não passa por validar ou refutar hipóteses ou teorias, mas sim criar um agrupamento de dados que formulam e constroem um argumento;

5. Na investigação qualitativa, o significado é de extrema importância, constituindo-se este como um interesse intrínseco na abordagem em questão, sendo necessário conhecer as concepções dos intervenientes do estudo de modo a chegar às devidas conclusões.

Sendo assim, esta metodologia de investigação é considerada uma mais-valia no que diz respeito a investigações cujo foco sejam aspetos pedagógicos, dado que os dados recolhidos e analisados possuem mais pormenores descritivos que podem ser tratados e trabalhados, facilitando a sua interpretação e análise.

1.2. Investigação-ação

“A investigação-acção [...] é fundamental na abordagem qualitativa [...] dado que o objectivo principal da investigação aplicada é a acção” (Bogdan & Biklen, 1994, p.300).

De acordo com Bell (1997), “a investigação-ação não é um método nem uma técnica. Consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas” (p.22). Coutinho et al. (2009) compartilha da mesma opinião referindo que a Investigação-Ação se afirma

como a metodologia mais apta a favorecer mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção (p.356).

Para Kemmis (1984, cit in Coutinho et al., 2009, p.360) “a Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica.” Já Watts (1985, cit in *idem*) assume a Investigação-Ação como “um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas

educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.”

Relativamente a Bartalomé (1986, cit in *idem*), o autor define a Investigação-Ação “como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.”

Por sua vez, Lomax (1990, cit in *idem*) e Elliot (1993, cit in *idem*) entram em acordo, definindo a Investigação-Ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria.” e “como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma”, respetivamente.

Assumimos a Investigação-ação como um processo de recolha de dados e informações com o objetivo de promover mudanças a nível social (Bogdan & Biklen, 1994). Consequentemente, é essencial que o investigador que se propõe a utilizar esta metodologia de Investigação-Ação seja capaz de planejar, atuar, observar e refletir sobre os acontecimentos vivenciados de forma a melhorar a situação que se propõe investigar. Coutinho et al. (2009) defende precisamente essa perspetiva afirmando que

o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (p.360).

No presente projeto de investigação, a Investigação-ação atua como estratégia de otimização/melhoria de situações observadas e vivenciadas nas práticas dos contextos. A mudança e melhoria de uma determinada situação deve ser o objetivo principal do investigador, dado que é através da recolha metódica de dados e informações que podem ser encontradas estratégias e soluções para o respetivo problema. O mesmo é referido por Sousa (2005)

a investigação-ação não segue, como as outras metodologias de investigação, uma sequência de procedimentos que têm por objectivo procurar a resposta para o Problema central, que foi colocado como ponto de partida e que permanece inalterável até ao

final da investigação. O ponto de partida, na investigação-ação é o objectivo, ou seja, o que se pretende estudar (p. 99).

Dentro das perspetivas mencionadas, a Investigação-Ação possui características próprias, das quais se destacam (Coutinho et al. 2009):

- Existe uma preocupação a nível da colaboração e participação relativamente a todos os intervenientes do processo de investigação;
- Não é meramente descritiva do contexto, de forma a promover uma mudança é necessário que a investigação seja prática e interventiva;
- Existe uma cíclica necessidade de mudança e adaptação aos novos ciclos de descobertas, potencializando cada vez mais a melhoria do contexto;
- Aprimora-se de forma crítica e autocrítica, não possibilitando somente melhorias no contexto como no próprio investigador;
- Aliada à crítica surge a avaliação e autoavaliação como forma de aprendizagem, reflexão e sistematização do realizado.

De acordo com o mesmo autor, a Investigação possui ainda objetivos/metapas próprias, tais como:

- Conhecimento e melhoria/transformação de um contexto social e/ou educativo, simultaneamente;
- Criar uma articulação entre a investigação, a ação e a formação;
- Participação ativa no contexto e na realidade investigada de forma a proporcionar o conhecimento e melhoria/transformação objetivada;
- Protagonizar os educadores na Investigação-ação.

Em suma, a chave para que esta mesma mudança aconteça diz respeito à procura e recolha de informação, tanto através da pesquisa documental, das questões colocadas aos intervenientes, mas também a si próprio, como uma atitude reflexiva e crítica acerca da investigação e da atuação, promovendo deste modo um trabalho mais enriquecedor e contínuo. Dessa forma, a Investigação-Ação atua como processo impulsionador da observação e posterior participação por parte do educador/investigador, possibilitando a criação de mudanças e estratégias que solucionem os problemas existentes no contexto, bem como de técnicas que permitam a recolha e tratamento de informações.

2. Técnicas de Recolha e Tratamento de Informação

De forma a recolher e tratar/analisar as informações em investigação qualitativa, é necessário delinear alguns instrumentos/técnicas que facilitem essa mesma recolha e tratamento de informação tais como a observação, as notas de campo, os documentos, as fotografias, entre outros.

Segundo António Latorre (2003) existem três categorias de técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo estes:

- Observação – a recolha é feita através da perspetiva do investigador, do que este observa aquando da ação;
- Conversação – a recolha de dados ocorre por meio de conversas, formais ou informais, diálogos e interação e retrata a perspetiva dos participantes da ação;
- Análise Documental – recolha feita também através da perspetiva do investigador, no entanto resulta de uma pesquisa e consulta de documentos de referência.

Já Aires (2011) organiza as técnicas de recolha de informação em dois grandes grupos: técnicas diretas ou interativas (observação participante, entrevistas qualitativas, diálogos e interação) e técnicas indiretas ou não-interativas (documentos oficiais, cartas, autobiografias).

No meu projeto de investigação optei por utilizar técnicas diretas aquando da observação participante e técnicas indiretas a respeito da análise documental, notas de campo, registos fotográficos, áudio e vídeo e inquéritos por questionário.

2.1. Observação

Segundo Aires (2011) “a observação qualitativa é fundamentalmente naturalista; pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (p.25).

Como refere a autora, a observação permite a recolha de informação e a participação no contexto de forma simultânea, de forma natural e respeitando o ritmo natural do contexto em questão. Por esse motivo, a observação é considerada uma técnica fundamental e desempenha um papel fulcral sendo que permite a recolha de informação de forma confiável e concreta num determinado contexto.

Caraterizo a observação como observação participante e direta pois, tratando-se de estágios de intervenção, é essencial que exista participação nos vários momentos da rotina, sendo esse o foco do projeto de investigação. Segundo Bogdan e Biklen (1994): “A participação do investigador decorre de uma forma gradual e moderada, primeiramente o investigador procura uma aceitação por parte dos intervenientes limitando-se somente a uma observação, à medida que desenvolve uma relação torna-se participante nas ações” (p.125).

Dessa forma considero que exista uma participação ativa na vida da sala e do grupo, no entanto, sem deixar de parte a qualidade de observadoras/investigadoras, tal como é referido por Estrela (1986): “Independentemente das técnicas específicas utilizadas e dos campos em que trabalha, o observador-participante deverá desempenhar um papel bem definido, na organização social que observa” (p.33). É importante que o investigador observe e capte os detalhes e pormenores das observações, pois, numa investigação qualitativa “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Biklen e Bogdan, 1994, p.16).

No entanto, a observação por si só não é suficiente para recolher e analisar informação, pelo que surge aliada ao registo (notas de campo) dessas mesmas observações.

2.2. Notas de Campo

Relativamente às notas de campo, as mesmas são consideradas por Bogdan e Biklen (1994) como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Dessa forma, devem traduzir-se naquilo que o investigador observa, pensa, analisa e experiencia ao longo da sua investigação e da sua vivência no contexto onde atua.

As notas de campo são caracterizadas como um instrumento cuja ligação com a observação é intrínseca sendo que, quando se é observador participante, é necessário que exista uma forte observação para que existam notas de campo, registos e pensamentos. Uma dificuldade por mim sentida a respeito da observação e que justifica a íntima ligação entre os dois instrumentos diz respeito ao facto de, enquanto observador participante, não ser possível registar a todo o momento ou reter toda a informação que ocorre durante a participação. Dessa forma, é importante que existam notas sobre os acontecimentos vivenciados, assim que possível.

Através da observação e registo é possível refletir sobre os acontecimentos vivenciados, sendo que, para Bogdan e Biklen (1994) “de modo a realizar um bom estudo, o investigador deve ser autorreflexivo e manter um registo preciso dos métodos, procedimentos e das análises que se desenvolvem” (p.165).

2.3. Registos Fotográficos e Vídeo

Por sua vez, os registos fotográficos ou em vídeo são também considerados uma importante ferramenta no que diz respeito a captar momentos que não foram possíveis observar no momento, ou observar de forma direta pela imersão/participação no momento, permitindo uma revisão mais detalhada dessa mesma situação, facilitando a sua análise e tratamento.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o registo por meio fotográfico está diretamente relacionado com a investigação qualitativa, simplificando a recolha de informação obtida pelo investigador participante.

Através das fotografias ou vídeos foi-me possível registar as mais variadas situações ocorridas dentro ou fora da sala, tais como atividades realizadas pelas crianças, momentos da rotina, momentos de exploração autónoma, entre outros.

2.4. Análise Documental

Este tipo de técnica de recolha de informação tem como principal objetivo ser um complemento à investigação qualitativa, incidindo sobre documentos oficiais das instituições (projetos educativos, projetos pedagógicos e projetos curriculares).

Segundo Aires (2011) “os documentos oficiais (internos ou externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa” (p.42). Esse fator proporciona um conhecimento mais aprofundado sobre o contexto, os seus objetivos, valores e crenças. Esses mesmos documentos foram facultados pelas instituições onde decorreram os estágios e articulados com a informação recolhida através das técnicas de recolha de informação previamente referidas.

2.5. Inquérito por Questionário

Para além dos instrumentos acima mencionados, na recolha de dados foi também utilizado um inquérito por questionário realizado às duas educadoras cooperantes, de creche e de jardim de infância.

Uma vez tratando-se do mesmo objetivo de estudo, o questionário apresentado à amostra em questão foi único, de modo a facilitar a interpretação dos dados e comparações entre respostas, bem como as suas conceções de autonomia e a forma como o promoviam na sua sala, interligando com as rotinas diárias (Ghiglione e Matalon, 1997).

O método de recolha em questão “é uma técnica de investigação que, através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos” (Dias, 1994, p.5).

Como tal, nesta técnica de investigação está presente um conjunto de questões escritas, as quais não requerem a presença do investigador para que sejam respondidas, caracterizando-se por ser uma técnica de observação não participante.

Tratando-se de um método de recolha com interação indireta entre investigador e inquiridos, existe uma forte preocupação a respeito do desenvolvimento das questões, devendo estas ser elaboradas à margem de três princípios básicos:

- Princípio da Clareza: questões claras, concisas e unívocas;
- Princípio da Coerência: questões que correspondam diretamente à intenção da própria pergunta;
- Princípio da Neutralidade: questões que não influenciem ou induzam uma resposta específica, respeitando a liberdade de resposta do inquirido.

Para além dos princípios básicos, existem também as questões de resposta aberta que permitem ao inquirido uma maior liberdade de resposta, de acordo com o seu próprio vocabulário, e as questões de resposta fechada onde é dada uma escolha ao inquirido pelo que este deve escolher uma das opções.

No entanto, “a definição das perguntas a incluir num questionário, deve permitir não só a demonstração das hipóteses teóricas de partida, mas também a realização dos objectivos gerais do inquérito” (Dias, 1994, p.17). Assim sendo, é importante incluir esses mesmos objetivos no inquérito aquando das próprias questões, proporcionando a informação referente aos objetivos da pesquisa.

No caso do inquérito, o mesmo contou com cinco questões abertas referentes à temática da investigação, incidindo no tema das rotinas e da autonomia:

1. Há quantos anos é educadora de infância?
2. Qual a sua conceção sobre a autonomia?
3. Considera que as rotinas diárias contribuem para a promoção de autonomia?
4. Como organiza as rotinas na sua sala de modo a promover a autonomia?

