

Escola Superior de Educação

Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância

Autonomia Comportamental das Crianças no Pré-Escolar e Papel dos Docentes na sua Aquisição

Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do grau de Mestre na especialidade de Educação de Pré-Escolar

Cátia Sofia Duarte Parreira

**Orientação
Professor António Mesquita Guimarães**

2013,Dezembro

Agradecimentos

A todos os professores que ao longo do meu percurso me ajudaram a compreender a importância desta profissão e que me possibilitaram novas aprendizagens, motivando-me sempre para um dia vir a ser uma educadora de infância que contribua para uma educação melhor, aqui deixo o meu profundo agradecimento.

Quero também agradecer a todas as minhas colegas que muitas vezes foram o meu alicerce nesta caminhada em que partilhamos muitas aprendizagens e experiências. Em especial à Cátia Agostinho que foi sempre uma excelente colega de estágio e que me apoiou, motivou, ensinou e acima de partilhou comigo as mesmas vivências.

Por último agradeço em especial à minha mãe que sempre me apoiou e incentivou a seguir o meu sonho, ao meu namorado e aos restantes familiares que viveram comigo este meu percurso.

Resumo

O presente relatório de estágio sintetiza diversas experiências e aprendizagens obtidas em contextos de estágio de creche e jardim de infância durante dois semestres, estando dividido em duas partes.

A primeira é direcionada para a apresentação dos contextos de estágio e do meu percurso de desenvolvimento profissional. E a segunda enfatiza a minha questão de pesquisa aprofundada através de um estudo investigativo assente na recolha de dados no jardim de infância. A mesma encontra-se relacionada com autonomia comportamental das crianças em idade pré-escolar, mais concretamente sobre os comportamentos de autonomia que cada faixa etária do jardim de infância possui.

Com base nos dados recolhidos concluí que as diversas faixas etárias apresentam uma autonomia apropriada de acordo com o que é mencionado por diversos autores, embora se revele diferente em cada uma das idades sendo influenciada por diversos fatores.

Palavras – chave: *Estágio; Desenvolvimento Profissional; Estudo Investigativo; Autonomia Comportamental.*

Abstract

The following traineeship reports various experiences and learnings obtained in context of traineeship in daycare and kindergarten during two semesters, being separated in two parts.

The first is directed to the presentation of the contexts of traineeship and my course of professional development. And the second emphasizes my question in depth research through investigative study based in data collection in kindergarten. The same is related to behavioral autonomy of children in pre-school age, more concretely about the autonomy behaviors that each age group have in kindergarten.

Based on data collection I concluded that the several age groups exhibit the appropriate autonomy, according wich is mentioned by many autors, although it reveals different in each age being influenced by several factors.

Keywords: *Traineeship; Professional Development; Investigative Study; Behavioral Autonomy.*

Índice

Introdução.....	1
Parte I – O estágio.....	3
Contextos de estágio.....	3
Prática de ensino supervisionado em creche.....	3
Prática de ensino supervisionado em jardim de infância.....	8
Percurso de desenvolvimento profissional.....	14
Percurso investigativo	23
Parte II	25
Questão de pesquisa e metodologia de trabalho adotada	25
Fundamentação teórica.....	27
O conceito de autonomia.....	27
O processo de construção da autonomia.....	28
Comportamentos de autonomia.....	39
O papel do adulto na aquisição da autonomia	30
Apresentação dos dados recolhidos.....	32
Análise de dados e principais conclusões	39
Faixa etária dos 5/6 anos	39
Faixa etária dos 4 anos.....	41
Faixa etária dos 3 anos.....	42
Intervenção da educadora	43
Reflexão final.....	45
Referências bibliográficas.....	47
Anexos.....	50

Índice de quadros

Quadro nº1 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 5/6 anos relativos à alimentação.

Quadro nº2 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 5/6 anos relativos à eliminação.

Quadro nº3 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 5/6 anos relativos ao vestir-se.

Quadro nº4 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 5/6 anos relativos à autonomia geral.

Quadro nº5 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 4 anos relativos à alimentação.

Quadro nº6 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 4 anos relativos à eliminação.

Quadro nº7 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 4 anos relativos ao vestir-se.

Quadro nº8 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 4 anos relativos à autonomia geral.

Quadro nº9 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 3 anos relativos à alimentação.

Quadro nº10 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 3 anos relativos à eliminação.

Quadro nº11 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 3 anos relativos ao vestir-se.

Quadro nº12 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 3 anos relativos à autonomia geral.

Índice de figuras

Figura 1 – Atividade de exploração de instrumentos musicais.

Figura 2 – Atividade de brincadeira com caixotes.

Figura 3 – Apresentação da cozinheira ao grupo.

Figura 4 – Criança a utilizar adereços do baú do faz de conta.

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar sendo uma síntese do trabalho desenvolvido ao longo de dois semestres em contexto de creche e jardim de infância. Este tem como finalidades abordar o meu percurso durante a minha intervenção educativa, assim como incluir as minhas aprendizagens nos dois contextos de estágio.

O tema deste relatório é “Autonomia Comportamental das Crianças no Pré-Escolar e Papel dos Docentes na sua Aquisição ” e resultou da observação de creche e jardim de infância. Esta é uma temática que deve ser detentora da atenção dos educadores de infância pois a aquisição de autonomia faz parte do processo de aprendizagem da criança representando a possibilidade dela se distinguir do outro como ser autónomo com características específicas e próprias.

Quanto à sua estrutura, a mesma é constituída por duas partes, uma dedicada aos contextos de estágio que frequentei e outra à questão desenvolvida no presente relatório. Na primeira parte começarei por caracterizar os contextos de estágio, evidenciando os aspetos que considero essenciais para a compreensão da sua dinâmica de trabalho, assim como os projetos de intervenção que realizei em ambos os contextos e que determinaram a minha prática pedagógica.

Nesta parte abordarei ainda o meu percurso profissional fazendo uma breve autoavaliação da minha prestação na creche e no jardim de infância com os grupos de crianças, o pessoal docente e não docente, a família e a restante comunidade escolar. Irei também apresentar, como parte integrante do meu percurso profissional, alguns acontecimentos positivos e dificuldades mais relevantes de ambos os estágios pois os mesmos constituíram boas oportunidades para enriquecer a minha aprendizagem enquanto formanda de mestrado.

Por fim, irei apresentar o meu percurso investigativo, mais concretamente as questões que surgiram nos estágios e o trabalho desenvolvido em sua função para a emergência de uma questão de pesquisa a aprofundar no presente relatório de estágio.

Quanto à segunda parte, esta irá contemplar a apresentação da questão de pesquisa relacionada com a autonomia, assim como a metodologia que utilizei durante o período de estágio no jardim de infância para lhe dar resposta e os sujeitos que foram parte integrante deste estudo.

A partir dessa questão apresentarei a fundamentação teórica acerca deste tema com recurso a diversos autores que abordam o seu conceito, a sua construção

na infância, os comportamentos que lhes estão associados e o papel do adulto neste processo que tem influência no seu desenvolvimento.

Tendo em consideração o domínio da questão de pesquisa, no contexto de jardim de infância recolhi dados acerca dos comportamentos de autonomia evidenciados nas faixas etárias dos 3 aos 6 anos que apresentarei em quadros com uma descrição sucinta dos mesmos. Segue-se uma análise mais profunda dos mesmos em que irei incluir as principais conclusões a que cheguei sobre cada faixa etária após a recolha e organização dos dados, não descurando o papel da educadora cooperante no desenvolvimento dos comportamentos autónomos do grupo.

Findo o presente relatório com uma reflexão final sobre o meu percurso ao longo dos dois semestres, bem como a importância das aprendizagens realizadas e do aprofundamento da questão de pesquisa.

Parte I – Contextos de Estágio

Caraterização do Contexto de Creche

A instituição onde realizei estágio localiza-se no concelho de Santarém, sendo direcionada para crianças e idosos. A mesma é uma I.P.S.S. (Instituição Particular de Solidariedade Social) da responsabilidade da igreja católica e da comunidade local, não sendo administrada pelo Estado ou por um corpo autárquico. Faz parte de um conjunto de outras unidades do mesmo cariz, no concelho de Santarém, que visam no âmbito da segurança social: apoiar crianças/jovens e as famílias; prestar apoio comunitário e social e proteger os cidadãos inválidos e idosos em situações de falta de recursos de subsistência.

Esta unidade é composta por quatro valências acessíveis à população envolvente: a creche que compreende a sala de um e dois anos, o pré – escolar composto pela sala familiar com crianças dos 3 aos 5 anos, o centro de dia e o apoio domiciliário. A valência de creche situa-se no rés-de-chão e na mesma existem duas salas de atividades, ambas compostas por sanitários para as crianças e um espaço para elas fazerem as suas refeições, duas despensas e uma lavandaria.

A valência de jardim de infância situa-se no 1º piso e é composta por uma sala de atividades, um sanitário no seu exterior e um refeitório que é comum ao centro de dia. No 1º piso existe também uma copa, uma casa de banho para adultos, uma sala de reunião, uma sala para a coordenadora da instituição e um espaço para as pessoas do centro de dia. O espaço exterior é comum às valências de creche e jardim de infância, tendo alguns brinquedos apesar do seu espaço ser reduzido.

O projeto da instituição intitulava-se de «Educar para a Vida» e pretendia que a atividade pedagógica das diversas unidades, ao qual a instituição está agregada, estivesse em concordância. A sua problemática relacionava-se com a promoção de valores, explicitando que a educação para os mesmos deve acontecer com a escola, com a família e com a comunidade em geral. Para esse fim, era salientada a importância da participação das famílias para que as crianças tivessem um contexto de aprendizagem formal.

Este previa que os seus objetivos fossem alcançados através da elaboração de projetos pedagógicos e do projeto educativo, do conhecimento dos grupos de crianças a que se destinavam e das orientações curriculares. O mesmo conjeturava ainda a promoção de atividades relacionadas com as áreas de conteúdo; o desenvolvimento

do caráter da criança; a colaboração com as famílias na vida da instituição; a vivência de épocas festivas; entre outras.

Encontrando-se de acordo com o mesmo, o projeto educativo da instituição integrava uma série de objetivos que visavam o apoio às crianças para que estas refletissem sobre a diversidade de valores e as suas implicações. Assim como fomentar atitudes de respeito e valorização, interiorizando leis e normas.

Quanto ao projeto pedagógico da educadora, este tinha como base o projeto da instituição e o plano de atividades «A arte e os valores» das unidades ao qual se encontra agregada, bem como os objetivos gerais da creche. O projeto denominava-se de «Crescer na Creche» e para a sua elaboração a educadora teve também em consideração as características, necessidades e aptidões do grupo, assim como a sua faixa etária.

O mesmo pretendia que o grupo descobrisse a vida com sucesso, pois cada criança tem a necessidade de triunfar para que se sinta feliz e predisposta a descobrir o mundo que a rodeia. Os intervenientes presentes no processo educativo destas crianças dever-lhes-iam proporcionar felicidade pois o fator humano é o mais importante na creche.

Concomitantemente este assume como fator fundamental a qualidade das relações afetivas, garantindo boas experiências plenas de afeto para uma construção segura no futuro. Este projeto pressupunha ainda a participação da família no dia-a-dia da creche para que existissem momentos de partilha.

Importa referir que o grupo ao qual o projeto pedagógico se destinava era composto por oito crianças, quatro do sexo feminino e quatro do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 21 meses. Este grupo era muito ativo e dinâmico tendo diversas brincadeiras como brincar com bolas e balões, andar com carros, ver livros, brincar na casinha, ouvir canções, dançar, brincar com caixas e caixotes e outros brinquedos disponíveis na sala.

No geral as crianças eram bastante curiosas e observadoras explorando tudo o que as rodeava e respondendo a novas experiências. O seu comportamento perante o adulto era muito positivo pois escutavam e compreendiam o que lhes era dito, respondendo a estímulos.

No que respeita ao projeto de intervenção realizado em conjunto com o meu par de estágio teve-se em conta que segundo o Manual dos Processos Chave da Creche (Instituto da Segurança Social, 2005) «(...) a elaboração do projeto pedagógico para cada grupo de crianças deve ser adequado em termos linguísticos, sociais e culturais, procurando reconhecer as crianças como seres únicos e individuais» (p. 101 – 102). Para a realização do mesmo tivemos como referência as

finalidades educativas da creche e os dez princípios de Gabriela Portugal, bem como outra literatura especializada («Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche» de Gabriela Portugal, «Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens» de Jacalyn Post e Mary Hohmann, entre outros); e a observação das primeiras semanas de estágio, quer do grupo (gostos, necessidades e características), quer da prática da educadora cooperante.

Na primeira semana de estágio a educadora levou folhas de árvores secas para o grupo manipular e explorar a sua textura, o seu cheiro e o som. Assim pudemos constatar que nesta faixa etária a exploração de materiais e do que os rodeia através dos seus órgãos dos sentidos é uma forma de conhecer o mundo. Na semana seguinte, juntamente com o meu par de estágio, realizámos intervenção partilhada em potenciamos a estimulação dos órgãos dos sentidos. O grupo mostrou-se bastante interessado pelo som que os mesmos produziam e pela sua textura, fazendo esta exploração durante bastante tempo.

