



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A importância do desenvolvimento da autonomia em idades precoces

A implicação do perfil do adulto na promoção da
autonomia

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2026, Lara Cação Nascimento



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Lara Cação Nascimento

A importância do desenvolvimento da autonomia em idades precoces: a implicação do perfil do adulto na promoção da autonomia

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho.

Janeiro de 2026

Agradecimentos

Não poderia concluir o meu percurso académico sem antes agradecer a todas as pessoas que tornaram esta conquista possível.

Aos meus pais por todo o apoio que me deram ao longo destes anos, se não fosse o seu incentivo e encorajamento não estaria a concluir esta etapa tão importante. Especialmente, à minha mãe que tantas vezes me fortaleceu. Obrigada por nunca terem desistido de mim.

À minha tia e à minha madrinha, quem sempre admirei pelo percurso académico construído. Para além de todo o apoio que me deram, foram a minha inspiração.

À minha amiga Mariana por ser uma das pessoas mais importantes, principalmente nesta fase de tantas dúvidas e complicações, e por me apoiar incondicionalmente. O companheirismo dela foi crucial.

À Carolina e à Mónica por terem caminhado sempre de mãos dadas comigo, por terem tido paciência e compreensão e por toda a amizade, foram indispensáveis.

À Jéssica por tudo o que me ensinou e por me ter lembrado o porquê de ter escolhido esta profissão.

A todos os professores que cruzaram o meu caminho, por todo o conhecimento que me transmitiram e por me terem dado todas as bases e oportunidades possíveis para a construção do meu perfil enquanto Educadora de Infância.

À minha orientadora, pelo apoio e por ter tornado possível a concretização deste relatório.

Não poderia deixar de agradecer também à Cátia que foi a minha bússola e o apoio que eu tanto precisava nesta fase final.

Foram todos muito importantes, ser-vos-ei sempre grata.

Resumo

A importância do desenvolvimento da autonomia em idades precoces: a implicação do perfil do adulto na promoção da autonomia.

O presente relatório final teve como intuito analisar o empenho do adulto como promotor da autonomia em crianças de idades precoces, nomeadamente quais as implicações que a sua postura, a forma como organiza o ambiente educativo e planeia e executa as atividades influenciam o desenvolvimento integral das crianças.

O relatório foi elaborado com base na recolha de dados empíricos, através da observação participante e da análise documental, em dois contextos de estágio distintos, nomeadamente num grupo heterógeno de Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, e num grupo de Creche, com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses de idade.

A escala de empenho do adulto permitiu identificar quais estratégias pedagógicas promovem a participação ativa da criança na construção do conhecimento individual e coletivo, e quais comportamentos adultos inibem esse processo.

Foi analisada uma prática pedagógica que promoveu a autonomia das crianças, resultando numa participação ativa nas suas aprendizagens, num conhecimento coletivo e num ambiente explorado de forma independente. Em contraste, a ação educativa na creche revelou-se inibidora, limitada ao controlo do adulto, levando a comportamentos de dependência emocional nas crianças.

Palavras-chave: Autonomia; Creche; Pré-Escolar; Empenho do Adulto; Participação Ativa.

Abstract

The importance of developing autonomy at an early age: The implication of the adult's profile in promoting autonomy

The purpose of this final report was to analyse adult engagement as a promoter of autonomy in young children, specifically examining how the adult's posture, organization of the educational environment, and planning and execution of activities influence children's holistic development.

The report was prepared based on empirical data collected through participant observation and document analysis in two distinct internship contexts: a heterogeneous Pre-School group, with children aged between 3 and 5 years old, and a Nursery group, with children aged between 24 and 36 months old.

The adult engagement scale allowed for the identification of pedagogical strategies that promote a child's active participation in the construction of individual and collective knowledge, and which adult behaviours inhibit this process.

A pedagogical practice that fostered children's autonomy was analysed, resulting in their active participation in learning, collective knowledge creation, and an independently explored environment. In contrast, the educational approach in the nursery proved to be inhibiting and limited by adult control, leading to emotional dependency behaviours in children.

Keywords: Autonomy; Nursery; Pre-School; Adult Engagement; Active Participation.

Sumário

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. Conceito de autonomia – a importância para o desenvolvimento da criança	6
2.2. Autonomia em idades precoces.....	9
2.2.1. O papel da criança na construção da sua autonomia.....	9
2.2.2. O perfil do adulto e o seu papel como promotor de autonomia em idades precoces	11
2.2.3. O ambiente educativo	16
CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....	21
3.1. Contextualização da problemática	22
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DO ESTUDO	25
4.1. Enquadramento metodológico	26
4.2. Desenho da investigação	27
4.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	30
4.4. Contexto e participantes	32
4.4.1. Caracterização dos grupos.....	32
CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
5.1. Análise dos dados de observação e diários de bordo	36
5.1.1. Tabelas 1 e 2 – Níveis de desempenho adulto na dimensão “Autonomia”	40
5.1.2. Tabelas 3 e 4 – Indicadores da influência do ambiente e organização do espaço	41
5.1.3. Tabelas 5 e 6 – Indicadores de planeamento e execução das atividades.....	42
5.2. Análise do comportamento nos diferentes parâmetros da escala de empenho do adulto	44
5.2.1. Níveis de desempenho em autonomia adulta	44
5.2.2. Influência do ambiente e organização do espaço	51
5.2.3. Planeamento e execução das atividades	55

5.3. Discussão dos resultados	58
CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES.....	63
6.1. Limitações do estudo.....	64
6.2. Implicações para a prática educativa	64
6.3. Implicações teóricas	66
6.4. Principais conclusões da investigação	69
CAPÍTULO VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
CAPÍTULO VIII - APÊNDICES	78
Apêndice 1. Tabela 7 – Estágio em Pré-Escolar	79
Apêndice 2. Tabela 8 – Estágio em Creche.....	95

Lista de abreviaturas

1. CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança
2. OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
3. SNIPI - Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
4. IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
5. DB – Diário de Bordo
6. DRE – Diário Reflexivo de Estágio
7. UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Lista de tabelas

TABELA 1 – NÍVEIS DE DESEMPENHO ADULTO NA DIMENSÃO “AUTONOMIA” EM PRÉ-ESCOLAR	40
TABELA 2 – NÍVEIS DE DESEMPENHO ADULTO NA DIMENSÃO “AUTONOMIA” EM CRECHE	40
TABELA 3 – INDICADORES DA INFLUÊNCIA DO AMBIENTE E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR	41
TABELA 4 – INDICADORES DA INFLUÊNCIA DO AMBIENTE E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NO CONTEXTO DE CRECHE	41
TABELA 5 – INDICADORES DE PLANEAMENTO E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES NO CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR	42
TABELA 6 – INDICADORES DE PLANEAMENTO E EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES NO CONTEXTO DE CRECHE	42
TABELA 7. ESTÁGIO EM PRÉ-ESCOLAR	79
TABELA 8. ESTÁGIO EM CRECHE	95

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

O presente relatório final de mestrado, enquadrado no âmbito da Educação Pré-Escolar, do Instituto Politécnico de Coimbra, nomeadamente, da Escola Superior de Educação, é concebido como a última etapa de um percurso de aprendizagem e experiência adquiridas ao longo da realização dos vários estágios académicos, integrados no mestrado em questão. Os diferentes momentos de observação e de investigação que me foram possíveis realizar, ao longo de nove meses foram fulcrais para a minha evolução profissional, enquanto futura educadora de infância e entusiasta da educação, uma vez que me possibilitou, não só, o contacto com as crianças, bem como a experiência de treinar o sentido de reflexão sobre a minha própria prática, contribuindo para me elucidar para a importância que este exercício tem no trabalho diário de um profissional que está em constante contacto com grupos de crianças com personalidades e ritmos de aprendizagem. Deste modo, o adulto deve mostrar-se capaz e flexível para acompanhar os diferentes ritmos de cada grupo, assim como de se adaptar a uma diversidade de interesses e necessidades, evoluindo em conjunto com as crianças e, conseqüentemente, aprimorando a sua prática. Neste sentido, o exercício de observação e reflexão é importante para que o adulto conheça melhor o seu grupo, acompanhar as mudanças naturais que acontecem nas crianças, e os aspetos nos quais deve trabalhar para melhorar a sua prática educativa.

O relatório assenta sob a investigação, estudo e reflexão de dois tipos de ações educativas diferentes, pelo que, naturalmente, os resultados serão, também, distintos. Tendo em conta os fatores envolventes que cada grupo de estágio implicou e considerando o facto de que se pretende analisar ambas as ações educativas observadas, o objetivo do presente trabalho é apurar se as mesmas possibilitam ou impedem o desenvolvimento da autonomia das crianças dos grupos selecionados. Assim, o primeiro trabalho investigativo foi realizado num estágio de pré-escolar, com um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, e o segundo decorreu num grupo de creche, com crianças dos 24 aos 36 meses de idade, ambos os jardins de infância localizados no centro da cidade de Coimbra.

O primeiro ponto fulcral para este trabalho, e que me inspirou para a realização desta investigação, foi partir da perspectiva de que não são apenas as crianças que estão sujeitas à observação e a novas aprendizagens no ambiente educativo. No seu quotidiano, e ao pôr a sua ação educativa em prática também o adulto está sujeito a um trabalho de

auto-observação, a adquirir novas aprendizagens, e de adoção de novos métodos para melhorar o seu trabalho, em prol das crianças, procurando encontrar a metodologia mais adequada para cada especificidade do grupo e de cada criança, de forma individual, mesmo que isso implique adaptar e readequar o seu trabalho a uma realidade rica em estratégias variadas e inspiradas em metodologias distintas.

O segundo ponto foi investigar evidências a partir das quais me fosse possível presenciar o desempenho, no contexto educativo, por parte do adulto, da construção de um ambiente no qual a criança fosse o centro da ação, respeitada como participante ativo nas decisões da sua própria aprendizagem. Desta forma, só é possível que a criança se desenvolva de forma global, adquira valores, aprendizagens e conceitos úteis para o seu “eu” adulto, ao nível físico-motor, intelectual, pessoal e social, se lhe for dada a possibilidade de desenvolver a sua autonomia.

Atualmente a ação educativa, nos jardins de infância, deve ser pensada para proporcionar um ambiente que permita às crianças serem livres, sem deixarem de compreender as regras e limites de viver em comunidade, e as consequências que as suas tomadas de decisões e ações podem ter. Porém, estes fatores só podem ser facilitados e explorados através do desenvolvimento da autonomia, que é o conceito primordial. O mesmo acontece, também, no sentido inverso, ou seja, o senso de autonomia só pode ser implementado se existir um ambiente favorável para que tal aconteça.

Neste sentido, o presente relatório tem como foco a análise do desempenho de duas ações educativas distintas e a influência que a postura do adulto tem na promoção da autonomia em idades precoces, sendo esta a questão crucial a ser considerada como ponto de reflexão. Este relatório está estruturado em seis capítulos, que se complementam para abordar a complexa questão da autonomia em idades precoces. O primeiro capítulo, de Introdução, delinea o contexto e a relevância do estudo. Em seguida, o Capítulo II – Enquadramento Teórico aprofunda os conceitos de autonomia infantil, explorando a sua importância para o desenvolvimento, as especificidades em idades precoces, o papel ativo da criança na sua construção, o perfil do adulto como promotor da autonomia e a influência do ambiente educativo.

Os capítulos seguintes dedicam-se à metodologia e aos resultados da investigação. O Capítulo III – Contextualização da Problemática apresenta o cenário do estudo. O Capítulo IV – Metodologia do Estudo detalha o enquadramento e as orientações

metodológicas, o desenho da investigação, a caracterização do contexto e dos participantes (grupos e instituições), bem como os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados. Por fim, o Capítulo V – Análise e Discussão dos Resultados foca-se na análise dos dados, bem como do comportamento nos diferentes parâmetros da escala de empenho do adulto, concluindo quais os níveis de desempenho em autonomia, qual a influência que o ambiente, organização dos espaços e o planeamento e execução das atividades têm para os resultados, discutindo o significado dos mesmos. Por fim, culmina com o Capítulo VI – Conclusões, Limitações e Implicações, que apresenta as limitações do estudo, as implicações que os resultados têm para a prática educativa, para a teórica e as principais conclusões da investigação.

CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Conceito de autonomia – a importância para o desenvolvimento da criança

Quando se aborda o tema da autonomia associa-se a mesma, de forma quase imediata, a atos repetitivos e rotineiros do dia-a-dia das crianças, como apertar os atacadores ou vestir um casaco corretamente, sem o auxílio de um adulto. No entanto, esta visão da autonomia tem sido, gradualmente, reformulada por vários autores, numa tentativa de melhor a definir, a partir do momento que se torna impossível falar em autonomia sem se falar em outros conceitos envolventes, como a liberdade, a curiosidade, o desejo pelo saber, desenvolvimento pessoal, entre outros (Buric & Wasilewska-Gregorowicz, 2015).

Segundo Serrão (2009, p.1), no seu sentido literal, a palavra autonomia representa o ato de “governo próprio, é a faculdade de uma entidade se governar por leis próprias, de estabelecer as suas próprias normas”. Aplicando esta interpretação ao contexto humano da palavra, poderíamos interpretar que a “entidade” seriam os seres humanos e, por sua vez, as “leis próprias” a vontade inata e a consequente liberdade de escolha do ser humano, em conformidade com a razão, de determinar se tem capacidade e autonomia para atender aos seus próprios desejos. A curiosidade é inata do ser humano, o desejo de querer saber mais e de explorar o mundo ao redor está presente em todas as idades, principalmente nas primeiras idades, em que as crianças experienciam todos os aspetos do mundo pela primeira vez. É a partir da curiosidade que começamos a testar os limites da nossa autonomia e liberdade pessoal e social.

Considera-se que essa correlação entre o desejo, a razão e a autonomia/liberdade, pode ser estruturada e trabalhada com as crianças desde tenra idade, para determinarem os seus próprios desejos, desenvolverem autonomia cognitiva, procurarem evoluir de forma constante e independente e, futuramente, tornarem-se cidadãos capazes e dispostos a adquirir constante conhecimento e evolução. Neste sentido, é importante refutar a ideia de que a autonomia está direta e unicamente ligada a competências e capacidades motoras/físicas. A palavra “autonomia” está envolvida e representa um conceito muito mais abrangente de capacidades e habilidades a desenvolver nas crianças, nomeadamente ao nível intelectual, crítico e social. Explorar a autonomia das crianças deveria ser igualmente interpretado como uma prática que amplia e encoraja as crianças

a serem autónomas, logo íntegras e responsáveis ao nível das suas aptidões individuais e sociais, assim como da sua liberdade de expressão, de pensamento, de atitudes, de partilha e respeito de opiniões e de exprimir as suas vontades (Buric & Wasilewska-Gregorowicz, 2015).

É inevitável afirmar que a autonomia é diretamente influenciada por fatores internos e/ou externos, sendo esta, de acordo com Fleming (2004), em conjunto com a construção da identidade individual, um dos fatores para o desenvolvimento humano. Ou seja, pode-se afirmar que à medida que o sujeito constrói a sua autonomia, progressiva e consequentemente, desenvolve a sua identidade, enquanto ser individual capaz de definir as suas próprias normas de conduta, com liberdade para fazer escolhas e tomar decisões. Neste sentido, a autonomia surge de um processo no qual o sujeito constrói e reconstrói o que lhe foi ensinado, influenciado pelo contexto onde nasceu e viveu, dentro de determinados padrões culturais, económicos, sociais e/ou políticos, adquirindo a capacidade e responsabilidade de determinar aquilo que está certo e errado, segundo as suas próprias conceções sobre o mundo (Brites, 2015).

A criança deve ser vista e respeitada como o sujeito da sua própria ação, que age em concordância com a sua liberdade e com os seus próprios instrumentos emocionais, de desenvolvimento, percepção, motricidade e cognição. Ou seja, as crianças são agentes ativos, com as suas próprias opiniões e vontades, e com um determinado grau de responsabilidade. Em todas as interações do dia-a-dia as crianças exploram a sua responsabilidade ao tomarem iniciativas e decisões espontâneas, consoante a sua vontade. São estas iniciativas momentâneas e autónomas que auxiliam a criança na descoberta do ambiente que a rodeia, assim como de si próprias (Peeters & Lund, 2011; Buric & Wasilewska-Gregorowicz, 2015).

Assim, as crianças podem ser vistas como atores e agentes (diretos) da ação, capazes de escolherem aquilo que pretendem aprender e como querem aprender, tendo em conta que são participantes ativos na construção do seu conhecimento. Este sentido de participação ativa, ao agirem com intenção, é importante nos bebés e nas crianças em idades precoces, uma vez que representa o início do estabelecimento da pré-disposição para aprender e desenvolve a curiosidade e o desejo de serem mais ativos no ambiente onde decorre a aprendizagem, ao mesmo tempo que consolidam aprendizagens futuras (Hub, 2012).

A criança necessita de ter contacto com algo novo mais do que uma vez, e de experimentar até ser capaz de compreender e/ou realizar uma determinada tarefa, com sucesso. Isso ocorre através de oportunidades diárias que deverão ser proporcionadas pelo ambiente e pelo adulto, desenvolvendo a noção de persistência. O facto de o adulto dedicar tempo e demonstrar ter expectativas em relação ao que a criança é capaz de fazer, ao aprender por si mesmo, é uma parte importante do papel dos educadores ao desenvolver e encorajar o sentido de ação das crianças. O adulto deve saber diferenciar os momentos em que tem a função de apenas observar ou quando é oportuno o mesmo interferir, ao encorajar a criança através do reforço positivo, valorizar os seus esforços, e criar oportunidades para que a mesma possa explorar a independência e autonomia (Hub, 2012).

Segundo a ECA Learning Hub (2012), encorajar os bebés e as crianças a participarem nas rotinas, alivia o stress do adulto, permitindo-lhe ter mais tempo para interagir e estar, efetivamente, envolvido com as crianças. Esta prática contribui para um ambiente mais saudável e equilibrado, porque não é o adulto que tem de pensar em todos os passos para criar um bom ambiente, as próprias crianças também participam nessa gestão, desde que o adulto seja capaz de criar uma ligação com a criança, na qual a mesma se sinta segura para explorar os elementos ao seu redor e manifestar as suas vontades e interesses.

Torna-se necessário compreender que, desde muito cedo, as crianças são capazes de ter pontos de vista, opiniões e pensamento crítico, em relação a diferentes aspetos, mas, principalmente, o adulto deve ser capaz de entender e assumir que é importante o envolvimento das crianças na tomada de decisões que englobam as suas necessidades (físicas, biológicas, etc.) (Cameron, 2011). Para que estes aspetos se desenvolvam, devem ser ouvidas e respeitadas pelo adulto, tanto no contexto educativo como familiar, aceitando que as suas ações são consequências das suas próprias decisões e não de meras reações. Por outras palavras, “o reconhecimento oportuno da real existência da autonomia, de como surge e se expressa em todos os momentos é a condição básica do futuro desenvolvimento da criança.” (Vandenbroeck & Urban, 2011, p.9).

Uma criança autónoma é capaz de exercitar a sua vontade, experimentar as suas capacidades e a eficácia das suas ações/decisões, enquanto testa e descobre os seus limites cognitivos e físicos. Neste sentido, a atividade autónoma confere à criança um

recurso eficaz e importante para realizar as suas aprendizagens psicomotoras, socio-emocionais e cognitivas, aprendendo, de forma consciente, a compreender e respeitar os sentimentos dos outros (Laevers, 2011; Vandebroek & Urban, 2011).

2.2. Autonomia em idades precoces

2.2.1. O papel da criança na construção da sua autonomia

Não podemos falar em autonomia e respeito pelas crianças, sem se falar sobre os seus direitos, um conceito que tem vindo a ganhar importância desde que foi criada a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), em 1989. Este documento das Nações Unidas mudou a perspetiva que se tinha sobre as crianças, pois conferiu-lhes um carácter mais participativo na comunidade onde se inserem, ao afirmar que as crianças devem ser incluídas ativamente, respeitando os seus direitos. Ao contrário do que estava enraizado na sociedade, a CDC veio provar que a idade não é um impedimento para a participação das crianças na tomada de decisão, uma vez que estas são igualmente pessoas reais com as suas próprias opiniões e desejos (Laevers, 2011).

Nesta perspetiva, as Nações Unidas consideraram pertinente agrupar os direitos das crianças em três conceções diferentes, que foram designadas por 3P. O primeiro P é o aspeto mais controverso e revolucionário, surgiu em 1989, e declara que as crianças têm o direito à participação. Ou seja, o que este conceito significa é que as crianças devem ser ouvidas, sem qualquer limite de idade, reforçando a importância que deve ser dada às suas opiniões. O segundo P corresponde à proteção, pois as crianças necessitam de apoio e proteção, de forma a garantir o seu desenvolvimento holístico. O terceiro P diz respeito à provisão, o que implica que todas as crianças têm o direito a beneficiar de serviços básicos, que lhes garantam uma vida segura e próspera, tais como o acesso à educação, à saúde, à habitação e a cuidados direcionados à infância e à juventude (Vandekerckhove, 2015).

A CDC apela, ainda, aos pais, atribuindo-lhes a responsabilidade pela educação dos seus filhos, não deixando, no entanto, de referir que, para isso, é necessário que os Estados dos diferentes países garantam que todas as crianças tenham o mesmo acesso a esses serviços, de forma adequada e eficaz. Uma das mudanças de paradigma que este documento trouxe para a sociedade, em geral, foi a ideia de que a educação de infância

era, apenas, um auxílio para que os pais continuassem a ter acesso ao trabalho e aos estudos. No entanto, esta ideia tem sido, gradualmente, refutada e, atualmente, a educação de infância é vista com a mesma importância da educação em geral, sendo reconhecidos os seus benefícios para o desenvolvimento holístico das crianças (Slunjski, 2011).