5. Porque é importante promover a autonomia na educação de infância?

3. Análise e Interpretação dos Dados

Após a recolha de dados, surge a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se esta como uma das fases cruciais do projeto de investigação. Caracteriza-se como o processo de pesquisa e de organização contínuo dos materiais recolhidos, tais como o inquérito por questionário, as notas de campo, entre outros materiais acumulados, cujo objetivo passa por aumentar a perceção e compreensão da área investigada, permitindo uma maior exploração e análise do conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994).

Ainda dentro da linha de raciocínio de Bogdan e Biklen (1994), é necessário realizar uma análise cuidada dos produtos recolhidos, sendo que essa mesma análise representa e “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p.205).

Tal como referido anteriormente, a análise e interpretação dos dados tem como objetivo responder às questões definidas inicialmente como problemática que dá origem à investigação. Dessa forma, é importante que ao analisar e interpretar, consigamos organizar os dados de forma a identificar os aspetos fulcrais e sintetizá-los, selecionando o que será posteriormente apresentado.

Para a análise dos dados recolhidos, optei pela análise de conteúdo, baseando-se esta essencialmente nos materiais escritos tais como: registos de observação, notas de campo e reflexões produzidas ao longo dos estágios. Relativamente aos inquéritos por questionário realizados às educadoras cooperantes, organizei as respostas de acordo com categorias relacionadas às temáticas, de modo a facilitar a posterior análise, sendo estas: as conceções das educadoras relativamente à autonomia; de que forma organizam as rotinas diárias de modo a promover a autonomia e a importância da promoção da autonomia. Apenas as respostas da educadora cooperante de jardim de infância foram analisadas e organizadas, uma vez que o inquérito enviado à educadora de creche não teve retorno.

Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções

1. Contexto de Creche

1.1. Instituição “A”

A Instituição onde foi realizado o estágio em Creche foi a Instituição “A” e é caracterizada no que diz respeito ao contexto socioeconómico como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), situada na freguesia de S. Sebastião, em Setúbal. Alguns dos objetivos pedagógicos de resposta social da creche passam por proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral e global das crianças num ambiente de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar; colaborar diretamente com as famílias nos cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo das crianças; sinalizar e encaminhar problemas sociais através da prevenção e/ou intervenção sociocomunitária; entre outros.

Adicionalmente, possuem ainda outro tipo de objetivos de cariz pedagógico e educativo como por exemplo: cumprimento da perspetiva pedagógica do *educuidar*, alimentação (almoço e lanche), cuidados de higiene, sono e conforto durante o período de permanência da criança na instituição; disponibilizar e promover, durante a rotina diária, experiências de descoberta através dos materiais, dos espaços, dos pares e dos adultos; proporcionar situações de aprendizagem com o objetivo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e facilitar a abordagem à linguagem escrita, de forma não escolarizada; promoção e desenvolvimento global da criança, através das suas múltiplas linguagens; entre outros.

O horário de funcionamento da instituição é das 7h30 até às 19h de 2ª a 6ª feira. Encontra-se dividida em dois edifícios distintos, tratando-se essa da sua maior característica física. Dispõe de duas salas, uma referente a primeiro berçário e outra sala que diz respeito às idades heterógenas. Essas mesmas “salas” são na verdade apartamentos que dispõem de uma sala principal, dois quartos, uma casa de banho, uma copa/cozinha e uma despensa. Os dois edifícios encontram-se ligados por meio de um espaço exterior comum a ambos os apartamentos, onde existem elementos característicos de um parque infantil como escorrega ou baloiço. A equipa pedagógica de cada sala é constituída por uma Educadora e por duas Ajudantes de Ação Educativa tornando assim a

Equipa Educativa da creche composta por duas educadoras e quatro Ajudantes de Ação Educativa.

1.2. Organização espacial da sala heterogénea

Para que o meio seja promotor do desenvolvimento da criança, deve em primeiro lugar oferecer oportunidades para a exploração, mas ao mesmo tempo fazer a criança sentir-se segura para que queira agir sobre ele e assim dê oportunidade a que a aprendizagem aconteça (Serrano, 2018, p.24).

O presente subcapítulo é referente à dimensão da organização dos espaços e dos materiais na sala heterogénea, sendo a mesma da responsabilidade da educadora enquanto gestora do currículo.

Como referido anteriormente, as “salas” da instituição “A”, são na verdade apartamentos inseridos em edifícios distintos, unidos por um espaço exterior. Assim sendo, a “sala” correspondente à sala heterogénea é na verdade um apartamento adaptado composto por sala principal (polivalente); cozinha/copa; despensa/sala dos cacifos; casa de banho/fraldário; sala da leitura/tapete; sala da pintura e ainda um corredor que une todas as divisões em questão.

A intencionalidade da educadora face às divisões e respetivas áreas diz respeito a uma questão de praticidade, cujo principal objetivo passa por desenvolver as competências das crianças bem como proporcionar desenvolvimento e aprendizagem. Relativamente à praticidade, a educadora, enquanto gestora do currículo e responsável pela sala decidiu dispor as diversas áreas de acordo com o que seriam espaços de livre acesso para as crianças ou espaços de acesso orientado.

Um dos exemplos diz respeito à sala da pintura que, de forma intencional, decidiu colocar ao fundo do corredor, no limite do apartamento, tratando-se da sala cujo acesso é orientado, visto existirem materiais potencialmente perigosos, caso não exista orientação dos adultos. Seguidamente, a sala da leitura é partilhada com a sala do tapete e foi-lhe atribuída uma divisão à parte da sala principal pela necessidade de criar um espaço mais reservado e recatado, onde as crianças pudessem explorar livros e o grupo se pudesse reunir. Por sua vez, a sala principal é também o local onde as crianças fazem as refeições, por uma

questão de praticidade, visto ser a sala com uma janela direta para a copa, facilitando todas as dinâmicas relacionadas com a copa. A mesma encontra-se dividida por áreas de interesse (ainda não especificadas para as crianças), nomeadamente a área da casinha, a área das construções e animais (tapete) e a área dos jogos.

De acordo com a educadora, no início do ano letivo existe uma renovação dos materiais das diversas áreas, no entanto, a sua intencionalidade relativamente ao critério de escolha dos mesmos reflete-se na faixa etária. Tratando-se de uma sala heterogénea, existe o cuidado e a preocupação de facultar jogos que contenham os vários níveis de dificuldade que permitam estimular as várias fases de desenvolvimento presentes no grupo.

De modo a facilitar a compreensão da organização do espaço, irei proceder à descrição de cada divisão desta sala a respeito da sua organização e dos materiais existentes.

Iniciando precisamente pela sala principal, a mesma é caracterizada como sendo um espaço “seguro, flexível e pensado para a criança, de forma a proporcionar-lhe conforto e variedade e a favorecer as necessidades e interesses que o desenvolvimento em constante mudança impõe” (Post & Hohmann, 2011, p. 14). Dessa forma, de acordo com o projeto pedagógico da educadora e com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p.93), é imperativo “refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.” Assim sendo, a sua intencionalidade relativamente à organização do espaço da sala principal consistiu na criação de um espaço amplo e de fácil mobilidade, para que o grupo de crianças pudesse movimentar-se, visto que se trata de uma sala de dimensões consideráveis.

Na sala principal podemos encontrar duas mesas com objetivos variados, desde as refeições, apoio a tarefas e atividades e como área destinada aos jogos. Existe ainda um armário de arrumação dos jogos, adequado às alturas das crianças.

A área da casinha é composta por uma cozinha de madeira, equipada com vários objetos, bonecos, peluches e adereços caracterizadores desta área.

Algumas crianças já desenvolviam brincadeiras de faz-de-conta, organizando-se de acordo com a brincadeira em questão sendo que a mais frequente diz respeito à família (pai, mãe, filho) ou à gestão da cozinha e das refeições. De acordo com Post e Hohmann (2011), esta é uma ação frequente de alguém que observa à sua volta, mais especificamente os membros da sua família e imita o que vê.

Posteriormente, a área das construções é partilhada com a área dos animais por meio de um tapete confortável e acolhedor. Nesse mesmo tapete estão duas caixas de madeira, uma com vários animais e outra com várias peças de construção e blocos de encaixe. A intencionalidade da existência de uma área de blocos, prende-se com o objetivo de possibilitar um espaço adequado para exploração e manipulação desses objetos, construindo uma percepção das relações espaciais. (Post & Hohmann, 2011).

Em seguida, avançamos para a sala/ quarto da leitura que, em conjunto com a sala/quarto da pintura, se convertem em divisões destinadas à realização do momento de sesta, entre o momento de refeição e o momento de lanche da tarde. Por esse motivo, em ambas as salas é possível encontrar um armário com símbolos (correspondentes a cada criança) nas suas gavetas, pois trata-se do armário dos pertences onde as crianças, antes do momento de sesta, podem ir buscar os seus pertences como a chupeta ou alguma mantinha.

A sala da leitura é também a sala do tapete, onde se realizam a maior parte dos momentos em grande grupo. Neste local existe o respetivo tapete bem como as almofadas, em que cada criança possui a sua própria almofada, sendo responsável pela arrumação da mesma. Neste espaço encontram-se livros para exploração autónoma e instrumentos musicais. Aqui é possível que ocorra, segundo Post e Hohmann (2011, p.148), “a aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade”.

Por sua vez, como referido anteriormente, a sala/quarto da pintura encontra-se na extremidade do apartamento por se tratar da única divisão cujo acesso deve ser orientado. Nesta sala encontram-se os materiais de expressão plástica.

A casa de banho é a mesma para crianças e adultos, sendo composta apenas uma sanita de tamanho normal e os restantes elementos de tamanho ajustado às crianças, desde lavatórios, sanitas, espelhos e armários.

Durante o período de estágio o mobiliário e/ou disposição das salas/quartos não sofreram quaisquer alterações, sendo que a única alteração diz respeito às imagens reais expostas nas paredes, o comboio dos aniversários e as casas com fotografias da família de cada criança, que foram posteriormente colocados na parede.

Um outro aspeto que me chamou à atenção ao longo do período de estágio diz respeito às características do próprio apartamento. Tratando-se de um apartamento antigo adaptado, possui algumas características que não vão completamente ao encontro das “Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento de Creche” (1996) de acordo com a Direcção-Geral da Ação Social. Um exemplo diz respeito ao ponto descrito na Norma V – Características dos materiais e acabamentos, que refere que o espaço deve “contribuir para um eficaz isolamento térmico e permitir uma adequada insonorização”. No entanto, ao entrar na sala em questão, é possível perceber que, tanto a humidade das paredes quanto o tipo de pavimento não cumprem esse mesmo ponto, tratando-se de um apartamento frio e pouco acolhedor no que diz respeito à temperatura. No que diz respeito à simplicidade, trata-se de um apartamento simples, mas adequado às necessidades do grupo, com materiais que promovem o desenvolvimento das crianças.

No meu ponto de vista, o facto de se tratar de um apartamento é uma mais-valia no sentido em que pode ter vários espaços, com vários objetivos e todos eles diferentes. Dessa forma, é possível que exista um espaço de “desarrumação” e barulho, como é o caso da sala principal, mas também um espaço mais recatado, longe da “confusão pedagógica”, destinado a momentos mais sossegados, como é o caso da sala da leitura. Acontece que a maioria das crianças apreciam a sua privacidade neste tipo de atividades, optando por se isolar (Lowman L, Ruhmann L.,1998).