A partir dessa observação e do contacto com o grupo e a educadora considerámos que todas as crianças se interessavam pela exploração de diversos objetos e materiais. Assim sendo o nosso projeto teve como pretensões que as crianças pudessem explorar diversos materiais e texturas, sem esquecer que para esse fim seria fundamental que elas se sentissem seguras fisicamente e emocionalmente. No que se refere à segurança emocional, Gabriela Portugal dá o seu parecer sobre o papel do educador:

“O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança sempre que possível.” (Portugal, 1998, p. 198)

Sentida essa segurança por parte do educador, as crianças pequenas começam a ligar-se ao mundo que as rodeia através dos órgãos dos sentidos. Como tal o nosso projeto denominou-se de «Pequenos exploradores, grandes experiências» e baseou-se em atividades sensoriais, principalmente a audição, a visão e o tato, para que as crianças desenvolvessem os seus sentidos. Como Post e Hohmann (2003) referem «a premente necessidade que as crianças muito jovens têm de agir e aprender assume a forma de um contacto directo que utiliza as ferramentas que estão ao seu alcance imediato – olhos, nariz, ouvidos, boca, mãos e pés» (p.25).

Desta forma ao longo do período de estágio foram implementadas diversas situações pedagógico-didáticas de exploração que potenciavam o desenvolvimento dos sentidos. Foram colocadas em prática atividades que visavam a estimulação:

- da audição a partir do contacto com sons produzidos por vários objetos, como por exemplo instrumentos musicais, utensílios do quotidiano, entre outros.

- da visão que foi estimulada através de atividades que possibilitavam à criança observar diversos objetos.

- e do tato através de diversas experiências sensitivas como tocar no quente e no frio, no áspero e no macio, no seco e no molhado, entre outros. Este foi o sentido ao qual se deu maior relevância, sendo também notório que para as crianças estas foram as atividades que mais as motivaram.

De entre as diversas atividades implementadas considero pertinentes eleger duas das mais significativas no âmbito deste projeto. A primeira atividade consistiu na exploração de instrumentos musicais (guizos, maracas, jogo de sinos, caixas com botões de grandes dimensões no seu interior e espanadores com guizos), sendo esta uma atividade que possibilitou ao grupo o desenvolvimento de objetivos como o desenvolvimento do tato, da visão e da audição; o desenvolvimento da coordenação olho – mão e olho – objeto; e desenvolvimento da motricidade fina. A atividade foi realizada no tapete com todo o grupo e primeiramente optei por mostrar os instrumentos exemplificando como poderiam ser utilizados, possibilitando-lhes posteriormente o seu manuseamento.



Figura 1 – Atividade de exploração de instrumentos musicais.

Considero que esta foi uma atividade bastante cativante para elas, sendo notório o seu envolvimento na atividade e a forma como exploraram cada instrumento através da movimentação do mesmo. O instrumento mais ambicionado foi o jogo de sinos possivelmente devido aos diversos sons que produz, às suas cores apelativas e também pelo facto de ter duas baquetas. Por outro lado foi interessante observar que algumas crianças, por vezes, ficavam atentas aos colegas quando estes estavam a explorar os instrumentos.

A segunda atividade destinou-se a brincar com caixotes e consistiu em disponibilizá-los ao grupo para que eles os explorassem livremente. Esta atividade teve como objetivos desenvolver a coordenação motora, o movimento e o fortalecimento do corpo; interagir com as pessoas que a rodeiam; e assimilar conceitos de “dentro” e “fora”.

A atividade decorreu por toda a sala com todas as crianças. Algumas começaram por explorar inicialmente o caixote no seu exterior e depois sentindo-se mais confiante foram para o seu interior, gostando bastante de que um adulto os empurra-se. Esta atividade também deu aso a que algumas crianças brincassem com os seus pares dentro de um mesmo caixote. O nível de bem-estar e envolvimento do grupo foi elevado, sendo evidente ainda nos dias seguintes visto que o grupo continuava entusiasmado e envolvido na brincadeira com os caixotes.



Figura 2 – Atividade de brincadeira com caixotes.

Com estas atividades foi ainda possível que ficassem disponíveis na sala uma série de materiais para que as crianças os pudessem utilizar e explorar quando quisessem para que o seu desenvolvimento fosse o mais harmonioso e enriquecido possível.

Todas elas tiveram ainda a intenção de despistar qualquer irregularidade no desenvolvimento global das crianças, não sendo árduas mas sim experimentais para que as crianças pudessem brincar e ao mesmo tempo aprender.

Por último é importante salientar que este projeto ainda incluiu o desenvolvimento de outros aspetos para além da exploração sensorial como: aprender a partilhar; escutar os adultos; adquirir mais autonomia; perceber que os adultos são uma base segura; e sentirem-se bem e envolvidos. Tal como Portugal (s.d.) refere «interações positivas, cuidados de rotina, actividades livres e brincar, estando o adulto sempre disponível, são as grandes estratégias de desenvolvimento curricular...» (p.8).

O projeto desenrolou-se em torno de diversas finalidades educativas que devem estar presentes na creche nos diversos momentos da rotina e que são referidas por Gabriela Portugal. São essas finalidades garantir a satisfação de necessidades de afeto, físicas, de segurança, de reconhecimento e afirmação e de se sentir competente. Segundo esta autora «garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciado em finalidades educativas» (p. 5).

Saliento por fim a participação dos pais que se revelou através de algumas atividades que os envolviam. A mesma foi fundamental pois «os benefícios em desenvolver um envolvimento crescente entre os pais e o centro infantil são muitos: pais e educadores podem fortalecer a confiança e o respeito que têm uns pelos outros

e progredir em conjunto na sua capacidade de proporcionar cuidados e educação infantil às crianças» (Post & Hohmann, 2003, p. 352).

Quanto à sua avaliação esta foi realizada tendo em conta que avaliar pressupõe adequar propostas a desenvolver e que o trabalho na creche deve basear-se nos interesses das crianças, nas suas necessidades e nas experiências do quotidiano. Posto isto, o projeto de intervenção foi avaliado através da observação direta das crianças (brincadeiras e atividades orientadas); de grelhas de registo das observações; de registos fotográficos; da análise das produções das crianças, tendo em conta o processo e não somente o resultado final; das planificações semanais onde se encontravam estabelecidos os objetivos que pretendíamos que as crianças alcançassem; e por fim através das reflexões presentes nos diários de bordo.

Através destas formas de avaliação concluímos que o projeto foi bem sucedido na medida em que as crianças se implicaram nas atividades mostrando-se motivadas e predispostas a explorar não só o que não conheciam, como também o que já conheciam. Também foi evidente que as crianças revelavam bem-estar, desenvolvendo-se de uma forma saudável a nível cognitivo, social e emocional, estando bastantes incluídas neste contexto e felizes. Comparando o início do estágio com o final foram várias as aquisições que as crianças fizeram o que nos permitiu avaliar o projeto com sucesso visto que muitos objetivos propostos foram cumpridos.

Caraterização do contexto de jardim de infância

A instituição em que realizei estágio no contexto de jardim de infância situa-se em Santarém num bairro urbano e é de cariz público, sendo tutelado pelo Ministério da Educação. O edifício que a alberga abrange a valência de jardim de infância disponibilizando a Componente de Apoio à Família (CAF) que compreende o momento anterior ao início da atividade letiva, o momento da refeição e as atividades extracurriculares nos domínios da Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Físico-Motora.

No que respeita às características da instituição a mesma é composta por três salas de atividades; um salão polivalente que adota a vertente de refeitório; uma copa para apoiar o período de refeições; um sanitário para crianças e dois sanitários para adultos; três arrecadações para diversos materiais; duas despensas, uma para materiais de limpeza e outra de apoio à copa; um gabinete para o trabalho das educadoras e reunião com os pais; e um recreio com espaço para atividades de exterior.

O espaço exterior é utilizado pelas crianças das três salas de atividades é constituído por um piso cimentado, um piso sintético de impacto e um espaço de areia. No piso cimentado existe uma mesa de madeira e um banco, no piso sintético existe um escorrega e algumas estruturas de trepar e no espaço de areia uma casa de madeira.

Quanto aos projetos da instituição, os mesmos não nos foram cedidos porém este não foi um aspeto prejudicial à minha prática pedagógica pois observei que a prática pedagógica da educadora é programada com as restantes docentes, colocando em exercício as mesmas atividades.

O grupo de crianças com o qual realizei estágio era um grupo multietário com crianças com idades compreendidas entre os 3 aos 6 anos de idade, apesar de ser formado maioritariamente por crianças na faixa etária dos 3 anos. O mesmo era constituído por 25 crianças, 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, sem qualquer uma delas estivesse sinalizada como detentora de necessidades educativas especiais.

No que respeita aos seus interesses, em relação ao seu quotidiano no jardim de infância, foi possível apurar através de observação direta e de diálogos que as áreas de aprendizagem que as crianças demonstram gostar mais são: a área da casinha, do desenho livre, dos jogos de mesa, da garagem e do computador. Por conseguinte as áreas menos solicitadas são a área da escrita, da biblioteca, da ciência e da música. Através da observação e das conversas informais com a educadora cooperante foi possível aferir que na generalidade o grupo mostra mais potencialidades na área de conteúdo da expressão e comunicação.

Em relação ao desenvolvimento das crianças destaca-se que ao nível da linguagem a maioria articulava corretamente sons verbais, apesar de algumas crianças mais novas apresentarem dificuldades nos sons r, l e lh e não utilizarem corretamente conjugações verbais e plurais, sendo uma característica da faixa etária. Estas também conseguiam identificar pelo nome imagens e sons, referir qual o seu género sexual, idade e nome. No geral o grupo formulava muitas questões sobre o que os rodeava e significados das palavras. Apenas existia uma criança que revelava dificuldades ao nível da oralidade.

Nas questões do desenvolvimento psicomotor todas as crianças se movimentavam livremente nos momentos do recreio e da atividade extra curricular de expressão motora, correndo, dando pequenos saltos, subindo escadas, trepando estruturas, entre outras. As crianças mais velhas do grupo também revelavam equilíbrio e orientação espacial.

Na globalidade o grupo era participativo, comunicativo, extrovertido e alegre. As crianças gostavam de atividades em grupo, apesar de alguns conflitos egocêntricos e comportamentos preconceituosos que se geravam. É de salientar que na sala existiam pequenos grupos pois algumas crianças revelavam preferência para brincar e fazer atividades com outras crianças.

Tendo em conta as observações do grupo e o parecer da educadora cooperante sobre em que deveria incidir o nosso projeto de intervenção, o mesmo centrou-se na área da formação pessoal e social. Neste grupo identificámos a necessidade de trabalhar a diferença para que as crianças se questionassem e modificassem os seus comportamentos estereotipados e preconceituosos que condicionavam o seu comportamento social para com os adultos e os pares. Acerca dos comportamentos estereotipados nas crianças que frequentam o jardim de infância Cardona, et al. referem:

«(...) ao mesmo tempo que a criança (logo a partir dos dois anos de idade) inicia o processo de formação da sua identidade de género (...) surge da sua parte a exibição de comportamentos estereotipados, sobretudo em situações não estruturadas por adultos em que pode interagir livremente com os seus pares» (Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré – Escolar, 2009, p.50).

Sendo assim o nosso projeto intitulou-se de «Perspetivar as diferenças a partir das crianças: género, cultura e família» e partiu das conceções, das opiniões e dos interesses das crianças para percebermos como é que elas percebem o mundo que as rodeia e de que forma estão a ser educadas para a diferença, partindo sempre da sua realidade próxima. Desta forma iríamos compreender de uma forma mais aprofundada os seus estereótipos a fim de os contrariar, estipulando-se logo à partida objetivos que levassem as crianças a: respeitar os colegas, nomeadamente no que se refere às suas necessidades, sentimentos, opiniões culturais e valores; reconhecer a importância das regras de vida em grupo; conhecer novas culturas; reconhecer e refletir sobre a diferença (física, capacidades, género, cultura, etnia, religião e classe social); compreender que meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres (valor); aprender a partilhar e cooperar.

Para a concretização destes objetivos realizámos algumas atividades entre as quais destaco duas atividades pertinentes segundo o tema do nosso projeto. A primeira baseou-se no tema das profissões e consistiu na visita de uma cozinheira para que as crianças ficassem a conhecer melhor este ofício e contrariassem eventuais estereótipos em relação ao mesmo pois na sala existiam meninos e meninas que gostavam de ter esta profissão quando fossem adultos.

A atividade decorreu na sala em redor de diversas mesas. A cozinheira apresentou-se e falou um pouco acerca desta profissão e da sua importância na sociedade, cultivando o interesse do grupo sobre a mesma. Mostrou em seguida às crianças diversos ingredientes interagindo simultaneamente com as mesmas e respondendo às questões que lhe eram colocadas.



Figura 3 – Apresentação da cozinheira ao grupo

Seguiu-se a confeção de um salame realizado pelo grupo, existindo no entanto o meu apoio para o confeccionar, assim como para trabalhar as diversas áreas de conteúdo e objetivos propostos na planificação, como por exemplo cooperar com os colegas. Após a confeção as crianças tiveram o livre arbítrio de decorar as bolinhas de salame ao seu gosto para que no fim do dia as levassem para casa.

Esta atividade possibilitou não só a descoberta e aprendizagem acerca desta profissão, mas também a noção que é uma profissão importante para a sociedade podendo ser realizada tanto homens como por mulheres.

A outra atividade que destaco é a brincadeira livre com adereços do baú do faz de conta que visou o desenvolvimento de diversos objetivos intimamente ligados com o projeto de intervenção tais como: experimentar todo o tipo de materiais, não apresentando estereótipos em relação às questões de género; recriar objetos atribuindo-lhes múltiplos significados; desempenhar diversos “papéis”; e interagir com os colegas.