As conceções que a publicação de Abbott e Langston (2005) descrevem sobre o desenvolvimento global da criança, passam pelo desenvolvimento da sua autoconsciência e confiança em si própria. Ao adquirir esta capacidade, torna-se capaz de se afirmar perante os outros, de uma forma que saiba respeitar e seja respeitado, explorando o seu sentido de pertença. Destaca-se, assim, a consciência da sua própria individualidade e da individualidade do outro, tendo plena perceção de que cada ser é único e diferente, afirmando as suas características e preferências, ao mesmo tempo que descobre aquilo que está, ou não, apto a fazer. Assim, a criança participa em diferentes experiências, enquanto forma conexões próximas com o outro, sendo capaz de contribuir para relacionamentos seguros e de entender que pode ser valorizado e ter um papel importante no grupo, enquanto explora os seus limites emocionais. Estas relações próximas contribuem, desta forma, para ganhar autoconfiança, a ponto de saber valorizar as suas próprias habilidades e de se sentir seguro e apoiado, adquirindo competências sociais.

Ao contactar e estar com outras pessoas, explorando o seu impulso para se expressar, partilhar questões, pensamentos, sentimentos e ideias, a criança aprende a comunicar, a saber ouvir e prestar atenção ao que os outros lhe dizem, a negociar para fazer escolhas, e, acima de tudo, a estabelecer uma compreensão mútua entre quem está a falar e quem está a ouvir.

Na Educação em Portugal, a metodologia educativa que os educadores preferem adotar é muito abrangente, tendo em conta que esta construção depende da escolha do educador e/ou das conceções metodológicas institucionais, se elas existirem. Ainda assim, o educador continua a ter liberdade para escolher os princípios pedagógicos que deseja seguir, guiando-se, apenas, pelas OCEPE, ou pelas mais recentes diretrizes disponibilizadas pela Direção-Geral da Educação, as *Orientações pedagógicas para creche*, documento publicado em 2024. Para além disso, conta com o apoio de modelos pedagógicos de diferentes autores e que podem ser utilizados como referência para a sua

ação educativa. Como é o caso do modelo High-Scope, cuja abordagem pedagógica se baseia na teoria do desenvolvimento da criança, de Jean Piaget e John Dewey. Este modelo identifica a criança, o educador de infância e os outros intervenientes no processo educativo como protagonistas essenciais do desenvolvimento. Baseia-se numa perspetiva construtivista e tem como objetivo principal permitir que a criança construa o seu conhecimento através da interação com o ambiente que a rodeia e do qual faz parte (Godinho, 2016).

Outro exemplo de modelo pedagógico com uma filosofia educacional que defende que as crianças são seres competentes, curiosas, criativas, cheias de potencialidades, é a metodologia Reggio Emilia. Esta abordagem refere que as crianças desempenham um papel importante e ativo na construção das suas aprendizagens e, conseqüentemente, do conhecimento coletivo, por explorar diferentes temas (Tielemann, 2015; Melo, 2022).

2.2.2. O perfil do adulto e o seu papel como promotor de autonomia em idades precoces

Embora seja fundamental conceder à criança a liberdade para um desenvolvimento holístico das suas competências, o adulto não deve ignorar o impacto da sua postura, uma vez que as crianças tendem a espelhar os comportamentos que observam nos adultos. O respeito e a confiança devem ser dois princípios-base para a construção da autonomia física, intelectual e ética. Quando o “olhar” do adulto transmite confiança e segurança, e demonstra acreditar nas suas capacidades e inteligência, existe mais probabilidade de as ações das crianças conferirem um cariz mais centrado no vigor e perfeição, ultrapassando as suas expectativas e obstáculos, não só no presente, mas, igualmente, ao longo da vida. Por outro lado, um “olhar” de desconfiança e negativo resultará no efeito contrário (Cameron, 2011).

Assim, os educadores devem assumir um papel de orientadores da ação e da aprendizagem, ao auxiliarem as crianças a relacionarem-se entre si num ambiente que responde aos seus interesses e necessidades de desenvolvimento. Deste modo, o educador proporciona às crianças a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, iniciativa e criatividade. Através deste ambiente mais livre, as crianças podem

desenvolver, conseqüentemente, os seus sentidos de autocontrolo e autorregulação (Peeters & Lund).

Segundo Portugal (2017), o desenvolvimento de relações/conexões afetivas estáveis, na qual haja conforto para a criança ser ela mesma e respeito mútuo, “facilita a vivência de sentimentos de bem-estar nos mais novos, deixando-os mais recetivos para interagir com os outros e com o mundo. Através da criação de relações significativas com figuras de referência, as crianças experienciam a empatia, conhecem a escuta e respeito pelo outro e desenvolvem atitudes solidárias, desenvolvendo um sentido de segurança e autoestima positiva.” (p.58). Por outro lado, a eficácia destas relações depende do número de crianças a que o cuidador se dedica, uma vez que quanto mais crianças constituírem o grupo maior será a dificuldade do/a educador/a em manter uma relação de proximidade, intimidade e segurança, com cada uma. Ou seja, desta forma, num grupo com muitas crianças, é mais difícil de oferecer cuidados individualizados, empáticos e inclusivos.

Para além disso, priorizando o facto de que as interações rotineiras com o adulto são essenciais, para que a criança se sinta mais respeitada e incluída nas suas aprendizagens, deve ser dada liberdade à mesma para fazer decisões conforme as suas próprias vontades. Deve existir, por isso, uma articulação crucial entre o brincar livre, os momentos pensados e estruturados e as diferentes interações que a criança estabelece, através da qual é dada oportunidade de explorar a sua agência e o direito de participação.

Ao apresentar a sua perspetiva sobre o desenvolvimento da criança, e o porquê da urgência de o mesmo se fazer através de uma estratégia tão simples quanto o do brincar livre, o Professor Carlos Neto, ao longo da sua obra “Libertem as Crianças”, ao mesmo tempo que expõe a problemática e as conseqüências da privação do brincar, também nos explica os benefícios da brincadeira para o progresso da criança, como um ser capaz, de forma holística, afirmando que “Brincar é uma vivência de um estado de ausência e suspensão do mundo real (...). Trata-se da procura da liberdade de agir e de pensar, conquistando autonomia, risco e segurança.” (Neto, 2020, p.15).

O brincar e a curiosidade podem ser consideradas duas capacidades/caraterísticas inatas da criança, que estão diretamente ligadas, sendo exploradas em simultâneo. Ou seja, a curiosidade surge e é explorada pela necessidade natural que a criança tem por brincar, através da qual adquire aprendizagens irrepetíveis

de diferentes situações, que se vão complexificando à medida que as estruturas internas do corpo se desenvolvem. Posteriormente, essas vivências e aprendizagens, revelam a sua devida importância na vida adulta, uma vez que as ferramentas que utilizamos, seja a nível social ou pessoal, são reflexo das brincadeiras que tivemos enquanto crianças.

Brincar é, entre muitas características, uma necessidade, uma descoberta, uma vivência e um processo aleatório que interfere, diretamente, com a nossa autoestima e autonomia. Por isso, a sua privação acresce consequências negativas para o nosso desenvolvimento humano. Deste modo, qualquer criança que esteja impedida de explorar a sua criatividade e imaginação, apresentará, no imediato, consequências comprometedoras ao nível do seu desenvolvimento físico-motor e cognitivo. O autor Carlos Neto, refere que este impedimento torna as crianças “verdadeiros analfabetos a nível motor”, presas por uma “iliteracia motora gritante”, destacando a sua preocupação e a grande urgência de deixar as crianças serem crianças (2020, pp.17-18).

Para além do seu papel importante na aquisição e desenvolvimento da autonomia, como consequência, o brincar permite, também, que as crianças mantenham os seus corpos ativos com uma intencionalidade, combatendo o sedentarismo, enquanto adquirem imunidade, confiança, resiliência e consciência/identidade cultural, social e pessoal. No entanto, não só da escola dependem as oportunidades direcionadas para este tipo de experiências e para o brincar livre e espontâneo. Os pais desempenham, igualmente, um papel importante devendo brincar e interagir bastante com as crianças em casa, no seu ambiente de conforto, de forma a que as mesmas se sintam livres para serem autênticas e explorarem as suas emoções e praticando diferentes formas de mobilidade, através de habilidades posturais, locomoção e manipulação.

Do ponto de vista do adulto, observar as crianças no ato de brincar é uma forma de compreender o seu “mundo”, ou seja, o seu temperamento e os seus mecanismos de defesa, uma vez que é um momento em que a criança está a pôr em prática o seu pensamento. Portanto, o brincar livre é considerado uma das formas mais importantes do comportamento humano, essencial na salvaguarda da capacidade de sobrevivência e, igualmente, na estruturação do processo de desenvolvimento, impactando as suas competências futuras, preparando o corpo e as estruturas mentais da criança para que a mesma seja capaz de responder e agir com flexibilidade em situações complexas.

O que o estudo das neurociências nos indica sobre o desenvolvimento do cérebro em idades precoces, é que existe um período de desenvolvimento do cérebro muito importante, no qual são estabelecidas diversas conexões entre as células cerebrais (ou neurónios), que enviam sinais elétricos para se comunicarem entre si, através de diferentes circuitos que se vão formando. Por sua vez, estes circuitos e conexões, que se reproduzem de forma muito rápida, são reforçados pelas repetições ditadas pela experiência diária e pelo ambiente no qual estamos inseridos. Assim sendo, é o seu uso contínuo que garante o funcionamento dos mesmos, o que, neste sentido, significa que as conexões mais usadas tornam-se mais fortes e constantes, enquanto o contrário também acontece (Adamson, 2008).

É por isso que as experiências que uma criança tem nos primeiros anos de vida são bastante impactantes e duradouras na arquitetura do cérebro, sendo, assim, moldado o processo que determina o quão forte ou fraca será a base das aprendizagens futuras. Deste modo, estas conexões são importantes para o estabelecimento dos circuitos que vão ditar as nossas emoções, habilidades motoras, reações comportamentais, pensamento, linguagem e memória, durante o período de desenvolvimento inicial.

É, de todo, relevante, reconhecer a importância que as primeiras experiências de vida têm na formação de uma base forte de circuitos e conexões. Habitualmente, quem está em maior contacto com o bebé são os seus cuidadores (pais e família mais próxima) e, possivelmente, o/a educador/a, por isso, é, igualmente, essencial realçar o significado que essas relações primordiais têm para a arquitetura do cérebro. Segundo o National Scientific Council on the Developing Child e o Center on the Developing Child (2011), a melhor estratégia para formar uma arquitetura cerebral forte é recorrendo ao processo interativo de dar e receber (originalmente, *serve and return*). Este processo ocorre quando a interação acontece de forma natural, ou seja, quando a criança indica as suas intenções, instintivamente, através do balbucio, “de expressões faciais, palavras, gestos e choros a que os adultos reagem entrando em sintonia e respondendo com o mesmo tipo de vocalizações e de gestos” (Adamson 2008, p.6). Desta forma, é estabelecida a base sobre a qual o desenvolvimento do cérebro será construído.

É de ressaltar, uma vez mais, o importante papel dos cuidadores, que deverão envolver-se convicta e constantemente na interação com o bebé. As neurociências têm, neste sentido, vindo a ter um contributo positivo na afirmação do processo de

desenvolvimento do cérebro em idades precoces, sustentando as conclusões que a ciência social e a experiência comum têm vindo a declarar relativamente às relações que os bebés estabelecem com a família e as restantes pessoas que cuidam deles, nos primeiros anos de vida. Estas relações são encaradas como cruciais para, praticamente, todos os aspetos da criança, sendo essencial que as mesmas sejam “afetuosas, estáveis, seguras, estimulantes e gratificantes” (p.6), para que se estabeleça um forte desenvolvimento emocional, psicológico e cognitivo na criança. Por outro lado, distúrbios neste relacionamento pode significar problemas de desenvolvimento e comportamento futuros. Um dos fatores que pode perturbar a arquitetura do cérebro, é o nível de stress a que a criança pode estar sujeita quando exposta a um contexto pouco saudável, pelo que stress em excesso, assim como a ausência de um adulto de referência e confiança, pode ter consequências graves e permanentes para a criança. Os sistemas em desenvolvimento, ao serem constantemente sobrecarregados com elevados níveis de stress, podem ser prejudicados no sentido em que as conexões neurais de áreas importantes do cérebro passam a ser reduzidas, em vez de estarem a ser criadas novas conexões e circuitos.

Numa outra perspetiva, que vai ao encontro das ideias apresentadas, Abbott e Langston (2005), na sua publicação sobre os cuidados da primeira infância, apresentam um conjunto de princípios que assentam bastante sob a importância do ambiente, da convivência social da criança e, principalmente, do impacto da interação com um adulto de confiança. De entre os quais, importa mencionar:

- Os pais e familiares são figuras centrais para o bem-estar da criança;
- Interagir com outras pessoas, seja crianças ou adultos, é extremamente importante na vida da criança;
- Ter uma relação de confiança com um adulto de referência, em casa e/ou em outro ambiente, é essencial para o bem-estar da criança;
- Bebés e crianças em idades precoces são seres sociais e aprendizes competentes desde nascença, que aprendem de forma mais eficaz com o apoio de um adulto de confiança;
- Adultos atenciosos e preocupados exercem maior influência do que qualquer recurso ou equipamento/brinquedo;

- As crianças aprendem melhor através das suas ações do que se forem “obrigadas” a fazer;
- As crianças aprendem melhor quando lhes são atribuídas responsabilidades, quando lhes é permitido cometer erros, ter decisões e escolhas próprias e quando são respeitadas enquanto seres autónomos e competentes nas suas aprendizagens.

Esta última é, sem dúvida, a que mais importa salientar, uma vez que reflete com clareza e evidência a influência que o papel do adulto tem no desenvolvimento holístico e autónomo da criança desde idades precoces.

2.2.3. O ambiente educativo

Segundo as OCEPE (Direção-Geral da Educação, 2016), para além do adulto, o ambiente educativo é, também, um elemento “facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (p.5). Interpretando a importância da organização do ambiente educativo de uma forma sistémica e ecológica, importa refletir sobre o mesmo como um promotor de variadas potencialidades educativas, assim como um suporte essencial para o “trabalho curricular do/a educador/a e da sua intencionalidade” (pp.5 e 6), onde o adulto pode ter espaço para dar azo ao seu desenvolvimento profissional, e onde se estabelecem relações entre os diferentes intervenientes.

Considerando a relevância que a educação de infância e as primeiras aprendizagens têm para o futuro das crianças, a qualidade do ambiente educativo destaca-se como uma peça fundamental “na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras” (p.10). Isto deve-se ao facto de que, é através do mesmo que é possível reconhecer e valorizar as características individuais das crianças, respeitando-as e dando respostas às suas necessidades particulares, sendo de que natureza forem (pessoais, sociais, cognitivas, etc), para que, desta forma, se possa cultivar nelas um sentimento de pertença ao grupo onde estão inseridas.

Logo, a disponibilização de um ambiente profícuo e estimulante, a nível cultural, deve ser pensado tendo em conta todas as intencionalidades que se pretende promover

através deste, uma vez que, apesar de muitas das aprendizagens acontecerem de forma espontânea, é essencial que as crianças possam usufruir de um processo pedagógico em que todas as experiências e aprendizagens façam sentido e estejam ligadas entre si. De forma mais sucinta, o ambiente deve ser rico e organizado, no qual as crianças se sintam seguras, confortáveis e valorizadas. Os seus elementos, por sua vez, deverão ser enriquecedores, que suscitem os interesses das crianças e promovam um ambiente estimulante das interações entre pares e com o mundo.

Esta perspetiva que evidencia o ambiente como um suporte fundamental para o desenvolvimento curricular, demonstra que, ao estar em contato com um ambiente organizado com a finalidade de ser enriquecedor e estimulante, a criança desenvolve a sua independência e autonomia, ao terem a oportunidade de contribuir nas decisões sobre a sua organização. Por outro lado, ao seguir um trabalho de observação e avaliação sobre o modo como organiza o ambiente educativo, incluindo momentos de escuta das opiniões e sugestões das crianças, bem como dos restantes elementos da equipa educativa, o educador torna-se capaz de refletir e repensar sobre as potencialidades educativas que o mesmo proporciona através dessa organização, que vai sendo, gradualmente, melhorada e ajustada aos interesses e necessidades do grupo.

É necessário ter em consideração que, quando se reflete sobre a importância da organização do ambiente educativo na educação pré-escolar, o mesmo deve ser pensado de maneira a adaptar-se às particularidades dos diferentes elementos que definem o meio e o contexto. O ambiente educativo é composto por e construído para pessoas, que, através dele, “desenvolvem formas de relação interpessoal” (p.21), e onde cada um desempenha a sua função. Por isso, existem três elementos cuja organização e oportunidades educativas o adulto deve planear e avaliar intencionalmente: o grupo, o espaço e o tempo. São três elementos que, quando postos em prática em conjunto, constituem um suporte essencial no desenvolvimento curricular, sendo determinantes para a forma como as crianças interagem com os pares, com a equipa educativa e com os materiais educativos, dando-lhes mais oportunidade de definir o caminho da sua própria aprendizagem.

Parte de um trabalho educacional centrado na qualificação de uma criança capaz e autónoma é garantindo que a mesma se sinta sempre bem, valorizada e ouvida, ao longo de diferentes momentos, permitindo, assim, que o educador conheça os seus interesses

e necessidades, a partir dos quais irá desenvolver as propostas educativas, sendo muitas delas (se possível, todas), decididas em conjunto. É este “cuidar ético” (p.24) que permite fomentar diferentes dinâmicas de interação com implicações nos processos de aprendizagem, onde o educador “apoia as atividades escolhidas pelas crianças e a realização das que propõe; valoriza de forma empática os trabalhos apresentados (...), as suas descobertas e as soluções que encontram para resolver problemas e dificuldades; estimula quem tem mais dificuldade em partilhar o que pensa; modera debates e negociações; propõe ainda ideias que levem as crianças a terem vontade de melhorar o seu trabalho.” (p. 25). Desta forma, o educador promove o respeito mútuo, o sentimento de pertença, a cooperação, a compreensão em relação ao que pensam, sentem e desejam, a aceitação de diferentes ideias e de regras e tarefas que regulem a vida coletiva, assim como, a participação de todos nos momentos de planeamento e avaliação e, conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem. Estes são princípios que configuram a organização, boa regulação e funcionamento do grupo.

De acordo com as mais novas diretrizes sobre a creche, as Orientações pedagógicas para creche (2024), a organização do ambiente educativo é “uma das tarefas centrais da ação pedagógica” (p.54), uma vez que a forma que o mesmo é organizado influencia as relações e interações estabelecidas em ambiente de creche. Para além disso, a qualidade das interações com o espaço é também determinada pela devida organização do ambiente, sendo as suas potencialidades reveladas quando existe uma boa organização e pela diversidade dos materiais pedagógicos. Por isso, não só nas salas de pré-escolar, mas também em creche, os materiais e a sua disposição pelo ambiente devem ser escolhidos de forma intencional e tendo em consideração critérios como a segurança dos bebés, “flexibilidade e abertura à manipulação e exploração, à criatividade e imaginação” (p.57), privilegiando materiais naturais pelas suas “propriedades multissensoriais” (p.57). É, ainda, proposto que se incentive a manipulação de objetos do quotidiano apelativos à idade, através de propostas como o cesto dos tesouros e o brincar heurístico com objetos.

Por sua vez, a organização do espaço educativo desempenha, também, um papel importante, uma vez que representa de forma materializada as intenções do educador e a dinâmica do grupo. A sua função, finalidades e utilização devem ser alvos de reflexões constantes, por parte do educador, de modo a que o mesmo seja capaz de adequá-las de

acordo com as necessidades e evolução do grupo, evitando a estagnação do processo evolutivo das crianças, proporcionando uma reestruturação do espaço e da introdução de materiais e propostas mais desafiadoras. (Direção-Geral da Educação, 2016)

Uma das formas através das quais as crianças podem ser agentes ativos na construção da sua aprendizagem é ao participarem na organização do espaço. Este conhecimento de como o espaço está organizado e como pode ser utilizado, permite às crianças fazerem escolhas, explorarem as diferentes funcionalidades dos materiais de forma improvisada e criativa, deixando fluir a sua imaginação, e elevando, gradualmente, o nível de dificuldade do modo de utilização dos mesmos. É esta apropriação e exploração do espaço e dos seus componentes que promove o desenvolvimento da independência e autonomia das crianças, uma vez que deixarão, ao longo do tempo, de necessitar da orientação do educador para determinadas tarefas.

Esta dinâmica só está completa com a, igualmente importante, organização do tempo, que corresponde a uma rotina pedagógica, intencionalmente planeada, de maneira a que as crianças consigam prever a sequência de momentos. Estes diferentes momentos, devem ser estruturados e flexíveis, trazendo um certo nível de segurança e estabilidade para o grupo, uma vez que é através dos mesmos que as crianças se começarão a apropriar de referências temporais, fundamentando a sua compreensão do que é o tempo e de noção espacial, como o sentido de passado, presente e futuro (Direção-Geral da Educação, 2016). O educador deve, neste sentido, ser capaz de fazer uma boa gestão do tempo pedagógico, respeitando todos os ritmos que decorrem no contexto educativo, e que inclua, entre outros, os diferentes propósitos e experiências a que o mesmo é destinado (Formosinho & Formosinho, 2011).