1.3. Organização temporal da sala heterogénea

A rotina constitui-se como o grande pilar da gestão e da organização do grupo, encontrando-se organizada de acordo com as necessidades individuais de cada criança bem como coletivas. Estabelece-se da seguinte forma:

Tabela 1 - Rotina da Sala Heterogénea

Hora	Momento
7:30h - 9:20h	Abertura da instituição/ Acolhimento
9:20h – 9:45h	Reforço da manhã
9:45h – 10:00h	Momento de higiene
10:00h - 11:00h	Momento de grande grupo e momento de atividades livres, exploratórias ou dirigidas
11:00h - 11:30h	Momento de Higiene
11:30h - 12:30h	Almoço
12:30h – 13:00h	Momento de higiene
13:00h - 15:15h	Repouso
15:15h - 16:00h	Momento de Higiene
16:00h - 16:30h	Lanche
16:30 – 16:45h	Momento de higiene
16:45h - Até às 19:00h	Momento de atividades/ Momento de saídas

Pelo que pude observar e de acordo com a educadora, a rotina, apesar de organizada de acordo com um horário pré-estabelecido, não é fixa, podendo sofrer alterações de acordo com as necessidades da criança e do grupo. Como tal, a equipa deve procurar estabelecer valores como a flexibilidade, previsibilidade, organização e consistência aquando da sua rotina de forma a acomodar as necessidades de cada criança (Post & Hohmann, 2011). Um exemplo concreto diz respeito ao facto de, por vezes, algumas crianças terem necessidade de dormir no período da manhã.

Um outro exemplo reflete-se no momento de grande grupo em que são lidas histórias ou cantadas canções, no entanto, por vezes o grupo não está disposto ou não se encontra interessado na atividade. Assim sendo, a educadora dá por terminado o momento em grande grupo e permite que sejam as crianças a escolher o que pretendem fazer em seguida, de forma a corresponder com o interesse das crianças e não forçando a algo que não é do seu agrado e não sustenta nenhum desenvolvimento.

1.4. Grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças com o qual realizei o estágio em creche, o mesmo era constituído por dezasseis crianças, sendo nove do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 1 e os 3 anos, levando a ser uma sala heterogénea. Tratava-se de um grupo calmo, participativo e curioso, que demonstrava interesse nas atividades diárias de sala e também nas propostas.

Algo bastante característico deste grupo foi a sua imersão nas rotinas que, segundo a educadora A, é a base de todo o processo realizado com as crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2003) é também através da rotina que são promovidas as ligações entre adulto-criança sendo que, através de conversas informais com a educadora, me foi possível concluir que é imperativo e indispensável que exista uma continuidade no trabalho realizado com a criança, isto é, o adulto que inicia o momento de higiene retirando o bibe é o mesmo que mudará a fralda e que por fim irá aconchegar a criança na cama. Dessa mesma forma é estabelecida uma relação de confiança entre a criança e o adulto. Durante todo o período de estágio demonstrou-se um grupo essencialmente dinâmico, interativo e recetivo a todas as propostas realizadas.

1.5. Interpretação das intervenções realizadas em creche

Foi durante o primeiro momento de estágio que o tema do projeto de investigação foi selecionado, muito devido ao grande peso e importância da rotina para a equipa de sala e para as crianças, o que me permitiu um olhar mais atento sobre essa mesma questão. Procurei focar as minhas atenções e observações na busca de algumas fragilidades no contexto, a nível das rotinas, onde as minhas intervenções, enquanto estagiária/investigadora, e em conjunto com a equipa, pudessem contribuir positivamente para o grupo e para o contexto.

Estas mesmas observações centraram-se, principalmente, em observar as crianças em cada momento da rotina: de que modo esta era previsível, permitia antecipar acontecimentos, quais as principais dificuldades das crianças em cada momento da rotina e em que momentos solicitavam auxílio. Nesse sentido, percebi que um dos momentos de maior fragilidade consistia no

momento de vestir/despir antes e após o repouso, em que várias crianças solicitavam auxílio da equipa para realizar as ações referidas. Como tal, direcionei as minhas intervenções para esses mesmos momentos, criando possibilidades e potencializando a autonomia nessas situações.

1.5.1. Quadro de promoção de autonomia

A primeira atividade, realizada no dia 10 de dezembro de 2019, consistiu na criação de um quadro com elementos familiares à situação de fragilidade tais como fechos *zipers* (alusivos aos casacos) e fitas de velcro (alusivas aos sapatos, casacos). Segundo Serrano (2018), as crianças “aprendem rapidamente que conseguem sentir, pensar e agir por si mesmos, e esta noção é o principal impulsionador do desenvolvimento da autonomia” (p.7).

Como tal, este quadro foi pensado de forma a criar autonomia no momento de vestir/despir antes e após o repouso através do desenvolvimento da capacidade motora, exploração destes materiais de forma a ganhar prática com os mesmos e ainda criar um momento de interação entre pares e de desenvolvimento da comunicação oral. A estratégia de participação ativa das crianças consistiu em colocar o quadro num local visível, de fácil acesso e ao alcance das mesmas, de forma a permitir livre exploração a qualquer momento.

No entanto, surgiram alguns constrangimentos que levaram à aprendizagem e criação de estratégias para uma possível melhoria da atividade. A primeira diz respeito à escolha do material para a realização do quadro (cartolina), o que não facilitou o manuseamento do quadro na parede, tornando-se frágil, sendo que acabei por descolar da parede e colocar no chão para que as crianças pudessem manusear mais facilmente sem que este caísse ou se rasgasse. Tendo em conta que nunca tinha realizado uma atividade semelhante ou com estes materiais, não estava segura quanto à escolha dos mesmos, no entanto decidi arriscar, ciente de que se trataria de uma aprendizagem futura.

Como tal, caso repetisse a atividade, procuraria selecionar materiais mais resistentes para a construção do quadro, bem como uma maior diversidade e variedade de elementos, tais como botões e casas, entre outros.

Um outro aspeto a melhorar seria sem dúvida incluir as crianças no processo de construção do quadro, dando-lhes a conhecer os elementos constituintes do mesmo e promovendo a exploração destes ao longo de todo o processo, não apenas na exposição. O facto de serem as próprias crianças a construir o quadro, poderia criar maior motivação e entusiasmo para a atividade.

No entanto, assim que exposto e apresentado, as crianças demonstraram curiosidade imediata, parando o que estavam a fazer para se aproximarem do quadro e tocar-lhe. Dada a sua dimensão, nem todas as crianças puderam manusear inicialmente, aguardando e observando ativamente, apontando e realizando os gestos inerentes à ação que observavam.

Relativamente à equipa de sala, a mesma não se encontrava presente no momento de apresentação do quadro e dinamização inicial do mesmo, o que dificultou o processo de observação e registo em simultâneo. Contudo, uma estratégia para combater este constrangimento que adotaria no futuro seria preparar previamente uma câmara de forma a obter registo em vídeo e áudio, facilitando posterior análise dos acontecimentos.

Tratando-se da primeira intervenção a respeito do projeto de investigação, estava bastante insegura em relação à mesma, à participação e aderência por parte do grupo, a pertinência e a própria escolha dos materiais. No entanto, decidi avançar com a proposta e observar e registar algumas das reações das crianças, tais como o exemplo de nota de campo seguinte:

Nota de Campo - 10 de dezembro de 2019

Local: Sala heterogénea

Intervenientes: Estagiária e grupo de crianças

Assim que colocado o quadro na parede, L. e A. dirigiram-se imediatamente ao local onde o mesmo estava pendurado e procederam à sua exploração, começando pelo velcro. A. realizava o movimento de colar/descolar o velcro e comentou:

- *É como os meus sapatos!...*

E continua a explorar o velcro após fazer a associação.

Apesar das dificuldades apresentadas, considero que tenha sido um momento de aprendizagem no que respeita a encontrar novas estratégias e exploração das minhas próprias fragilidades e inseguranças iniciais. Relativamente ao grupo de crianças, considero que a atividade foi uma mais-valia no sentido de promover o desenvolvimento da motricidade e exploração dos elementos do quotidiano, dando oportunidade de praticar fora do momento de vestir/despir.

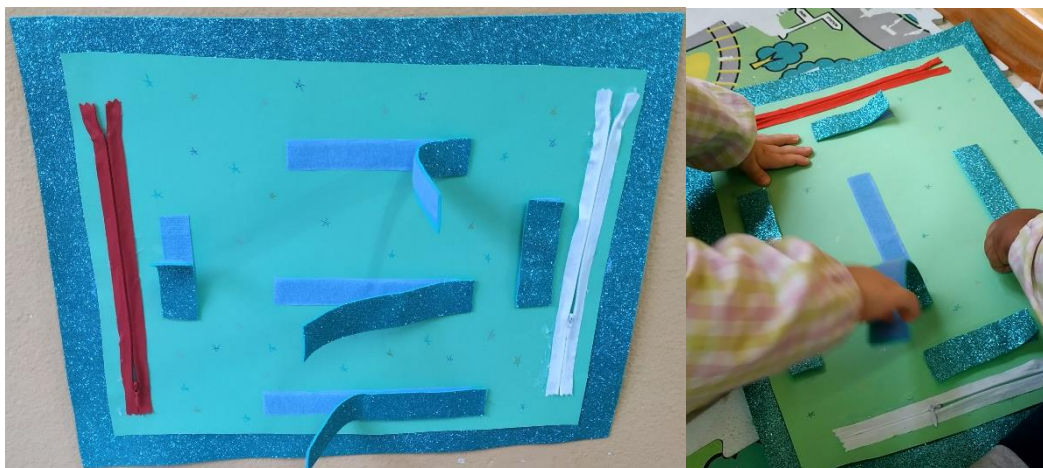


Figura 1 - Quadro de Promoção de Autonomia

1.5.1. Intervenção no momento de vestir/ despir

A segunda intervenção realizada no contexto de estágio diz respeito ao próprio momento de vestir/ despir antes e após o momento de repouso. Tal como referido anteriormente, de acordo com as minhas observações, registos e algumas conversas com a equipa, contatei que se tratava do momento de maior fragilidade da rotina. Acontece que, enquanto um dos elementos da equipa acompanhava as crianças que ainda acabavam a sua refeição, um outro elemento seguia para o corredor de forma a orientar as crianças na higiene precedente ao momento de repouso. No entanto, tratando-se de várias crianças e apenas um elemento da equipa para cada função (acompanhar as crianças na refeição e acompanhar as crianças na higiene), nem sempre era possível dar o tempo necessário às crianças para que pudessem ser autónomas no processo de despir a roupa, descalçar os sapatos, etc.

Nesta intervenção procurei combater essa tendência em conjunto com a equipa, dando oportunidade e tempo às crianças para que pudessem executar

as tarefas propostas sem que se sentissem pressionadas, incentivando e reforçando de forma positiva as conquistas de autonomia e independência e ainda incentivando as crianças a encontrarem as suas próprias formas de resolver uma determinada dificuldade. Esta ideia é defendida por Serrano (2018) quando afirma que “quando o adulto permite que o bebé realize as suas tarefas simples (...) está a dar-lhe espaço para descobrir a sua própria maneira de fazer as coisas e de começar a ser independente” (p.7).

Desta forma seria possível desenvolver a autonomia e independência na realização de tarefas do quotidiano, tais como vestir, despir, calçar e descalçar, bem como promover o desenvolvimento da motricidade e destreza. Tal facto proporciona ainda um maior controlo no seu corpo bem como coordenação muscular que permitem realizar progressivamente movimentos de maior complexidade. Também nesta intervenção compreendi o que é atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1997), pois ao incentivar as crianças, bem como apoiá-las a adquirir mais autonomia e independência numa determinada ação que ainda não conseguiam executar sozinhas, permiti que progredissem no seu respetivo desenvolvimento.

O procedimento consistia em acompanhar duas crianças em simultâneo até ao corredor (eu enquanto estagiária/investigadora e outro elemento da equipa), enquanto as restantes crianças terminavam a sua refeição na sala polivalente com um outro elemento da equipa. Chegados ao local iniciava-se o processo de incentivo da autonomia em relação ao tirar a roupa e os sapatos, permitindo que fossem as próprias crianças a realizar essas ações de forma autónoma, auxiliando apenas se necessário. “Responder positivamente às iniciativas do bebé e incentivá-lo a executar algumas tarefas sozinho é imperativo para o seu desenvolvimento” (Serrano, 2018, p.7).