A atividade consistiu em levar para a sala um baú com diversos acessórios e peças de vestuário que depois de apresentados foram disponibilizados ao grupo para que os utilizassem livremente. Todas as crianças participaram ativamente na atividade e foi possível observar que comportamentos estereotipados estavam presentes face a diversos objetos, como por exemplo uma varinha mágica ou um chapéu de cowboy.



Figura 4 – Criança a utilizar adereços do baú do faz de conta.

Ao deparar-me com esses comportamentos o meu papel foi no sentido de os incentivar a brincarem com o que quisessem e respeitar os colegas que o faziam levando-os a fantasiar sobre esse mesmo objeto. Após a brincadeira livre tive com o grupo uma conversa no tapete sobre a atividade e algumas crianças referiram que tinham gostado muito pois podiam ser que quisessem, apesar de nem todas as crianças terem revelado essa predisposição para brincar com todos os objetos.

Para auxiliar a implementação do projeto e colocar em prática o supramencionado, elaborou-se uma teia onde se destacavam as principais atividades para trabalhar o tema. As mesmas incidiram sobre: a família, a partir do dia festivo da mãe e do pai, tendo como principal objetivo identificar eventuais estereótipos em relação ao sexo masculino e feminino, desconstruindo-os ao longo do período de estágio; as diversas profissões que tanto homens como mulheres podem desempenhar e que muitas vezes são alvo de comportamentos estereotipados; as diferentes culturas de forma a apelar ao respeito por todas as pessoas, independentemente da sua diferença.

Porém não foi possível trabalhar as diferentes culturas devido ao próprio desenvolvimento do projeto que levou outro rumo face às questões e interesses que surgiram por parte do grupo.

Salienta-se que o nosso projeto visava trabalhar não esta área de conteúdo, mas também todas as outras pois esta é uma área integradora. Tal como as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (OCEPE) referem esta é uma «área é transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários» (ME, 1997, p.51).

Assim tivemos como pretensões criar situações pedagógico didáticas que integrassem todas as áreas de conteúdo relacionando-as entre si, não esquecendo os objetivos previstos para o grupo de crianças acima mencionados.

Os dias festivos também eram prioridade do nosso projeto pois para além de serem articulados com o tema do projeto também eram um importante contributo para o processo de ensino aprendizagem do grupo, sendo bastante valorizados pela educadora cooperante e pela instituição em si.

Paralelamente às atividades, neste projeto também demos relevância ao papel do educador que tem incontestavelmente influência na aquisição de valores por parte das crianças tal como é referido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré - Escolar «são os valores subjacentes à prática do educador e o modo como este os concretiza no quotidiano do jardim – de – infância que permite que a educação pré - escolar seja um contexto social e relacional facilitador da educação para os valores» (ME, 1997, p.52).

Como tal também foram nossas pretensões criar um ambiente, não só benéfico para o processo de aprendizagem das crianças, mas que também lhes proporcionasse bem-estar, segurança e que valoriza-se cada criança. Isto porque «a relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem

um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si» (ME, 1997, p.52-53).

Teve-se portanto em conta que é competência dos educadores adequar as suas práticas para que estas possibilitem no jardim de infância, a igualdade de oportunidades entre crianças a partir dos processos de socialização que se geram neste mesmo ambiente. Desta forma considerámos essencial reconhecer situações onde comportamentos estereotipados e preconceituosos estivessem presentes, mesmo o de nós próprias, daí a importância de saber trabalhar a diferença.

Por último destaco que a sua avaliação assumiu uma grande relevância pois foi um elemento regulador de toda a nossa prática ao longo do estágio possibilitando adequar, sempre que necessário, o processo educativo a cada criança e ao grupo no geral com o intuito de alcançar os objetivos delineados. Como tal, o mesmo contemplou diversas formas de avaliação: observação direta, o diálogo; desenhos e outros registos; resultados obtidos nas diversas atividades, atendendo ao processo e não apenas ao resultado; grelhas de registo das observações; registos escritos; registo fotográfico; e diários de estágio.

Percurso de desenvolvimento profissional

A profissão de educador de infância é uma das mais exigentes requerendo qualidades pessoais e competências diversificadas. A este propósito Gabriela Portugal afirma:

«Vá longe a ideia que gostar de crianças seria o indicador preferencial em alguém que se propunha preparar para esta carreira. Seguramente o mais pobre. Ainda mais, vá longe a ideia, em consequência da anterior, que as candidatas a educadores eram aquelas que não conseguiram ir mais além. Por falta de capacidade...pois a realidade mostra tudo ao contrário. Já não falando da existência real de capacidades como em qualquer outro curso, a sua preparação específica, em primeiro lugar, as suas actividades múltiplas em intervenções várias, em segundo lugar, merecem todo o respeito e atenção» (Portugal, 1998, p. 196).

Concordo com esta afirmação pois ao longo do meu percurso em ambos os estágios percebi que esta é uma profissão bastante complexa onde adquiri diversas aprendizagens, sendo fruto da observação diária do trabalho das educadoras cooperantes e restantes adultos da instituição, dos grupos de crianças, de reflexões e da minha prática quotidiana sustentada nos projetos de intervenção e nos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso escolar. Ressalvo ainda a importância das leituras que realizei no decorrer de ambos estágios que me permitiram esclarecer, não só algumas dúvidas, como também adquirir mais conhecimentos entre a faixa etária dos zero aos seis anos.

Considero que ambos os estágios foram um importante marco na minha aprendizagem pois possibilitaram-me não só aprender mais sobre as crianças, como também sobre mim própria enquanto futura educadora.

Ao longo do estágio em creche fui percebendo que neste contexto o educador tem um papel fundamental na vida das crianças, devendo centrar a sua atividade em diversos denominadores como: o trabalho conjunto entre os adultos que integram este contexto; a planificação de rotinas centradas nas crianças; a aprendizagem ativa das mesmas; e proporcionar um ambiente seguro e harmonioso.

Para que as crianças desenvolvam estas aquisições há que considerar que a creche é um meio educativo e que o educador deve perceber sobre o que ela representa para o grupo através de algumas questões como: sinto que aqui pertenço? Sou compreendido pelos adultos ou censurado? Sou respeitado? As atividades são interessantes ou aborrecidas? Têm um significado ou são sem sentido? Gosto de estar aqui ou quero ir embora? Os outros brincam comigo ou isolo-me?

Todas estas questões que me fui colocando, na perspetiva das crianças, levaram-me ao longo do estágio em creche a identificar os aspetos que considero

terem contribuído para o bem-estar do grupo e aqueles em que precisava de investir mais.

A relação que estabeleci com o grupo foi muito positiva e baseou-se essencialmente na sua compreensão, na transmissão de segurança, na promoção de bem – estar, no respeito e na atenção individualizada. Tal como refere Portugal (2000) «o respeito e a focalização que se estabelecem com a criança são o fundamento de toda a filosofia que deve presidir a um programa educativo de creche» (p.15). Esta foi uma relação que aconteceu de uma forma natural com o passar do tempo e que se notava que era próxima em momentos como: o acolhimento, em que as crianças ficavam alegres com a minha chegada e iam para o meu colo quando os pais iam embora; a higiene em que me aproximei mais de cada uma delas, dando-lhe uma maior atenção; nas atividades livres e orientadas, onde de dia para dia elas faziam novas aquisições e aprendizagens, gostando sempre que estivesse por perto para se sentirem mais seguras nas suas descobertas.

Destaco, para o fortalecimento dessa relação, as atividades livres que surgiam muitas vezes do interesse dos meninos, sendo que esses eram momentos que procurava dar a cada deles uma maior atenção, desenvolvendo diversos objetivos alienados à sua rotina. Neste âmbito, um dos princípios educativos da creche enunciado por Portugal (2000, citando Mena e Ayer, 1989) intitula-se de «Investir em tempos de qualidade procurando-se estar completamente disponível para as crianças» e refere que há um tipo de «tempo de qualidade em que não se visa nada de especial» em que o educador deve estar disponível para as crianças, mas sem dirigir a ação. Segundo muitas psicoterapeutas é muito importante que o educador esteja completamente livre para as crianças sem ser muito diretivo.

As atividades orientadas, apesar de serem uma pequena parte da educação na creche, também foram um aspeto que considero positivo na minha prática pois permitiram não só o desenvolvimento holístico das crianças, como também a minha aprendizagem na gestão do grupo e do meu papel enquanto educadora antes, durante e depois das atividades. Durante as mesmas procurei sempre que o grupo tivesse o mais alto nível de envolvimento e bem – estar e que se sentisse seguro com a minha presença fazendo as suas descobertas. Sendo este um grupo de um ano de idade, também tive em conta que a durabilidade das atividades poderia ser curta, deixando sempre que elas explorassem a atividade consoante o seu desejo. Quando existia recurso a materiais tinha sempre em atenção que eles ficassem disponíveis na sala para que, quando quisessem, as crianças os pudessem explorar novamente.

Por vezes, neste tipo de atividades, tinha dificuldade em dar atenção a todas as crianças, pois apesar do grupo ser pequeno nem sempre conseguia interagir mais

ativamente com todas elas. Por isso foi necessário ter em conta esta dificuldade para conseguir ultrapassá-la, sendo notório que com tempo já foi mais fácil prestar atenção a cada uma delas, sendo que para isso procurei organizar-me, destinando algum tempo a todas as crianças.

Para além da dificuldade que supramencionei, ao longo do estágio deparei-me com outras. Uma delas relacionava-se com o facto de, em alguns momentos do dia, não saber como agir perante algumas situações que surgiam neste contexto, como por exemplo saber de que forma agir para uma criança a comer mais quando comia pouco. Estas dúvidas permitiram-me refletir e adquirir conhecimentos, levando-me também a concluir que na vida profissional docente são muitos os dilemas que surgem diariamente, sendo esse um dos motivos pela qual a reflexão é tão importante para a contínua aquisição de aprendizagens.

Segundo Alarcão (1996) o pensamento reflexivo é uma capacidade, devendo ser desenvolvido através de uma atitude de questionamento permanente. Os docentes têm um papel ativo na educação e não um papel que se reduz à execução de receitas e normas. Penso que o pensamento reflexivo também foi algo positivo na minha intervenção, pois nos vários momentos do dia quando observava ou interagia com as crianças procurava refletir sobre situações que ocorriam. Muitas vezes a reflexividade associada à pesquisa e às leituras permitiam-me chegar a muitas conclusões pertinentes sobre este contexto.

Também os princípios enunciados por Gabriela Portugal foram importantes na minha atitude face ao contexto de estágio, permitindo-me, não só aprofundar conhecimentos sobre elementos essenciais na promoção de qualidade na creche, como também colmatar outras dificuldades que penso terem sido superadas. Refiro-me à dificuldade que tinha em deixar as crianças resolverem os seus próprios problemas, intervindo para as ajudar e à dificuldade em gerir alguns comportamentos mais agressivos. Neste contexto Portugal (2000, citando Mena e Ayer, 1989) explicita como deve o educador agir tal como se encontra descrito no 8º princípio «Reconhecer os problemas como oportunidades de aprendizagem e deixar as crianças tentarem resolver as suas próprias dificuldades» e no 7º princípio «Modelar os comportamentos que se pretende ensinar». A leitura destes princípios, associada ao conhecimento que possuía sobre cada criança permitiram-me ultrapassar estas dificuldades.

Saliento ainda que o próprio desenvolvimento do estágio também foi um elemento que me auxiliou a ultrapassar algumas dificuldades iniciais, como por exemplo o grupo focar a sua atenção em mim quando falava, o que não acontecia no início. Com o decorrer do tempo (essencial para conhecer o grupo) e com o desenvolvimento de uma relação saudável com as crianças foi mais fácil ultrapassar

algumas situações que são fundamentais que o educador tenha controlo. Por exemplo: nos momentos em que estava no tapete, por vezes era necessário que algumas crianças se sentassem perto de mim para me prestarem mais atenção.

A relação com a educadora, auxiliar e restantes membros da instituição também foi muito importante neste meu processo de aprendizagem e crescimento. Com todo o pessoal docente e não docente estabeleci uma relação de respeito e empatia, sendo que todos se encontravam sempre muito disponíveis para me ajudar. A observação da forma de agir, principalmente da educadora, e as conversas relacionadas com a prática pedagógica foram particularmente importantes para a minha prática.

Apesar de para muitos pais a separação dos seus filhos ser um momento particularmente difícil, a relação que estabeleci com os mesmos também foi positiva. Durante o estágio procurei transmitir-lhes segurança e confiança envolvendo-os nas atividades e conversando diariamente. O facto de as crianças gostarem de estar comigo também era uma forma destes se sentirem mais tranquilos e de estabelecermos uma relação cordial.

Existiram também alguns momentos bastante enriquecedores para a minha aprendizagem, nomeadamente a comemoração de alguns dias festivos, como a comemoração do São Martinho e do Natal. Através dos mesmos pude interagir de uma forma diferente com as crianças e observar como é importante que os educadores deem sentido a estes dias para as crianças.

O facto de ser a primeira vez que o grupo frequentava uma instituição também foi uma mais-valia enquanto estagiária pois permitiu-me aprender mais sobre a adaptação das crianças, assim como deve agir o educador. Para a adaptação do grupo, a planificação também assumiu um papel importante pois como Parente (s.d) afirma o trabalho na creche deve ser baseado sob a perspetiva e interesse das crianças, dando resposta às suas necessidades, cuidados, curiosidade e experiências que permitam o desenvolvimento de relações duradouras.