Os elementos mencionados, assim como a gestão das relações entre criança-criança e criança-adulto devem estar inseridas no Projeto Curricular de Grupo, redigido pelo educador no início do ano, especificando de forma detalhada as estratégias mais adequadas aos interesses e necessidades do grupo, após o devido período de observação do comportamento das crianças (Figueiredo, 2021).

No que toca à planificação e execução de momentos de trabalho, em grupo ou individualizados, segundo Cardona (1999), estes momentos exigem uma organização do tempo e do espaço, tendo em conta que essas dinâmicas devem ser estruturadas dentro de um certo período de tempo e de um espaço delimitado especificamente para

determinada atividade. É reforçado que esta organização é importante, para que as crianças conheçam o espaço e os materiais, sabendo identificá-los e manipulá-los com facilidade, sendo que a organização dos mesmos não deve impedir a mobilidade das crianças, mas, pelo contrário, potencializar o desenvolvimento da integração, comunicação e autonomia (Cepeda et al., 2010). Só desta forma é que as mesmas vão poder participar ativamente, e de forma global, no trabalho diário exercido no espaço educativo, compreendendo o funcionamento da sala, para além de serem gradualmente mais capazes de “funcionar autonomamente em relação ao educador” (Cardona, 1999, p.136).

Neste sentido, a organização destes elementos assume-se como um suporte essencial para o desenvolvimento curricular numa sala de creche e de pré-escolar, e devem funcionar sempre em articulação com o trabalho do educador, que organiza, avalia e realiza as modificações que considera serem necessárias no ambiente educativo, de modo a promover e facilitar um desenvolvimento cada vez mais autónomo das crianças (Pereira, 2014).

CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Antes de serem apresentadas as evidências desta investigação, importa compreender e aprofundar a problemática na qual se centrou este estudo, que exige, primeiramente, a sua devida contextualização.

Neste capítulo, pretende-se apresentar o enquadramento central do tema em estudo, destacando o adulto como um dos principais fatores de desenvolvimento da autonomia nas crianças em idades precoces, tendo em conta o seu desempenho enquanto cuidador e educador. Assim, e consoante as conclusões apresentadas no capítulo quinto, compreende-se de forma mais clara e fundamentada a relevância e pertinência do tema no panorama atual.

3.1. Contextualização da problemática

Este estudo procura dar ênfase a comportamentos observados e, posteriormente, transcritos em relatos de notas de campo, de dois contextos educativos distintos, assim como as idades das crianças que constituem os grupos em questão, com vista a classificar o desempenho do adulto, no que toca à sua ação educativa. O adulto deve ter em atenção a postura que adota, quando está perante um grupo de crianças em fase de desenvolvimento e de construção da sua base de suporte das aprendizagens e habilidades, não só, importantes para o seu dia-a-dia, mas, também, de conhecimentos futuros sob os quais moldem no seu “eu” um cidadão civilizado, capaz e confiante, considerando sempre o seu sentido de “agente da ação” e um participante importante nas decisões do caminho de aprendizagens que deseja seguir.

É expectável que um profissional de educação mantenha um ritmo constante de melhoria, e adquira novas aprendizagens. O trabalho de observação da sua própria ação tem um papel fundamental na evolução do seu profissionalismo, tendo como foco o seu desempenho no auxílio do desenvolvimento das crianças. Deste modo, uma forma bastante eficaz de efetivar as aprendizagens da criança e de desenvolver, simultaneamente, o sentido de agente da ação na criança, é através do brincar livre e espontâneo. Dessa forma a criança terá autonomia suficiente para explorar livremente, ao contactar com uma grande diversidade de materiais e espaços, que devem ser confortáveis, interessantes e funcionais, tanto para a criança como para o adulto. Esta pode ser uma tarefa exigente que depende de uma observação constante e atenta aos

comportamentos das crianças, e resulta numa reflexão crítica, por parte do educador, do seu próprio trabalho, de forma a que o mesmo também possa avaliar o seu desempenho enquanto profissional de ensino. Segundo Portugal (2017, p.60) a “forma como os espaços são pensados e organizados revelará as preocupações pedagógicas, princípios e finalidades educativas subjacentes, tendo um papel importantíssimo na promoção das aprendizagens e desenvolvimento desejados”.

A autonomia é algo que se desenvolve na criança de forma holística, ou seja, ao desenvolver outras competências, a criança desenvolve a sua autonomia. Consequentemente, um dos elementos mais importantes e facultativos de um ambiente onde a criança possa crescer holisticamente é o adulto, que deverá observar cuidadosamente as atitudes e interesses das crianças, tendo em atenção a qualidade do acompanhamento que realiza diariamente. Segundo Portugal (2017, p.63), o adulto deve procurar refletir sobre as suas práticas, com o intuito de garantir o bem-estar da criança, bem como, conhecer, de forma mais detalhada, os “níveis de envolvimento da criança, o que é capaz de fazer, compreender e sabe, a gestão das rotinas, a organização do espaço, entre outros, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo”.

O contínuo trabalho reflexivo do adulto, tendo em vista melhorar a sua qualidade de resposta, perante os interesses e necessidades das crianças, como parte integrante do processo educativo, é importante para o desenvolvimento da autonomia em idades precoces, porque permite ao adulto planear atividades, assim como, proporcionar situações que influenciem no desenvolvimento global das crianças. Assim sendo, pode-se considerar que um adulto investido em melhorar a qualidade do seu trabalho educativo, contribui para práticas mais adequadas, para que este seja capaz de refletir sobre os efeitos que a sua ação educativa tem no desenvolvimento da criança e para que o mesmo esteja mais suscetível a conhecer a criança, o seu contexto, e consiga integrar a sua ação numa perspetiva holística.

Ao longo do mestrado a ideia de a criança ser o agente da sua própria ação foi muito enfatizada e desenvolvida em diversos momentos de reflexão. Isso só é possível através do desenvolvimento do seu sentido autónomo, promovendo o seu constante progresso. É, portanto, relevante que o adulto compreenda que a criança tem que atravessar um processo no qual seja apoiada a explorar a sua liberdade de tomar decisões e incentivada a fazer sozinha, uma vez que a aquisição da autonomia requer tempo. Como

processo gradual, exige da parte do adulto paciência ao observar a criança, com atenção aos seus interesses e necessidades, e respeito pelas suas decisões. Assim, o adulto deve assumir o seu papel de modelo exemplo, de modo a orientar as crianças para a forma mais correta de executar determinada tarefa, estimulando-a e recompensando o seu desempenho através de reforços positivos. A sua contribuição é fundamental para orientar a criança e agilizar um ambiente e elementos que sejam facilitadores do seu desenvolvimento autónomo, assumindo-se como “um auxiliar do desenvolvimento, sendo que o seu principal objetivo é promover a aprendizagem ativa por parte da criança.” (Brites, 2015, pp.23- 26).

A forma como melhor se pode promover a autonomia é através de tarefas simples atribuídas à criança, para que a mesma se sinta integrada na rotina quotidiana do grupo, compreendendo o que está a acontecer e sendo capaz de antecipar os diferentes momentos do dia-a-dia (Hohmann & Weikart, como citado por Godinho, 2016). Cabe ao educador criar oportunidades para que as crianças possam tomar decisões de forma autónoma, assumindo as suas responsabilidades, e auxiliando-as a ultrapassar possíveis dificuldades, respeitando as individualidades de cada um (Sousa, 2013). Através da criação destas oportunidades, o adulto ficará com mais tempo para observar, refletir e readaptar a sua prática, de forma a que a mesma seja cada vez mais adequada às necessidades e interesses das crianças (Post & Hohmann, 2011; Brites, 2015).

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DO ESTUDO

Este capítulo tem como finalidade especificar os procedimentos metodológicos adotados ao longo da implementação do estudo, adequando a sua descrição à problemática e aos objetivos delineados.

Por isso, iniciará com uma descrição aprofundada do enquadramento e das orientações metodológicas, detalhando e justificando a natureza desta investigação. Para além disso, considera-se igualmente importante aprofundar sobre o desenho da investigação, detalhando o tipo de estudo, o método adotado e os respetivos objetivos. Por conseguinte, será apresentada uma descrição do contexto e dos participantes, bem como os instrumentos e técnicas utilizados nos diferentes momentos de recolha de dados.

4.1. Enquadramento metodológico

Tendo em conta a complexidade que envolve uma investigação no âmbito educativo, existem diferentes características específicas que devem ser tidas em consideração, que caracterizam a realidade educativa como dinâmica e interativa, onde diferentes variáveis interagem e coexistem. Por estes motivos, alguns autores consideram que estes aspetos, por não serem diretamente observáveis são difíceis de investigar, para além de que os fenómenos de investigação educativa são compostos por características únicas, impossíveis de repetir e, por conseguinte, esta realidade complexa confere um desafio para as investigações ao nível educacional (Miranda, 2009).

Como abordagem metodológica de investigação elegeu-se o paradigma qualitativo, assumindo uma orientação descritiva e interpretativa. Este paradigma parte do pressuposto de que a realidade é subjetiva e construída socialmente, sendo o significado das experiências humanas o foco principal da análise (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2011). Procurou-se compreender de forma aprofundada como o contributo do adulto pode promover a autonomia infantil no contexto educativo pré-escolar, a partir da observação direta e da análise de comportamentos e interações.

Uma vez que o objetivo da investigação consistia em compreender os significados das práticas educativas observadas em contexto de estágio que promovem a autonomia das crianças, optou-se por métodos que valorizem a riqueza descritiva dos dados, a interpretação contextualizada e a reflexividade da investigadora durante o processo. De

acordo com Coutinho et al. (2009, p.358) “no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão”, sendo prática e reflexão dois conceitos que se assumem interdependentes. Esta relação acontece porque é através da prática que surgem questões-problema, o que resulta em oportunidades de reflexão, sobre o desempenho das suas ações. Consequentemente, “é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento de problemas” (p.358). Esta prática reflexiva, defendida por Donald Schon, em 1983, é, neste sentido, uma capacidade que está diretamente ligada à figura do professor/educador, que se encontra no epicentro desta dialética, e que possui, por isso, capacidades únicas de planificar, agir, analisar, observar e avaliar a sua ação educativa, podendo, assim, refletir sobre as suas próprias ações.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo, com foco na análise temática (Braun & Clarke, 2006), que permite identificar, analisar e relatar padrões e temas emergentes a partir do material empírico recolhido. A escolha da metodologia revelou-se pertinente para organizar e interpretar os dados provenientes das observações de campo, o que favorece uma compreensão sistemática das práticas do adulto na capacitação da autonomia nas crianças.

A escolha da análise temática fundamenta-se pela flexibilidade e adequação a estudos exploratórios e de natureza interpretativa. Através da segmentação do texto em unidades de sentido e da posterior categorização, foi possível dar visibilidade às perceções, atitudes e comportamentos dos adultos observados, o que se reflete na análise dos dados no enquadramento dos parâmetros da escala de empenho do adulto, desenvolvido no capítulo quinto.

4.2. Desenho da investigação

Tendo em conta a crescente importância que se tem dado ao desenvolvimento da autonomia das crianças ao longo do seu percurso no jardim de infância, cada vez mais precocemente, procurou-se apurar o que se entende por autonomia em idades precoces e se a influência do adulto e a forma como manipula o ambiente educativo, podem ou não facilitar este processo.

O termo “autonomia”, apesar de ser um conceito amplo, no seio educacional, só começou a ganhar mais força quando surgiu o paradigma da participação das crianças,

cuja participação era vista, apenas, como um ato de subordinação perante o adulto (Tomás, 2007; Varela, 2014). Desde então, aprofundar aquilo que se conhece sobre a criança autónoma tem sido fundamental para o panorama do desenvolvimento infantil, sendo reconhecido como um dos objetivos das práticas educativas, fortemente presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Direção-Geral da Educação, 2016).

Neste sentido, o objetivo principal desta investigação é compreender de que forma o desempenho do adulto, enquanto exemplo e mediador, pode influenciar o desenvolvimento da autonomia de crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, no contexto educativo. Para a elaboração desta investigação, o método adotado foi o estudo de caso, através de observação direta e participante em sala, em contexto de estágio, e com base nos diários de bordo, notas de campo e análise documental. Estas evidências auxiliaram na identificação de interações e práticas concretas que podem potenciar ou limitar a autonomia das crianças.

Esta abordagem contribuiu, por isso, para aprofundar o fenómeno em estudo e contribuir para a compreensão e reflexão sobre práticas educativas mais conscientes e intencionais.

O estudo de caso apresenta-se como uma metodologia de investigação que, segundo Rocha (2023), pode ser descrito como um “recurso pedagógico ativo baseado em situações reais (atuais/pretéritas) ou ficcionadas, com valor educativo”. Este tipo de investigação permite ao estudante/investigador ter um papel ativo na interpretação e reflexão sobre as situações, dando-lhe liberdade para adequar os significados ao contexto da sua pesquisa, uma vez que estará focado em observar um tipo de comportamento em específico. Ou seja, o estudo de caso é a escolha mais indicada quando se pretende ter autonomia na formulação de “hipóteses interpretativas para suporte ao tema do caso e de intervenção na resolução de questões”.

Existe, ainda, um conjunto de particularidades que caracterizam um estudo de caso, sendo fácil de o distinguir de outras metodologias de investigação e que fundamentam a adequação desta abordagem à natureza da investigação realizada. Primeiramente, tem de existir uma motivação. Um estudo de caso tem sempre um ponto de partida num contexto específico, que impulsiona a procura de possíveis respostas para a problemática identificada. Após este primeiro passo, o processo, naturalmente, exigirá

que sejam delineados os objetivos da investigação, pelo que pode considerar-se que o estudo de caso implica a utilização de conceitos teóricos, estruturas cognitivas e competências pessoais. Assim, o propósito deste tipo de estudo passa por avaliar e expandir os conhecimentos e as competências já adquiridas, promovendo a sua aplicação em contextos idênticos ou próximos. Em simultâneo, pode ter como finalidade principal ou complementar a criação de uma experiência lúdica, que contribua para o fortalecimento da coesão do grupo. Porém, o estudo de caso não é um método de investigação com estratégias isoladas, uma vez que “resulta da articulação com outras metodologias, como por exemplo, métodos expositivo, interrogativo, demonstrativo, jogos de papéis ou desempenho simulado;” (p.2).

Na sua abordagem sobre a Metodologia Pedagógica de Estudo de Casos, Carvalho (2024) referencia as reflexões de Easton sobre o tema, que salienta o estudo de caso como um meio de aprendizagem com objetivos específicos, onde as soluções para os alcançar são vastas. O estudo de caso pode ser considerado uma ferramenta através da qual o investigador utiliza diferentes técnicas de análise, perante situações complexas e ambíguas, de liderança e de orientação, uma vez que o leva a adotar um papel ativo na tomada de decisões para atuar com base nos dados que lhe são apresentados. Desta forma, este método de investigação, revela-se vantajoso pois auxilia o investigador na aplicação, síntese e integração do conhecimento teórico adquirido em contextos práticos, permitindo-lhe, ainda, enriquecer a fundamentação das suas decisões através de experiências prévias (Carvalho, 2024).

Em suma, a opção pela metodologia de estudo de caso justifica-se pela natureza do objeto de investigação, que exige uma análise aprofundada e situada no papel do adulto na promoção da autonomia em crianças em idades precoces. Esta abordagem permite compreender as práticas, interações e os significados atribuídos no contexto real de uma instituição educativa, respeitando a complexidade e a especificidade de ambos os grupos em observação. Além disso, a flexibilidade metodológica do estudo de caso possibilita a combinação de diferentes técnicas de recolha de dados, contribuindo para uma visão mais rica e contextualizada do tema em análise.

O objeto de estudo desta investigação são os dados, recolhidos em contexto de estágio, daquilo que se entende como sendo ou não facilitador do desenvolvimento da autonomia em idades precoces, tendo em conta as atividades e tarefas diárias,

oportunidades e nível de envolvimento das crianças nas mesmas, e o ambiente educativo, em conjunto com os seus diferentes elementos constituintes, promovidos pelas educadoras cooperantes. Importou, também, analisar a postura que cada uma adotava perante os comportamentos de cada criança ou do grupo como um todo.

Este estudo foi delimitado aos comportamentos observados de duas educadoras cooperantes, de ambos os grupos de estágio em questão.

4.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

No âmbito da presente investigação, de natureza qualitativa e inserida num estudo de caso, foram adotadas três principais técnicas de recolha de dados: a observação participante, os diários de bordo de reflexão elaborados ao longo do período de estágio e a análise documental. Apesar de o estudo de caso seguir uma abordagem metodológica flexível, a escolha destas técnicas visou garantir uma compreensão aprofundada e contextualizada sobre o desenvolvimento da autonomia em idades precoces, permitindo aceder a múltiplas perspetivas e dinâmicas do ambiente educativo. A observação participante possibilitou o registo direto de comportamentos e interações no contexto natural da prática educativa. Os diários de bordo serviram como instrumento reflexivo e analítico, enriquecendo a interpretação das vivências e experiências observadas, enquanto a análise documental permitiu complementar e validar os dados recolhidos, através da análise de documentos institucionais e pedagógicos relevantes para o tema.

O processo de recolha de dados ocorreu em duas fases diferentes, e em dois grupos e instituições distintas. Tal como já referido o primeiro estágio decorreu entre novembro de 2020 e maio de 2021, num grupo com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos de idade. O segundo período de estágio, por sua vez mais breve, teve lugar entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022, sendo realizado com um grupo de crianças com idades entre os 24 e os 36 meses.

A observação, na pesquisa qualitativa, pode ser realizada de duas maneiras: participante ou não participante (Campos et al., 2021). Pelo contexto em que decorreu esta investigação, naturalmente, a técnica de recolha de dados mais utilizada e a mais relevante para o estudo foi a observação participante, uma vez que foi através da mesma que foram reunidas as evidências fundamentais que serviram de base às reflexões críticas

mais tarde registadas nos diários de bordo. Campos et al. (2021) referem que a observação participante permite ao investigador estar em campo não só a registar as interações e eventos que ocorrem ao longo do período de observação, como também a analisar esses fenómenos à medida que vão acontecendo, o que o aproxima, ainda mais, da essência e veracidade dos acontecimentos, obtendo informações a partir da própria experiência. Neste sentido, um observador participante teria mais vantagens do que um não participante, pelo facto de ter uma maior possibilidade de “compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características da vida diária” (p.97).

Esta observação participante permitiu, posteriormente, o registo de comportamentos naturais, interações, reações e os acontecimentos, de uma forma geral, que ocorreram no dia-a-dia de cada grupo, no diário de bordo. De acordo com Cruz (s.d.) o diário de bordo é um “instrumento indispensável para o êxito e credibilidade de uma pesquisa científica”, e afirma que no mesmo devem constar registos detalhados das informações e observações realizadas, assim como as reflexões resultantes do processo investigativo. De acordo com Coutinho (2014), o diário de bordo constitui uma ferramenta essencial na investigação qualitativa, ao permitir a autorreflexão e a reconstrução de sentidos ao longo do processo. Este instrumento possibilitou o registo de emoções, dúvidas e aprendizagens durante o estágio, o que contribuiu para uma análise mais consciente e contextualizada da realidade de estudo observada.

Por último, a análise documental é uma técnica de recolha de dados que facilmente se enquadra nos diferentes modelos de investigação. No seu estudo de caso, Dias (2017) faz referência à perspectiva de Carmo e Ferreira, elaborada em 1998, sobre o tema, quando se refere à análise documental como um processo que consiste na escolha, escrutínio e interpretação de informações presentes em documentos. Neste sentido, este pode considerar-se um processo dinâmico, uma vez que permite reinterpretar o conteúdo documental através de uma abordagem diferente, gerando, assim, um novo documento (Dias, 2017).

4.4. Contexto e participantes

4.4.1. Caracterização dos grupos

O presente estudo assenta num trabalho reflexivo de observação de dois grupos de jardim de infância distintos, um deles composto por crianças em idade de creche e o outro em idade de pré-escolar. Naturalmente, as conclusões a que se chegou diferem consoante as idades, contexto e os ambientes distintos em que ambas as investigações decorreram.

O primeiro período de observação decorreu, em época pós-covid, entre novembro de 2020 e maio de 2021. Este intervalo de tempo corresponde ao grupo de pré-escolar composto por 23 crianças, mais especificamente, por 12 meninos e 11 meninas, pertencentes a um grupo heterogéneo com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade. As crianças do grupo em questão eram todas residentes de Coimbra, integradas num nível socioeconómico médio, com apenas uma criança institucionalizada, acompanhada pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). De um modo geral, era um grupo de crianças com características bastante diversificadas, curiosas e interessadas pelas propostas educativas, com um vocabulário amplo e um grande sentido de imaginação e criatividade. Ao analisar a composição da sala foi possível observar que, praticamente, todos os materiais estavam à disposição das crianças, inclusive objetos e tarefas que poderiam ajudar a satisfazer as suas necessidades básicas, o que lhes dava liberdade para se desenvolverem de forma autónoma. Por exemplo, sempre que as crianças tinham o desejo de fazer um desenho podiam ir buscar uma folha e lápis ao armário, onde os objetos se encontravam a uma altura que eles não necessitassem do auxílio de um adulto para tal. Para além disso, as suas necessidades fisiológicas, também, eram facilmente correspondidas de forma autónoma, uma vez que as crianças poderiam sair da sala sem o acompanhamento de um adulto, para ir à casa-de-banho, ou, quando sentiam sede, conseguiam beber água sozinhos, e sem terem que pedir autorização, uma vez que as garrafas se encontravam à sua disposição.