Assim que realizadas estas ações, era pedido às crianças que guardassem os seus pertences na estante existindo para esse fim, no lugar que lhes é destinado através dos símbolos colados na mesma (cada criança tinha um símbolo próprio e deveria guardar os seus pertences no lugar da estante com esse mesmo símbolo). A nota de campo seguinte exemplifica o processo em questão com uma das crianças:

Nota de Campo - 23 de dezembro de 2019

Local: Sala heterogénea

Intervenientes: Estagiária e S.

Acompanhei S. (uma das crianças mais novas), até ao corredor e pedi que se sentasse e descalçasse os sapatos. Inicialmente S. sentou e ficou a olhar para mim à espera que descalçasse os seus sapatos. Apontei para o seu pé disse:

- Vamos descalçar, tira os sapatinhos!

S. agarra no sapato e começa a demonstrar intenção de o tirar, realizando o movimento para descalçar. Quando por fim o consegue fazer sozinho entrega-mo, colocando no meu colo. Peço-lhe que coloque na estante e questiono-o sobre qual o seu símbolo na mesma.

A criança agarra no sapato e coloca-o na estante, no lugar destinado aos seus pertences (símbolo do carneiro) e prossegue para a casa de banho realizando o processo completo de forma autónoma.

Considero que esta intervenção teve um grande impacto no desenvolvimento da autonomia e independência das crianças visto que algumas crianças do grupo ainda dependiam bastante do auxílio dos adultos para realizar estas ações. Nos primeiros dias as crianças ainda demonstraram algumas dificuldades ou hesitação em executar as ações pretendidas, mas com o passar dos dias foi-se tornando uma tarefa que fazia parte da sua rotina, pelo que os adultos apenas observavam e orientavam. Tal como refere (Szanto, 2015) ao executar tarefas como a exposta, “a criança está ativa na descoberta de si própria e do ambiente que a rodeia” (p.17).

2. Contexto de Jardim de Infância

2.1. Instituição “B”

A instituição “B” foi fundada no ano letivo de 1992/1993, sendo caracterizada como uma instituição privada, com fins lucrativos, situada no concelho de Almada. Foi inicialmente criada apenas com as valências de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente conta com as valências de Creche, Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. No que respeita a Jardim de infância existem atualmente seis salas, organizadas por faixas etárias dado que os grupos são homogêneos, sendo duas salas para cada faixa etária.

As salas referidas anteriormente fazem parte da Creche e Jardim de Infância e como tal localizam-se no piso 0 da instituição, possuindo a mesma ainda um piso superior destinado às salas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, auditório, gabinetes de coordenação e de psicopedagogia, sala de professores, biblioteca, sala de música, sala de informática e o refeitório. No piso anterior, para além das salas, existem ainda a bebéteca, o espaço lúdico, o ginásio (acessível às várias valências), a cozinha e o refeitório do jardim de infância.

A instituição “B” possui ainda um espaço exterior composto por vários subespaços separados destinados às diversas valências, onde é possível que as crianças contactem com os mais variados elementos da natureza e possam brincar ao ar livre.

A instituição em questão baseia-se no Movimento Escola Moderna enquanto um dos modelos pedagógicos de referência, tanto em Creche como em Jardim de Infância. Importante é de realçar que, em ambas as valências, este modelo pedagógico serve de referência, não sendo aplicado na totalidade, mas convergindo nos seus princípios, nos seus valores e nos seus instrumentos de trabalho. De acordo com a instituição “B”, alguns dos seus principais objetivos educativos passam por formar crianças autónomas, pró-ativas, competentes, solidárias e responsáveis.

2.2. Organização espacial da sala castanha

A intencionalidade da educadora cooperante relativamente à organização do espaço passou pela criação de um espaço amplo e prático, para que o grupo conseguisse movimentar-se pela sala e aceder a todos os subespaços sem móveis que limitassem áreas. A Sala Castanha encontra-se dividida em oito áreas, sendo que algumas áreas partilham o mesmo espaço físico ou podem integrar espaços variados.

As áreas foram, portanto, delimitadas de acordo com as necessidades do grupo e, após as primeiras duas semanas, a educadora fez questão de conversar com o grupo sobre o espaço para perceber se o mesmo estaria a ser funcional e poder fazer alguns ajustes. A situação atual da pandemia também obrigou a que algumas mudanças fossem feitas a nível de espaço e de materiais.

Um exemplo foi a criação de kits para cada dia da semana, a nível de livros, jogos e construções, uma vez que não podem estar todos disponíveis ao mesmo tempo devido à necessidade de que os mesmos sejam desinfetados e colocados em quarentena durante alguns dias. Ainda assim, existem muitos materiais que tiveram de ser retirados da sala permanentemente pois a sua desinfecção não era possível, como é o caso de brinquedos de madeira (o comboio na área das construções, por exemplo), ou objetos da área da dramatização que eram suscetíveis ao contágio dado que as crianças poderiam colocar na boca (o caso dos alimentos ou talheres). Este fator torna as áreas mais empobrecidas a nível de potenciais desenvolvimentos, aprendizagens e explorações dado que os materiais e recursos se tornam mais escassos. No entanto as crianças demonstram um forte poder de imaginação e criatividade, não deixando que essa limitação condicione os seus momentos de brincadeira.

2.3. Organização temporal da sala castanha

A rotina da sala castanha é organizada de acordo com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, sendo esta flexível e adaptável a cada momento da rotina da própria instituição, bem como a cada momento previsto para as Atividades de Enriquecimento Curricular. Existe um horário semanal pré-estabelecido em que cada dia da semana é diferente, integrando as várias necessidades individuais e coletivas.

Como tal, dada a existência dessas atividades, por vezes ocorre a necessidade de realizar ajustes de modo a tirar o máximo proveito do tempo disponível para cada proposta. No entanto, trata-se de uma rotina previsível onde as crianças são capazes de antecipar acontecimentos por elas próprias, dada a sucessão dos eventos e dos momentos do dia.

Tabela 2 - Rotina da Sala Castanha

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9:00 - 9:15	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
9:15 - 9:30	Ed. Musical		Conselho	Conselho	Conselho
9:30 - 9:45			Sair da sala		
9:45 - 10:00	Merenda	Preparação	Ed. Musical	Merenda	Merenda
10:00 - 10:15	Atividades propostas/ livres	Natação		Merenda	Informática
10:15 - 10:30			Inglês		
10:30 - 10:45			Trabalho de projeto	Preparação	Atividades l/p Trabalho de projeto
10:45 - 11:00	Merenda	Atividades l/p T. P.			
11:00 - 11:15	Conselho				
11:15 - 11:30					
11:30 - 11:45	Arrumar / Higiene				
11:45 - 12:00	Almoço / Higiene				
12:00 - 13:00					
13:00 - 14:00	Recreio / Higiene				
14:00 - 14:15		Tempo de trabalho compartilhado (ciência e arte)	Tempo de trabalho compartilhado (escrita e matemática)	Ed. Física	Organização de trabalhos e arrumação dos materiais
14:15 - 14:30	Inglês				
14:30 - 14:45				Preparação	
14:45 - 15:00					
15:00 - 15:15	Conselho de Avaliação				Conselho de Cooperação
15:15 - 15:30					
15:30 - 15:45	Higiene / Lanche / Higiene				
15:45 - 16:00					
16:00 - ...	Regresso à família / Prolongamento				

2.4. Grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças da sala onde realizei o estágio em Jardim de Infância, o mesmo era constituído por vinte e uma crianças, das quais catorze são rapazes e sete são raparigas, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. A maioria das crianças transitaram com a educadora desde a creche, à exceção de quatro crianças que ingressaram na instituição no ano letivo 2019/2020.

Tratando-se de uma instituição e de uma sala baseadas no modelo pedagógico do MEM, as crianças do grupo (de forma geral) encontravam-se bastante desenvolvidas, quer do ponto de vista da autonomia (de rotinas e do espaço), quer do ponto de vista da cidadania e convivência democrática. Tal como referido em Silva et al (2016), o mesmo traduz-se numa convivência de participação ativa, em que “a vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (p.39).

Um exemplo prático desta convivência democrática, autonomia, independência e participação diz respeito às tarefas que eram estabelecidas todas as semanas, na segunda-feira. Acontece que cada criança possuía uma tarefa (desde marcar o tempo, dar a merenda, ser chefe de fila, etc...), todas elas sabiam qual era a sua e para além de serem capazes de a cumprir de forma autónoma, desempenhavam-na com motivação, vontade e rigor.

2.5. Interpretação das intervenções realizadas em JI

2.5.1. Agenda Semanal

Relativamente à primeira intervenção em jardim de infância, no âmbito do projeto de investigação, a mesma teve como objetivo a criação de uma agenda semanal. Em conversa com a educadora cooperante percebemos que esta era uma intervenção que fazia todo o sentido a nível de pertinência para o grupo, uma vez que todos os anos realizam uma de forma a facilitar a previsão dos acontecimentos, gestão e planeamento dos dias. No momento em que o assunto foi abordado ainda não existia previsão para a construção de uma, pelo que, com

o apoio da equipa de sala decidi avançar com o projeto e iniciar o seu planeamento.

A proposta foi apresentada por mim na reunião de planificação, pela manhã do dia 26 de outubro de 2020. Após a planificação do dia de acordo com as atividades propostas e após o preenchimento do mapa de tarefas, chegou o momento da sua apresentação, tal como descrito na nota de campo seguinte:

Nota de campo – 26 de outubro de 2020

Local: Sala Castanha

Intervenientes: Estagiária, Educadora e grupo de crianças

Eu – Digam-me uma coisa, vocês têm alguma coisa aqui na sala que nos ajude a compreender o que vamos fazer ou o que vai acontecer amanhã? E depois de amanhã?

Todos – Não...

Eu – E não acham que devíamos então ter alguma coisa na sala que nos diga o que temos para fazer? Todos os dias da semana?

Todos – Sim!

Eu – E vocês lembram-se de na Sala Verde (sala antiga) terem tido um mapa que vos ajudava a compreender isso? A perceber o que tinham para fazer?

Educadora – Lembram-se de termos uma agenda na parede que nos ajudava? Com fotografias do que ia acontecer?

Todos – Sim!

Eu – E vocês sabem de alguns dos momentos da nossa rotina? Que acontece todos os dias no nosso dia? Nós chegamos e depois?

M.E. – Sentamos para ter a reunião!

F. – Comemos a merenda!

R. – Almoçamos...

Nota de Campo – 26 de outubro de 2020

Eu – Mas há coisas que acontecem nuns dias e não acontecem nos outros... O que é? Temos Natação todos os dias?

Todos – Não...

Eu – E Educação Física?

Todos – Não...

Eu – E não acham que se tivéssemos uma agenda era mais fácil de perceber o que vai acontecer amanhã e nos outros dias?

Todos – Sim!

Eu – E vocês gostavam de fazer uma agenda?

Todos – Sim!

Eu – E querem ver alguns desses momentos que acontecem ao longo do dia e outros que só acontecem de vez em quando?

Todos – Sim.

Neste momento, mostrei as fotografias das crianças a participarem em vários momentos da rotina, pelo que ia questionando, foto a foto de que momento se tratava. As crianças demonstraram saber qual o momento apresentado embora algumas vezes se mostrassem receosas relativamente à sua nomeação. Sempre que mostrava a fotografia era questionada também acerca da função ou o que se fazia. No final, questionei:

Eu – Vocês gostavam de fazer alguns desenhos sobre estes momentos que estivemos a falar para pôr na nossa agenda?

Todos – Sim!

Para a criação da agenda, inicialmente pensei em fazê-la com base apenas nos desenhos das crianças, ou seja, nas suas representações dos vários momentos da rotina. No entanto, numa das conversas com a educadora, percebemos que tal não seria possível pela existência de uma criança com necessidades educativas especiais e cujos desenhos somente, não seriam o

suficiente para que a mesma pudesse consultar e interpretar a agenda. Assim sendo surgiu a ideia de fazer sim os desenhos das crianças, estimulando o seu desenvolvimento e tornando-se desafiantes por esse mesmo motivo, mas integrando também fotografias do grupo nos vários momentos, para que assim a atividade também fizesse sentido para a criança em questão.