Inicialmente foi um pouco difícil para mim planificar devido à idade do grupo, pois tinha receio que os objetivos e as atividades propostas fossem um pouco complexas. Com o decorrer do tempo isso tornou-se mais fácil pois o conhecimento que adquiri do grupo foi fundamental para que tudo corresse bem.

Com base nas planificações existiram algumas situações pedagógico-didáticas que senti que correram bastante bem ao nível do desenvolvimento crianças. Refiro-me por exemplo às atividades de manipulação de massa de cores, exploração de instrumentos musicais, brincadeira com caixotes, movimentação de paus de chuva ao som de música e a decoração de sinos de natal. Todas estas atividades tiveram por

parte do grupo um maior nível de bem-estar e envolvimento, sendo evidente a exploração dos diversos órgãos dos sentidos.

Também a avaliação foi um aspeto central neste estágio pois como Drummond (2007) refere a avaliação permitiu-me compreender aquilo que as crianças sabiam, valorizando as suas características, os seus sucessos e diferenças entre elas. Essas avaliações permitiram-me adequar as respostas educativas e as interações com as crianças. Para além disso, ela também foi útil para perceber o que a criança poderia aprender a seguir para lhe dar um maior apoio.

Durante o estágio em creche tive sempre em conta que segundo Piaget (citado em Sá, s.d), a criança entre os zero e os dois anos encontra-se na etapa sensório – motora, sendo que a mesma está relacionada com o desenvolvimento e a coordenação das capacidades sensoriais e motoras.

Na mudança para o jardim de infância foi essencial saber que, segundo o mesmo autor, as crianças se encontram no período pré – operacional que se caracteriza pela interiorização da ação e da expressão de um significado com a ajuda de um significante (comportamento, palavra, ...). É um período que ocorre entre os dois e os sete/oito anos, em que a forma de raciocínio da criança é principalmente a intuição (ação interiorizada que assiste a transição entre as ações sensório – motoras e as «operações» das crianças mais velhas).

Esta é uma etapa em que a educação pré-escolar assume uma grande importância visto que esta é «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida» (ME, 1997, p.15), tendo como objetivos: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a inserção da criança em grupos sociais; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança; desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e segurança; proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades; e incentivar a participação das famílias no processo educativo (ME, 1997, p.15-16).

Segundo Portugal (s.d.) trabalhar em educação de infância implica que o educador consiga responder à diversidade das experiências da infância procurando atender às circunstâncias da vida da criança. Isto significa que o educador deve: selecionar objetivos e formas de intervenção considerando o ambiente natural e a cultura das famílias; questionar as suas práticas; e problematizar as suas próprias práticas e crenças.

Tendo isto em consideração destaco que o meu relacionamento com as crianças foi importante para proporcionar essa diversidade de experiências no jardim

de infância. Julgo que estabeleci com o grupo uma boa relação que se fortaleceu principalmente nos momentos em que dava uma atenção mais individualizada a cada criança, criando-se um vínculo ao longo do tempo. Estabelecer uma relação que lhes ofereceu segurança afetiva foi fundamental para as conhecer melhor e saber como atuar no dia a dia.

Tal como é mencionado no decreto – lei 241/2001 «no âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância: a) relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva (...)». Também Portugal (s.d) refere que o educador deve: auxiliar a criança a integrar-se no quotidiano do grupo nutrindo sentimentos de respeito, compreensão e cooperação pelos outros; ter em conta o seu conhecimento e compreensão providenciando atividades que levem à sua aprendizagem; e favorecer atitudes positivas como a curiosidade, a criatividade, a autoestima e o desejo de aprender.

Apesar do desenvolvimento de uma boa relação com o grupo, enquanto estagiária gerir o grande grupo era um pouco difícil, até porque na creche o grupo era constituído por 8 crianças e no jardim de infância por 25, sendo uma mudança acentuada. Estes eram momentos em que existiam mais conflitos e nem sempre todas as crianças respeitavam os adultos quando eram chamadas à atenção. Somente na realização de jogos é que sentia que conseguia dominar o grupo pois este era um momento em que conseguia captar com mais facilidade a sua atenção. Segundo Post e Hohmann (2003) estes devem ser momentos em que haja a oportunidade de adultos e crianças trabalharem juntos, construir um repertório de experiências e gostarem de estar em conjunto. Destaco, no entanto, que este aspeto melhorou pois fui -me adaptando, conhecendo melhor o grupo e observando estratégias da educadora neste momento, apesar de por vezes ainda ser um pouco difícil.

Em pequenos grupos, este momento era mais fácil de gerir pois era mais simples dar mais atenção a cada criança, apoiando-a, conversando com ela e conhecendo-a melhor. Também os autores supramencionados referem que este é um momento da rotina em que os adultos têm oportunidade de observar e apoiar as crianças, aprendendo coisas novas sobre elas.

Porém mesmo em pequenos grupos, inicialmente tinha dificuldade em aproximar-me em específico de uma criança que se distanciava um pouco dos adultos, contudo foi em momentos em que lhe pude dar uma maior atenção, estando sozinha com ela, que consegui aproximar-me mais, conhecendo os seus gostos e correspondendo nas suas brincadeiras preferidas.

Destaco ainda uma outra dificuldade que se relacionava com a abordagem que deveria ter perante as mesmas quando estas discriminavam alguns colegas. Para

contrariar esta atitude, o nosso projeto incidiu nesta área, porém esta situação permaneceu durante todo o estágio por parte de algumas crianças e neste caso penso que esta abordagem para ser contrariada necessitava de ser aprofundada durante mais tempo, apesar de ser evidente que outras crianças aprenderam com o nosso projeto.

Simultaneamente ao que aconteceu no estágio em creche penso que tive alguma facilidade em refletir sobre algumas situações que ocorriam no quotidiano, possibilitando-me chegar a algumas conclusões. Essas reflexões foram muito pertinentes pois modifiquei algumas formas de agir que inicialmente adotava e que não eram as mais apropriadas em determinadas situações. Segundo Brito (s.d) ser um profissional reflexivo implica ter a capacidade de ver a prática como alvo de uma reflexão crítica, reelaborando os caminhos da sua ação para que se resolvam conflitos e se reconstrua o seu papel enquanto profissional.

A relação que estabeleci com a educadora e os restantes profissionais da instituição também foi relevante para a minha reflexão pois levaram-me a adquirir mais aprendizagens sobre como o seu papel é fundamental no harmonioso desenvolvimento da criança. A relação estabelecida com todos foi positiva baseando-se no respeito, cooperação e empatia. Como mencionam Post e Hohmann (2003) o trabalho de equipa necessita de um clima de respeito mútuo e apoio, sendo um processo de aprendizagem pela ação. Ao trabalhar em equipa os adultos descobrem que podem proporcionar às crianças uma educação consistente porque juntos definem objetivos e estratégias. Também Rensis Likert (citado em Hohmann e Weikart, 2003) refere «as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante».

Na generalidade penso que neste contexto não só procurei valorizar o grupo de crianças como os profissionais que lá trabalham, principalmente a educadora pois o jardim de infância tem muitas especificidades que são fundamentais para um educador conhecer, desde a organização do ambiente, à sua função, à organização das rotinas, ao currículo entre outros.

Como estagiária a planificação assumiu um aspeto importante na minha aprendizagem do papel de um educador pois considero que em relação ao contexto de creche planificar tornou-se mais fácil. Não só devido à experiência da creche, como também pelo facto de no jardim de infância existirem mais documentos que orientam a atividade do educador no que se refere a esta dimensão, tais como as OCEPE. Trabalhar de uma forma qualitativamente superior, como refere Portugal (s.d) implica que o educador conheça bem as áreas de conteúdo e que se utilize estratégias que fundamentem o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento do currículo.

Inicialmente, eu e a minha colega de estágio, optámos por um modelo de planificação diferente do utilizado na creche pois considerámos que o mesmo se adaptava mais ao jardim de infância. No entanto, após algum tempo verificámos que não estávamos tão seguras com este modelo, retornando novamente ao modelo utilizado na creche. Para mim esta foi uma aprendizagem importante pois aprender também passa por ultrapassar obstáculos que vão surgindo.

Na realização das planificações tive em conta que as mesmas importam valorizar a formação de atitudes positivas nas crianças, nomeadamente atitudes de confiança, autoestima, resolução de problemas, etc; o processo de construção da sua identidade; e as suas aprendizagens. Apesar das planificações incidirem principalmente na área da formação pessoal e social, estas também incluíram as restantes áreas de conteúdo com vista a proporcionar uma aprendizagem enriquecedora e holística ao grupo.

O facto do grupo também já conseguir expressar através do diálogo as suas opiniões, gostos e interesses também foi uma mais-valia na preparação das planificações pois foi possível obter de uma forma mais direta essa informação.

Outro fator fundamental a ter em conta na elaboração de planificações é, como indicam Sylva e Wiltshire (citado em Portugal, s.d) não se focalizar demasiado em competências formais, pois assim as crianças irão desenvolver dependência dos adultos, construindo perceções negativas sobre si próprias.

Na prática procurei não seguir as planificações de uma forma rígida mas flexível aos interesses e necessidades do grupo. Como tal destaco algumas intervenções pedagógica - didáticas que considero terem sido melhor sucedidas: os trabalhos em pequenos grupos; a realização de jogos em grande grupo em momentos como o recreio, incluindo com as crianças das outras salas; as atividades em que estiveram presentes pessoas representantes de algumas profissões pois promoveram o conhecimento do mundo que as rodeia e o contacto com a comunidade envolvente; e as atividades relacionadas com o tema do faz de conta que as aproximou da diversidade.

Ainda no que respeita às atividades importa referir que ao educador cabe identificar «the cognitive load» que está atribuído às atividades, pensando em situações com elevado potencial de desenvolvimento e que atendam ao bem-estar emocional e à implicação das crianças (Portugal, s.d).

Tal como a planificação, a avaliação constituiu uma componente importante no jardim de infância. A mesma foi realizada ao longo do tempo para garantir uma abordagem mais fidedigna e respeitadora da aprendizagem e desenvolvimento de

cada criança. Neste sentido, o Ministério da educação reforça a sua importância no jardim de infância:

«avaliar os processos e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança» (ME, 1997, p.27).

Sendo assim, em conjunto com a minha colega, preparámos diversas formas de avaliar entre as quais: as grelhas de observação que focaram a nossa atenção em diversos tópicos que considerámos importantes. A partir do preenchimento das mesmas foram realizadas análises para se chegar a uma conclusão mais precisa sobre os aspetos nelas focados; a observação direta que permitiu observar acontecimentos relevantes ao longo dia, tendo sido avaliados através de registos descritivos; e os registos fotográficos que foram importantes para complementar os registos escritos realizados a partir da observação direta.

A nossa avaliação foi, na nossa perspetiva, centrada no desenvolvimento da criança considerando-a como uma pessoa «total». Através das avaliações foi importante perceber se as crianças se sentiam bem com as atividades, se se sentiam curiosas e confiantes nas suas competências se estavam a alimentar o seu ímpeto exploratório.

Por último, penso que em ambos os contextos a minha prestação foi sempre positiva, estando sempre receptiva a novos conhecimentos e experiências com o intuito de um maior crescimento profissional. Procurei também centrar a minha atividade num desenvolvimento enriquecedor para ambos os grupos, conhecendo – os o melhor possível, procurando aplicar conhecimentos desenvolvidos ao longo do percurso escolar e procurando aprender mais para que se sentissem felizes e predispostos a descobrir o mundo que os rodeia consoante as especificidades das suas idades e características.

Também os profissionais nesta área me permitiram crescer através dos seus exemplos e da sua forma de atuar perante as crianças. Ambos os contextos exigem profissionais em contínua aprendizagem sobre a infância e que tenham qualidades muito especiais para trabalhar com crianças.

Estes estágios foram acima de tudo um contributo valioso pois alienaram a teoria à prática, sendo que as duas são essenciais para formarem um profissional competente e ciente da sua missão de educar no presente e para o futuro.

Percurso Investigativo

Ao longo do estágio foram diversas as questões que surgiram pois a prática pedagógica é demarcada por diversas experiências vivenciadas no dia-a-dia. Mas é na mesma e nos caminhos percorridos que se constroem novos saberes, esquemas de ação e destrezas profissionais essenciais ao quotidiano de um docente.

Durante o meu percurso enquanto estagiária procurei esclarecer as minhas dúvidas com base em pesquisa bibliográfica, adquirindo um maior conhecimento. Porém, de entre todas elas, saliento uma que surgiu no contexto de creche e que está relacionada com a aquisição de autonomia na infância.

Esta questão surgiu na creche pois a educadora, já procurava que as crianças fossem autónomas em comportamentos como por exemplo comer sozinhas, entregar um objeto quando lhe pediam, ir ter com alguém quando as chamavam, entre outros. A partir do que observei neste contexto fiquei interessada em saber que mais sobre o desenvolvimento da autonomia na infância. Assim coloquei as seguintes questões:

- *Como é que a criança constrói a sua autonomia?*
- *Que comportamentos de autonomia apresentam as crianças em idade pré-escolar?*
- *Qual o papel dos adultos no desenvolvimento autónómico da criança?*

Estas questões continuaram a ser bastantes pertinentes no contexto de jardim de infância pois o grupo era composto por muitas crianças (25 no total) com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos com características muito diferentes e com níveis de desenvolvimento diferenciados não só nos diversos âmbitos, como também na autonomia.