O ambiente educativo do grupo em questão encontrava-se, intencionalmente, organizado por áreas compostas com diversos materiais enriquecedores das interações e momentos de brincadeira das crianças. Cada um dos espaços tinha elementos que o

caracterizavam no contexto significativo real. Para além dos diversos brinquedos, existia, ainda, uma área na qual se arrumava a roupa que as crianças utilizavam em saídas para o exterior, um armário onde se encontravam organizadas, alfabeticamente, as suas roupas limpas, e saquinhos de pano onde se arrumavam alguns pertences das crianças, identificados com as fotografias de cada um. Este método de organização permitia a que cada criança conseguisse, facilmente, identificar o que era seu, estando sempre ao seu alcance. Considero, no entanto, importante mencionar que a disposição da sala estava constantemente sujeita a mudanças, da mesma forma que os jogos disponíveis estavam, frequentemente, em rotação. Estas alterações eram decididas pela Educadora e iam acontecendo como consequência das, também, constantes mudanças dos interesses, necessidades e evolução do grupo.

A prática educativa da Educadora cooperante era desenvolvida com o objetivo de se centrar no bem-estar educativo das crianças, sendo o seu trabalho realizado em prol do contexto educativo infantil, garantindo momentos de aprendizagem, e de brincadeira e contacto social. A Educadora considerava uma grande referência, e um elemento complementar essencial, centrar a sua ação educativa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Essencialmente, este é um meio através do qual a capacidade de reflexão e aprendizagem acerca da prática de cada docente é facilitada e incentivada, procurando planificar propostas educativas baseadas nas Áreas de Conteúdo, do documento em questão, e proporcionando às crianças aprendizagens articuladas.

Para completar uma ação pedagógica na qual a criança surge como foco principal, tendo como objetivo proporcionar-lhes um ambiente globalizante e integrador, privilegiando os seus interesses e necessidades, implementavam nas rotinas e propostas educativas do grupo um modelo desenvolvido pela instituição. Este modelo pedagógico foi concebido com o objetivo de criar um ambiente no qual fosse possível aplicar uma pedagogia assente em três aspetos interligados: Florescer, Brincar e Educação Estética.

Por último, o trabalho da educadora era, ainda, guiado por uma perspetiva que defendia as implicações que a exploração do exterior tem nas crianças, pretendendo-se, com esta abordagem, desenvolver as suas aptidões ao nível do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional, social e espiritual.

O segundo grupo de creche fez parte deste trabalho investigativo entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022, e era um grupo composto por 14 crianças, com idades

compreendidas entre os 24 e os 36 meses. Após um período de observação do grupo, no início do ano letivo, concluiu-se que as necessidades das crianças, enquanto grupo, se centravam nos seguintes aspetos: área de formação pessoal, nomeadamente, na construção da identidade e da autoestima, na independência e autonomia, na consciência de si como ser em aprendizagem, na convivência democrática e cidadania, na educação física e domínio da matemática; expressão e comunicação, nos domínios da educação física, da linguagem oral e da matemática; e no conhecimento do mundo, em específico, na abordagem às ciências.

Dentro da observação realizada, considera-se que as crianças formavam um grupo muito dinâmico, observador e curioso, com grande interesse em todas as áreas existentes na sala. Cada criança, no entanto, apresentava características muito específicas do seu comportamento, com diferenças no seu desenvolvimento e na forma como expressavam os seus interesses e necessidades.

A prática educativa da educadora deste grupo assentava em mais do que um modelo pedagógico, no entanto, importa referir que tinha como visão e objetivo principal proporcionar às crianças um ambiente no qual as mesmas tivessem oportunidade para se desenvolverem de forma holística, correspondendo às suas necessidades e principais interesses. De entre esses modelos pedagógicos, é possível referir: o modelo High Scope, que assenta nos princípios da aprendizagem pela ação, da interação adulto-criança, da importância do ambiente de aprendizagem, nas rotinas e na observação/avaliação; para além do modelo Reggio Emilia, que defende a criança como um ser potente, rico e um participante ativo na construção da sua aprendizagem.

Neste sentido, conclui-se que as tarefas realizadas e a reação das crianças aos estímulos proporcionados são o resultado desse trabalho realizado, que se centra na criança e numa permanência harmoniosa e sequenciada. Em relação à forma como a educadora comunicava com as crianças, era enriquecedor que a mesma tentasse sempre introduzir as suas atividades com recursos visuais de fácil compreensão, utilizando uma linguagem simples, cuidada e motivadora, e trazendo objetos naturais do mundo ao seu redor, dando contexto e sentido às suas aprendizagens.

CAPÍTULO V - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como finalidade analisar e descrever detalhadamente os dados recolhidos ao longo da investigação, procurando compreender de que forma estes se relacionam com a Escala de Empenho do Adulto, nos parâmetros que visam a promoção da autonomia das crianças em idades precoces.

Através desta análise, pretende-se identificar e classificar os comportamentos observados, fundamentando essa classificação com exemplos concretos retirados dos diários de bordo, resultantes da observação participante em sala. O objetivo central da investigação consiste em perceber se o desempenho do adulto, enquanto modelo de comportamento para a criança, se revela promotor da autonomia das crianças e se, efetivamente, proporciona momentos e contextos propícios ao seu desenvolvimento. Esta reflexão permitirá aferir o grau de intencionalidade e eficácia do adulto no incentivo à autonomia, aspeto fulcral para um crescimento rico e equilibrado de crianças confiantes.

Fundamentalmente, com a elaboração deste capítulo procura-se apresentar, interpretar e discutir os resultados obtidos através da observação, diários de bordo e análises qualitativas.

5.1. Análise dos dados de observação e diários de bordo

Para a elaboração desta etapa da investigação importou tabelar os dois conjuntos de dados, de maneira a se poder analisar detalhadamente os comportamentos observados nos dois contextos. Cada comportamento entendido como promotor ou fator de impedimento da autonomia, a partir das transcrições dos diários de bordo, foi devidamente analisado e classificado consoante a Escala de Empenho do Adulto.

Os relatos descritos nos diários de bordo foram o meio de transição entre aquilo que foi observado e a maneira como esse mesmo comportamento foi interpretado. A existência destas descrições são relevantes para a investigação, não só por ser uma evidência daquilo que decorreu ao longo de determinado período, mas, também, porque “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (Bardin, citado por Júnior & Batista, 2021, p. 288).

Existem dois tipos de análise de conteúdo, sendo uma delas a análise temática, que diz respeito à análise dos “significados”, e a outra a análise dos procedimentos, ou

dos “significantes” (Bardin, 1977). Neste sentido, a análise que se adequou a esta investigação foi a análise temática, uma vez que a mesma permitiu o desmembramento do texto em unidades, ou categorias, sendo a categorização algo comum nas ações humanas.

Após a observação e recolha dos dados importou organizar e classificar os resultados, de forma a que os mesmos se adequassem às diferentes subcategorias da escala de empenho do adulto, destacadas no parâmetro da autonomia, sendo que é esse que importa analisar. A Escala de Empenho do Adulto, utilizada para reorganizar os dados recolhidos, é um instrumento de investigação presente no Projeto “Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias” (Bertram & Pascal, 2009), que, por si só, já é uma adaptação do projeto inglês *Effective Early Learning* (1973), dirigido pela Professora Christine Pascal e pelo Professor Tony Bertram, fundadores da *European Early Childhood Education Research Association*.

Esta escala é um elemento crucial na evidência dos resultados e corresponde a um sistema pormenorizado de observação por grelha, na qual se procurou identificar comportamentos que revelem “o estilo de mediação do educador no processo de aprendizagem” (Laevens, 1994, como citado por Bertram e Pascal, 2009, p.137). Originalmente, pensado por Laevens, que, por sua vez, também se inspirou no trabalho de Rogers, o autor identificou as três categorias que importavam analisar no trabalho do educador: Sensibilidade, Estímulo e Autonomia. Esta última é a que tem mais peso para este relatório, pois pretende investigar “o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.” (p.136). A utilização da Escala de Empenho do Adulto, adaptada para esta investigação, complementou a abordagem qualitativa com uma ferramenta sistematizada de análise da intervenção realizada durante o estágio, o que permite uma leitura rigorosa e intencional das práticas educativas, ao combinar observação empírica e reflexão crítica.

Tendo em conta que se irá analisar, apenas, a categoria relativa à autonomia, a grelha de Empenho do Adulto foi reformulada de forma a adequar-se ao objetivo deste relatório. Por isso, os comportamentos a serem observados são avaliados através de um sistema de “semáforo” que determina se esse comportamento corresponde a altos níveis

no que se refere a comportamentos considerados bons promotores da autonomia, a níveis intermédios, correspondendo a comportamentos que exigem uma participação mais ativa por parte do adulto, o que poderia significar que se verificou a existência de autonomia, porém, com interferência, e, por fim, baixos níveis, nos quais se verificou total intervenção do adulto, sem existir flexibilidade para alterar esses comportamentos e colaborar com a promoção da autonomia, mesmo que existisse uma oportunidade para tal. Foram elaboradas duas tabelas: uma correspondente ao período de estágio em pré-escolar (consultar apêndice 1) e uma correspondente ao período de estágio em creche (consultar apêndice 2).

Inspirada no trabalho de Laevers (1994) e na *European Early Childhood Education Research Association*, tem sido amplamente utilizada em estudos internacionais sobre práticas pedagógicas na educação infantil. Diversos trabalhos académicos e científicos validaram e aplicaram esta ferramenta com sucesso para analisar a qualidade das interações entre adultos e crianças, especialmente no âmbito do desenvolvimento da autonomia e da qualidade educativa.

Destacam-se estudos como o de Portugal e Luís (2016), que evidencia a Escala de Empenho do Adulto como um instrumento que auxilia no exercício de reflexão e melhoria das práticas pedagógicas, ou o de Luís e Calheiros (2008), onde as autoras utilizaram a Escala de Empenho do Adulto para observar, medir e avaliar a interação educativa entre adultos e crianças, refletindo sobre os aspetos qualitativos do processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, existem estudos que comprovam que esta escala não se aplica somente ao contexto diário da Educação Pré-Escolar, como também a temas mais específicos como no ensino da Expressão Musical. O estudo de Vectore et al. (2017) realizado por alunas da Universidade Federal de Uberlândia, teve como objetivo aplicar a Escala de Empenho do Adulto na avaliação do empenho de professoras da área musical, antes e após uma formação.

Em síntese, a Escala de Empenho do Adulto pretende avaliar a qualidade das interações diárias que decorrem entre o educador e a criança, pressupondo que este vínculo é primordial na eficácia das aprendizagens e, principalmente, no desenvolvimento autónomo da criança. Para além disso, existe, ainda, uma segunda finalidade que se centra em analisar o tipo de mediação pedagógica que o adulto efetiva no processo de aprendizagem da criança, e tal como já foi referido, este é o ponto principal na análise das

tabelas que se apresentam (da tabela do apêndice 1 e da tabela do apêndice 2) (Bertram & Pascal, 2009).

Após elaboração das tabelas procedeu-se a uma análise detalhada da interação educativa entre as educadoras e os seus grupos. Assim sendo, através do parâmetro da autonomia foi possível analisar o empenho do adulto com incidência em aspetos como: o grau de liberdade de escolha da criança; as oportunidades dadas à criança para lidar, de forma autónoma, com possíveis obstáculos; a liberdade para escolher e decidir como executar as atividades; o respeito pelo trabalho, criatividade e liberdade de expressão da criança em relação ao seu desempenho; e a participação das crianças no cumprimento das regras e decisão sobre as mesmas, de forma a avaliar a postura das educadoras e revelar as principais tendências e padrões.

Considera-se importante relembrar que os dados apresentados neste trabalho foram recolhidos em contexto de estágio, sob o olhar atento e curioso que um estagiário deve ter, para que consiga captar todas as informações que lhe configurem um bom exemplo de ação educativa, e que, por isso, podem ter sido, de certa forma, influenciados pelo quesito de aprendizagem e suprimindo os requisitos que um estágio concede na construção do seu percurso profissional.

De forma a facilitar a leitura e a compreensão de ambas as tabelas, decidiu-se agrupar os tópicos da tabela em três subtemas essenciais, que englobam todos os aspetos primordiais que enriquecem esta pesquisa, sendo esses: o nível de desempenho em autonomia adulta, a influência do ambiente e organização do espaço e o planeamento e execução das atividades, analisando os dados de cada uma das tabelas com atenção às duas fases de recolha de dados.

Estes subtemas serão apresentados faseadamente, pela ordem em que foram anteriormente mencionados, podendo destacar ambos os períodos de estágio no mesmo subtema de forma sequenciada.

5.1.1. Tabelas 1 e 2 – Níveis de desempenho adulto na dimensão “Autonomia”

Tabela 1 – Níveis de desempenho adulto na dimensão “Autonomia” em Pré-Escolar

Níveis de desempenho em autonomia adulta no contexto de Pré-Escolar	
Altos níveis – Ponto 3	Níveis intermédios e baixos níveis – Ponto 2 e 3
<ul style="list-style-type: none"> • Nível médio de autonomia; • Ação pedagógica atenta e escuta ativa; • Transparência de sentimento de pertença; • Pedagogia da participação; • Criança no centro do processo educativo e na construção das suas aprendizagens; • Liberdade de expressão e de escolha; • O adulto atribuía responsabilidades às crianças através de pequenas tarefas; • Priorizava o trabalho em equipa. 	<ul style="list-style-type: none"> • A liberdade de escolha era condicionada a um padrão de comportamentos expectável; • O momento de partilha em grupo era um aspeto a ser trabalho, ao nível das regras; • Estar sossegado e em silêncio eram aspetos a aprimorar; • Alguma falta de conduta nos momentos de partilha em grupo; • Falta de consistência na gestão de comportamentos.

Tabela 2 - Níveis de Desempenho Adulto na dimensão “Autonomia” em Creche

Níveis de desempenho em autonomia adulta no contexto de Creche	
Altos níveis – Ponto 3	Níveis intermédios e baixos níveis – Ponto 2 e 3
<ul style="list-style-type: none"> • O Projeto Curricular de Grupo centrava-se em modelos pedagógicos que enfatizavam a criança como agente ativo na construção das suas aprendizagens; • As crianças tinham liberdade de escolha; • O projeto educativo da instituição procurava promover o desenvolvimento integral das crianças; 	<ul style="list-style-type: none"> • Postura mais rígida; • A liberdade de escolha era condicionada pelos comportamentos; • Nem sempre as vontades das crianças eram priorizadas; • A educadora apoiava comportamentos que condicionavam o desenvolvimento da autonomia;

<ul style="list-style-type: none"> • A educadora demonstrava preocupação em saber o nível de satisfação das crianças, através de partilhas em grupo; • Utilizava a conversa como estratégia; • A educadora permitia a participação das crianças na rotina do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A reação da educadora a alguns comportamentos incutia nas crianças o sentido de individualismo; • As emoções poderiam ser algo pouco aprofundadas nos trabalhos da sala.
--	---

5.1.2. Tabelas 3 e 4 – Indicadores da influência do ambiente e organização do espaço

Tabela 3 – Indicadores da Influência do ambiente e organização do espaço no contexto de Pré-Escolar

Influência do ambiente e organização do espaço no contexto de Pré-Escolar
Altos níveis – Ponto 3
<ul style="list-style-type: none"> • Os móveis da sala (de brincadeiras e de arrumação) estavam à altura das crianças; <ul style="list-style-type: none"> • As salas estavam organizadas em áreas de brincadeiras; • Os brinquedos permitiam brincadeiras do faz-de-conta; • Existiam materiais diversificados e não-estruturados; • Os elementos e, por vezes, os móveis da sala eram modificados com alguma frequência; <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecia a importância da gestão das emoções.

Tabela 4 - Indicadores da Influência do ambiente e organização do espaço no contexto de Creche

Influência do ambiente e organização do espaço no contexto de Creche	
Altos níveis – Ponto 3	Níveis intermédios e baixos níveis – Ponto 2 e 3
<ul style="list-style-type: none"> • Os móveis de brincadeiras estavam à altura das crianças; • Os espaços da sala e da instituição eram planeados de forma intencional; • As salas estavam organizadas em áreas de brincadeiras; • Os brinquedos permitiam brincadeiras do faz-de-conta; 	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns recursos não estavam ao alcance das crianças.

<ul style="list-style-type: none"> Existiam materiais diversificados e não-estruturados. 	
---	--

5.1.3. Tabelas 5 e 6 – Indicadores de planeamento e execução das atividades

Tabela 5 – Indicadores de planeamento e execução das atividades no contexto de Pré-Escolar

Planeamento e execução das atividades no contexto de Pré-Escolar
Altos níveis – Ponto 3
<ul style="list-style-type: none"> A educadora reconhecia a importância de uma rotina fixa; O ambiente era flexível e adaptável em relação às atividades pedagógicas; Os temas surgiram, grande parte das vezes, de curiosidades das crianças; A educadora desenvolvia, com regularidade, atividades de expressão motora e motricidade global; Existiam diversos momentos planeados para atividades e brincadeiras no exterior.

Tabela 6 - Indicadores de planeamento e execução das atividades no contexto de Creche

Planeamento e execução das atividades no contexto de Creche	
Altos níveis – Ponto 3	Níveis intermédios e baixos níveis – Ponto 2 e 3
<ul style="list-style-type: none"> Existiam dias da semana específicos planeados para atividades fora da sala: no parque exterior e atividades físico-motoras; A educadora priorizava nas suas atividades o bem-estar das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> O contacto com a natureza era escasso e limitado; Existia pouca flexibilidade em alterar os momentos da rotina; Os temas das atividades eram condicionados; As atividades de expressão plástica eram realizadas de forma individual; O acesso a atividades extracurriculares era, igualmente, condicionado.

Naturalmente, é possível verificar que existem, significativamente, mais dados que nos indicam um padrão de comportamentos enquadrado nos níveis altos de

desempenho do adulto, do que nos outros dois parâmetros de avaliação e que essa predominância de comportamentos vai, gradualmente, diminuindo.

Neste sentido, numa primeira análise geral, verifica-se que ambas as ações educativas investem em modelos pedagógicos que evidenciam preocupação em proporcionar um ambiente que promove a autonomia, com uma abordagem centrada na criança. É possível verificar que a estruturação do ambiente é pensada de forma a possibilitar uma exploração e experimentação livre de diferentes recursos, com lugar para uma escuta ativa e a implementação de regras pensadas em grupo e compreendidas pelo grupo. Este padrão de intenções pedagógicas com foco no bem-estar e no desenvolvimento das crianças, apesar de ser visível nas duas tabelas, está mais assente no grupo de Pré-Escolar.

Apesar de ambos os contextos demonstrarem a adoção de práticas que promovem um desenvolvimento integral da criança, existem diferenças notórias no desempenho de cada adulto e na forma como gerem os comportamentos, regras da sala e situações divergentes. A principal diferença assenta na escolha dos métodos que o adulto utiliza para a promoção e estímulo da autonomia. Ou seja, a educadora em contexto de creche tem uma abordagem mais rigorosa, conferindo uma liberdade contida e manipulando o ambiente sempre de forma a poder intervir, o que condiciona as ações das crianças, uma vez que ficam mais dependentes do auxílio do adulto. Por outro lado, a educadora em contexto de pré-escolar, procura colocar a criança no centro do processo educativo, escuta as suas opiniões e readapta as planificações para corresponderem aos interesses que as crianças revelam. Esta atitude inclusiva, na qual as ideias das crianças são valorizadas e onde o diálogo é um dos pontos cruciais da ação, vai ao encontro da Pedagogia da Escuta, desenvolvida por Malaguzzi (1995), que defende uma escuta ativa como estratégia de promover uma ação educativa centrada no aluno, o desenvolvimento holístico das crianças e de habilidades socioemocionais, o respeito pela diversidade, para além do vínculo educador-criança (Silva, 2021).

Por outro lado, existe um conjunto de pontos positivos que definem um padrão de comportamentos comuns entre ambas as ações educativas: tal como foi referido, ambas as educadoras demonstravam uma consistência na questão de alinhar as atividades com os interesses e necessidades do grupo; em relação à estruturação do ambiente, o mesmo era pensado para as crianças, com mobiliário adequado à sua altura,

materiais diversificados e a liberdade de exploração destes e do espaço, para além de que ambas adotavam a estratégia de reorganizar o espaço e modificar os brinquedos regularmente, com o objetivo de corresponder à mudança de interesses das crianças e desencadear novas aprendizagens; nos dois contextos as crianças eram incentivadas a partilhar as suas ideias, em grande grupo, existindo um momento do dia e espaço da sala dedicado a isso, e esta estratégia promovia, igualmente, a confiança, autoestima e fortalecia a relação entre pares; eram atribuídas responsabilidades às crianças, não só em pequenas tarefas dentro da rotina do grupo, como, também, na tomada de decisões, como a área da sala na qual queriam brincar; por último, a forma como lidavam com situações divergentes eram, também, parecidas na medida em que ambas disponibilizavam estratégias para facilitar a autorregulação e promoviam o diálogo sobre certos comportamentos e situações.

5.2. Análise do comportamento nos diferentes parâmetros da escala de empenho do adulto

5.2.1. Níveis de desempenho em autonomia adulta

Nos registos de observação, concluiu-se que uma das profissionais apresentou um nível médio de autonomia, o que permitiu às crianças uma maior liberdade de escolha, enquanto a outra adotou uma postura mais rígida, o que pode dificultar a expressão da autonomia infantil. Esta diferenciação pode estar relacionada com o nível de formação ou com a cultura institucional.