Como tal, o procedimento planejado do projeto passava pela:

- Realização dos desenhos alusivos aos momentos da rotina;
- Recolha de fotografias desses mesmos momentos;
- Digitalização e impressão dos elementos recolhidos;
- Colagem na cartolina;
- Escrita do título, dias da semana e momento da rotina;
- Recorte de 5 setas indicadoras do dia da semana;
- Plastificação para possível manuseamento e exploração da agenda.

Na primeira fase de realização dos desenhos alusivos aos momentos da rotina, a minha proposta foi realizar a atividade individualmente ou em grupos de 2 crianças. O objetivo seria conseguir observar mais atentamente e apoiar de forma mais eficaz as crianças, podendo responder a possíveis dúvidas, e auxiliar através de questões. “O ato de questionar as crianças, pedindo-lhes para explicar o que tinham feito, como e porquê, foi proporcionando momentos para que elas elaborassem e organizassem o pensamento, tomando consciência dos saberes” (Vala, A. & Guedes, M., 2015, p.61).

Questionar as crianças desempenhou um papel bastante importante pois, após a discussão e levantamento de ideias acerca da agenda e da sua importância e pertinência para a sala, era fundamental saber qual a percepção das crianças face à questão. Ou seja, quais os momentos que achavam que deveriam estar presentes na agenda através dos desenhos e quais as suas funções. Ao observar atenta e individualmente as crianças, bem como ao registar fotograficamente estes momentos, estaria ainda a criar uma base para a futura avaliação da atividade.

A escolha do símbolo para o desenho foi algo decidido entre mim e as crianças, não apenas de uma das partes, mas de ambas em cooperação. Segundo Vala, A. e Guedes, M. (2015) “O educador, por sua vez, pode e deve fazer propostas ao grupo, uma vez que também ele é um membro daquela comunidade” (p.57). Tal afirmação não se encaixa apenas na proposta de atividades, mas também na sugestão de ideias, melhorias ou alternativas. Ao fazê-lo, o educador “proporciona, assim, ao grupo a oportunidade de contactar com outras propostas, perspectivas e soluções que, de outra forma, não iriam surgir, uma vez que não faziam parte das vivências e experiências daquelas crianças” (*Idem*).

Concretizados todos os desenhos, realizei juntamente com a educadora cooperante a parte da digitalização e impressão de acordo com os tamanhos proporcionais às cartolinas. Para além dos desenhos foi também necessário tirar e recolher fotografias alusivas aos momentos da rotina e imprimir. Após todos os elementos impressos foi o momento de colar na cartolina, previamente medida de acordo com a quantidade de momentos presentes na rotina e com os dias da semana. Posteriormente, os títulos da agenda, dos dias da semana e dos vários momentos foram obra das crianças da sala (em forma de cópia, pelo que escrevi em cima e copiaram por baixo).

Em conjunto com a educadora, plastificámos a agenda para que a mesma pudesse estar exposta e ao alcance das crianças para livre exploração e manuseamento. Dada a situação pandémica esta era uma medida obrigatória, mas que facilita também a conservação do mapa em questão. Dessa forma, não existiu qualquer problema no facto de a agenda ser tocada pelas várias crianças, uma vez que era desinfetada com regularidade.

Ainda no seguimento da construção deste mapa e em conversa com a educadora, surgiu a ideia de realizar 5 setas, uma para cada dia da semana. A ideia seria que cada seta tivesse a mesma cor que o título representativo do dia da semana, por exemplo, o título de segunda-feira é amarelo, logo seria realizada uma seta amarela e o mesmo para os restantes 4 dias, cada um com uma cor diferente. Esta seria a forma de identificar qual o dia em questão, promovendo novamente a autonomia e sendo uma possível tarefa a constar no mapa de tarefas: “marcar a agenda”.

Após a conclusão da agenda, na reunião de avaliação do dia 17 de novembro de 2020, apresentei ao grupo a agenda finalizada e as respectivas setas de identificação do dia. Sintetizei a importância da agenda semanal na sala e relembrei alguns dos aspetos referidos quando introduzi e propus a criação da mesma (para que serve, o que podemos saber ao consultá-la, entre outras questões). Por fim, solicitei às crianças que identificassem quais os momentos presentes abordando quais os dias da semana em que ocorre cada atividade ou momento.

Dado que esta já tinha sido uma questão feita várias vezes (nas várias intervenções como o jogo das rotinas e/ou os desenhos) e que as crianças já se encontravam familiarizadas, o grupo não apresentou dificuldades e aderiu de forma bastante participativa, pedindo ajuda a outros colegas quando tinham dúvidas, mas enunciando com clareza qual o momento. Relativamente às setas criadas, as crianças revelaram entusiasmo no que diz respeito ao colocar a seta no respetivo dia da semana e de acordo com a cor, de forma a assinalar quais as atividades e momentos a realizar nesse mesmo dia.

Um outro fator que achei bastante interessante diz respeito à reunião de planificação e de avaliação em que algumas crianças olhavam para a agenda como recurso para a questão “o que vamos fazer/fizemos hoje?”, revelando a utilidade e pertinência deste mesmo mapa na sala.

Relativamente a objetivos da atividade, o principal dizia respeito à participação por parte das crianças interessadas em todos os momentos do projeto, uma aprendizagem que retirei da primeira intervenção em creche. Também desenvolver o conhecimento acerca da rotina e dos momentos do dia, bem como a forma como estes se sucedem; desenvolver capacidades expressivas através do desenho, recorrendo a diversos elementos da linguagem plástica (cores, linhas, formas) e desenvolver competências relativas à linguagem oral e abordagem à escrita, foram os meus focos em termos de objetivos.

O maior aspeto a valorizar considero que foi o apoio e disponibilidade da equipa de sala, que se mostrou incansável, tanto na proposta da intervenção, como no auxílio na sua realização.

2.5.2. Cabides da autonomia

A intervenção seguinte surgiu após observar que, antes de ir para o espaço exterior (em dias de sol), as crianças aguardam sentadas enquanto um elemento da equipa (geralmente a auxiliar de educação) lhes distribuí os seus chapéus. Em conversa com a educadora questionei se poderia utilizar nos cabides o mesmo método utilizado para identificação das caixas de material individual, ou seja, o desenho. Acontece que, no que diz respeito às respetivas caixas individuais, as crianças eram totalmente independentes, identificavam qual a sua através do desenho realizado no início do ano letivo e acediam às mesmas de forma autónoma. O meu objetivo foi aplicar a mesma estratégia, mas com os cabides.

Com isto, a educadora revelou-me que iria solicitar às crianças que realizassem um novo método de identificação, a escrita do seu próprio nome, a ser utilizado não só nas caixas de material individual como também para os recipientes individuais de plasticina (uma vez que, dada a pandemia, não é possível que as crianças partilhem plasticina ou que a mesma seja desinfetada, sendo necessário que cada criança possua o seu próprio recipiente de plasticina). Dessa forma, ao invés de pedir às crianças que escrevessem o seu nome duas vezes (para as caixas e para o recipiente de plasticina), foi solicitado que escrevessem uma terceira vez, a ser usado para os cabides onde são guardados os chapéus. Assim, antes de ir para o recreio, as crianças poderiam autonomamente ir buscar o seu chapéu, identificando qual o seu cabide com base na escrita do seu nome.

No entanto, antes de intervir, numa reunião de planificação anterior, questionei as crianças se lhes faria sentido identificar os cabides e se iriam de forma autónoma e independente buscar o seu respetivo chapéu quando necessário. A adesão foi bem conseguida pelo que as crianças se demonstraram, de forma geral, interessadas na proposta.

Posto isto, quando colados todos os nomes nos respetivos cabides, decidi avaliar, com base na observação e registo fotográfico, se a intervenção teria sucesso. Solicitei a algumas crianças, antes de o fazer com o grande grupo, que

procurassem qual o seu cabide. Fi-lo com quatro crianças, sendo que todas identificaram o seu cabide com base no seu respetivo nome.

Após a higiene e antes do recreio, nesse mesmo dia (segunda-feira da última semana de estágio), as crianças dirigiram-se à sala para colocarem os chapéus. Nesse momento pedi que fizessem uma fila à porta da sala e, de 3 em 3 entrassem na sala e procurassem o seu cabide de acordo com a identificação do nome.

Neste momento, com o auxílio da educadora, auxiliar e estagiária, consegui observar todas as crianças bem como obter registos fotográficos da intervenção. Conforme as crianças iam entrando na sala iam olhando para os cabides e tentando identificar imediatamente qual o seu nome, sendo que algumas já tinham visto previamente, as mais curiosas e as que solicitei anteriormente. Ao perceber onde estava o seu nome, as crianças (a maioria) apontavam para o nome e comentavam “Está aqui!” ou “É este!”, colocavam o chapéu e rapidamente se dirigiam para a fila que seguiria para o recreio.



Figura 2 – Identificação dos cabides



Figura 3 – Cabides identificados com os respetivos nomes

Capítulo IV - Considerações Finais

O presente capítulo retrata a reflexão final de todo o projeto de investigação, integrando as principais dificuldades bem como as principais aprendizagens no decorrer do mesmo.

Considero imperativo recordar todo este processo e refletir sobre o mesmo, sobre os constrangimentos que deram origem a estratégias de superação, as possíveis melhorias para perspetivas futuras e destacar as aprendizagens realizadas, individualmente e por meio de todos os indivíduos com os quais me deparei ao longo do percurso, desde docentes, colegas, grupos de crianças, equipas e famílias. A finalização deste projeto de investigação bem como de cinco anos de percurso académico nada mais é do que o nascimento de uma profissional com mais um longo percurso a percorrer, onde uma das prioridades passa pela identificação e construção da sua identidade profissional.

A respeito do próprio projeto de investigação, atribuo a primeira dificuldade ao primeiro contacto com o mesmo: a escolha do tema. Nesta fase é possível perdermo-nos pois são várias as possibilidades de escolha, vários temas a trabalhar, vários interesses que despertam sendo que a indecisão se torna fácil neste momento. No entanto, tinha como quase certo de que desejava incluir a autonomia no meu projeto, pois sempre foi algo com o qual me identifiquei bastante no que respeita à educação e cujo interesse sempre existiu ao longo da licenciatura, tendo sido exponencial no mestrado.

No seguimento da dificuldade apresentada, decidi ler sobre o tema, pesquisar, aconselhar-me com docentes de unidades curriculares e colegas de curso de modo a clarificar essa questão, mas foi apenas com o primeiro estágio, em creche, que consegui perceber que interligaria as rotinas com a autonomia. Através de observações, registos e conversas com a orientadora de estágio da época, consegui compreender que as rotinas seriam uma excelente forma de investigar a autonomia, ou seja a forma como esta está incluída nas rotinas e pode ser estimulada e promovida.

Esta ideia inicial acabou mais tarde por ser constatada ao longo dos momentos de estágio, tanto em creche como em jardim de infância, comprovando-se que

(...) é nos diferentes momentos da rotina diária que a criança tem a oportunidade de fazer, experimentar, questionar, tentar e gradualmente perceber que é capaz. É na vivência dos diferentes momentos da rotina, na participação em tarefas, e na oportunidade de participar ativamente na organização do espaço e dos diferentes momentos que a criança, com o apoio dos adultos e dos pares vai fazendo conquistas e adquirindo a sua autonomia (Educadora Cooperante B, 2021).

Para a realização da investigação em questão, recorri à investigação qualitativa e investigação-ação, como está presente neste relatório. Assim sendo, com base nas observações, registos, inquéritos, conversas informais com as equipas, conceitos e teorias estudadas, foi-me possível encontrar respostas para a questão-problema definida inicialmente: **“De que forma é possível desenvolver/melhorar a autonomia das crianças articulando com as suas rotinas diárias?”**.