Após a vivência na creche, em que os adultos prezaram bastante o desenvolvimento autónómico do grupo, no jardim continuei a observar que esse era um aspeto a ser desenvolvido e incentivado. Neste contexto algumas crianças já tinham grande autonomia, enquanto outras ainda necessitavam de desenvolver mais esse aspeto, sendo por isso importante compreender como se constrói a autonomia, como é que ela é evidenciada em diversos momentos do dia e também que função o educador desempenha neste aspeto.

A partir de algumas leituras que fiz acerca deste tema aprendi que na fase pré-escolar a autonomia das crianças aumenta, o que tem irrevogavelmente influência na

sua vida futura. Gradualmente elas conseguem uma maior variedade de comportamentos de autonomia, habilidades e determinação.

Enquanto estagiária este tema motivou-me bastante pois considero que um docente deve saber como atuar neste sentido, sabendo qual a sua importância para o futuro *eu* da criança. Assim como comunicar com os pais neste sentido, para que juntos promovam um desenvolvimento harmonioso da criança.

Segundo Vayer (1993) o desenvolvimento integral da criança, ou seja, o que ela vai descobrir e construir, depende da forma como os adultos desempenham o seu papel e o compreendem.

Parte II

Questão de pesquisa e metodologia de trabalho adotada

A questão de pesquisa que emergiu da prática em contexto de creche está relacionada com a *autonomia*, nomeadamente: “*Que autonomia comportamental revelam as crianças em idade pré-escolar? Que atitudes deve possuir o adulto na construção da autonomia das crianças?*”

Com esta questão pretendo compreender quais os *comportamentos de autonomia* adquiridos pelas crianças do jardim de infância, em que o estudo foi desenvolvido e de que forma o educador teve influência na aquisição dos mesmos nas diferentes faixas etárias.

Segundo Alarcão (2001) a investigação por parte do docente pressupõe a capacidade de, perante uma situação problemática, se questionar continuamente e de uma forma intencional para chegar a uma posterior compreensão e conclusão. Sendo da sua responsabilidade, a investigação deve ser realizada num contexto específico do seu conhecimento, exigindo simplicidade e requerendo avaliação dos resultados.

Beillerot (citado em Alarcão, 2001) refere que devem existir três condições mínimas para que se possa falar de investigação, nomeadamente a aquisição de novos conhecimentos, um processo de investigação exigente e a comunicação dos resultados a fim de ser discutida, verificada e construída sucessivamente.

Para realizar esta investigação a opção metodológica que adotei é de pendor qualitativo, baseando-se na investigação – ação, sendo desenvolvida no jardim de infância no qual realizei estágio.

Como indicam Bogdan e Biklen (1994) a abordagem qualitativa procura compreender de uma forma pormenorizada as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos acerca de um determinado assunto. Os dados recolhidos apresentam uma descrição relativa a locais, pessoas e conversas, pois o investigador introduz-se no local que pretende estudar realizando um registo escrito constante de tudo o que observa. Para além disso, segundo os mesmos autores, esta investigação apresenta as seguintes características:

“- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;

- A qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;

- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produto;

- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;" (p.47-50)

Para Coutinho et. al. (2009) a investigação ação inclui a ação, no sentido da mudança e a investigação no sentido da compreensão, alternando entre a ação e a reflexão crítica. Lamax (citado em Coutinho et. al., 2009) indica que a mesma é "uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria".

De acordo com diversos autores citados por Coutinho et.al. (Kemmis Y McTaggart, 1988; Zuber – Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão, 1998), esta tem as seguintes características: é colaborativa e participativa, na medida em que nela estão implicados os intervenientes do processo; é interventiva e prática pois não descreve somente uma realidade, mas também intervém nela; é cíclica pois as descobertas iniciais possibilitam a mudança; é crítica, pois a comunidade crítica de participantes atuam como agentes críticos, autocríticos e de mudança; e é autoavaliativa pois possibilita a produção de novos conhecimentos.

Para realizar a minha investigação utilizei alguns instrumentos de recolha de dados como as notas de campo, as reflexões semanais, a observação direta e a pesquisa/leitura de bibliografia especializada. Quanto aos participantes neste estudo, os mesmos foram as crianças do jardim de infância, a educadora cooperante e a minha colega de estágio que contribuíram para a recolha de dados.

A recolha de dados foi realizada ao longo do estágio e a partir do preenchimento de grelhas (anexos) que incidiam em alguns *comportamentos de autonomia* do grupo, bem como a frequência com que os manifestavam.

Fundamentação teórica

Conceito de autonomia

O termo *autonomia* deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra) (Molgika, citado em Silva, 2009) e implica a «Liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria» (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.430). Nesta aceção o conceito de *autonomia* está relacionado com a liberdade para decidir, ter as próprias regras e a sua própria determinação, o que sugere que o ser humano é alguém que obedece e decide por si mesmo. Todavia este conceito não é assim tão simples e diversos autores definiram-no à luz dos seus estudos.

Para Kant (citado em Zatti, 2007) a educação tem o papel de formar o indivíduo e como tal o seu principal objetivo é educar para a *autonomia* para que o ser humano possa usar livremente a sua própria razão. Porém, esta conceção é absoluta, uma vez que a pessoa não tem qualquer espaço para a vivência dos seus sentimentos. Já os alunos de Kant, Schilder e Herder (citado em Silva, 2009) entenderam que é importante pensar-se numa pessoa em que a *autonomia* também envolva a sua própria realização e felicidade.

Visto que este é um conceito considerado complexo existem diversos campos teóricos que o estudam desde a psicologia da personalidade à psicologia do desenvolvimento (Hmel & Pincus, citado em Silva, 2009). Dentro da mesma disciplina teórica continua a observar-se diversas conceptualizações do conceito de *autonomia*, mesmo que este seja restringido às crianças.

Para Kamii, (citado em Lima, s.d, p.5) a *autonomia* é o ato de ser governado por si mesmo. Este autor refere que ela «significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho de ação».

Vygostsky (citado em Lima, s.d) refere que a mesma não é aprendida, mas que ela é construída ao longo do desenvolvimento pois a sua aprendizagem está de certa forma relacionada com o nível de desenvolvimento da criança.

Molgika (citado em Silva,2009, p.5) considera que a *autonomia* é «a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto – regular». Este autor salienta a capacidade de autorregulação, ou seja, a criação das suas próprias regras que regulam o seu próprio comportamento. Para ele a *autonomia* é a capacidade e escolha de atuar por si em relação ao outro e ao contexto.

Mais recentemente Ryan e Deci (citado em Silva, 2009) afirmam a *autonomia* como a determinação própria da pessoa e a capacidade de decidir, realçando que esta é uma necessidade universal.

Em suma, este é um conceito que apesar de ter diferentes concepções há algo que as cruza: a *autonomia* implica que as crianças saibam agir por si, através da criação das suas próprias regras, das escolhas pessoais e da capacidade de o fazer. No fundo, este termo diz respeito à liberdade de ação que se encontra dependente da vontade própria da criança, apesar das suas escolhas poderem ser limitadas devido a algumas restrições do que a rodeia.

O processo de construção da autonomia

Segundo Vayer (1993) desde o nascimento que a criança tem presentes sistemas inatos de controlo e motivação, desejando exprimir as suas potencialidades. É através desse desejo que ela faz as suas experiências e a utilização progressiva e adequada dos sistemas de informação (sensorialidade) e de ação (função neuromuscular) que lhe permitem desenvolver-se perante o mundo que a rodeia.

Essas experiências que a criança realiza traduzem-se na sua liberdade individual, apesar de a *autonomia* ser um processo que se constrói entre as limitações estabelecidas pela sociedade e essa mesma liberdade segundo Molgika (citado em Silva, 2009). Normalmente existe uma figura de autoridade que regula o comportamento da criança, enquanto a mesma procura a sua *autonomia*, através da tentativa de agir e decidir sozinha.

Após a criança ter adquirido algumas competências, como a destreza motora, as suas imposições de *autonomia* são mais notórias (Nucci et al citado em Silva, 2009), originando a que esta tenha noção das capacidades que possui para realizar ações sozinha. É nesta altura que a *autonomia* se começa a estabelecer.

É a partir destes sinais, em que a criança demonstra vontade em ser autónoma, que ela se inicia no processo de construção da sua *autonomia*. No entanto a vida em sociedade, segundo Molgika (citado em Silva, 2009, p.5), estabelece-lhe limites à expressão da sua liberdade, tendo em conta que esta é formada por pessoas com necessidades e vontades diferentes das suas. «O (des)encontro com os outros possibilita-lhe estruturar-se a si, enquanto ser autónomo que pretende ser. Aprende que é necessário negociar espaços de autonomia».

É entre os limites impostos e a vontade da criança em ser autónoma que aparece a negociação da autoridade e da área pessoal. Este é o processo que

possibilita a construção da *autonomia* e que Erikson considera como elemento chave. Ao longo do tempo a criança vai adquirindo mais competências e negociando com o adulto, áreas de controlo pessoal para se tornar gradualmente mais autónoma (Smetana, citado em Silva, 2009)

Nesta perspetiva, Killen (citado em Silva, 2009) refere que o desenvolvimento social é bastante preponderante na construção da *autonomia* da criança, visto que esta é construída na socialização com o outro. No entanto a sua construção também se encontra relacionada com o desenvolvimento de outros âmbitos, como o desenvolvimento cognitivo, motor, da linguagem e da personalidade, sendo parte integrante de cada um deles. Por exemplo: o desenvolvimento motor possibilita à criança a manipulação de objetos, a movimentação, a higiene, a alimentação entre outros; o desenvolvimento da linguagem facilita a comunicação. Ao conseguir exprimir-se de uma forma mais eficiente e clara, bem como compreender melhor os outros, a criança encontra-se mais capacitada para afirmar a *autonomia* perante a sociedade.

Comportamentos de autonomia

Segundo Ferland (2006) os *comportamentos de autonomia* são tarefas diárias aprendidas pela criança com a finalidade de as conseguir realizar sozinha possibilitando-lhe cuidar de si mesma no dia a dia, ou seja, ser mais autónoma. São exemplos de *comportamentos de autonomia* o comer, o vestir, a realização de pequenas tarefas e os cuidados de higiene.

Inicialmente, o autor acima mencionado indica que, a criança começa por imitar os adultos que lhe são próximos e que depois progressivamente começa a fazer tarefas sozinha. Por exemplo: aos três anos que ela já consegue ir sozinha à casa de banho e aos cinco já consegue comer sozinha sem se sujar, assim como vestir-se e calçar-se

Portanto, os seus *comportamentos de autonomia* dependem dos outros, pois são eles que a ensinam e que ponderam o que a ela pode ou não fazer sozinha. Os limites estabelecidos e a negociação também contribuem para a *autonomia* que a criança vai obtendo nesses comportamentos. Por exemplo: ensinar a criança a fazer uma tarefa ou fazê-la por ela tem influência na *autonomia* desse comportamento.

É consensual que a sociabilidade confere uma grande importância na promoção dos *comportamentos de autonomia*. Mas outras habilidades, como já foi referido anteriormente, também se tornaram imprescindíveis, nomeadamente a destreza motora, as aptidões percetivas e as capacidades cognitivas. Ferland (2006)

exemplifica a importância dessas habilidades no caso da alimentação: a criança para se alimentar precisa de saber calcular a porção de comida que leva à boca (cognição), também deve possuir destreza motora para agarrar nos talheres e saber como os usar (motricidade) e diferenciar os alimentos, sabendo reconhecer a sua textura (percepção).

O papel do adulto na aquisição da autonomia

Como já foi referido o adulto assume uma grande relevância na autonomização da criança. Para ela o meio que a rodeia é, primeiramente, o conjunto de relações que estabelece com outros. Tudo o que irá acontecer ao nível do seu desenvolvimento autónómico é influenciado pela forma como o adulto entende e desempenha o seu papel.

Vieira (2009) menciona que tanto a família como a escola devem-se preocupar com a melhor forma de educar as crianças, desafiando-as e possibilitando-lhes a construção dos seus conhecimentos, procurando com isso que elas sejam autónomas nas suas ações. Os adultos devem proporcionar-lhes, abundantemente, a manifestação dos seus desejos e impulsos na realização das suas atividades, bem como a sua autorreflexão. Para além disso, estes devem também incentivar a que elas tomem as suas próprias decisões e tenham a oportunidade de resolver os seus próprios problemas com ou sem ajuda.

Silva (2009) refere que para que a criança adquira a consciência do que é a *autonomia* é essencial que esta se aproprie do que faz. A *autonomia* só será real quando ela se sentir segura ao agir, o que implica a dependência do adulto. Porém, é o adulto quem impulsiona a *autonomia* da criança quando lhe proporciona a vivência de situações de procura, criação, desafios, de segurança e insegurança. Antes de ela tomar as suas próprias decisões é o adulto que a orienta, pois esta necessita de apoio nas suas escolhas e de experimentar uma *autonomia* própria.

Assim, este deve assumir perante a criança um papel de encorajamento para que ela resolva os seus problemas e realize as suas atividades sozinha. O seu papel também implica ficar atento ao que ela faz para a orientar e encorajar a pedir ajuda quando necessitar.