No grupo de Pré-Escolar as crianças podiam expressar os seus interesse e necessidades de forma livre e espontânea, com a prática de escuta ativa, o que influencia o seu sentimento de pertença, pois as crianças sentiam que as suas inferências e desejos acrescentava valor ao grupo (cf. evidência número um da primeira coluna da tabela do apêndice 1: [“O documento orientador do grupo, foi redigido pela Educadora, após um período de análise e observação do grupo, que permitiu à mesma apurar os focos de interesse e necessidades, (...)”]). Ao reforçar este tipo de estratégia, as crianças, não só eram ouvidas, como também as atividades podiam ser alteradas, consoante os seus interesses variassem de tema (cf. evidência número onze da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “Por exemplo, numa das manhãs, (...), surgiu o tema de como são “feitos” e

nascem os bebés (...), no dia seguinte, a educadora trouxe um livro que abordava esse tema (...).”.

Estas interações, que ocorrem de forma natural e enriquecem o dia-a-dia do grupo, fortalecem a autoestima das crianças, uma vez que se sentem valorizadas enquanto participam ativamente na construção do seu próprio conhecimento, resultado de uma ação pedagógica atenta e de um educador que escuta. Este tipo de interação auxilia o educador na adequação das suas propostas educativas, ao nível dos cuidados e da educação, para além de ser um processo significativo para a criança que, espontaneamente, revela as suas aprendizagens (Parente, 2012). Esta abordagem coloca a criança no centro do processo educativo atribuindo-lhe o papel de agente ativo na construção global das suas aprendizagens (cf. evidência número dezassete da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “[...] as crianças são envolvidas em todo o processo de construção dos trabalhos (...) sendo dada muita importância às escolhas e interesses das crianças, o que reflete que a criança está no centro da ação educativa”). Esta Pedagogia da Participação, cuja amplitude tem vindo a aumentar ao longo dos anos, principalmente após a publicação da Convenção Mundial dos Direitos da Criança, em 1989, defende que a “vida em grupo privilegia a comunicação, a negociação no estabelecimento de compromissos para a planificação, a reflexão compartilhada e a avaliação sustentada” (Oliveira, 2019).

Santos (2013) considera que cabe ao educador o papel de ouvir atentamente, refletir e orientar, uma vez que, ao praticar uma escuta ativa, é capaz de garantir uma rotina de cuidados, atividades e aprendizagens adaptadas e que respondem às necessidades e interesses das crianças.

Para além da liberdade de expressão, a educadora fomentava um ambiente onde as crianças exploravam a sua liberdade de escolha, sendo-lhes permitido escolherem a área de brincadeira do seu interesse (cf. evidência número quatro da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “[...] escolherem para onde podem ir brincar se estiverem calmamente sentados no tapete”). Esta escolha era, porém, utilizada como uma estratégia de reforço positivo dos bons comportamentos de cada criança. Ou seja, observou-se existir liberdade de escolha, mas esta estava condicionada por um determinado padrão de comportamentos que era esperado do grupo, portanto, se eles

não apresentassem uma postura calma, era o adulto que tomava as decisões por eles (cf. evidência número um da segunda coluna da tabela do apêndice 1).

Dentro do contexto de sala, o adulto atribuía em conjunto outras responsabilidades às crianças tanto na dinâmica do grupo, como na elaboração das regras da sala, e individualmente (cf. evidência número vinte da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “As regras da sala foram elaboradas em conjunto com as crianças e exemplificadas com o auxílio de fotografias nas quais as crianças as executam”,). Estas pequenas tarefas podiam ser executadas tanto dentro quanto fora da sala, e as crianças demonstravam bastante interesse em participar, uma vez que o cumprimento das mesmas resultaria num reforço positivo, mas também porque algumas das regras foram implementadas por eles, o que lhes conferia uma maior responsabilidade para serem cumpridas. Por exemplo, as crianças tinham liberdade para suprirem as suas necessidades fisiológicas de forma autónoma, sem auxílio ou acompanhamento de um adulto, só necessitavam de pedir autorização se estivessem a realizar alguma atividade (cf. evidência número dezasseis da primeira coluna da tabela do apêndice 1 : “(...) as crianças tinham liberdade para sair da sala, caso necessitassem de ir à casa-de-banho; para além disso, as garrafas de água estavam à sua disposição numa caixinha na sala, ao alcance das crianças (...)). Tal leva a crer que a atribuição e execução de tarefas pode desencadear nas crianças o sentimento de valorização dentro do grupo, o que pode aumentar os seus sentimentos de orgulho e entusiasmo ao realizarem essas tarefas sem auxílio. Assim, as crianças vão adquirindo uma maior autonomia, de forma gradual recorrendo ao adulto em momentos chave, “como mediador, quando necessário.” (Vasconcelos, 2007).

Segundo Vasconcelos (2007), no jardim de infância, a criança aprende a viver em grupo, a trabalhar com os pares e a gerir problemas de forma participativa. Estas consequências da convivência em grupo e promoção da autonomia, estão, também, em evidência na primeira coluna da tabela do apêndice 1, na medida em que a educadora incentivava e priorizava o trabalho em equipa (cf. evidência número treze da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “desta forma as crianças aprendem o valor do trabalho em equipa, a interagir uns com os outros e a respeitar o gosto e as escolhas dos pares”) e inculcia, diariamente, a importância do momento de partilha, de respeito e de ouvir o outro (cf. evidência número doze da primeira coluna da tabela do apêndice 1). Nestes momentos de partilha e de discussão em grande grupo, as crianças tinham a

oportunidade de expressar a sua opinião sobre as atividades realizadas e o seu nível de satisfação em relação às mesmas, sendo algo que a educadora apreciava bastante, pois era uma forma de refletir e avaliar as atividades que desenvolvia (cf. evidência dezanove da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “(...) havia, regularmente, momentos em grupo nos quais se discutiam todas as aprendizagens obtidas através de determinada tarefa, bem como a partilha de opiniões em relação ao método de execução das mesmas, e dos resultados alcançados”).

Em contraste, podemos verificar nos níveis intermédios que, mesmo sendo algo altamente incentivado pela educadora, o momento de partilha em grande grupo ainda era um aspeto a ser trabalhado, uma vez que algumas crianças acabavam por se entusiasmar e querer sobrepor a sua fala a quem tinha o lugar de fala (cf. evidência número dois da segunda coluna da tabela do apêndice 1). Na coluna dos baixos níveis, a segunda evidência indica-nos que estar sossegado e em silêncio era um aspeto a aprimorar em algumas crianças, como é possível confirmar através da seguinte transcrição: “(...) em alguns casos específicos, algumas crianças não reagem bem quando lhes era exigido que ficassem sossegadas e em silêncio no dormitório, no momento de descanso.”.

Na segunda e terceira colunas encontram-se duas evidências que revelam que o facto de as crianças demonstrarem alguma falta de conduta poderia estar relacionado com a postura da adulta e a forma como a mesma lidava com situações de conflito. Quando as atitudes das crianças eram desajustadas não se verificou consistência, por parte da educadora, para lhes demonstrar o porquê de estarem a desobedecer a alguma regra (cf. evidência número três da segunda coluna da tabela do apêndice 1: “quando as crianças tinham comportamentos menos adequados, a educadora não ignorava a situação, mas, também, não dava importância, o que poderia impulsionar a repetição desses mesmos comportamentos.”), para além de que a mesma interpretava algumas falas e comportamentos mais agressivos das crianças como normais (cf. evidência número quatro da terceira coluna da tabela do apêndice 1: “(...) certas situações (...) eram ignoradas, podendo dar a falsa sensação de que era correto agir daquela forma com os colegas e, inclusive, com os adultos. [“(...)”] um dos meninos (...) tem um comportamento diferente e mais agressivo nos momentos em que eu estou sozinha com as crianças (...) a Educadora apenas disse que era normal.” (...)).

Na segunda tabela, analisadas as evidências, depreende-se um ambiente que reflete a promoção da autonomia através de algumas estratégias idênticas às já mencionadas. Porém, tal como referido, enquanto a educadora do grupo de pré-escolar apresentou um nível médio de autonomia, a educadora do grupo de creche adotou uma postura mais rígida, o que dificultou a expressão da autonomia infantil.

Com base nas evidências descritas na tabela do apêndice 2, conclui-se que, perante algumas das evidências reveladoras de autonomia classificadas nos altos níveis, observam-se registos nos níveis intermédios e baixos que as contradizem ou condicionam. Por exemplo, o Projeto Curricular de Grupo mencionava modelos pedagógicos que se centravam na criança como agente ativo das suas aprendizagens (Pedagogia da Participação, igualmente presente nas evidências da tabela do apêndice 1), como o modelo High Scope, assente nos princípios da aprendizagem pela ação, da interação adulto-criança, da importância do ambiente de aprendizagem, nas rotinas e na observação/avaliação; para além do modelo Reggio Emilia, que defende a criança como um ser potente, rico e um participante ativo na construção da sua aprendizagem (evidência número quatro da primeira coluna da tabela do apêndice 2). Contudo, na prática, a liberdade de escolha das crianças era condicionada pelo tipo de comportamento que estivessem a ter no momento, por isso, neste caso, a sua vontade e participação nas decisões no grupo não eram priorizadas, logo a Pedagogia de Participação deixava de ser o modelo predominante. Ou seja, as crianças tinham poder de escolha, como por exemplo, escolher a área da sala na qual desejavam brincar, no entanto, se no momento adotassem um comportamento que a educadora não considerasse adequado, ou “merecedor”, era a mesma que escolhia o local de brincadeira (evidência número um da segunda coluna da tabela do apêndice 2).

Outra situação verificada e que se poderá configurar como um trabalho educativo díspar à promoção da autonomia, constata-se na evidência número três da segunda coluna da tabela do apêndice 2. Apesar dos esforços do adulto para incentivar as crianças a serem mais autónomas nas suas ações, ainda havia algumas que demonstravam resistência por saberem que se chorassem o adulto acabaria por reagir a esse comportamento e dedicar atenção apenas a eles e àquele momento. Não só estes comportamentos das crianças condicionavam o desenvolvimento gradual da sua própria autonomia, como, por vezes, também a educadora impedia que tal acontecesse ao dar-

lhes a comida à boca, por considerar que eles estavam a demorar muito tempo, o que podia impedir que as crianças explorem de forma plena as suas capacidades de aprimorar a destreza na ação de levar a colher à boca e outras.

Para além do Projeto Curricular de Grupo, o projeto educativo da instituição tinha como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, em todas as suas dimensões: cognitivo, físico, pessoal e social, visando o seu sucesso educativo, ao disponibilizar um programa abrangente de atividades extracurriculares (cf. evidência número seis da primeira coluna da tabela do apêndice 2: [“entre as quais, ballet, educação musical, motricidade e expressão corporal, natação e inglês”]). Para além destas atividades, uma das prioridades da instituição era “incrementar valores de cariz humanitário, como base para aprendizagens futuras”, que fossem exemplo para a vida adulta (cf. evidência número dezasseis da primeira coluna da tabela do apêndice 2).

Tal como nas evidências da tabela do apêndice 1, a educadora do grupo de creche, também, demonstrava preocupação em saber o nível de satisfação das crianças em relação às atividades e trabalhos realizados, pelo que incentivava e trabalhava diariamente a partilha de ideias e opiniões, capacidades de diálogo e de socialização entre pares, como uma das estratégias para aprimorar as suas capacidades de verbalização, através de momentos de conversa em grupo (cf. evidências número treze e quinze da primeira coluna da tabela do apêndice 2). Este exercício de partilha em grupo, desenvolve o seu sentido crítico e a capacidade de se expressarem em relação aos temas e situações vividos, com respeito às opiniões contrárias. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos (UNICEF, 2019), a criança tem, entre outros direitos, o direito de expressar a sua opinião livremente.

A evidência número dezassete da primeira coluna da tabela do apêndice 2 evidencia que conversar era uma das estratégias que a educadora utilizava para auxiliar as crianças a transitar para um estado de calma. No entanto, e apesar das tentativas de fomentar um ambiente em que o grupo soubesse conviver, onde existisse diálogo e uma relação entre pares, quando alguma criança revelava sinais de frustração, a educadora tinha tendência em retirá-la de perto do grupo e/ou da sala, o que poderia incutir neles o sentimento contrário desejado à convivência com o grupo: o individualismo e a ideia de que não seria correto expressar as suas emoções de frustração perante os colegas (cf. evidência número dez da terceira coluna da tabela do apêndice 2: [“(...) a educadora opta

por retirar a criança do ambiente, para que o problema seja resolvido sem desestabilizar as restantes crianças.”]). A falta de resolução de conflitos em grupo, utilizando estratégias centradas na criança em questão, representam um risco para a harmonia da sala e afeta as conexões entre pares, tendo em conta que limitam a aprendizagem coletiva sobre as emoções e convivência.

No seguimento desta questão, serve o testemunho da evidência número nove da terceira coluna da tabela do apêndice 2 para comprovar que os comportamentos considerados desajustados eram recorrentes e que a educadora revelava alguma dificuldade em resolvê-los com algumas crianças que desestabilizavam o grupo com mais frequência. Convém ainda referir que algumas crianças revelavam, nos seus comportamentos, uma certa dependência emocional dos adultos de referência da sala, o que pode resultar do facto de a adulta não trabalhar as emoções com o grupo, para além de revelar uma grande urgência em haver mais contacto com os restantes adultos da instituição (cf. evidência número oito da terceira coluna da tabela do apêndice 2).

As emoções podem ser bastante confusas para as crianças, o que levanta a questão da importância de trabalhar a capacidade de regular e compreender as emoções desde idades precoces, construindo, assim, inteligência emocional, autoconhecimento e habilidades sociais. É inevitável afirmar que as emoções estão presentes desde cedo nas nossas vidas, é algo inato, primário e universal e que deve ser dada a mesma importância ao desenvolvimento de competências emocionais, como o que se dá às competências cognitivas e motoras. O desenvolvimento desta capacidade, auxilia a criança a crescer “de forma feliz, a fazer com que no futuro faça escolhas acertadas, pense e reflita sobre o seu dia-a-dia levando-a a emocionalmente estar saudável e afastando qualquer depressão ou más escolhas.” (Santos, 2019, p.48).

A evidência catorze da primeira coluna da tabela do apêndice 2 revela que a educadora atribuía pequenas tarefas de forma a que as crianças participassem na rotina do grupo, nesses momentos as crianças mostravam grande satisfação em ajudar, portanto a adulta contribuía para o seu sentido de entajuda e de responsabilidade. Não obstante, e uma vez que nem todas as crianças compreendiam que não era a sua vez de participar, conclui-se que ainda existe espaço para melhoria contínua.

Esta situação pode dever-se ao facto de “o adulto poder, de certa forma, fazer transparecer uma certa ideia de individualismo nas atividades desenvolvidas em sala” (cf.

evidência número quatro da segunda coluna da tabela do apêndice 2), o que reflete a necessidade de ser fomentada, ainda mais, a participação em grupo, o respeito pelos pares e a conexão adulto-criança e criança-criança, na medida em que a educadora teria de trabalhar melhor as regras da sala, criando estratégias para evitar este tipo de conflitos. Como sugestão poderia implementar tarefas em pares, realizar mais atividades em grupo, nas quais, mesmo que fosse só uma criança a executar, as restantes poderiam adotar uma postura de ver e aprender pelo exemplo e, se fosse caso para isso, auxiliar na distribuição ou arrumação dos materiais, solicitados pela educadora.

Para além disso, pode inferir-se que por serem crianças mais pequenas, e poderem não compreender ainda o porquê de umas poderem escolher para onde querem ir brincar e outras não, e de ainda estarem a aprender a identificar as suas emoções, de forma a implementar um ambiente mais autónomo e articulado, as opiniões e decisões das crianças deveriam ser consideradas pela educadora, independentemente de estas demonstrarem um comportamento menos desejado. No momento de escolher para onde deseja ir brincar, poderia ser fomentada uma decisão com origem na criança, mas, em alternativa, esta só o poderia decidir depois de estar calmamente sentada a aguardar a sua vez de escolher. Este momento, exige uma atenção mais centrada da educadora, que as poderia auxiliar a entender e regular as suas emoções ao ensinar-lhes estratégias que as ajudassem a alcançar um estado de calma, tranquilidade e conforto, como o diálogo. Neste contexto, a educadora tem que ser a primeira a demonstrar um estado de calma, ser uma pessoa empática, com paciência, que entende que as crianças estão a descobrir o mundo e, com isso, também a elas mesmas e às suas próprias emoções.

5.2.2. Influência do ambiente e organização do espaço

De acordo com o que foi aprofundado no subcapítulo 2.2.3. Ambiente educativo, a organização do ambiente pode ser um elemento fundamental na promoção da autonomia e no desenvolvimento integral das crianças. Na abordagem Reggio Emilia, o espaço físico contribui para educar a criança, para promover relacionamentos agradáveis, atividades e aprimorar a capacidade de escolha, se estiver devidamente pensado e organizado, com estrutura e intenção. Esta perspetiva enfatiza, ainda, o potencial que a

organização do espaço tem no desencadeamento de aprendizagens a nível social, afetivo e cognitivo (Carmo, 2023).

Esta organização do ambiente exige preparação, intencionalidade e rigor, com a finalidade de que as crianças se sintam bem, em segurança e confortáveis para explorar todas as suas potencialidades, bem como as que o espaço tem para oferecer. Ao proceder à análise de ambas as Tabelas, surgem algumas evidências nos altos níveis que colocam em destaque comportamentos comuns nas ações educativas dos dois contextos, no que toca à questão da organização do espaço. Por exemplo, na sala do grupo de pré-escolar e na sala do grupo de creche os móveis utilizados pelas crianças, nas brincadeiras, eram adequados à sua estatura, facilitando a interação e manipulação dos mesmos (cf. evidência número seis da primeira coluna da tabela do apêndice 1 e evidência número cinco da primeira coluna da tabela do apêndice 2).

Ainda assim, a sala do grupo de pré-escolar tinha uma característica diferente da sala de creche, que impulsionou, ainda mais, a autonomia das crianças dentro do espaço da sala. Para além dos móveis utilizados nas brincadeiras, os móveis de arrumação estavam colocados à altura das crianças, que tinham total liberdade para utilizar os materiais que estivessem disponíveis. Ou seja, “podiam explorar, livremente, a sua criatividade e imaginação, uma vez que tinham contato com todos os materiais, em liberdade para se movimentarem por toda a sala.” (cf. evidência número seis da primeira coluna da tabela do apêndice 1).

Seguindo a linha de análise das evidências apresentadas nos altos níveis, constata-se que em ambos os contextos educativos as salas estavam organizadas em áreas de brincadeira, nas quais as crianças podiam, para além de outras brincadeiras, brincar ao faz-de-conta, uma vez que a intencionalidade de algumas dessas áreas era imitar ações do quotidiano e/ou profissões desempenhadas por adultos (cf. evidência número oito da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “(...), esta encontra-se, intencionalmente, organizada por áreas, num total de seis diferentes, compostas com diversos materiais enriquecedores das interações e momentos de brincadeira das crianças. Cada um dos espaços tem elementos que o caracterizam no contexto significativo real”; cf. evidência número cinco da primeira coluna da tabela do apêndice 2). Pode concluir-se que pelo facto de existir uma intencionalidade nesta divisão e uma finalidade específica para cada uma das áreas, através das quais as crianças podiam explorar a sua imaginação, ao

reproduzirem comportamentos que observavam nos adultos, estas interagem num ambiente mais rico e desafiador, por proporcionar brincadeiras tão importantes para o desenvolvimento global das crianças.

O tipo de brincadeiras favoritas das crianças, para além de desafio e confronto, eram as brincadeiras do faz-de-conta, nas quais imitam representações da realidade social do contexto no qual a criança está inserida, ou seja, as crianças imitam situações que observam no seu dia-a-dia, sendo os adultos os modelos a seguir, uma vez que é, maioritariamente, através dos jogos de imitação que a criança mais aprende em idade precoce, cultiva a aprendizagem da “cultura dos adultos”, aprende simbolismos e uma cultura social que são transmitidos de geração em geração, sendo esta uma característica que representa, particularmente, a espécie humana (Neto, 2020).

Os materiais que compunham estas áreas de exploração, em ambas as salas, eram diversificados, inclusive não-estruturados, como, por exemplo, materiais reciclados utilizados na realização de trabalhos manuais. Dos trabalhos realizados na sala do Pré-Escolar e da Creche resultaram elementos decorativos, que em alguns casos, poderiam ser brinquedos não-convencionais (cf. evidência número três da primeira coluna da tabela do apêndice 1: [“(…) alguns elementos decorativos da sala e, também, com os quais as crianças podem brincar (…) foram realizados pelas crianças, com materiais reciclados, (…)”]; cf. evidência número um da primeira coluna da tabela do apêndice 2: “As atividades desenvolvidas davam, às crianças, acesso a diferentes materiais não-estruturados, sendo os mesmos introduzidos no grupo, para momentos de exploração posteriores”). Para além disso, ambas as educadoras tinham a preocupação de modificar com frequência a disposição dos móveis da sala, bem como, os materiais e brinquedos que as crianças podiam explorar, de forma a criar novas possibilidades de jogos, desenvolvendo a criatividade e imaginação. Desta forma, os ambientes não se tornavam cansativos nem monótonos e as crianças nunca esgotavam os seus recursos, nem se cansavam dos já existentes (cf. evidência número dez da primeira coluna da tabela do apêndice 1; evidência número nove da primeira coluna da tabela do apêndice 2).

Um componente extra que só a sala do Pré-Escolar tinha era um espaço destinado ao controlo das emoções, para auxiliar a criança a transitar para um estado de tranquilidade, num espaço privado de reflexão. Esta estratégia revela dedicação e reconhecimento da importância da gestão das emoções por parte da educadora. Os

momentos de transição da rotina eram, muitas vezes, apoiados por estratégias que indicavam essa fase, e que preparavam o grupo para o momento seguinte, sendo mais fácil de os tranquilizar, caso alguma criança demonstrasse sinais de resistência, por exemplo, em arrumar os brinquedos (cf. evidência número vinte e um da primeira coluna da tabela do apêndice 1).