De acordo com as conceções da Educadora Cooperante B, algumas das estratégias a adotar para atingir esse mesmo objetivo passam por dar “oportunidade e o incentivo de participarem ativamente nas práticas e dinâmicas vivenciadas”, bem como permitir que as crianças sejam sujeitos ativos na “escolha, realização e avaliação das tarefas.”

Ainda dentro das conceções da Educadora relativamente ao tema do projeto de investigação, a mesma acredita que o espaço e os materiais desempenham um papel fulcral no desenvolvimento da autonomia das crianças, afirmando que na sua sala

O espaço e os materiais estão organizados de forma a facilitar o desenvolvimento da sua autonomia, estando os materiais ao acesso das crianças e etiquetados por si, de forma que sejam capazes de “ler” e saber o que estão a escolher. É de referir que, no que diz respeito aos seus cacifos e cabides são identificados com a sua participação, de forma a poderem ser capazes de ir buscar e arrumar os seus pertences (Educadora Cooperante B, 2021).

Como referido anteriormente, as diferentes técnicas e instrumentos utilizados na recolha da informação foram fundamentais para a clarificação da questão e respetivas conclusões. Através da observação e posterior registo pude compreender de que modo era promovida a autonomia através das rotinas diárias nos diversos contextos, quais os momentos de maior fragilidade e dessa forma intervir, como foi o caso da intervenção realizada em creche. Após realizadas as intervenções foi ainda mais imperativo a observação e registo de forma a comprovar se de facto foram adequadas e das quais surgem ou não progressos, validando as mesmas.

No caso da intervenção em creche, a respeito do momento de vestir/despir antes e após o repouso, considerei a intervenção pertinente no sentido em que os progressos a nível da autonomia e independência foram notáveis. Várias crianças do grupo necessitavam de auxílio ativo nesses momentos, pedindo sempre que as descalçassem, despissem, entre outros, ao invés de tentar por elas próprias. Nos primeiros dias de intervenção ainda era possível observar a hesitação por parte das mesmas, principalmente as mais novas do grupo, ficando a aguardar até que alguém as auxiliasse. No entanto, após a primeira semana, com alguma insistência e auxílio verbal e motivador como “vá, faz tu, tira os sapatos” ou “agora vai guardar na estante, no lugar com o teu símbolo”, foi possível observar que a grande parte das crianças já o conseguia fazer de forma independente e autónoma. Neste sentido o educador possui um papel fulcral, devendo existir

(...) um cuidado de incentivar “a fazer sozinho” nos diferentes momentos de dia no que respeita aos cuidados de higiene, alimentação, vestir e despir e calçar e descalçar, sendo que as crianças sabem que têm sempre um adulto por perto que as apoia, mas que também as desafia frequentemente e elogia, motivando para fazer mais e melhor “Boa, és capaz”, “vês como conseguiste?”, “está quase perfeito, se tentares mais um pouco vais conseguir” (Educadora Cooperante B, 2021).

Esta intervenção durou até ao final do estágio (janeiro de 2020), tendo tido início em dezembro de 2019, pelo que na última semana todas as crianças, incluindo as mais novas do grupo, realizavam este momento de forma totalmente

autónoma e independente, pedindo auxílio apenas com algum tipo de roupa mais específica, difícil e/ou com o qual não estivessem familiarizados, como no caso os botões em que ainda se notava alguma dificuldade.

Também com as intervenções em jardim de infância foi possível observar o momento pós-intervenção e perceber se a mesma teria resultado de forma positiva, respondendo mais uma vez à questão de investigação. No caso da agenda semanal, por exemplo, onde estavam apresentados todos os momentos relativos à rotina do grupo, constatou-se que este consultava-o com regularidade para ver qual o momento que se seguia, ainda que tivessem consciência e conhecimento do mesmo. Com a elaboração das setas de identificação do dia da semana surgiu a criação de uma tarefa para o mapa de tarefas: marcar a agenda. Aqui, as próprias crianças, no dia que lhes era designado, atribuíam a seta ao dia correspondente, anunciando para o grupo quais os acontecimentos previstos para esse dia, realizando assim uma leitura e interpretação da agenda semanal. Trata-se de um momento específico, na rotina diária do grupo, designado especificamente para conhecer/abordar os diferentes momentos da rotina diária, bem como a sua sucessão, o que se faz em cada um deles e para quê (Silva et al, 2016). Este momento permite também que as crianças se responsabilizem pela tarefa à qual se comprometeram a realizar e a executem de forma autónoma (Idem). Por conseguinte, o educador promove

um ambiente de cooperação e partilha de poder no sentido de proporcionar à criança ferramentas que estimulem e promovam o desenvolvimento da sua autonomia, que se torne mais capaz e gradualmente vá adquirindo sentido de responsabilidade. (Educadora Cooperante B, 2021).

Ainda dentro das intervenções em jardim de infância, desta vez a respeito dos cabides da autonomia, foi possível observar a evolução a nível da própria autonomia e independência pelo que, desde o primeiro momento de apresentação dos cabides (com os nomes escritos pelas próprias crianças), as crianças ficaram responsáveis pelo seu próprio cabide e chapéu, indo buscar este último e depois colocando-o no seu respeito lugar novamente, após o regresso à sala.

Também os inquéritos realizados às educadoras cooperantes, no caso, apenas à educadora cooperante B, foi fundamental, uma vez que foi possível compreender a sua conceção face à autonomia e às rotinas diárias como promotoras da mesma.

Desta forma, enumero a minha segunda dificuldade que se prendeu com o primeiro estágio, em creche. Confesso que por ser o primeiro estágio, a minha atitude era recatada, mais observante e pouco interventiva, apesar de entusiasmada e querer participar, dialogar, comunicar, acabava por deixar que os receios e as inseguranças levassem a melhor. A chegada a uma nova instituição, na qualidade de estagiária num estágio de participação (ao contrário dos ocorridos em licenciatura, caracterizados pela natureza de observação) e integração numa equipa não foi fácil.

O diálogo com a educadora cooperante A era muito escasso, tanto o formal quanto o informal, não existindo praticamente troca de ideias ou espaço para questões, sugestões e partilhas. Esta situação dificultou bastante a minha integração no contexto e posteriores intervenções, pois existia o constante medo de errar, pouco feedback relativo às intervenções realizadas e, por consequência, um aumento considerável das inseguranças relativas à prática que estaria a desenvolver.

No entanto, com o passar do tempo fui tentando adotar uma postura mais participativa e imersiva no contexto, com as crianças e com as famílias, procurando aproximar-me aos poucos da própria equipa. Contudo, sinto que essa relação acabou por nunca se estabelecer até ao final do período de estágio, tendo sido a maior dificuldade sentida. Este facto verifica-se também aquando de vários constrangimentos ao longo do estágio e da ausência de resposta ao inquérito por questionário por parte da educadora cooperante A.

Considero que este constrangimento, acaba por ter um impacto maior uma vez que, tratando-se do primeiro estágio de intervenção, o feedback da educadora, troca de ideias e partilha seria fundamental para a minha perceção em relação à prática, se estaria a agir de forma correta, a planificar intervenções com intencionalidade para o grupo em questão, etc. Deste modo, considero a falta de comunicação uma lacuna neste estágio, dificultando o trabalho em

equipa que para Hohmann e Weikart (2004) é caracterizado como “um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p.130).

Não obstante, considero esta dificuldade também uma aprendizagem, tendo contribuído bastante para o desenvolvimento da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância e à forma como pretendo agir enquanto tal.

Um aspeto que valorizo bastante relativamente das práticas diz respeito aos grupos de crianças com que me cruzei, destacando a participação ativa em todas as propostas realizadas, tanto em creche como em jardim de infância. Nem todas as intervenções correram como perspectivado inicialmente, como foi o caso da primeira intervenção em creche (o quadro de autonomia) que por falta de antecipação de erros e constrangimentos, revelou algumas fragilidades, no entanto em momento algum o grupo demonstrou desinteresse pela proposta ou desmotivação, mostrando-se recetivo a novidades.

Este fator ensinou-me que não há problema em errar, ou se a proposta revelar fragilidades que não fomos capazes de prever numa primeira instância, pois é errando que descobrimos estratégias para ultrapassar esses constrangimentos, que evoluímos enquanto profissionais e enquanto pessoas individuais. É apenas dessa forma que numa segunda tentativa seremos capazes de antecipar eventos, pois já sabemos o que pode ou não ocorrer. Existiu uma reflexão e é através desta que existe evolução e crescimento. A reflexão é um trabalho introspetivo obrigatório num educador de infância (Silva et al., 2016, p.13) e como tal, considero de extrema importância ter experienciado o mesmo através de erros, falhas e constrangimentos ao longo dos vários momentos de prática enquanto estagiária.

Relativamente ao próprio projeto de investigação, através da sua criação do mesmo foi-me possível adquirir inúmeros conhecimentos a nível das rotinas diárias, da própria autonomia da criança e da sua independência. Dessa forma, considero que o presente estudo apresenta fortes contribuições para a construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, pois constitui-se como um projeto que me deu a oportunidade de

investigar concepções que atribuem uma grande importância ao desenvolvimento da autonomia.

Deste modo, enquanto futura profissional, pretendo oferecer diversas experiências que promovam o desenvolvimento e construção da aprendizagem de forma ativa, pois, de acordo com as minhas observações e registos ao longo das práticas, tive oportunidade de refletir acerca dos vários momentos da rotina diária, concluindo que existem múltiplas ações pedagógicas que favorecem o desenvolvimento da autonomia das crianças.

O educador tem um papel fulcral nesse processo, sendo da sua responsabilidade organizar todo o ambiente educativo com essa mesma intencionalidade, criando momentos em que as crianças se sintam autónomas e independentes. É imperativo que o educador dê espaço às crianças para que estas possam experienciar e explorar, sem deixar de parte o olhar atento, numa perspetiva de orientador que apoia quando necessário e não substituição de uma ação.

Referências Bibliográficas

Aires, Luísa (2015). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Universidade Aberta.

Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista em educação. In J. Amado (coord.), Manual de Investigação Qualitativa em Educação (pp. 207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ambrósio, S. I. (1999). O Processo de Conquista de Autonomia em Crianças de Idade Pré-Escolar - Contributo para a Análise das Práticas Educativas em Contexto Escolar. Lisboa.

Ambrósio, Teresa. (2001). Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação, Lisboa: FCT/UNL – UIED.

Ariès, Philippe. (1981). História Social da Criança e da Família. 2ª Edição.

Barbosa, M. C. (2006), Por amor e por força – Rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

Bell, J. (1997). Como realizar um projecto de investigação. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen S. (1994). Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Colás, P. (1998): “El análisis cualitativo de datos”. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, Métodos de investigación en Psicopedagogia. Madrid: Mc-Graw-Hill.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura (pp. 355-380). Lusoimpress.

Denzin N.; Lincoln, Y. (Eds.) (1994): Handbook of qualitative research. Califórnia: Sage.

Dias, M. I. Correia. (1994). O Inquérito por Questionário: Problemas Teóricos e Metodológicos Gerais. Universidade do Porto. Faculdade de Letras.

Formosinho, J. (2007). A contextualização modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto de infância. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). O Inquérito – Teoria e Prática (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Hohmann, M.; Post, J. (2011). Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens (4ª ed.). (S. Baía, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, P. (2011). Educar a Criança (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kohan, Omar Walter. (2003). Pesquisa em Educação. São Paulo.

Lowman L, Ruhmann L (1998). Simply Sensational Spaces; A Multi- “S” Approach to Toddler Environments. Young Children nº53, volume 53, Washington DC. Tradução livre feita por Sofia Figueira.

Ludke, M.; André, M. E.D.A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.

Ministério da Educação. Ministério (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: ME.

Nelson, C.; Treichler, P.A.; Grossberg, L. (1992): “Cultural Studies”. In L. Grossberg, C. Nelson e A. Treichler (Eds), Cultural Studies. New York: Routledge.

Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adultos/ criança. Infância e Educação, Investigação e Práticas, Revista do GEDEI.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: construindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), Modelos curriculares para a educação de infância (3ª edição atualizada ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho. J. (2011). “Pedagogia-em-participação: a perspetiva da Associação Criança.” Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia em-Participação. Porto: Porto Editora.

Pereira, A. M. (2014). O Contributo das Rotinas Diárias para o Desenvolvimento da Autonomia das Crianças. Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre.

Rousseau, Jean-Jacques. (1999). Emílio, ou, Da educação.

Sarmiento, M. J., Vasconcelos, V. M. R. (2007). Infância (In)visível. Araraquara.

Segurança Social. (s.d.). Manual de Processos-Chave Creche. (2ª). Obtido de http://www.seg-social.pt/documents/10152/13337/gqrs_creche_processoschave

Serrano, P. (2018). O Desenvolvimento da Autonomia dos 0 aos 3 Anos. Papa-Letras. Lisboa.

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

Sousa, A. (2005). Investigação em educação. Lisboa: Livros Horizonte.

Spodek, B., & Brown, P. (2010). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Ed.). Manual de investigação em educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Szanto, A. (2015). A atividade autónoma como forma de vida. Em H. Buric, & A. Wasilewska-Gregorowicz, Um Lugar para a Autonomia (pp. 17-18). Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância. Revista Infância na Europa.

Vala, A. & Guedes, M. (2015). *A Importância das Interações na Construção das Aprendizagens*. Revista do Movimento da Escola Moderna. N°3, 6ª Série. Lisboa.

Walsh, D., Tobin, J. & Graue, M. (2010). "A Voz interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância". In B. Spodek. Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A. (1998). Didática da Educação Infantil. Edições Asa.

Documentos Oficiais

Dossier de Estágio elaborado no âmbito da Unidade Curricular em Educação de Infância I.

Reflexões cooperadas elaboradas no âmbito da Unidade Curricular em Educação de Infância II.

Inquérito por Questionário respondido pela Educadora Cooperante B.

Projeto Educativo da Instituição A.

Projeto Educativo da Instituição B.

Apêndices

Apêndice 1

Planificação: Quadro da autonomia.

Intencionalidades	<ul style="list-style-type: none">• Promoção da autonomia;• Desenvolver a capacidade motora;• Explorar elementos do seu quotidiano de modo a ganhar prática com os mesmos (velcro e fecho zíper);• Desenvolver a comunicação oral;• Interagir com os pares.
Estratégias a promover	<ul style="list-style-type: none">• Colocar o quadro num sítio visível e ao alcance das crianças para que o possam explorar sempre que quiserem.
Recursos Materiais	<ul style="list-style-type: none">• 2 cartolinas;• Fitas de velcro;• 2 fechos zíper;• Cola;• Bostik.
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none">• Estagiária;• Grupo de crianças.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none">• Colar todos os elementos à cartolina e fixar na parede da sala;• Conversar com o grupo sobre o quadro/apresentar o quadro;• Permitir a livre exploração.

Apêndice 2

Registo fotográfico da intervenção: Quadro da autonomia.

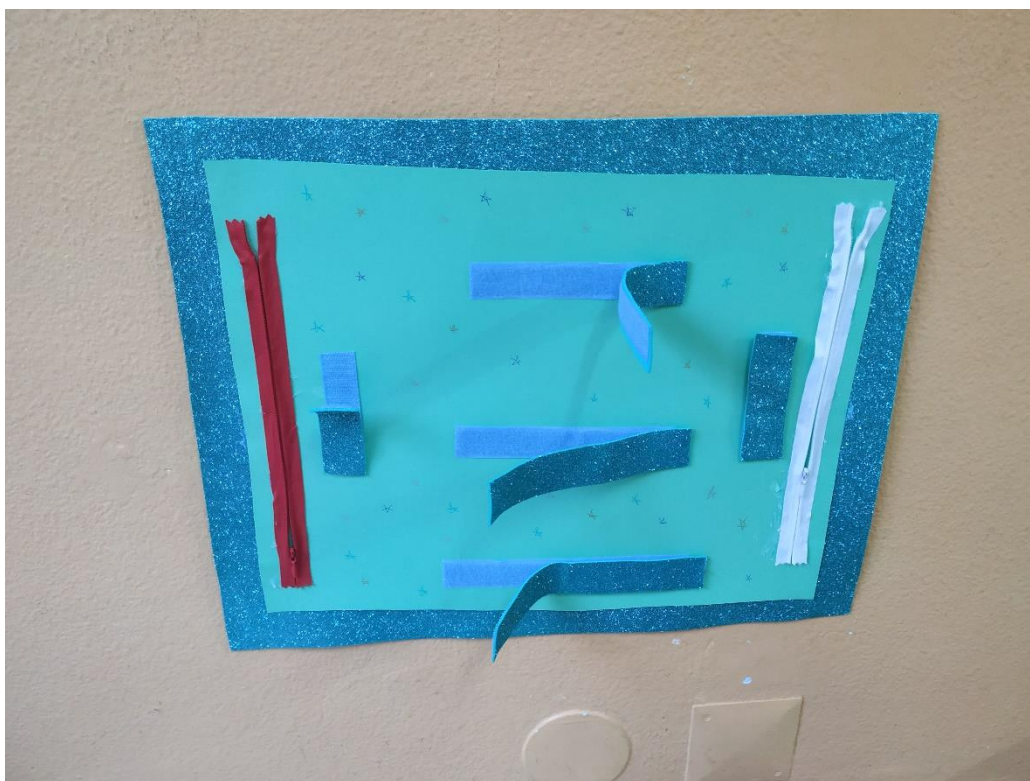


Figura 4 - Quadro da autonomia



Figura 5 - Exploração do quadro da autonomia

Apêndice 3

Registo fotográfico da intervenção: Momento de vestir/ despir.



Figura 6- Corredor e estante dos pertences



Figura 7- Momento de vestir/ despir



Figura 6 - Arrumar os pertences na estante, no símbolo correspondente

Apêndice 4

Planificação: Agenda semanal.

<p>Intencionalidades</p>	<ul style="list-style-type: none">• Promoção da autonomia;• Desenvolver o conhecimento acerca da rotina e dos momentos do dia, bem como a forma como estes se sucedem;• Desenvolver capacidades expressivas através do desenho, recorrendo a diversos elementos da linguagem plástica (cores, linhas, formas, ...);• Desenvolver competências relativas à linguagem oral e abordagem à escrita.
<p>Áreas de Conteúdo/ Domínio</p>	<p>Área de Formação Pessoal e Social:</p> <ul style="list-style-type: none">• Independência e autonomia;• Consciência de si como aprendiz;• Convivência democrática e cidadania. <p>Área da Expressão e Comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none">• Domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais);• Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.
<p>Estratégias a promover</p>	<p>De forma a adaptar a agenda a todo o grupo (incluindo uma criança com NEE), serão colocadas fotografias reais representativas do momento</p>

	para que todas as crianças possam interpretar a agenda.
Recursos Materiais	<ul style="list-style-type: none"> • 2 cartolinas; • Folhas brancas A5; • Canetas de feltro; • Lápis de cera; • Cola batom; • Fotografias impressas; • Régua; • Tesoura; • Bostik.
Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Estagiária; • Educadora; • Auxiliar de ação educativa; • Grupo de crianças.
Procedimento	<ul style="list-style-type: none"> • Realização dos desenhos alusivos aos momentos da rotina; • Recolha de fotografias desses mesmos momentos; • Digitalização e impressão dos elementos recolhidos; • Colagem na cartolina; • Escrita do título, dias da semana e momento da rotina; • Recorte de 5 setas indicadoras do dia da semana; • Plastificação para possível manuseamento e exploração da agenda.

Apêndice 5

Registo fotográfico da intervenção: Agenda semanal.

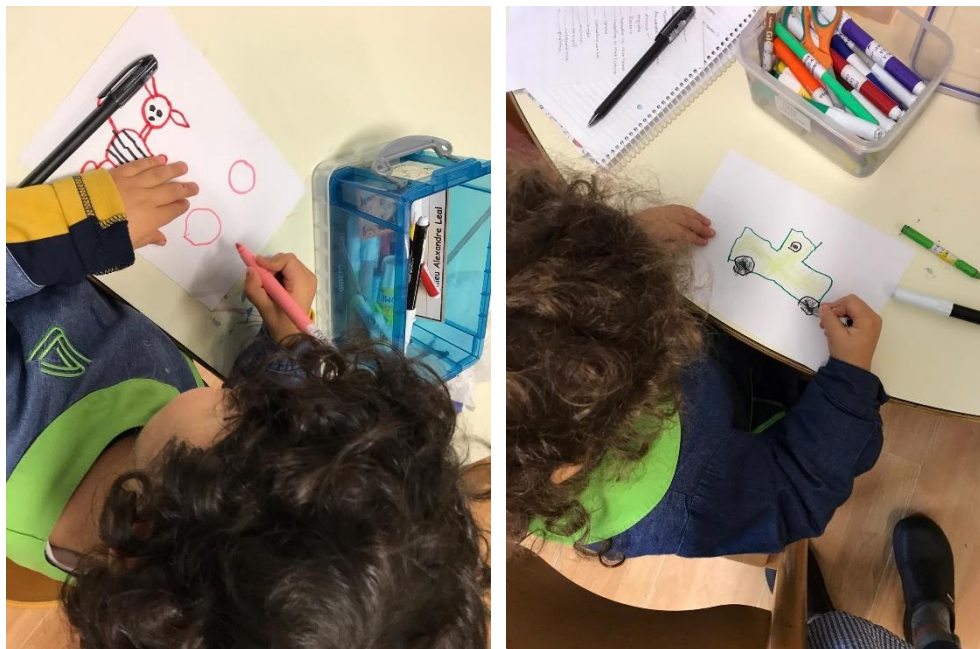


Figura 7 - Elaboração dos desenhos alusivos aos momentos da rotina



Figura 8 - Escrita do título, dias da semana e momento da rotina



Figura 9 - Agenda semanal finalizada de acordo com os desenhos realizados pelas crianças e ao lado a fotografia representativa desse momento



Figura 10- Setas realizadas de acordo com a cor do respetivo dia da semana que assinalam



Figura 11 - Apresentação e interpretação da agenda finalizada, com o grupo na reunião de avaliação

Apêndice 6

Registo fotográfico da intervenção: Cabides da autonomia.



Figura 12 - Escrita dos nomes para colar nos cabides



Figura 13 - Colagem de todos os nomes das crianças do grupo, no seu respetivo cabide



Figura 14 - Identificação do seu próprio cabide de acordo com o seu nome

Apêndice 7

Organização Espacial da Sala Heterogénea (Instituição A – Creche).