Para além disso, o adulto deve procurar deixar a criança realizar as suas atividades, em vez de as antecipar, pois desta forma ela sentir-se-á confiante e segura, aprendendo que as consegue realizar. Por vezes é comum ele antecipar os problemas da criança, esquecendo-se que ela precisa de um determinado tempo para organizar o seu pensamento. Contrariamente este deve apoiar a criança, escutando-a,

dando-lhe tempo e estabelecendo com ela momentos de diálogo, dando-lhe a oportunidade de errar sem a julgar.

Conclui-se assim que a *autonomia* deve ser promovida pelos adultos próximos da criança. No contexto educativo os educadores devem permitir que ela escolha a sua área de trabalho, os seus parceiros para as atividades, os materiais, entre outros. Apesar de não existe uma forma específica de fazer com que as crianças adquiram *autonomia*, pois cada uma delas é única, é fundamental ter em conta os aspetos supramencionados para um desenvolvimento autonómico harmonioso.

Apresentação dos dados recolhidos

Considerando a questão de pesquisa implicada no presente relatório, os dados recolhidos constituíram um marco importante no seu aprofundamento possibilitando-me, por conseguinte, obter diversas conclusões. No decorrer do trabalho de pesquisa o meu principal objetivo foi compreender se alguns *comportamentos de autonomia* eram revelados pelo grupo e com que frequências se manifestavam tendo em conta a sua faixa etária. Assim como observar de que forma a docente intervinha perante as crianças para as incentivar a serem autômas nas diversas situações do dia a dia no jardim de infância.

Desta forma, o meu trabalho de pesquisa foi realizado através de uma recolha de dados que consistiu no preenchimento de tabelas (anexos) relativas a *comportamentos de autonomia* das crianças na alimentação, eliminação, vestuário e autonomia em geral. Na sua elaboração incluí alguns itens baseados no livro *Avaliação do Desenvolvimento da Criança dos 3 aos 10 anos* de Alberto B. Sousa, em que a frequência desses comportamentos varia entre sempre, muitas vezes, às vezes, raramente e nunca. A partir do preenchimento dessas tabelas elaborei os seguintes quadros elucidativos do número de crianças revelam uma determinada frequência de um *comportamento de autonomia*.

Os quadros encontram-se organizados pelas idades dos 5/6 anos, 4 anos e 3 anos, sendo que o número total de crianças dos 5/6 anos é 7, de 4 anos é 6 e de 3 anos é 12. Excecionalmente, na alimentação o número de crianças de 5/6 anos é 6 e de 3 anos é 10, visto que as restantes crianças não almoçavam/lanchavam na instituição.

Itens	Sempre	Muitas vezes	As vezes	Raramente	Nunca	Total
Alimentação						
1- Utiliza o garfo e a faca	5	0	1	0	0	6
2- Utiliza apenas um dos utensílios (garfo ou faca)	0	0	1	0	5	6
3- Utiliza corretamente a colher	6	0	0	0	0	6
4- Consegue beber segurando o copo apenas com uma mão	6	0	0	0	0	6
5- Necessita de ajuda para comer	0	0	0	1	5	6

Quadro 1 – Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 5/6 anos relativos à alimentação.

A partir do presente quadro verifica-se que, no que respeita aos itens da alimentação, todas as crianças que almoçam/lancham na instituição utilizam corretamente a colher e conseguem segurar o copo com apenas uma mão. Apenas uma criança só utiliza o garfo ou a faca, assim como só uma criança necessita de ajuda para comer.

Itens	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Eliminação						
1- Consegue limpar-se sozinho(s) quando vai à casa de banho	7	0	0	0	0	7
2- Consegue lavar as mãos e a cara sozinho(a)	7	0	0	0	0	7
3- Tem iniciativa própria para ir à casa de banho	5	1	1	0	0	7

Quadro 2 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 5/6 anos relativos à eliminação.

Referente à eliminação é bastante evidente que a maioria das crianças revela uma grande *autonomia* em todos os itens conseguindo limpar-se quando vai à casa de banho e lavar a cara e as mãos. Somente o item “*Tem iniciativa própria para ir à casa de banho*” é que um menor número de crianças tem sempre aceção para o fazer.

Itens	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Vestuário						
1- É capaz de atar os sapatos	6	0	0	0	1	7
2- Consegue calçar-se	7	0	0	0	0	7
3- Consegue vestir sozinho(a) o casaco e o bibe	7	0	0	0	0	7
4- Consegue abotoar e desabotoar botões	7	0	0	0	0	7
5- Coloca corretamente o chapéu na cabeça	7	0	0	0	0	7

Quadro 3 – Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 5/6 anos relativos ao vestuário.

No que se refere ao vestuário, somente no primeiro item “*É capaz de atar os sapatos*” é que a totalidade de crianças não o consegue fazer sempre, apesar de existir um elevado número de crianças o faz sempre (6). Nos restantes domínios todas elas realizam sempre estas ações, sem solicitar a ajuda do adulto e sabendo o momento do dia que o devem fazer.

Ítems	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Autonomia geral						
1- Faz recados simples quando lhe é solicitado	6	0	0	1	0	7
2- Consegue fazer as atividades sem ajuda	6	1	0	0	0	7
3- Arruma os brinquedos e materiais após brincar/realizar atividades	7	0	0	0	0	7
4- Resolve os seus problemas sozinho(a) pedindo ajuda ao adulto só mesmo quando necessário	2	1	4	0	0	7

Quadro 4 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 5/6 anos relativos à autonomia geral.

Ao nível da autonomia no geral, nos três primeiros itens é notório que as crianças têm bastante *autonomia* conseguindo fazer recados quando os adultos lhes solicitam, realizar atividades sem ajuda e arrumar os brinquedos após brincar/realizar atividades. Quanto ao último item, menos de metade das crianças conseguem “sempre” ou “muitas vezes” resolver os seus problemas sozinhas, sendo comum, quando se deparam com um problema principalmente com os colegas, chamarem um adulto para as ajudar a resolvê-lo.

Ítems	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Alimentação						
1- Utiliza o garfo e a faca	1	1	3	0	1	6
2- Utiliza apenas um dos utensílios (garfo ou faca)	1	1	2	0	2	6
3- Utiliza corretamente a colher	3	3	0	0	0	6
4- Consegue beber segurando o copo apenas com uma mão	5	0	1	0	0	6
5- Necessita de ajuda para comer	0	2	0	2	2	6

Quadro 5 – Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 4 anos relativos à alimentação.

O presente quadro é referente às crianças na faixa etária dos 4 anos, sendo perceptível que, em relação ao quadro anterior concernente à alimentação, não existe um número tão elevada de crianças a adotarem sempre estes *comportamentos de autonomia*. Ainda assim no tópico “Consegue beber segurando o copo apenas com uma mão” a maioria das crianças consegue fazê-lo sempre (5 crianças) assim como metade das crianças no tópico “Utiliza corretamente a colher”. Quanto ao item “utiliza o garfo e a faca” só às vezes é que metade das crianças o faz, existindo uma criança que nunca o faz. Importa ainda referir, no entanto, que nenhuma criança precisa

sempre de ajuda, necessitando ou muitas vezes (2 crianças), raramente (2 crianças) e nunca (2 crianças).

Itens	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Eliminação						
1- Consegue limpar-se sozinho(a) quando vai à casa de banho	3	3	0	0	0	6
2- Consegue lavar as mãos e a cara sozinho(a)	6	0	0	0	0	6
3- Tem iniciativa própria para ir à casa de banho	1	5	0	0	0	6

Quadro 6 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 4 anos relativos à eliminação.

Quanto aos comportamentos de eliminação é conclusivo que todas as crianças conseguem realizar as tarefas mais simples como lavar as mãos e a cara. Ainda no que se refere à higiene metade das crianças consegue limpar-se sozinha quando vai à casa de banho, embora a restante metade o consiga fazer muitas vezes, solicitando unicamente ajuda quando defecam. Quanto ao item “Tem iniciativa própria para ir à casa de banho”, o mesmo apresenta um número baixo de crianças que o fazem sempre (1 criança), sendo que as restantes o fazem muitas vezes (5 crianças) em momentos da rotina que interiorizaram que o têm de fazer sempre (por exemplo ao entrar na sala e ao sair para o exterior).

Itens	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Vestuário						
1- É capaz de atar os sapatos	0	0	0	0	6	6
2- Consegue calçar-se	6	0	0	0	0	6
3- Consegue vestir sozinho(a) o casaco e o bibe	5	0	1	0	0	6
4- Consegue abotoar e desabotoar botões	4	2	0	0	0	6
5- Coloca corretamente o chapéu na cabeça	6	0	0	0	0	6

Quadro 7 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 4 anos relativos ao vestuário.

Relativamente ao vestuário nenhuma das crianças consegue atar os sapatos sozinha. No entanto em atividades que implicam uma menor destreza, todas elas foram autónomas conseguindo-se calçar, assim como colocar o chapéu na cabeça corretamente. No item “Consegue vestir sozinho(a) o casaco e o bibe” 5 crianças conseguem realizá-lo sempre nos momentos em que entram e saem da sala. Só uma criança o faz às vezes, necessitando esporadicamente de ajuda. Por fim, abotoar e desabotoar botões também é um comportamento que a maioria das crianças faz

autonomamente quando despe ou veste uma peça de roupa, embora algumas crianças necessitem de ajuda em situações em que julgam que não são capazes de o fazer.

Itens	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Autonomia geral						
1- Faz recados simples quando lhe é solicitado	6	0	0	0	0	6
2- Consegue fazer as atividades sem ajuda	3	2	1	0	0	6
3- Arruma os brinquedos e materiais após brincar/realizar atividades	3	3	0	0	0	6
4- Resolve os seus problemas sozinho(a) pedindo ajuda ao adulto só mesmo quando necessário	0	3	3	0	0	6

Quadro 8 – Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 4 anos relativos à autonomia geral.

Ao nível da autonomia geral todas as crianças são autónomas quando são interpeladas a fazer pequenos recados. Já no item “Arruma os brinquedos após brincar/realizar atividades” metade das crianças fá-lo sempre, enquanto a restante metade o faz muitas vezes, o que ainda assim evidencia uma boa *autonomia* a este nível. Quanto à realização de atividades sem ajuda, as crianças nem sempre o conseguem fazer sozinhas, apesar de o conseguirem fazer muitas vezes (2 crianças) ou às vezes (1 criança). No que diz respeito à resolução dos seus problemas sozinhos, este grupo de crianças, ainda não o faz sempre, apesar de o fazer muitas vezes (3 crianças) ou às vezes (3 crianças).

Itens	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Alimentação						
1- Utiliza o garfo e a faca	0	1	1	2	6	10
2- Utiliza apenas um dos utensílios (garfo ou faca)	6	2	1	1	0	10
3- Utiliza corretamente a colher	0	1	3	5	1	10
4- Consegue beber segurando o copo apenas com uma mão	0	1	3	5	1	10
5- Necessita de ajuda para comer	0	2	8	0	0	10

Quadro 9 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 3 anos relativos à alimentação.

Considerando a faixa etária dos 3 anos é perceptível que existe diferença em relação aos quadros anteriores. No primeiro item a maioria das crianças ainda não utilizam o garfo e a faca em simultâneo, utilizando apenas um destes utensílios (6 crianças). Quanto à utilização da colher, nenhuma criança o faz sempre corretamente, existindo contudo, 1 criança que já o faz muitas vezes. Também a maioria das

crianças raramente segura o copo com uma mão (5 crianças), mas quase sempre com ambas. Por fim 8 crianças necessitam de ajuda “às vezes” e 2 “muitas vezes”.

Itens	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Eliminação						
1- Consegue limpar-se sozinho(a) quando vai à casa de banho	0	8	3	1	0	12
2- Consegue lavar as mãos e a cara sozinho(a)	6	5	1	0	0	12
3- Tem iniciativa própria para ir à casa de banho	0	4	6	2	0	12

Quadro 10 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 3 anos relativos à eliminação.

Quanto aos comportamentos relativos à eliminação existe uma boa *autonomia* quando as crianças vão à casa de banho e necessitam de se limpar e quando precisam de lavar a cara e as mãos. Quanto à ida à casa de banho, metade das crianças (6 crianças) tem iniciativa para o fazer às vezes, enquanto algumas o fazem muitas vezes (4 crianças) e as restantes raramente (2 crianças).

Itens	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Vestuário						
1- É capaz de atar os sapatos	0	0	0	0	12	12
2- Consegue calçar-se	2	5	5	0	0	12
3- Consegue vestir sozinho(a) o casaco e o bibe	3	1	6	2	0	12
4- Consegue abotoar e desabotoar botões	0	5	6	1	0	12
5- Coloca corretamente o chapéu na cabeça	5	5	2	0	0	12

Quadro 11 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 3 anos relativos ao vestuário.

Em relação ao vestuário nenhuma criança é capaz de atar os sapatos, não possuindo qualquer noção de como o fazer ou realizando qualquer tentativa. 2 crianças conseguem calçar-se sempre, enquanto as restantes o fazem muitas vezes ou às vezes. O quinto item também revela uma boa *autonomia* apresentando um grande número de crianças que o faz sempre (5) e muitas vezes (5). O terceiro e o quarto são os que revelam menor *autonomia* sendo no geral necessária a ajuda dos adultos nesses aspetos.