Esta preocupação com a gestão das emoções mantinha-se ao longo do dia e em diferentes situações. A educadora demonstrava o seu apoio, à medida em que tentava mostrar que a reflexão e o diálogo são duas estratégias efetivas no controlo do foro emocional em diversas situações (cf. evidência número vinte e dois da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “(...) pediu que ele fizesse um desenho sobre o que estava a sentir, de modo que ele se acalmasse. Posteriormente, assim que ele terminou, a Educadora sentou-se ao seu lado para uma breve conversa sobre o desenho e sobre o seu comportamento.”).

Numa outra perspetiva, no grupo de Creche observaram-se algumas evidências relevantes de analisar. Nomeadamente, tal como consta na evidência número sete da primeira coluna da tabela do apêndice 2, os espaços da sala e da instituição eram planeados de forma intencional, tendo em vista a adequação às necessidades e interesses específicos das crianças, o que promove um ambiente seguro e funcional.

No espaço do dormitório, as camas encontravam-se devidamente identificadas com as fotografias de cada criança e permaneciam sempre no mesmo local, o que favorecia a sua autonomia ao permiti-las deitarem-se sem a intervenção de um adulto (cf. evidência número onze da primeira coluna da tabela do apêndice 2).

Na coluna dos baixos níveis, consta que, embora as crianças demonstrassem interesse pelos livros, não lhes era permitido manuseá-los livremente, a fim de os preservar (cf. evidência número dois da terceira coluna da tabela do apêndice 2). No entanto, segundo Laevers (2011), assim como a idade não é um impedimento para a participação das crianças na tomada de decisão, também, não deveria ser para a exploração plena de recursos didáticos que sejam do seu interesse. Ao explorar os livros, para além do simples ato de observarem as imagens e os desenhos, estão a desenvolver, desde cedo, o gosto pela leitura.

Por último, também na coluna dos baixos níveis, uma das evidências indica que os pertences das crianças ficavam guardados num armário fechado, pelo que não estavam

ao seu alcance, o que limitava a sua participação ativa em momentos de organização do espaço, como, por exemplo, na arrumação de materiais pessoais (cf. evidência número seis da terceira coluna da tabela do apêndice 2: “Cada criança tem um compartimento onde guardam os seus pertences. No entanto, apesar de os mesmos estarem, devidamente, identificados com o nome e foto de cada criança, nem todos estão ao alcance das crianças, devido à sua disposição e, apenas, os adultos têm acesso aos mesmos.”).

5.2.3. Planeamento e execução das atividades

O planeamento das atividades e a forma como as mesmas se executam ao longo do dia desempenham um papel igualmente importante nos grupos do jardim de infância. É a permanência sequenciada e repetitiva de ritmos na organização espaço-temporal da sala que formam o segmento de atividades que constituem um dos elementos mais importantes para a organização e bem-estar do grupo. A rotina é essencial na dinâmica do grupo e da sala, tendo em conta que é através desta que as crianças se adaptam às dinâmicas pedagógicas, ganham confiança em si próprias, uma vez que ao conseguirem prever o que vai acontecer, desenvolvem melhor as novas aprendizagens (Godinho, 2016).

Ao analisar o planeamento e a execução das atividades nos dois contextos, é possível identificar diferenças marcantes entre o grupo de creche e o grupo de pré-escolar, tanto na forma como o adulto estruturou a rotina como na liberdade concedida às crianças.

No grupo de pré-escolar, a educadora reconhecia a importância de manter uma rotina fixa como elemento de consistência e segurança para as crianças (cf. evidência número vinte e três da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “O adulto reconhecia a importância que a rotina tem no dia-a-dia das crianças, pelo que existiam momentos que eram, diariamente, imprescindíveis.”). Contudo, os momentos da rotina não eram negociáveis, o que por vezes gerava resistência em algumas crianças que ainda não compreendiam ou não queriam cooperar durante as transições (cf. evidências número um e três da terceira coluna da tabela do apêndice 1). Em contrapartida, o ambiente era visivelmente flexível e adaptável no que dizia respeito às atividades pedagógicas.

Os temas surgiam frequentemente das ideias e curiosidades das próprias crianças, expressas em momentos de partilha, sendo considerados válidos, mesmo que não constassem no plano semanal previamente elaborado — o qual podia ser ajustado consoante o interesse do grupo (cf. evidência número onze da primeira coluna da tabela do apêndice 1: “As crianças tinham momentos de partilha (...) que poderiam ser o mote para outras atividades”). A prática educativa promovia, também, uma forte ligação com a Natureza, uma vez que a instituição dispunha de dois jardins e ainda proporcionava saídas ao jardim da cidade, o que permitiu múltiplas experiências ao ar livre (cf. evidência número cinco da primeira coluna da tabela do apêndice 1).

Considera-se relevante enfatizar a importância deste contacto com a Natureza, cada vez mais escasso. Segundo Neto (2020) “Brincar de forma livre com o espaço natural, através da exposição do nosso corpo à imprevisibilidade decorrente a cada instante dos constrangimentos da Natureza, constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela humanidade”. Estar em contacto com a natureza de forma não-formal permite à criança explorar o corpo de maneira expressiva, intencional e sustentável, e favorece a construção de conhecimento através da atenção espontânea e da empatia emocional com os outros, criando laços que podem durar uma vida inteira. Ao vivermos experiências na natureza, ativamos os nossos sentidos — visão, audição, tato, olfato, entre outros — e desenvolvemos a nossa capacidade sensorial e perceptiva o que pode tornar o ambiente de aprendizagem mais apelativo e intencional.

Para além das atividades em sala, centradas nos interesses das crianças, a educadora incluía regularmente propostas de motricidade global e expressão motora, equilibrando as dimensões física e cognitiva no desenvolvimento infantil (cf. evidência número sete da primeira coluna da tabela do apêndice 1: [“(...) a Educadora realizou um circuito de jogos de expressão motora com o grupo, no dormitório”]).

A resiliência e desenvolvimento humano depende e surge dos desafios enfrentados na infância e pela aprendizagem através da tentativa-erro. De entre os diferentes direitos que a criança tem na infância um dos que importa destacar é o direito, internacionalmente consagrado, à proteção e segurança. Quando se fala de segurança pode parecer contraditório mencionar desafios e riscos, no entanto, a segurança infantil só é garantida quando a criança enfrenta situações desafiantes, incertas e com complexidade, gradualmente, crescente, em momentos da sua rotina. Desta forma, é

garantido o seu desenvolvimento motor autónomo, uma vez que a solução para esses desafios deve ser procurada e encontrada pelas próprias crianças, durante a infância e a juventude. A exposição ao risco, seja físico, emocional, mental e/ou social, permite que a criança aperfeiçoe progressivamente inúmeras competências, superando e transcendendo a sua corporalidade. Neste sentido, o sucesso e realizações futuras para superar dificuldades pessoais e em grupo, dependem da adaptação ao risco (Neto, 2020).

Já no grupo de creche, embora a educadora também tivesse como foco os interesses e necessidades do grupo — cuidadosamente observados no início do ano — a prática revelava uma menor flexibilidade. O contacto com a natureza, por exemplo, acontecia quase exclusivamente dentro da sala, através de materiais palpáveis e elementos de referência (cf. evidência número dez da primeira coluna da tabela do apêndice 2). As saídas para o exterior eram planeadas para um único dia da semana e não se mostravam adaptáveis às sugestões espontâneas, mesmo que fossem para a realização de atividades sugeridas pela autora do presente relatório, e aceites pela educadora, ou seja teria que se esperar pelo dia da semana destinado à saída para o parque exterior (cf. evidência número 2 da segunda coluna da tabela do apêndice 2: “No entanto, este contacto era, na grande maioria das vezes, limitado ao espaço da sala, (...)”).

Este tipo de condicionalismo pode ser interpretado como reflexo de uma falta de flexibilidade em alterar pequenos momentos da rotina, mesmo que essa alteração pudesse corresponder a um grande interesse das crianças, como o de ir brincar no parque exterior (cf. evidência número sete da terceira coluna da tabela do apêndice 2). Importa salientar que o espaço exterior era pequeno e pouco diversificado, o que limitava as experiências ao ar livre (cf. evidência número cinco da terceira coluna da tabela do apêndice 2: “Durante o meu tempo de estágio, pude observar que existia um tempo semanal destinado a brincar no parque exterior, no entanto, para além de ser um espaço pequeno, o grupo não se deslocava para mais nenhum espaço mais amplo e com mais elementos naturais.”). Para além de atividades realizadas dentro da sala e no exterior, havia, ainda, um dia da semana destinado à realização de atividades físico-motoras, no salão polivalente (cf. evidência número oito da primeira coluna da tabela do apêndice 2: [“(...) pelo menos uma vez por semana o grupo tem liberdade para explorar o espaço e materiais disponíveis no salão das bolas, sendo que a educadora prepara atividades de desenvolvimento motor (...)”]).

Durante os diferentes momentos da rotina, assim como na realização das atividades, a educadora revelou uma postura atenta ao bem-estar das crianças, priorizando o vínculo com os pares e com os adultos de referência, bem como o fortalecimento da autoconfiança, atitude que parecia já estar bem pensada e planeada (cf. evidência número doze da primeira coluna da tabela do apêndice 2: [“(...) atividades com recursos visuais de fácil compreensão, utilizando uma linguagem simples, cuidada e motivador. (...) focada, principalmente, em proporcionar-lhes confiança e bem-estar, uma vez que a mesma prioriza as relações que se estabelecem com os adultos de referência da sala (...).”]).

Ainda nos baixos níveis, as evidências apontam que os temas das atividades estavam muitas vezes condicionados pela época do ano ou por datas comemorativas, com pouca margem para a expressão de interesses espontâneos por parte das crianças (cf. evidência número um da terceira coluna da tabela do apêndice 2). As atividades de expressão plástica eram realizadas de forma individual, o que, para além de tornar o processo mais demorado e potencialmente desgastante, podia transmitir uma ideia de trabalho isolado, contrariando a dimensão coletiva da aprendizagem (cf. evidência número quatro da terceira coluna da tabela do apêndice 2: [“No entanto, como era um trabalho individual, demorou praticamente a semana toda para que todos concluíssem, porque necessitavam da atenção particular da educadora.”]).

Por fim, tal como consta na evidência número três da terceira coluna da tabela do apêndice 2, embora a instituição oferecesse diversas atividades extracurriculares, o acesso estava condicionado à autorização dos encarregados de educação, o que gerava frustração nas crianças não inscritas, que expressavam o desejo de participar, muitas vezes através de comportamentos de oposição ou tristeza e choro.

5.3. Discussão dos resultados

A análise dos dados obtidos no período em que decorreu a observação empírica, permitiu identificar as dinâmicas pedagógicas presentes nos contextos de creche e de pré-escolar, numa prática particularmente direcionada para a promoção da autonomia em idades precoces por parte do adulto. Nesta investigação procurou apurar-se a forma como se pode incluir uma prática centrada na autonomia nas diferentes atividades do dia-

a-dia e na estruturação do ambiente e, principalmente, visou estudar os comportamentos de duas educadoras de instituições distintas, como forma de perceber como o seu desempenho teórico se materializa em ações educativas que favorecem o desenvolvimento global das crianças, respeitando os seus interesses, ritmos e necessidades.

Neste sentido, os três focos principais através dos quais se reagruparam os dados obtidos, a fim de os alinhar numa análise mais eficaz e detalhada, foi o de procurar evidências que clarificassem o estudo em relação aos níveis de desempenho do adulto para a promoção da autonomia, à organização do ambiente e à forma como o seu envolvimento pode influenciar o desenvolvimento da criança e, novamente voltado para o adulto, ao método de planeamento e execução das atividades.

Através da análise das tabelas, conclui-se que existem diferenças significativas na forma como a autonomia, a participação ativa e o desenvolvimento integral da criança foram integrados na rotina de cada grupo. Estas diferenças revelam, por um lado, práticas consideradas eficazes, mas, por outro, contradições entre a prática pedagógica e os referenciais teóricos adotados pelas instituições, bem como pelas metodologias apresentadas nos Projetos Curriculares de Grupo.

No grupo de pré-escolar, é evidente que as crianças foram envolvidas ativamente nas decisões do grupo, na construção das regras da sala e nas escolhas ou motivação das atividades, aproximando-se de uma prática pedagógica daquilo que se entende por Pedagogia da Participação (Oliveira, 2019). Essa abordagem está em consonância com o que defende Parente (2012), quando afirma que um educador atento, que escuta e adapta as suas propostas educativas aos interesses das crianças, contribui para o fortalecimento da autoestima e da autonomia e para o seu desenvolvimento integral. A liberdade de escolha, ainda que condicionada por certos comportamentos, é utilizada como uma estratégia de reforço positivo, o que revela intencionalidade pedagógica na gestão dos comportamentos. Para além de que esta estratégia permite criar, também, o sentido de cidadania e de respeito pela liberdade de expressão e escolha do outro, tendo em conta que a criança e o grupo têm a oportunidade de “co-construir” a sua própria aprendizagem, participando nos processos de aprendizagem, e de celebrar as suas realizações (Oliveira-Formosinho, 2015).

Em contraste, no grupo de creche, observou-se uma prática mais orientada pelo adulto, nas várias vertentes, o que pode inibir o desenvolvimento espontâneo das crianças e, conseqüentemente da sua autonomia, uma vez que o grupo ficou muito mais dependente da participação do adulto. Tal prática diverge dos fundamentos do modelo Reggio Emilia, que defende a criança como protagonista das suas aprendizagens, ou do modelo High Scope, que tem por base a aprendizagem e participação ativa. O facto de o uso do espaço e de alguns materiais ser limitado, afetou o conceito de participação ativa nas decisões diárias, contradizendo os princípios defendidos no Projeto Curricular de Grupo, que teoricamente valorizava a aprendizagem pela ação e a liberdade de expressão.

A organização do ambiente educativo, conforme descrito por Carmo (2023), deve ser estruturada de forma intencional, promovendo relações, aprendizagens e bem-estar. A configuração do espaço, com áreas de exploração livre e elementos naturais, reforça as estratégias de promoção da autonomia, pois permite às crianças experimentar e decidir por si mesmas, como apontado por Lopes (2018). Neste aspeto, ambos os contextos revelaram preocupações em adaptar os espaços à estatura e interesses das crianças, com materiais acessíveis e áreas temáticas organizadas. Contudo, a sala do pré-escolar distingue-se por proporcionar uma maior liberdade de movimento e por incluir estratégias inovadoras, como o espaço de regulação emocional.

O planeamento e execução das atividades revelaram abordagens que se distinguem e distanciam. No pré-escolar, as rotinas são bem definidas e os seus momentos fixos, no entanto, com flexibilidade para adaptar o plano educativo às curiosidades e interesses emergentes das crianças, o que está de acordo com os princípios da construção partilhada do currículo (Godinho, 2016). Já no grupo de creche, apesar da existência de um planeamento centrado nas necessidades observadas, verificou-se pouca margem para alterar as atividades planificadas para uma organização do dia mais espontânea e mais centrada nas necessidades das crianças, em dado momento. Por sua vez, os temas das atividades focavam-se muito nas datas comemorativas ou épocas do ano, o que restringia o exercício pleno da autonomia e a emergência da exploração da criatividade.

Tal como tem sido explanado ao longo do relatório, o termo autonomia está fortemente ligado à liberdade das crianças para tomar decisões sobre as suas próprias aprendizagens, liberdade de expressão, a aprender a respeitar as opiniões dos outros,

com aprimorar a autoestima, a lidar com as emoções, a entreatjada, etc. pelo que se considera que a aquisição da autonomia é o primeiro passo para aprender a viver em sociedade. Logo, existe uma necessidade de, nas tarefas da rotina e, principalmente, na execução de atividades criar grupos onde todos estes valores se articulem e as crianças interajam dentro de um contexto educativo que servirá como exemplo para experiências futuras.

Outro ponto crítico identificado foi a gestão dos comportamentos desajustados. A tendência de isolar a criança do grupo como forma de lidar com a birra ou frustração pode comprometer o desenvolvimento da empatia, da convivência e da cidadania, num momento em que a educadora deveria ter como objetivo a promoção de estratégias de autorregulação emocional mediadas pelo adulto, como sugere Vasconcelos (2007), quando refere a importância de resolver problemas em grupo.

De forma geral, os dados confirmam que nem sempre a teoria reflete o que é realizado na prática. Apesar de os documentos institucionais promoverem a autonomia, participação e escuta ativa, a concretização destas intenções depende fortemente da postura do adulto e dos métodos adotados para a gestão da rotina e do grupo. Enquanto algumas práticas cooperam com modelos participativos e centrados na criança, outras revelam uma linha mais limitadora, não necessariamente por, simplesmente, se querer controlar tudo o que a criança faz, mas sim por nem sempre se acreditar nas verdadeiras potencialidades da criança enquanto agente da sua própria aprendizagem.

Apesar de se reconhecer que não existe um modelo pedagógico único, absoluto ou universalmente aplicável à prática educativa, é inegável que a escolha do modelo a adotar depende da intenção do educador e das características específicas de cada grupo, moldadas pelo seu contexto social e cultural. Ainda assim, a diversidade de estudos existentes na área da Educação de Infância aponta para abordagens pedagógicas que promovem a autonomia, a confiança e a autoestima das crianças. Estes métodos, ao centrarem-se no bem-estar emocional e no desenvolvimento de competências sociais, oferecem orientações consistentes para a ação educativa — e são esses mesmos princípios que sustentam a componente teórica desta investigação. Por último, e tendo em conta os dados da observação empírica, bem como as conclusões que os mesmos desencadearam sobre a importância de um ambiente rico em elementos, estratégias, atividades e momentos do quotidiano que promovam a autonomia em idades

precoces, tornam-se evidentes algumas recomendações pedagógicas. Para a creche, recomenda-se o aumento do contacto com a natureza, proporcionando experiências sensoriais significativas e espontâneas, a diversificação das abordagens à gestão emocional, de forma a apoiar a identificação e regulação das emoções desde idades precoces, assim como apostar em atividades colaborativas, que potenciem a empatia e o desenvolvimento das competências sociais. Já no contexto pré-escolar, é fundamental reforçar a consistência nas respostas a comportamentos desajustados, assegurando previsibilidade e segurança, bem como equilibrar liberdade e limites nas dinâmicas diárias, ao permitir que a criança explore e tome decisões com autonomia, sem condicionar a sua liberdade.

CAPÍTULO VI - CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E IMPLICAÇÕES

Este estudo teve como principal objetivo compreender o perfil do adulto na promoção da autonomia em crianças de idades precoces, com foco na prática pedagógica em contextos de educação infantil. Na prossecução deste objetivo, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com análise de observações de estágio, diários de bordo e análise documental. A metodologia envolveu a análise temática dos comportamentos observados e a aplicação de uma Escala de Empenho do Adulto, o que permite a avaliação detalhada dos fatores que limitam ou favorecem a autonomia infantil.

6.1. Limitações do estudo

Todas as investigações apresentam, naturalmente, as suas limitações e este não é exceção. Assim, destaca-se como uma das principais limitações o tamanho da amostra, que foi restrito a um número limitado de ambientes educativos e participantes, o que pode limitar a generalização dos resultados. A utilização de instrumentos qualitativos, como diários de bordo e observações, embora detalhados, pode estar sujeita a interpretações subjetivas. O contexto específico das instituições de estágio também pode influenciar os resultados, sendo necessário cuidado ao aplicá-lo a outros contextos educativos. Ainda, a duração do estudo limitou a análise do desenvolvimento a um período relativamente curto, sem acompanhamento longitudinal.

Estas limitações apontam para a necessidade de futuras pesquisas que ampliem as amostras, utilizem métodos mais diversos e explorem diferentes contextos para validar e aprofundar os resultados obtidos.

6.2. Implicações para a prática educativa

Ao analisar as duas tabelas deparamo-nos com evidências que demonstram diferenças claras na qualidade da linguagem e no tipo de comunicação adotados por cada uma das educadoras nas interações com as crianças, tanto na linguagem verbal como na linguagem corporal. No panorama da educadora do grupo de Pré-Escolar, onde a autonomia era mais promovida, verificou-se um estilo de comunicação mais aberto e solícito, onde as crianças eram incentivadas a participar, estimulando o pensamento crítico e a liberdade de decisão. Tal como se pode verificar nas evidências número doze e dezanove da primeira coluna da tabela do apêndice 1, a educadora promoveu momentos

de partilha, de respeito, de escuta ativa e de discussão das aprendizagens obtidas. Este nível de comunicação contribui para estimular o desenvolvimento da autonomia, enquanto possibilita uma comunicação ativa por parte das crianças, explorando a sua liberdade de expressão, com a premissa de que o adulto está disponível, bem como valorizava as suas ideias. Ou seja, o tipo de linguagem utilizada pelo adulto, influencia diretamente o desenvolvimento da autonomia.

Em contrapartida, as evidências da tabela do apêndice 2, revelou um estilo comunicativo mais diretivo e impositivo, controlado pela ação do adulto, marcado por respostas rápidas e de pouca negociação, onde a opinião da criança nem sempre era valorizada. De forma a controlar as diferentes situações que pudessem divergir do esperado, a educadora optou por um estilo de comunicação mais fechado, agindo rapidamente e apresentando uma solução direta, sem que essa liberdade de lidar com conflitos fosse mediada com as crianças (cf. evidências número um e três da segunda coluna da tabela do apêndice 2; evidência número dez da terceira coluna da tabela do apêndice 2).