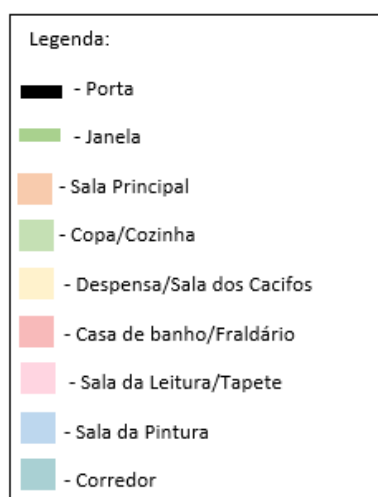
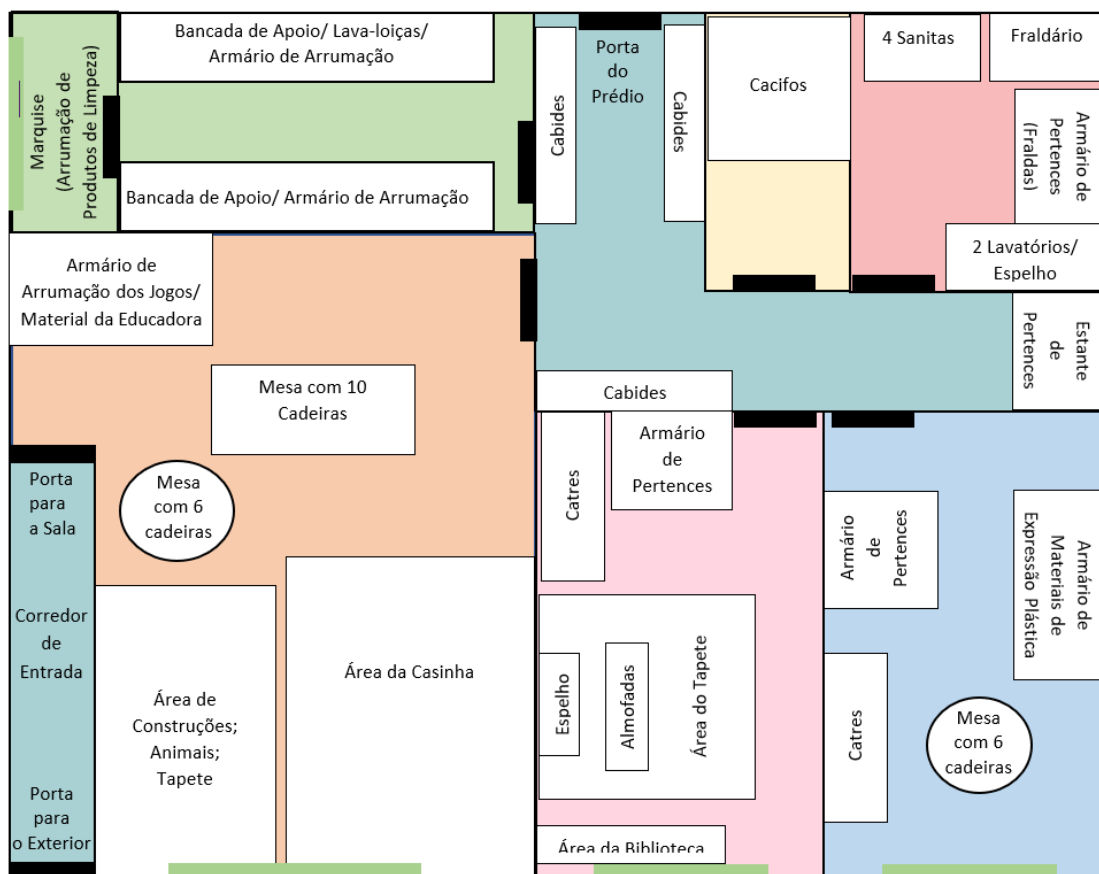


Figura 15 - Organização espacial da sala heterogénea

Apêndice 8

Organização Espacial da Sala Castanha (Instituição B – Jardim de infância).

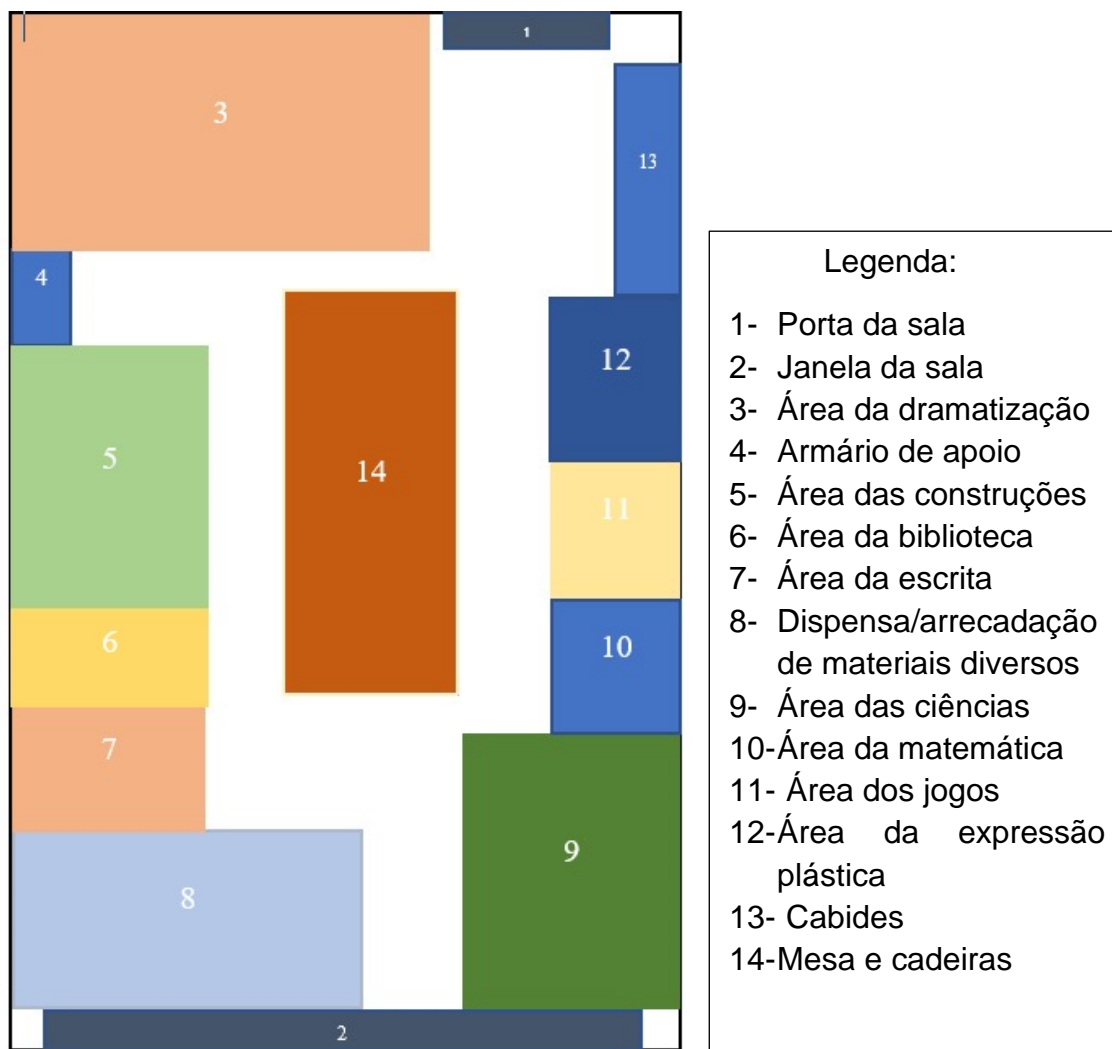


Figura 16 - Organização espacial da sala castanha

Apêndice 9

Inquérito por questionário enviado às Educadoras Cooperantes.

Inquérito por Questionário

O presente questionário é um instrumento de recolha de informações para a elaboração do Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, cuja problemática é: “De que forma é possível desenvolver/melhorar a autonomia das crianças articulando com as suas rotinas diárias?”

Este questionário destina-se a recolher informações que me permitam compreender as conceções das educadoras de infância cooperantes sobre as rotinas e a autonomia. As respostas são essenciais para a concretização do Relatório, pelo que agradeço desde já a atenção e disponibilidade.

1. Há quantos anos é educadora de infância?
2. Qual a sua conceção sobre a autonomia?
3. Considera que as rotinas diárias contribuem para a promoção de autonomia?
4. Como organiza as rotinas na sua sala de modo a promover a autonomia?
5. Porque é importante promover a autonomia na educação de infância?

Agradeço a sua colaboração,
Adriana Jones

Apêndice 10

Inquérito por questionário – Respostas da Educadora B.

1. Há quantos anos é educadora de infância?

14 anos

2. Qual a sua conceção sobre a autonomia?

É fundamental que seja dada à criança a oportunidade de se tornar mais autónoma de forma a ser capaz de fazer sozinha e que gradualmente seja desafiada a fazer mais e melhor.

3. Considera que as rotinas diárias contribuem para a promoção de autonomia?

Sim, pois é nos diferentes momentos da rotina diária que a criança tem a oportunidade de fazer, experimentar, questionar, tentar e gradualmente perceber que é capaz. É na vivência dos diferentes momentos da rotina, na participação em tarefas, e na oportunidade de participar ativamente na organização do espaço e dos diferentes momentos que a criança, com o apoio dos adultos e dos pares vai fazendo conquistas e adquirindo a sua autonomia.

4. Como organiza as rotinas na sua sala de modo a promover a autonomia?

Na sala, as crianças têm a oportunidade e o incentivo de participarem ativamente nas práticas e dinâmicas vivenciadas. Participam na escolha, realização e avaliação das tarefas.

São autónomas no preenchimento de mapas e instrumentos, bem como na escolha de atividades e materiais.

O espaço e os materiais estão organizados de forma a facilitar o desenvolvimento da sua autonomia, estando os materiais ao acesso das crianças e etiquetados por si, de forma a que sejam capazes de “ler” e saber o que estão a escolher.

É de referir que, no que diz respeito aos seus cacifos e cabides são identificados com a sua participação, de forma a poderem ser capazes de ir buscar e arrumar os seus pertences.

Existe também um cuidado de incentivar “a fazer sozinho” nos diferentes momentos do dia no que respeita aos cuidados de higiene, alimentação, vestir e despir e calçar e descalçar, sendo que as crianças sabem que têm sempre um adulto por perto que as apoia, mas que também as desafia frequentemente e elogia, motivando para fazer mais e melhor “Boa, és capaz”, “vês como conseguiste?”, “está quase perfeito, se tentares mais um pouco vais conseguir”.

5. Porque é importante promover a autonomia na educação de infância?

É importante que o adulto promova um ambiente de cooperação e partilha de poder no sentido de proporcionar à criança ferramentas que estimulem e promovam o desenvolvimento da sua autonomia, que se torne mais capaz e gradualmente vá adquirindo sentido de responsabilidade.

Apêndice 11

Tabela organizada de acordo com categorias de análise dos inquéritos enviados às Educadoras Cooperantes.

Categoria de Análise	Educadora A	Educadora B
Concepções das educadoras relativamente à autonomia	-	<p>“É fundamental que seja dada à criança a oportunidade de se tornar mais autónoma de forma a ser capaz de fazer sozinha e que gradualmente seja desafiada a fazer mais e melhor.”</p>
Organização das rotinas diárias face à promoção da autonomia	-	<p>“É nos diferentes momentos da rotina diária que a criança tem a oportunidade de fazer, experimentar, questionar, tentar e gradualmente perceber que é capaz. É na vivência dos diferentes momentos da rotina, na participação em tarefas, e na oportunidade de participar ativamente na organização do espaço e dos diferentes momentos que a criança, com o apoio dos adultos e dos pares vai fazendo conquistas e adquirindo a sua autonomia.”</p> <p>“Na sala, as crianças têm a oportunidade e o incentivo de participarem ativamente nas práticas e dinâmicas vivenciadas. Participam na escolha, realização e avaliação das tarefas.</p> <p>São autónomas no preenchimento de mapas e instrumentos, bem como na escolha de atividades e materiais.”</p> <p>“O espaço e os materiais estão organizados de forma a facilitar o desenvolvimento da sua autonomia, estando</p>

		<p>os materiais ao acesso das crianças e etiquetados por si, de forma a que sejam capazes de “ler” e saber o que estão a escolher.”</p> <p>“Existe também um cuidado de incentivar “a fazer sozinho” nos diferentes momentos do dia no que respeita aos cuidados de higiene, alimentação, vestir e despir e calçar e descalçar, sendo que as crianças sabem que têm sempre um adulto por perto que as apoia, mas que também as desafia frequentemente e elogia, motivando para fazer mais e melhor “Boa, és capaz”, “vês como conseguiste?”, “está quase perfeito, se tentares mais um pouco vais conseguir”.”</p>
<p>A importância da promoção da autonomia</p>	<p>-</p>	<p>“É importante que o adulto promova um ambiente de cooperação e partilha de poder no sentido de proporcionar à criança ferramentas que estimulem e promovam o desenvolvimento da sua autonomia, que se torne mais capaz e gradualmente vá adquirindo sentido de responsabilidade.”</p>