Itens	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Nunca	Total
Autonomia geral						
1- Faz recados simples quando lhe é solicitado	7	4	1	0	0	12
2- Consegue fazer as atividades sem ajuda	1	5	5	1	0	12
3- Arruma os brinquedos e materiais após brincar/realizar atividades	5	3	4	0	0	12
5- Resolve os seus problemas sozinho(a) pedindo ajuda ao adulto só mesmo quando necessário	4	3	3	2	0	12

Quadro 12 - Frequência absoluta dos comportamentos de autonomia das crianças de 3 anos relativos à autonomia geral.

Relativamente à autonomia geral, a maioria das crianças apresenta uma boa *autonomia* quando se trata de fazer recados simples e arrumar os brinquedos após as atividades ou brincadeira. Somente nas atividades é que as crianças não são tão autónomas necessitando de ajuda algumas vezes, assim como na resolução de problemas sozinhos.

Análise de dados e principais conclusões

A elaboração dos presentes quadros permitiu-me apurar, em primeira instância, que a frequência com que as crianças realizam alguns *comportamentos de autonomia* diverge em cada faixa etária e que o seu desenvolvimento autonómico é variável, uma vez que cada uma delas possui graus de *autonomia* diferentes, sendo influenciados pelas suas características pessoais e fatores externos.

Concomitantemente também verifiquei, através da observação direta durante a recolha dos presentes dados, que o contexto de jardim-de-infância exerce uma grande influência na construção da *autonomia* das crianças, visto que ela se estabelece na sociabilidade e que neste meio são imensos os pares com que poderá estabelecer relações sociais. Equitativamente, a destreza motora, as aptidões perceptivas e as capacidades cognitivas representam uma grande relevância no domínio da mesma.

Todas estas competências são importantes pois como Ferland (2006) refere à medida que a criança tem a consciência do que consegue fazer, a sua autoestima e autoconfiança aumentam, influenciando positivamente a realização de atividades.

Faixa etária dos 5/6 anos

É notório que as crianças na faixa etária dos 5/6 anos de idade apresentam mais *comportamentos de autonomia* com a frequência “sempre” do que as restantes, principalmente os que exigem uma coordenação e precisão que nesta faixa etária elas já dominam.

Observando os quadros respeitantes a esta idade concluo que, apesar dos comportamentos associados ao vestuário implicarem um desenvolvimento apurado da motricidade fina, é a nível do mesmo que as crianças apresentam uma maior *autonomia*. Este é um domínio que verifiquei que está presente em diversos momentos da rotina diária, sendo aquele que os adultos mais incentivam no desenvolvimento autonómico. Relativamente a este domínio Ferland (2006) indica que nesta idade as crianças já se conseguem vestir sozinhas, necessitando de ajuda apenas em botões e fechos difíceis.

Somente para atar os sapatos é que a totalidade das crianças não o consegue fazer pois, como refere o presente autor, apesar das crianças desta idade já o conseguirem realizar é necessário que sejam ensinadas porque esta é uma tarefa que exige um ensino persistente e paciente dividido à destreza que exige. No jardim de infância foi conclusivo que a maioria das crianças já o conseguia fazer, apesar de não

observar nenhum adulto da instituição a ensinar-lhes ou ajudá-las, o que sugere que a sua aprendizagem foi feita ou em anos anteriores no jardim de infância e/ou em casa com o apoio dos familiares.

Na autonomia em geral todas as crianças conseguem arrumar os materiais da sala sozinhos, fazendo-o automaticamente quando os adultos avisam que já é hora de arrumar, sendo uma maneira de lhes inculcir *autonomia* e responsabilidade nesta ação. A maioria das crianças também consegue fazer recados simples quando lhe é solicitado, assim como atividades sem ajuda, quando lhes é esclarecido o que é para fazer.

Noutra perspetiva, no comportamento de *autonomia* “Resolve os seus problemas sozinho(a) pedindo ajuda ao adulto só mesmo quando necessário” são poucas as crianças que o fazem sempre sendo necessária a intervenção do adulto para a resolução dos mesmos. Os problemas mais comuns surgem com os colegas devido a discórdias relativas a um determinado assunto levando-me a concluir que é na área da formação pessoal e social que a sua autonomia não se encontra tão desenvolvida por envolver capacidades como a comunicação com o outro.

Nos restantes itens, de todos os domínios da alimentação e eliminação é consensual que o grupo revela grande *autonomia*, existindo um elevado número de crianças que revela comportamentos com a frequência “sempre”. Nesta idade, segundo Silva (2009) as crianças já possuem aptidões que lhes permitem muita *autonomia* para se alimentarem sozinhas e irem à casa de banho sem precisarem de ajuda.

Paralelamente aos dados presentes nos quadros e para reforçar o supramencionado, observei que o facto de as crianças serem as mais velhas do grupo lhes confere um determinado “dever” de serem mais autónomas que as restantes, bem como ajudá-las na construção da sua *autonomia*. O papel da docente também segue nesse sentido pois incentiva-as bastante a serem mais autónomas e a realizar comportamentos mais complexos dos que o restante grupo consegue fazer, assim como ajudar os colegas mais novos.

Para finalizar destaco que em alguns itens desta faixa etária existe uma criança que tem comportamentos com uma baixa frequência de *autonomia* que se deve principalmente ao facto de a mesma ser um pouco tímida e reservada perante os colegas e adultos da instituição, o que tem inevitavelmente influência neste aspeto.

Faixa etária dos 4 anos

Relativamente aos quadros concernentes às crianças na faixa etária dos 4 anos é evidente que a frequência dos seus comportamentos é inferior às crianças dos 5/6 anos pois existem aquisições que as mesmas ainda não possuem, apesar da sua *autonomia* também se revelar elevada existindo na maioria dos itens um número superior a metade das crianças na frequência “sempre”.

No que se refere à alimentação este grupo de crianças apresenta uma menor *autonomia* em comportamentos como utilizar simultaneamente o garfo e a faca e maior em segurar apenas o copo com uma mão, o que demonstra que em atividades que exijam uma coordenação inter-segmentar as crianças não o conseguem fazer, necessitando de desenvolver não só a sua destreza como as capacidades cognitivas. Porém era notório que algumas crianças ao longo do tempo investiam cada vez mais nestes comportamentos.

Importa destacar, relativamente à alimentação, que no momento das refeições as crianças têm um menor apoio por parte dos adultos pois os docentes encontram-se no período de descanso e as auxiliares não conseguem ajudar simultaneamente todas as crianças da instituição, daí que a sua *autonomia* em ações mais complexas necessite de ser mais estimulada. Todavia, foi manifesto que algumas crianças investiam bastante em alguns *comportamentos de autonomia*, não só por influência e incentivo dos colegas mais velhos, como também possivelmente pela forma como os familiares abordam estas questões em casa. Relacionado com esta situação encontra-se o facto de um grande número de crianças necessitar raramente ou nunca de ajuda.

No que se refere à eliminação a maioria das crianças tem uma boa *autonomia*, pois como pude observar, nesses momentos as mesmas têm bastante apoio dos adultos para gradualmente conseguirem fazer eficientemente estas ações, principalmente limparem-se sozinhas. Unicamente na iniciativa para irem à casa de banho é que o grupo de crianças não é sempre autónomo, apesar de a educadora reforçar este comportamento nalguns momentos do dia, para que elas saibam que o têm de o fazer diversas vezes sem que tenham de ser sempre lembradas. O número elevado de crianças que o consegue fazer muitas vezes é indicador de que esse incentivo é bastante promotor da sua *autonomia* no que respeita a este comportamento.

Relativamente ao vestuário nenhuma criança consegue atar os sapatos sozinha visto que esta é uma tarefa que impõe uma grande perícia e aprendizagem como já foi referido. No entanto, é de destacar que algumas crianças já o tentam fazer,

o que pode significar que em casa são incentivadas e que o facto dos colegas mais velhos o fazerem também poderá contribuir para a sua motivação, tornando-as mais autónomas nesta tarefa. Os restantes itens que implicam ações motoras que elas já dominam revelam bastante *autonomia*, como é o caso de colocar corretamente o chapéu na cabeça e calçar os sapatos.

Na autonomia geral as crianças também demonstram ter uma boa *autonomia* apesar de em comportamentos mais complexos que exigem uma maior destreza motora e raciocínio, como atar os sapatos e fazer algumas atividades, ainda necessitem de ajuda e supervisão tal como afirmam Brazelton & Sparrow (2006).

Faixa etária dos 3 anos

No que respeita à faixa etária dos 3 anos é essencial ter em consideração que estas crianças frequentaram o jardim de infância pela primeira vez e o seu desenvolvimento holístico não se encontra tão estimulado. Importa, no entanto, referir que existem comportamentos que revelam grande *autonomia* e que com o decorrer do estágio muitas crianças a evidenciaram com maior frequência comparativamente à que demonstravam inicialmente.

Nesta faixa etária a alimentação é uma oportunidade das crianças experimentarem a sua *autonomia*, pois elas observam os comportamentos dos outros à mesa, principalmente adultos, e começam a imitá-los. Constata-se que a maioria não utiliza o garfo e a faca simultaneamente, assim como utilizar a colher corretamente, apesar de algumas o fazerem muitas vezes ou às vezes o que indica que estão a colocar em prática aquilo que observaram ou que lhes foi ensinado.

Este grupo tem um maior apoio dos adultos neste domínio para progressivamente conseguir ser autónomo na utilização correta dos utensílios, sendo que muitas crianças precisam de ajuda às vezes. Todavia, nenhuma delas necessita sempre de ajuda, pois os adultos na instituição também lhes dão espaço para se desenvolverem neste campo.

Em relação aos comportamentos de eliminação, o grupo já revela uma maior *autonomia* pois a partir desta idade as crianças já conseguem ir sozinhas à casa de banho como refere Ferland (2006). Relativamente a este comportamento, as mesmas têm um maior apoio dos adultos e por vezes dos colegas, tal como acontece com as crianças da faixa etária dos 4 anos.

Assim metade das crianças consegue sempre lavar as mãos e a cara sozinhas, tendo de por vezes serem lembradas a fazê-lo, e as restantes muitas vezes ou às

vezes. Nos restantes itens a *autonomia* revelada também é satisfatória, pois em comportamentos como ter cuidados de higiene quando vão à casa de banho, o número de crianças que os faz numa frequência mais elevada também é grande. Tal como Ferland (2006) refere no início a criança começa a imitar os adultos, mas depois começa a fazer sozinha estas tarefas.

Quanto ao vestuário, a tarefa em que as crianças apresentam uma maior *autonomia* é na colocação correta do chapéu e no calçar-se visto que também são atividades que requerem uma menor desenvoltura. Os comportamentos que revelam menor *autonomia* são por sinal as que exigem maior destreza, como atar os sapatos e vestir-se sozinho.

Por último o domínio da autonomia geral é o que revela mais *autonomia* por parte das crianças. Somente na realização de atividades é que o grupo necessita de mais ajuda, uma vez que se encontram pela primeira vez no jardim de infância ou numa instituição, o apoio de que precisam é maior para compreenderem como funciona a dinâmica das atividades. Contrariamente, a transmissão de recados simples é o comportamento que revela mais *autonomia* e que segundo Brazelton & Sparrow (2006) estas são tarefas que podem facilitar a adaptação da criança e promover a sua competência e sentido de responsabilidade.

Intervenção da educadora

Segundo as observações que fiz e os dados que recolhi é concludente que a educadora procura promover ao longo do dia a *autonomia* deste grupo em diversos momentos da sua rotina diária, como os que foram apresentados nos quadros anteriores. Como já foi referido os comportamentos mais estimulados são ao nível do vestuário e da eliminação, sendo também os momentos em que a educadora está mais presente e que ocorrem diversas vezes por dia. Nos momentos da alimentação a docente não apoia tanto o grupo pois encontra-se no período de descanso.

No que diz respeito às faixas etárias deste grupo, a educadora confere um maior apoio às crianças de 3 anos pois são aquelas que necessitam de uma maior ajuda nos vários *comportamentos de autonomia* e que ainda se encontram em fase de adaptação a este contexto.

Para estimular o seu desenvolvimento autónómico a educadora procurou demonstrar-lhes como realizar diversas ações, como por exemplo vestir e despir o casaco. Simultaneamente, ao longo do dia, foi-lhes lembrando quais as tarefas que deveriam fazer, para que gradualmente elas fossem adquirindo essa noção para

serem mais autónomas. Também observei que o espaço que a docente lhes deu foi importante para que elas pudessem resolver os seus próprios problemas sozinhas e fazer as suas escolhas, apesar de saberem quais os limites que lhes eram impostos.

Este incentivo esteve presente, não só para as crianças dos 3 anos, como também para as restantes faixas etárias. Apesar do grupo dos 4 anos já ser mais autónomo que o anterior, também era notório que por vezes necessitava de apoio da educadora. Nestes momentos era visível que a mesma ajudava todas as crianças, apesar de procurar dar mais espaço a este grupo comparativamente com o anterior.

Quanto à faixa etária do 5/6 anos esta tinha bastante *autonomia* nos diversos comportamentos como é observável nos quadros anteriores, já não necessitando praticamente nenhuma ajuda do adulto, a não ser quando surgiam alguns conflitos com os colegas. Como já foi referido esta faixa etária, ajudava bastante os colegas mais novos a construir a sua *autonomia*, o que lhes incutia ainda um maior desenvolvimento autónómico. A educadora estimulava que este grupo o fizesse, pedindo por exemplo a uma criança de 5 anos para ajudar uma de 3.