Ou seja, embora esta estratégia fosse eficaz na gestão dos comportamentos, limitava o desenvolvimento da autorregulação e da expressão individual. Estas diferenças na forma como o adulto comunicava têm uma influência direta na forma como as crianças se posicionavam e interagem com o ambiente educativo e, conseqüentemente, na construção da sua autonomia.

Para além disso, mesmo que as suas necessidades fossem valorizadas e os seus interesses contribuíssem para a construção do ambiente educativo, perante a falta de exploração livre do espaço que o grupo de Creche apresentava (tabela do apêndice 2), foi possível concluir que o grupo revelou uma maior dependência do adulto, tanto ao nível do desenvolvimento das suas aptidões e competências de motricidade fina, como ao nível da sua inteligência emocional e de competências sociais (cf. evidência número oito da terceira coluna da tabela do apêndice 2).

Com base nos resultados, recomenda-se que os educadores adotem uma postura mais refletida e facilitadora, fomentando a autonomia através de estratégias como:

- Permitir às crianças escolhas conscientes, ao respeitar os seus interesses e ritmos de desenvolvimento;

- Propor atividades que estimulem a decisão e a resolução de problemas;
- Criar ambientes que incentivem a participação e a experimentação;
- Participar de forma mais autónoma nas rotinas, ao reduzir intervenções desnecessárias;
- Criar estratégias que favoreçam a realização de atividades coletivas, promovam vínculos entre pares e contribuam para um ambiente mais participativo e inclusivo.

Como sugestão para programas de formação e políticas educativas, seria relevante investir na formação contínua de educadores, focada em práticas de promoção da autonomia e no desenvolvimento de competências socioemocionais. Além disso, reformular currículos e ambientes escolares para favorecer experiências que consolidem a autonomia infantil, sem desconsiderar os múltiplos ambientes em que a criança se desenvolve e atores que influenciam o seu crescimento.

6.3. Implicações teóricas

As conclusões reforçam a importância do papel do adulto como promotor da autonomia, o que suporta as teorias que defendem uma postura facilitadora e participativa como fundamental para o bom desenvolvimento das crianças em idades precoces. Contudo, também desafiam certas práticas tradicionais que tendem a centralizar o controlo no adulto, evidenciando a necessidade de uma mudança de paradigma na abordagem pedagógica.

Este estudo pode contribuir para ampliar a compreensão sobre como o perfil do adulto e as suas ações influenciam diretamente o desenvolvimento da autonomia, enriquecendo as discussões existentes e sugerindo a revisão de conceitos e práticas pedagógicas em contextos de educação infantil.

O termo “autonomia” foi originalmente utilizado na Grécia e é uma palavra bastante abrangente no seu significado, uma vez que engloba diferentes contextos. No entanto, dentro do tema no qual esta investigação se centra, o seu significado aproxima-se mais da questão da “Liberdade moral ou intelectual” (Priberam, 2008). Ao desenvolver a autonomia nas crianças, implementando práticas rotineiras no ambiente educativo, desde a creche, estamos automática e consequentemente a conceder-lhes plena

liberdade a todos os níveis de desenvolvimento: liberdade de expressão, liberdade de pensamento, liberdade de escolha, etc. É por isso que se acredita que ambas as palavras estão diretamente relacionadas, sendo inevitável que estas se pratiquem em simultâneo (Brites, 2015).

À semelhança desta investigação, ao longo da sua obra *Libertem as Crianças* (Neto, 2020), a palavra “liberdade” é uma das que o autor mais utiliza. A sua correlação com o conceito de autonomia desencadeou uma questão, talvez de não tão simples resposta: como dar liberdade às crianças? Tal como se pode constatar é necessário considerar diversos fatores envolventes, tais como o ambiente, o contexto, os recursos humanos e materiais, a metodologia e o tipo de atividades.

Segundo o autor, existem diferentes motivos pelos quais é importante dar liberdade às crianças, de entre os se considera importante destacar: a necessidade de adquirirem uma “literacia” motora e lúdica, através da brincadeira livre; para que as mesmas corram mais riscos, sendo confrontadas com situações desafiantes ao nível motor, cognitivo, emocional e social; para se libertarem da superproteção dos pais e dos medos que os mesmos transmitem; e, principalmente, para combater a falta de autonomia e mobilidade, devendo os adultos promover uma independência maior ao nível da sua mobilidade espacial (fora de casa), fomentando, assim, a conquista de uma maior autonomia nas suas deslocações na vida quotidiana.

Sendo a infância do ser humano um período crucial no seu desenvolvimento, este é um tempo de muita exploração e experimentação, e necessário para que a criança consiga alcançar a complexidade da maturação e crescimento ao nível psicológico, biológico e social. As brincadeiras da infância proporcionam experiências que são memorizadas para o resto da vida, com um grande significado biológico, principalmente quando associadas à atividade física, através de jogos simbólicos num contexto social.

O contexto da realidade social atual nem sempre permite que a criança se desafie e seja desafiada, em especial pelo espaço e ambiente que a rodeia, uma vez que se vive numa sociedade conformista, que não valoriza a constante necessidade de vivência de novas sensações e emoções, ao testar os limites do próprio corpo, principalmente na infância. Desta forma, podemos concluir que existiu um comportamento conformista que é necessário combater em algumas das evidências, uma vez que o mesmo vai contra o

desenvolvimento da autonomia, tendo consequências mais acentuadas quando ocorre durante a infância.

A análise da segunda tabela permitiu-nos chegar a algumas conclusões que vão ao encontro desta ideia, principalmente quando se considera que, atualmente existe um grande controlo e supervisão por parte dos adultos, que faz com que as crianças sejam mais vulneráveis e passivas e com a autonomia mais reduzida. É urgente e necessário reconhecer que, ao experienciar desafios com o corpo em movimento, na Natureza ou em ambientes estruturados, a criança ganha autonomia e autoestima, aumentando os níveis de satisfação e realização pessoal.

Inconscientemente, e procurando oferecer à criança as melhores condições de vida e de segurança, os adultos acabam por não respeitar o direito à liberdade de escolha. Ou seja, é necessário para o seu desenvolvimento que o adulto compreenda que a criança é capaz de fazer as suas próprias escolhas, desenvolvendo autoconfiança e a perceção na avaliação dos riscos que as suas brincadeiras implicam, adquirindo a segurança necessária para se tornarem autónomas, como provado por diversas evidências no relatório Deste modo, uma supervisão excessiva, que exponha as crianças a ambientes previamente definidos é um grande obstáculo à vivência de situações desafiantes, desenvolvendo tédio e frustração e afeta, consideravelmente, os aspetos referidos anteriormente: os níveis de satisfação, realização pessoal e autonomia, entre outros, como as suas iniciativas e adoção de rotinas prejudiciais ao seu desenvolvimento, principalmente nas primeiras idades (Neto, 2020).

As crianças sabem, biologicamente, do quê e como necessitam de explorar os elementos ao seu redor para se desenvolverem, e contrariar isso não as deixa felizes nem realizadas, como se pode constatar ao longo de várias evidências, uma vez que as impede de viver experiências corporais próprias para a sua idade, fundamentais na descoberta e formação da sua personalidade e identidade. É, por isso, que os adultos devem adotar uma postura de supervisão responsável e afetiva, desconstruindo os seus medos e inseguranças, mas, ainda assim, garantindo que as mesmas têm a possibilidade de explorar a sua liberdade de iniciativa.

Por outro lado, na perspetiva do educador, torna-se importante reconhecer e enfatizar a necessidade de melhorar a sua qualidade de resposta à prática pedagógica que desempenha, através de um processo contínuo de observação e reflexão, tanto sobre o

grupo, quanto sobre si mesmo, avaliando o seu próprio trabalho. Para isso, defende-se que considerar a perspectiva das crianças, escutar as famílias e fomentar o trabalho colaborativo entre os profissionais, com base na partilha e no diálogo, são fatores essenciais de melhoria contínua e desenvolvimento profissional. A avaliação, como parte integrante da prática educativa, deve incentivar a reflexão, valorizar as competências de observação e análise e permitir aferir a influência das práticas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças em idades precoces. Assim, torna-se um alicerce fundamental para a inovação pedagógica, a elevação da qualidade educativa e o crescimento profissional constante (Portugal, 2017).

6.4. Principais conclusões da investigação

Os resultados evidenciaram que o perfil do adulto, particularmente o envolvimento, o apoio e a abertura para a criança tomar decisões, influenciam positivamente a promoção da autonomia em ambientes de educação infantil. Observou-se que, sempre que as educadoras favoreceram a participação ativa das crianças, existiu um aumento na manifestação de comportamentos autónomos. Por outro lado, registaram-se momentos com maior intervenção por parte do adulto, na direção ou no controlo, que tendem a limitar a autonomia infantil.

A análise revelou que o ambiente educativo e as estratégias pedagógicas adotadas pelas educadoras são elementos essenciais para potenciar o desenvolvimento autónomo. Assim, a principal contribuição desta pesquisa reside na demonstração da influência direta do perfil do adulto na construção da autonomia em idades precoces, reforçando a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a participação ativa das crianças.

Um exemplo claro de desenvolvimento da autonomia foi a liberdade de exploração autónoma que a educadora possibilitou ao grupo de Pré-Escolar, tanto ao nível da exploração do espaço, bem como de exploração das suas necessidades. Tal como foi relatado nas evidências nove e onze da primeira coluna da tabela do apêndice 1, ao dar essa liberdade de se movimentarem pelo espaço da sala e da instituição, a educadora demonstrou que confiava na criança, na sua capacidade de decisão e de interpretação das necessidades do seu corpo. Esta evidência corrobora, uma vez mais, a ligação que existe

entre a autonomia e a liberdade, que aparecem, quase sempre, interligadas tendo em conta que sem liberdade de expressão e de exploração das suas capacidades globais, não existe autonomia. Através desta correlação podemos afirmar que conviver num processo autónomo, onde cada um está a desenvolver as suas capacidades de forma individual, mas a contribuir de forma positiva coletivamente, dentro do ambiente educativo, equipara-se à primeira representação, para as crianças, do que significa viver de forma livre, mas com responsabilidade, tal como acontece em sociedade.

No que diz respeito ao possível contributo para o campo da educação infantil, este estudo reforça a necessidade de formação de educadores capazes de promover ambientes mais participativos e de interações que estimulem a autonomia das crianças em idades precoces, contribuindo para o debate teórico e o desenvolvimento de ferramentas e práticas pedagógicas.

CAPÍTULO VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, L & Langston, A. (2005). *Birth to Three Matters: Supporting the Framework of Effective Practice*. Maidenhead: Open University Press.

Adamson, P. (2008). A transição dos cuidados na primeira infância. Uma tabela classificativa dos serviços de educação e cuidados na primeira infância nos países economicamente desenvolvidos. *Papers inreca08/23, Innocenti Report Card*.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a qualidade em parcerias. *Ministério da Educação*.

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

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3(2)*, 77-101.

Brites, S. S. T. (2015). *A construção da autonomia na educação de infância: o papel do (a) educador (a)* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5675>

Buric, H., & Wasilewska-Gregorowicz, A. (2015). Autonomia, uma forma de vida. *Infância na Europa - Um lugar para a autonomia, 28*, 4-6. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa-hoje/infancia-na-europa-28>

Caires, S., & Almeida, L., S. (2000). A experiência de estágio académico - Oportunidades de formação e desenvolvimento do estudante. *Psicologia, 14(2)*, 235-250.

Cameron, C. (2011). Competência – o que é preciso saber e fazer? *Infância na Europa Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate sobre as competências, 21*, 6-7. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa-hoje/infancia-na-europa-21>

Campos, J. L., Silva, T. C., & Albuquerque, U. P. (2021). Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar. *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia. Nupeea, 95-112*.

Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Proposições, 10(1)*, 132-138.

Carmo, B. S. (2023). *A organização do ambiente educativo em jardim de infância: O espaço como "terceiro educador"* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/41c9bb78-8d8f-4e2d-a223-3680052d6b4c>

Carvalho, P., M., F., M. (2024). A metodologia pedagógica de estudo de casos. *Educação em transformação: desafios emergentes*, 3, 39-26. Instituto Politécnico

Center on the Developing Child at Harvard University. (2011, 29 de setembro). *Three Core Concepts in Early Development* [Vídeo]. YouTube. <https://developingchild.harvard.edu/resources/videos/three-core-concepts-in-early-development/>

Cepeda, A. B., Lara, E. G., Serrano, A. O., González, R. S., & Heredero, E. S. (2010). Análisis de la organización del aula en distintos niveles educativos: estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 135-153.

Comité Português para a UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Edição revista).

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., & Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479

Cruz, J. B. (s.d.). *Diário de bordo: do conceito à execução. Da Educação Infantil ao Ensino Médio* (Anexo B). <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/2024/07>

Dias, L., M., V. (2017). *Comunidade Educativa e participação: do Normativo à praxis (Um estudo de caso)*. Faculdade de Educação e Psicologia.

Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche* (1.ª ed.). Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (2.ª ed.). Ministério da Educação.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

Fleming, M. (2004). *Adolescência e autonomia: O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Edições Afrontamento.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra.

Godinho, A., F., F. (2016). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.

Hub, E. L. (2012, 19 de agosto). *TAPS NQS PLP - 'I can do it!' Supporting babies' sense of agency* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=R4q9Wx0OZ7o>

Junior, C. A. O. M. & Batista, M. C. (2021). *Metodologia da Pesquisa em Educação e Ensino de Ciências*.

Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC): Manual and video* (Experiential Education Series, nº 1). Centre for Experiential Education, Universidade de Leuven

Laevers, F. (2011). Aumentar as competências das crianças através do bem-estar e do envolvimento. *Infância na Europa - Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate sobre as competências*, 21, 17-19.

Lopes, J. J. M. (2018). *Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados*.

Luís, H., & Calheiros, M., J. (2008). Análise do empenhamento do educador: uma experiência de formação e supervisão no contexto de Jardim de Infância. *Interações*, 9, 66-79.

Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio Children.

Miranda, R. J. P. (2009). *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental? Um estudo no 1.º Ciclo* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

Melo, C. S. D. (2022). Proposta pedagógica de reggio emilia: um olhar para os conceitos e princípios que mediam o protagonismo das crianças.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. 1ª edição. Contraponto.

Oliveira-Formosinho, J. (2015, novembro). *Pedagogia em participação*. Universidade Católica Portuguesa. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2657.4805>

Oliveira, I. (2019). A criança como agente e sujeito do processo educativo: reflexo(s) das escolhas das crianças nas suas aprendizagens e desenvolvimento numa sala de pré-escolar. *Iscte*.

Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre e a criança* [Manuscrito não publicado]. Scribd. <https://pt.scribd.com/document/648216394/2012-Observar-e-Escutar-na-Creche>

Peeters, J., & Lund, Stig G. (2011). Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate sobre as competências. *Infância na Europa - Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate sobre as competências, 21, 4-5*.

Pereira, A. M. F. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças* [Tese de doutoramento, Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre]. Repositório Comum do Instituto Politécnico de Portalegre.

Priberam. (s.d.). Autonomia. Em *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. <https://dicionario.priberam.org/autonomia>

Portugal, G. (2017). O Currículo em Creche - Que Cidadão do Século XXI, aos 3 Anos de Idade? *Humanidades & Inovação, 4(1)*.

Portugal, G., Luís, H. (2016). A atenção à experiência interna da criança e estilo do adulto - contributo das escalas de empenhamento para a melhoria das práticas pedagógicas em educação de infância. *Saber & Educar, Estudos da criança, 21*.

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Ribeiro Correia Figueiredo, C. (2021). *Implicações do ambiente educativo na autonomia das crianças em Contextos de Jardim-de-Infância e em 1ºCiclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo]. Repositório Comum RCAAP. <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/98765>

Rocha, M. (2023). *Estudo de Caso - Metodologia de Ensino-aprendizagem*. Editora: UCP. Católica Learning Innovation LAB.

Santos, A., C., S. (2019). *Refletindo sobre a importância das emoções no Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

Santos, C. C. G. Q. dos. (2013). *A importância de uma escuta ativa* [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1281>

Serrão, D. (2009). Autonomia-um difícil conceito. *Revista Portuguesa de bioética– Cadernos de Bioética*, 175-185.

Silva, I. L. D., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, T. C. (2021). Pedagogia da escuta: Uma proposta transformadora de trabalho para o campo educacional infantil. *Revista Territórios*, 3(4), 329–338. <https://doi.org/10.53782/176>

Slunjski, E. (2011). Como é que as crianças sabem "qual o conhecimento que vale a pena aprender" e como o adquirem?. *Infância na Europa - Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate sobre as competências*, 21, 9-11. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa- hoje/infancia-na-europa-21>

Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Universidade Fernando Pessoa.

Tielemann, M. (2015). Divirtam-se! Ateliês de aprendizagem autónoma. *Infância na Europa - Um lugar para a autonomia*, 28, 25-27. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa- hoje/infancia-na-europa-28>

Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" *Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. Editora Unijuí, 78, 45-68

Vandenbroeck, M., & Urban, M. (2011). Necessidade de sistemas competentes: conclusões e recomendações de um projeto europeu de investigação. *Infância - Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate sobre as competências*, 21, 9-11

Vandekerckhove, A. (2015). Os direitos das crianças não são direitos menores. *Infância na Europa - Um lugar para a autonomia*, 28, 19-21. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/infancia-na-europa-hoje/infancia-na-europa-28>

Varela, M. (2014). *O papel do adulto na promoção da autonomia da criança*. Instituto Politécnico de Lisboa.

Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. *Saber (e) Educar*, (nº12), 109-117.

Vectore, C., Pavanin, T. V., Silva, A., C., D., Silva, G., I., & Piccolo, P., A. (2017). *Mediação, Empenho e Envolvimento na Linguagem Musical: um estudo em contextos infantis*. Universidade Federal de Uberlândia.

CAPÍTULO VIII – APÊNDICES

Apêndice 1. Tabela 7 – Estágio em Pré-Escolar

Tabela 7. Estágio em Pré-Escolar

	Altos níveis	Níveis intermédios	Baixos níveis	
Autonomia Adulto:	Ponto 3	Ponto 2	Ponto 1	Autonomia
Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha	<p>1. Os temas e atividades trabalhadas em sala iam ao encontro dos interesses da criança; [“O documento orientador do grupo foi redigido pela Educadora, após um período de análise e observação do grupo, que permitiu à mesma apurar os focos de interesse e necessidades, (...)”, em DB, DRE1, «Especificação de interesses e necessidades»];</p> <p>2. As crianças eram ouvidas e as suas necessidades valorizadas; [“A ideia da criação destes elementos e da inclusão dos mesmos na sala, é que as crianças estejam em contacto com os seus medos, uma vez que esta atividade surgiu de uma conversa entre as crianças e a Educadora, (...)”, em DB, DRE1, semana 2/nov./2020];</p>	<p>1. Existiam momentos em que o adulto era obrigado a intervir e a designar uma área da sala ou brincadeira para determinada criança. Tal como é referido em outros momentos ao longo da tabela, as crianças tinham liberdade para escolherem, com bastante frequência, a área da sala na qual gostariam de brincar, em diferentes momentos do dia. No entanto, antes do momento de escolha, era necessário que as mesmas estivessem calmamente sentadas no tapete da sala.</p> <p>Por exemplo, na parte da manhã existia um momento em que o grupo se sentava no tapete para o “suplemento da manhã”, após comerem, e depois do momento de partilha e de diálogo, entre todos, o adulto permitia que, um a um, escolhessem a sua brincadeira/área</p>	<p>1. Para algumas crianças, os momentos de transição da rotina ainda não estavam, corretamente, estabelecidos, tendo em conta que algumas não reagiam bem quando, por exemplo, o adulto pedia que arrumassem os brinquedos para irem almoçar ou lanchar. No entanto, por serem momentos de rotinas que iriam suprir as suas necessidades básicas, por exemplo, no caso da alimentação/almoço, ou seja, momentos que não poderiam ser adiados, o adulto via-se “obrigado” a ir contra a vontade da criança. Existiam casos específicos de crianças que se recusavam a deixar de brincar, e reagiam ao pedido do adulto com choro.</p> <p>2. Por vezes, igualmente em casos específicos, algumas crianças não reagiam</p>	Não permite à criança escolher e experimentar

	<p>3. As atividades desenvolvidas davam acesso às crianças a diferentes materiais, não-estruturados, sendo os mesmos introduzidos no grupo, para momentos de exploração posteriores; [“(…) alguns elementos decorativos da sala e, também, com os quais as crianças podem brincar (tais como, fantasmas ou cobras) foram realizados pelas crianças, com materiais reciclados, numa atividade integrada no projeto de sala.”, em DB, DRE1, semana 2/nov./2020];</p> <p>4. As brincadeiras livres eram, na grande maioria das vezes, escolhidas pelas crianças – cada uma escolhia, à vez, a área da sala na qual queria brincar. [“(…) ao longo do dia são dados alguns reforços positivos às crianças para fortalecer os seus bons comportamentos, tais como, escolherem para onde podem ir brincar se estiverem calmamente sentados no tapete” em DB,</p>	<p>da sala, mas, apenas, se a criança soubesse esperar pela sua vez, e estivesse calmamente sentada. Caso contrário, se a criança não apresentasse uma postura calma e adequada, seria o adulto a escolher se a criança já podia ir brincar e para onde.</p>	<p>bem quando lhes era exigido que ficassem sossegadas e em silêncio no dormitório, no momento de descanso. Na grande maioria das vezes, a postura do adulto era manter a criança na cama, até que a mesma se acalmasse, independentemente se a mesma se recusasse a fazê-lo e incomodasse as restantes crianças.</p>	
--	--	--	---	--