No geral considero que a ação da docente foi bastante benéfica para todo o grupo pois incutiu e incentivou a um maior desenvolvimento autónómico de todas as crianças, trabalhando em parceria com as famílias e o restante pessoal da instituição para atingir esses objetivos. O facto de o grupo ser multietário também foi uma mais-valia pois as crianças mais novas aprenderam com as mais velhas e as mais velhas, sentindo-se protetoras, ajudaram as mais novas estando de forma implícita a desenvolver também *autonomia*.

Por fim destaco que neste contexto a autonomia das crianças revelou-se apropriada ao seu desenvolvimento e faixa etária como se pôde concluir anteriormente. Apenas existiam alguns comportamentos de autonomia que necessitavam de um maior apoio e atenção por parte da docente e restante pessoal da instituição principalmente os que envolviam a área da formação pessoal e social.

Reflexão final

A realização do presente relatório de estágio permitiu-me conciliar diversos aspetos que foram imprescindíveis na minha formação. Destaco as aprendizagens que fiz ao longo do ano nas unidades curriculares e nos contextos de creche e jardim de infância que me permitiram conhecer melhor a importância da atividade profissional de um educador de infância e o que ela exige não só no contexto de trabalho, como também fora dele.

Em ambos os contextos, a possibilidade de observar e intervir foram fundamentais no meu percurso pois não só reforcei os meus conhecimentos teóricos e teórico-práticos sobre as características e necessidades das crianças entre os 0 e 6 anos, como também pude perspetivar diversas estratégias de intervenção na promoção da aprendizagem das crianças em diversas literacias. Essas estratégias foram compreendidas nos projetos de intervenção que desenvolvi tendo sempre em atenção a promoção do bem-estar e envolvimento dos grupos de crianças, bem como a qualidade dos contextos.

A elaboração dos projetos foi importante na medida em que me possibilitou aprender mais sobre o que nele está englobado, nomeadamente a sua conceção, a tomada de decisões, o seu planeamento, a sua execução e avaliação. A minha prática esteve assente nele e a sua construção foi feita de uma forma progressiva e flexível pois, por vezes na sua execução, as atividades pedagógicas tomavam outro rumo de acordo com a intervenção das crianças.

A par do projeto e de todo o trabalho desenvolvido, a relação estabelecida com os grupos de crianças foi essencial na minha formação e na realização do presente relatório, pois ela influenciou toda a minha prática e atitude perante os contextos. Criar um laço afetivo entre mim e os grupos motivou-me não só a querer conhecê-los melhor, a compreender os seus pontos de vista e o que era importante que aprendessem e descobrissem.

Ainda no que se refere aos estágios saliento, como aliás o fiz anteriormente, que no seu decurso foi essencial questionar-me e refletir diariamente para perceber quais os aspetos considerava positivos na minha prática e aqueles em que tinha mais dificuldade para que os pudesse superar. A partir deles pude ter uma atitude mais crítica em relação à minha conduta levando-me a questionar e modificar algumas práticas pedagógicas para um maior benefício do grupo de crianças.

Foi a partir dessa atitude de constante de questionamento que surgiu a questão de pesquisa apresentada no presente relatório e que me permitiu fazer uma

introspectiva da minha atitude face à construção da autonomia das crianças. Desta forma percebi quais as atitudes que devia manter ou rejeitar, ponderando aquelas que deveria adotar e que estratégias aplicar para as crianças fossem o mais autónomas possível no seu quotidiano.

Considero que esta é uma temática que é alvo de atenção de muitos profissionais de educação e que ao ser investigada contribui para o seu desenvolvimento profissional pois como refere Silva & Sperb (1999) a autonomia é uma das metas fundamentais da educação, sendo importante que os docentes proporcionem à criança um ambiente cooperativo em que existam trocas sociais por reciprocidade, no qual ela seja respeitada pelo adulto e possa tomar as suas próprias decisões.

Com o desenvolvimento da questão de pesquisa percecionei melhor a importância que a autonomia apresenta para a vida das crianças no presente e o que pode influenciar futuramente. É por isso imprescindível que os profissionais de educação e as famílias se aliem na educação das crianças não só neste sentido, como em todos os aspetos.

Esta investigação representa um grande contributo na minha formação pois através dela adquiri novas competências, não só em relação a esta temática como também na perspetiva de docente reflexiva e em constante aprendizagem. O seguimento de uma metodologia de investigação também me proporcionou bases para uma futura investigação pois considero que se tivesse mais tempo para aprofundar esta temática teria chegado a mais conclusões acerca deste tema e poderia, quiçá, fazer novas investigações sobre questões que tivessem surgido no seu decorrer.

Neste relatório também saliento a importância que as famílias e comunidade envolvente tiveram na minha prática que pretendeu que todas as crianças tivessem uma educação feliz.

Para finalizar considero que a profissão docente exige uma constante aprendizagem e recapitulação do que já foi aprendido pois só assim se poderá ser um profissional mais consciente, responsável e melhor. Com a realização deste relatório concluo que a educação pré-escolar, como refere o Ministério da Educação «cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua auto-estima e auto-confiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos» p.18.

Referências Bibliográficas

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa*.

Alarcão, I. (1996) Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva dos professores – Estratégias de supervisão*, 171-189.

Alarcão, I. (2001) Professor investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, nº1, 21-30.

Bogdan, R.C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora.

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2006). *A criança dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.

Brito, A. (s.d.) O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1- 6.

Cardona, M^a J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, T. (2010) *Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, a., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009) Investigação – acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, 455-479.

Decreto Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. Perfil específico de desempenho do educador de infância. *Diário da República - I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Drumond, M. J. (2005) Avaliar a aprendizagem das crianças. *Revista Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 7, 7-22.

Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária* (R. Rocha, Trad.). Lisboa: Climepsi Editores.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1996) *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto da Segurança Social. (2007). *Manual dos Processos-chave Creche*.

Lima, A. (s.d.) *Educação Infantil: as rotinas no desenvolvimento da autonomia*. Recuperado em 28 de Agosto de 2013, através de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3402>.

ME/DEB (1997) *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*, Lisboa: M.E./DEB- NEPE.

Portugal, G. (1998) *Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.

Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.

Portugal, G. (s.d.). *Avaliação e desenvolvimento do currículo em educação pré-escolar*. Recuperado em 15 de Julho de 2013, através de http://www.eb23-dr-ruy-andrade.rcts.pt/m/Aval_e_desenvolvimento_do_Curriculum.pdf.

Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 85-106.

Post, J., & Hohmann, M. (2003) *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sá, M^a. T. (s.d.) *Desenvolvimento Cognitivo – Piaget*.

Silva, F. (2008) *Autonomia comportamental das crianças antes de ingressarem na escola primária: comportamentos de autonomia e perturbação emocional e comportamental*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Silva, M. (2009) *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Silva, P., & Sperb, T. (1999) A pré-escola e a construção da autonomia. *Temas em Psicologia*, 7, 65-77.

Sousa, A. (2009) *Avaliação do desenvolvimento da criança dos 3 aos 10 anos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vayer, P. (s.d) *Princípio de autonomia e educação*. Lisboa: Dinalivro (Tradução do original em língua francesa *Le principe d'autonomie*. Paris: ESF Éditeur, 1993).

Vieira, A. (2009) Autoridade e autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*,49, 1- 9.

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

Anexos

Anexo nº 1 – Tabela relativa ao desenvolvimento autónómico na alimentação

Itens relativos ao desenvolvimento autónómico da alimentação					
Nomes	Utiliza o garfo e a faca	Utiliza apenas um dos utensílios (garfo ou faca)	Utiliza corretamente a colher	Consegue beber segurando o copo apenas com uma mão	Necessita de ajuda para comer
JAI	Sempre	Nunca	Sempre	Sempre	Nunca
E	Sempre	Nunca	Sempre	Sempre	Nunca
GU	Sempre	Nunca	Sempre	Sempre	Nunca
MT	Às vezes	Às vezes	Sempre	Sempre	Raramente
GO	Sempre	Nunca	Sempre	Sempre	Nunca
AM	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Sempre	Nunca
MI	Às vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Raramente
BB	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Muitas vezes
L	Muitas vezes	Nunca	Sempre	Sempre	Raramente
SF	Nunca	Sempre	Sempre	Às vezes	Muitas vezes
ST	Às vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Nunca
M*R	Nunca	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
D	Nunca	Sempre	Às vezes	Às vezes	Às vezes
BA	Muitas vezes	Raramente	Muitas vezes	Muitas vezes	Às vezes
JM	Às vezes	Às vezes	Raramente	Às vezes	Às vezes
GB	Nunca	Sempre	Nunca	Raramente	Às vezes
M	Raramente	Muitas vezes	Raramente	Raramente	Às vezes
A	Nunca	Sempre	Raramente	Raramente	Muitas vezes
R	Raramente	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Às vezes
B	Nunca	Sempre	Raramente	Raramente	Às vezes
AL	Nunca	Sempre	Raramente	Nunca	Muitas vezes

Idades	5/6 anos	4 anos	3 anos
--------	----------	--------	--------

Frequência	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente
------------	--------	--------------	----------	-----------

Anexo nº 2 – Tabela relativa ao desenvolvimento autónómico na eliminação

Itens relativos ao desenvolvimento autónómico da eliminação			
Nomes	Consegue limpar-se sozinho(a) quando vai à casa de banho	Consegue lavar as mãos e a cara sozinho (a)	Tem iniciativa própria para ir à casa de banho
JAI	Sempre	Sempre	Sempre
AF	Sempre	Sempre	Às vezes
E	Sempre	Sempre	Sempre
GU	Sempre	Sempre	Sempre
MT	Sempre	Sempre	Sempre
MA	Sempre	Sempre	Sempre
GO	Sempre	Sempre	Muitas vezes
AM	Sempre	Sempre	Sempre
MI	Sempre	Sempre	Muitas vezes
BB	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes
L	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes
SF	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes
ST	Sempre	Sempre	Muitas vezes
M+R	Muitas vezes	Sempre	Às vezes
D	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes
BA	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes
JM	Muitas vezes	Sempre	Às vezes
GB	Às vezes	Muitas vezes	Às vezes
M	Muitas vezes	Sempre	Às vezes
A	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes
R	Às vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
MN	Às vezes	Muitas vezes	Às vezes
B	Muitas vezes	Muitas vezes	Raramente
JO	Muitas vezes	Muitas vezes	Às vezes
AL	Raramente	Às vezes	Raramente

Idades	5/6 anos	4 anos	3 anos
---------------	-----------------	---------------	---------------

Frequência	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente
-------------------	---------------	---------------------	-----------------	------------------

Anexo nº 3 – Tabela relativa ao desenvolvimento autónómico do vestir-se

Itens relativos ao desenvolvimento autónómico do vestir-se					
Nomes	É capaz de atar os sapatos	Consegue calçar-se	Consegue vestir sozinho(a) o casaco e o bibe	Consegue abotoar e desabotoar botões	Coloca corretamente o chapéu na cabeça
JAI	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
AF	Nunca	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
E	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
GU	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
MT	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
MA	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
GO	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
AM	Nunca	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre
MI	Nunca	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
BB	Nunca	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
L	Nunca	Sempre	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
SF	Nunca	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
ST	Nunca	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
M ^{FR}	Nunca	Muitas vezes	Às vezes	Às vezes	Muitas vezes
D	Nunca	Muitas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
BA	Nunca	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre
JM	Nunca	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre
GB	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
M	Nunca	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre
A	Nunca	Muitas vezes	Às vezes	Às vezes	Muitas vezes
R	Nunca	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Muitas vezes
MN	Nunca	Às vezes	Raramente	Às vezes	Sempre
B	Nunca	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Sempre
JO	Nunca	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Às vezes
AL	Nunca	Às vezes	Raramente	Raramente	Às vezes

Idades	5/6 anos	4 anos	3 anos
--------	----------	--------	--------

Frequência	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente
------------	--------	--------------	----------	-----------

Anexo nº 4 – Tabela relativa ao desenvolvimento autónómico no geral

Itens relativos ao desenvolvimento autónómico no geral				
Nomes	Faz recados simples quando lhe é solicitado	Consegue fazer as atividades sem ajuda	Arruma os brinquedos após brincar/realizar atividades	Resolve os seus problemas sozinho(a) pedindo ajuda ao adulto só mesmo quando necessário
JAI	Sempre	Sempre	Sempre	Às vezes
AF	Raramente	Muitas vezes	Sempre	Sempre
E	Sempre	Sempre	Sempre	Às vezes
GU	Sempre	Sempre	Sempre	Às vezes
MT	Sempre	Sempre	Sempre	Às vezes
MA	Sempre	Sempre	Sempre	Muitas vezes
GO	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
AM	Sempre	Sempre	Sempre	Muitas vezes
MI	Sempre	Sempre	Sempre	Às vezes
BB	Sempre	Às vezes	Muitas vezes	Às vezes
L	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
SF	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes
ST	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Às vezes
M*R	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Às vezes
D	Sempre	Às vezes	Às vezes	Muitas vezes
BA	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Sempre
JM	Sempre	Às vezes	Sempre	Sempre
GB	Muitas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
M	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
A	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Às vezes
R	Muitas vezes	Às vezes	Sempre	Muitas vezes
MN	Muitas vezes	Raramente	Às vezes	Raramente
B	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes
JO	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Às vezes
AL	Às vezes	Às vezes	Às vezes	Raramente

Idades	5/6 anos	4 anos	3 anos
---------------	----------	--------	--------

Frequência	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente
-------------------	--------	--------------	----------	-----------