	DRE1, semana 1/nov./2020.].			
Dá oportunidade à criança para fazer experiências	<p>5. Havia um grande contacto com a natureza e grande parte das atividades eram direcionadas à exploração livre dos elementos envolventes; [“O grupo foi, pela primeira vez, ao Jardim da Sereia, onde puderam brincar com elementos da Natureza diferentes daqueles que têm no Jardim do Elefante.”, em DB, DRE1, semana 7/jan./2021. “Posteriormente, na quinta-feira, as crianças andaram a brincar com as lupas no Jardim do Elefante, e as explorar os diferentes aspetos e elementos da Natureza.”, em DB, DRE1, semana 10/mar./2021];</p> <p>6. Os movéis da sala eram adequados à altura das crianças, pelo que as mesmas podiam explorar, livremente, a sua criatividade e imaginação, uma vez que tinham contacto com todos os materiais, e liberdade para se movimentarem por toda a sala. Por</p>			

	<p>exemplo, as crianças tinham uma estante com livros e jogos, completamente, à sua disposição, dando asas a momentos de interação entre as mesmas, na montagem dos puzzles e jogos, e de contacto com os livros e de “leitura” destes, individualmente ou a pares, promovendo momentos de diálogo, logo, a discussão de ideias, e desenvolvendo o gosto pelos livros;</p> <p>7. O adulto procura desenvolver atividades que englobem todos os sentidos da criança, dando, igualmente, importância às habilidades de expressão motora. [“Nesta semana, a Educadora realizou um circuito de jogos de expressão motora com o grupo, no dormitório.”, em DB, DRE1, semana 6/jan./2021];</p> <p>8. A sala estava organizada em áreas compostas por diferentes elementos, através dos quais as crianças podiam imitar situações/profissões da vida real. [“(…),</p>			
--	--	--	--	--

	<p>esta encontra-se, intencionalmente, organizada por áreas, num total de seis diferentes, compostas com diversos materiais enriquecedores das interações e momentos de brincadeira das crianças. Cada um dos espaços tem elementos que o caracterizam no contexto significativo real”, em DB. DRE1, «Ambiente educativo – organização»];</p> <p>9. Os materiais estavam à disposição das crianças, para que estas os explorassem livremente. Nomeadamente, materiais não-estruturados, com diferentes texturas e utilidades, para serem manuseados em diferentes contextos. [“Simultaneamente, e tal como já havia acontecido noutros dias dessa semana, as crianças tiveram oportunidade de interagir com uma máquina fotográfica para fotografarem momentos que lhe fossem significantes.”, em DB, DRE1, semana 10/mar./2021];</p>			
--	---	--	--	--

	<p>10. A disposição dos móveis e as áreas da sala, juntamente, com os materiais e brinquedos disponíveis eram mudados com bastante frequência, de forma a que as crianças tivessem contacto com uma variedade maior de materiais, assim como, terem mais oportunidades para explorarem diferentes situações, promovendo a sua criatividade e imaginação.</p> <p>[“Considero, no entanto, importante mencionar que a disposição das áreas da sala está constantemente sujeita a mudanças, da mesma forma que os jogos disponíveis na sala estão, frequentemente, em rotação”, em DB. DRE2, «Ambiente educativo – organização». “Numa conversa com a Educadora, a mesma disse-me que tenta alterar com alguma frequência os materiais didáticos da sala, com o objetivo de expor as crianças a novos materiais, para que a sua rotina não seja monótona. Desta forma podem</p>			
--	--	--	--	--

	<p>aprender e aperfeiçoar novas habilidades, uma vez que, passado algum tempo, as crianças acabam por decorar a forma como constroem os puzzles, por exemplo.”, em DB, DR1, semana 4/dez./2020];</p>			
<p>Encoraja a criança a dar as suas ideias e assumir responsabilidades</p>	<p>11. As crianças tinham momentos de partilha de experiências que poderiam ser o mote para outras atividades, uma vez que, para a educadora, qualquer tema era válido, desde que fosse do interesse das crianças. Por exemplo, numa das manhãs, no tapete da sala, numa conversa em grupo, surgiu o tema de como são “feitos” e nascem os bebés, após se referir que as mães de algumas crianças estariam, novamente, grávidas. Neste sentido, no dia seguinte, a educadora trouxe um livro que abordava o tema e, inclusive, considerámos esse tema, como uma possibilidade para o meu projeto de estágio.</p>	<p>2. Apesar de reconhecerem a importância do momento de diálogo e do espaço de fala dos colegas, o comportamento das crianças nesse momento, dependia do seu humor e do seu interesse pelo assunto discutido. Por isso, por vezes, o adulto não conseguia manter um momento de conversa entre o grupo calmo e constante, uma vez que havia crianças que se sobrepunham à fala de outra, impossibilitando que o tema fosse terminado de forma adequada. Isso acontecia, por exemplo, no momento de partilha de experiências, após o suplemento da manhã, no qual o grupo discutia, entre si, e com a educadora, situações que tivessem acontecido no fim-de-semana, ou</p>		<p>Não encoraja a criança a dar ideias</p> <p>Não dá responsabilidades à criança</p>

	<p>12. Todas as crianças eram respeitadas e ouvidas pelo restante grupo, todas sabiam a importância do “momento da partilha”, pelo que tentavam, ao máximo dar espaço de fala ao “amigo”. [“Esses valores são fomentados através da diversidade, o “enriquecimento de interações, a cooperação, o respeito pela individualidade, o entendimento da perspectiva do outro e a regulação da vida” em grupo e enquanto seres sociais. Este tipo de interações e relações com os pares, oferece um leque de aprendizagens no processo de formação pessoal e social das crianças.”, em DB. DRE1, «Ambiente educativo – organização»];</p> <p>13. A educadora incrementa e incentiva um método de trabalho em equipa, nas atividades realizadas, desta forma, as crianças aprendem o valor do trabalho em equipa, a interagir umas com as outras e a respeitar o gosto e as escolhas dos pares; [“(…), pelo</p>	<p>no dia anterior, entre outras coisas.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>que me foi possível observar a forma como a Educadora gere o grupo, dividindo-o em subgrupos e atribuindo tarefas diferentes a cada um. Esta forma de trabalho incrementa o trabalho de equipa, algo também bastante priorizado pela Educadora, (...)”, em DB, DRE1, semana 4/dez./2020];</p> <p>14. O adulto implementa, diariamente, estratégias e comportamentos que transmitem às crianças valores que são e serão importantes na vida adulta, como a preservação do ambiente. Por exemplo, espalhados pelo espaço do Jardim de Infância, existiam caixotes do lixo com as respetivas cores do ecoponto e as crianças eram ensinadas, desde cedo, a separar o lixo e a depositá-lo, corretamente, no caixote correspondente. [“Para além disso, praticamente todos os materiais utilizados são reutilizados, fomentando nas crianças a</p>			
--	---	--	--	--

	<p>preservação do meio ambiente.”, em DB, DRE1, semana 4/dez./2020. “(...) desenvolveu com as crianças lupas, com materiais reutilizáveis, para poderem explorar o exterior.”, em DB, DRE1, semana 10/mar./2021];</p> <p>15. Eram atribuídas às crianças pequenas tarefas do dia-a-dia que as mesmas se demonstravam bastante focadas em desempenhar, principalmente, se soubessem que resultaria num reforço positivo, tanto pelo esforço individual ou em grupo. Quando iniciei o meu estágio, as crianças pretendiam, em grupo e através do seu bom comportamento, obter 10 sorrisos, numa folha que tinham afixada no placar da sala, para que, ao alcançarem esse objetivo, pudessem assistir a um filme que foi, igualmente, uma escolha do grupo. Passadas algumas semanas, esse objetivo foi cumprido. [“(…) a loiça suja é levada, até aos carrinhos de loiça</p>			
--	--	--	--	--

	<p>suja, por cada uma das crianças” DB, DRE1, semana 1/nov./2020];</p> <p>16. As crianças determinavam em que momento poderiam suprir as suas necessidades, sem ser necessário acompanhamento de um adulto, desde que não estivessem a meio de nenhuma atividade, nesse caso, teriam que pedir autorização, mas, iriam, ainda assim, sozinhas. Por exemplo, nos momentos de brincadeira diária que não integrassem nenhuma atividade, as crianças tinham liberdade para sair da sala, caso necessitassem de ir à casa-de-banho. Para além disso, as suas garrafas de água estavam à sua disposição numa caixinha na sala, ao alcance das crianças, pelo que, sempre que necessário, as crianças podiam beber água sozinhas.</p> <p>17. O adulto envolvia a criança no processo global das suas aprendizagens, valorizando as suas ideias e interesses. [“(…) as crianças são</p>			
--	--	--	--	--

	<p>envolvidas em todo o processo de construção dos trabalhos, desde a escolha do que fazer aos elementos de decorações, sendo dada muita importância às escolhas e interesses das crianças, o que reflete que a criança está no centro da ação educativa”, em DB, DRE1, semana 4/dez./2020].</p>			
<p>Respeita as opiniões da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou</p>	<p>18. Os trabalhos manuais eram expostos na sala, pelo que as crianças tinham liberdade para observar e discutir, entre si, sobre o resultado dos trabalhos realizados. [“(…) alguns elementos decorativos da sala e também com os quais as crianças podem brincar (…) foram realizados pelas crianças”, em DB, DRE1, semana 2/nov./2020];</p> <p>19. Notava-se que era importante para o adulto ter conhecimento da satisfação das crianças, em relação ao tema e atividade propostos. Por isso, havia, regularmente, momentos em grupo nos quais se</p>			<p>Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou</p>

	<p>discutiam todas as aprendizagens obtidas através de determinada tarefa, bem como a partilha de opiniões em relação ao método de execução das mesmas, e dos resultados alcançados. A educadora sentava-se com o grupo todo no tapete da sala, e ocorria esse momento, que podia ser no final de cada atividade ou no momento de conversa na manhã seguinte, de forma a dar continuidade a alguma atividade nesse dia.</p>			
<p>Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar as regras</p>	<p>20. As regras de sala foram elaboradas em conjunto com as crianças e exemplificadas com o auxílio de fotografias nas quais as crianças as executam. Essas regras e fotografias estavam distribuídas num dos placares da sala, a um nível que fosse visível de qualquer ponto, e era consultado sempre que a educadora ou as crianças sentissem necessidade para tal.</p> <p>21. Existiam momentos e espaços na sala designados ao controlo das suas</p>	<p>3. Por vezes, quando as crianças revelavam comportamentos menos adequados, a educadora não ignorava a situação, mas, também, não dava muita importância, o que poderia impulsionar a repetição desses mesmos comportamentos. A educadora não gostava que as crianças se sentissem obrigadas a pedir desculpa, sem ser um ato com significado para elas. Por um lado, concedia liberdade à criança de</p>	<p>3. Existiam tarefas que faziam parte da rotina e que, por isso, não eram negociáveis os momentos em que as mesmas eram realizadas. Tais como: o momento do suplemento da manhã, os momentos de higiene antes das refeições, o momento do almoço, a arrumação dos espaços em momentos específicos, o período de descanso, etc. Justamente, por fazerem parte da</p>	<p>É autoritário e impositivo</p> <p>Aplica com rigidez as regras e não permite negociação</p>

	<p>emoções e de passagens de um estado de mais êxtase para um estado mais calmo, ou vice-versa, e que marcavam, também, a mudança dos momentos da rotina. [“(…) antes do almoço, existe um momento de leitura, com o objetivo de as crianças se acalmarem”, em DB, DRE1, semana 1/nov./2020. “(…) na sala existe uma tenda, que serve de refúgio para as crianças se acalmarem”, em DB, DRE1, semana 1/nov./2020.];</p> <p>22. O adulto desenvolvia estratégias para a gestão de emoções, demonstrando o seu apoio nessa questão e estabelecendo que a reflexão e o diálogo são as maneiras mais adequadas de reagir a determinadas situações. [“(…) pediu que ele fizesse um desenho sobre o que estava a sentir, de modo que ele se acalmasse. Posteriormente, assim que ele terminou, a Educadora sentou-se ao seu lado para uma breve conversa sobre o desenho e sobre o seu</p>	<p>determinar quando as suas atitudes eram desadequadas o suficiente para se desculparem, por outro lado as crianças podiam não ter maturidade o suficiente para compreenderem o quanto os seus atos poderiam afetar os colegas, uma vez que ainda não controlavam, totalmente, as suas emoções.</p> <p>Por exemplo, logo nos primeiros dias de estágio, passou-se uma situação comigo, ao tentar resolver um conflito entre duas crianças. Uma delas acabou por me morder, por não gostar que a sua vontade fosse contrariada, reagindo de forma mais agressiva sempre que isso acontecia. Perante o ocorrido, a educadora pediu que o mesmo fosse fazer um desenho, com o objetivo de, primeiro, alcançar um estado de calma. Alguns minutos depois foi conversar com ela para tentar entender o que a tinha motivado a agir daquela forma, mas, em momento nenhum, a conversa foi direcionada à</p>	<p>rotina, deveria existir algum rigor nesta questão, uma vez que o bem-estar das crianças, e um dia-a-dia mais reconfortante e estável para elas exige momentos de rotina bem estabelecidos entre o adulto e as crianças, de forma que as mesmas consigam prever os momentos que irão dar sentido ao seu dia;</p> <p>4. Em determinados momentos, certas situações de comportamentos desajustados eram ignoradas, podendo dar à criança a falsa sensação de que era correto reagir daquela forma com os colegas e, inclusive, com os adultos. [“(…) um dos meninos (a criança D) tem um comportamento diferente e mais agressivo nos momentos em que estava sozinha com as crianças na casa-de-banho, (...). Para além disso, falei-lhe sobre a criança D e sobre o comportamento dela quando nenhum adulto de referência estava por perto, perante a qual a</p>	
--	--	--	---	--

	<p>comportamento.”, em DB, DRE1, semana 1/nov./2020. “Uma boa estratégia para os acalmar, e mantê-los mais tempo sentados e com atenção é utilizando materiais mais interativos, como recursos tecnológicos audiovisuais, música ou livros, sobretudo com histórias mais curtas e com elementos-surpresa.”, em DB, DRE1, semana 4/dez./2020];</p> <p>23. O adulto reconhecia a importância que a rotina tem no dia-a-dia das crianças, pelo que existiam momentos que eram, diariamente, imprescindíveis. [“Os momentos da rotina diária do grupo são cuidadosamente planeados, com a vertente tanto de cuidar como com o objetivo de promover aprendizagens significativas.”, em DB, DRE1, «Tempo». na hora do suplemento da manhã, as crianças analisam no calendário semanal, afixado na parede, em qual dia da semana estão e a respetiva atividade para esse</p>	<p>minha pessoa, nem houve uma atitude, posterior, por parte da criança que mostrasse arrependimento. O que me levou a refletir se esse método seria, de facto, eficaz para evitar que situações parecidas se repetissem.</p> <p>[“No segundo dia, notei uma situação de conflito entre duas crianças enquanto estavam a brincar no Jardim da Pérgola, por isso tentei perceber o que se passava até que a criança H, já enervado, me mordeu. Perante esta situação a Educadora retirou a criança do ambiente e pediu que ela fizesse um desenho sobre o que estava a sentir, de modo a que se acalmasse. Posteriormente, assim que terminou, a Educadora sentou-se ao seu lado para uma breve conversa sobre o desenho e sobre o seu comportamento.”, em DB, DRE1, semana 1/nov./2020].</p>	<p>Educadora apenas disse que era normal.”, em DB, DRE1, semana 1/nov./2020].</p>	
--	---	--	---	--

	dia, em DB, DRE 1, semana 1/nov./2020].			
--	--	--	--	--

Apêndice 2. Tabela 8 – Estágio em Creche

Tabela 8. Estágio em Creche

	Altos níveis	Níveis intermédios	Baixos níveis	
Autonomia Adulto:	Ponto 3	Ponto 2	Ponto 1	Autonomia Adulto:
Permite que a criança escolha e apoia a sua escolha	<p>1. As atividades desenvolvidas davam, às crianças, acesso a diferentes materiais não-estruturados, sendo os mesmos introduzidos no grupo, para momentos de exploração posteriores. Por exemplo, um dos temas explorados, estava relacionado com os animais da quinta, após a leitura do livro “Todos no Sofá”, de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão. Do mesmo resultou um cenário, com os diferentes animais;</p> <p>2. Os brinquedos e materiais disponíveis, bem como as tarefas realizadas correspondiam aos interesses e necessidades das crianças, pelo que as mesmas reagiam aos estímulos de forma bastante dinâmica e interessada. [“sendo que considero que existe sempre foco em corresponder às necessidades e</p>	<p>1. As brincadeiras livres eram, na grande maioria das vezes, escolhidas pelas crianças, sendo que, cada uma escolhia, à vez, a área da sala na qual queria brincar. No entanto, existiam momentos em que o adulto era obrigado a intervir e a designar uma área da sala ou brincadeira para determinada criança, dependendo do seu comportamento. Neste sentido, a sua vontade não era respeitada, porque o adulto não considerava que o seu comportamento era adequado.</p>	<p>1. Os temas eram muito baseados na época ou estação do ano, ou, também, em datas comemorativas (religiosas, como o Natal), mesmo que os interesses das crianças;</p>	Não permite à criança escolher e experimentar

	<p>principais interesses das crianças. Neste sentido, concluo que as tarefas realizadas e a reação das crianças aos estímulos proporcionados são o resultado desse trabalho realizado, que se centra na criança e numa permanência harmoniosa e sequenciada”, em DB, DRE2, “Descrição do grupo e metodologia educativa”];</p> <p>3. O grupo foi, cuidadosamente, estudado, durante determinado período de tempo, para que fosse feito um balanço detalhado das suas necessidades, de grupo e individuais, para que as mesmas fossem, adequadamente, “atendidas” [“Após uma observação do grupo, no início do ano letivo, durante um período de trinta dias, a educadora concluiu que as necessidades das crianças, enquanto grupo, se centravam nos seguintes aspetos: área de formação pessoal, nomeadamente, na construção da identidade e da autoestima, na independência e</p>			
--	--	--	--	--

	<p>autonomia, na consciência de si como aprendiz, na convivência democrática e cidadania, na educação física e domínio da matemática; expressão e comunicação, nos domínios da educação física, da linguagem oral e da matemática; e no conhecimento do mundo, em específico, na abordagem às ciências. Existe, ainda, uma observação mais detalhada das necessidades de cada uma das crianças, dentro de diferentes componentes.”, em DB, DRE2, “Descrição do grupo e metodologia educativa”]</p> <p>4. O adulto focava a sua ação educativa em modelos pedagógicos que se centram na criança como agente ativo das suas aprendizagens, assim como na importância do ambiente educativo, como o modelo Reggio Emilia e o modelo High Scope. [“No projeto curricular de grupo, a educadora refere dois dos modelos pedagógicos com que mais se identifica, sendo eles: o modelo</p>			
--	---	--	--	--

	<p>High Scope, que assenta nos princípios da aprendizagem pela ação, da interação adulto-criança, da importância do ambiente de aprendizagem, nas rotinas e na observação/avaliação; para além do modelo Reggio Emilia, que defende a criança como um ser potente, rico e um participante ativo na construção da sua aprendizagem.”, em DB, DRE2, “Descrição do grupo e metodologia educativa”]</p>			
<p>Dá oportunidade à criança para fazer experiências</p>	<p>5. Os móveis da sala eram adequados à altura das crianças, pelo que todos os brinquedos estavam ao seu alcance, havendo uma grande diversidade de áreas de brincadeiras, que imitavam atividades, tarefas e profissões desempenhadas por adultos, assim sendo as mesmas podiam explorar, livremente, a sua criatividade e imaginação, como a brincadeiras de faz-de-conta, por exemplo [“(…) a sala de creche 4 está dividida em 4 ambientes: a zona da sala de jogos (...), a zona da casinha das bonecas, com artigos</p>	<p>2. O adulto promove o contacto com a Natureza e diferentes elementos naturais, nomeadamente, correspondentes às épocas e estações do ano. No entanto, este contacto era, na grande maioria das vezes, limitado ao espaço da sala, sendo retirados fora do seu contexto natural real. [“(…) estiveram a realizar uma atividade relacionada com o outono, (...), na qual foram à rua fazer uma “caça ao tesouro” de objetos e alimentos que retratassem o inverno. Esses elementos, foram,</p>	<p>2. As crianças demonstravam bastante interesse em livros, no entanto, não os podiam explorar sempre que quisessem, uma vez que estavam arrumados nos armários mais altos com a justificativa de que a educadora tinha receio de que os materiais em questão fossem danificados;</p> <p>3. Apesar de a instituição disponibilizar um leque diversificado de atividades lúdicas, que enriquecem as aprendizagens das crianças, as mesmas</p>	

	<p>de cozinha e bonecos, a zona de reforço da manhã e de leitura de histórias (...), e a zona da pista de carros “, em DB, DRE2, “Descrição do grupo e metodologia educativa”];</p> <p>6. O projeto da instituição tentava garantir a aquisição plena dos seus conhecimentos, desenvolvendo atividades de diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, físico e, principalmente, pessoal e social. [“disponibilizando uma resposta pedagógica que se centra no desenvolvimento pessoal e social da criança, com objetivo futuro de garantir o seu sucesso educativo. (...) garantindo um programa de atividades extracurriculares (entre as quais, ballet, educação musical, motricidade e expressão corporal, natação e inglês), (...)”, em DB, DRE2, “Apresentação da instituição – (...)”];</p> <p>7. O espaço da instituição e da sala eram pensados para corresponderem aos</p>	<p>posteriormente, levados para a sala para observação dos mesmos (...)”, em DB, DRE2, semana 1/nov/2021]</p> <p>3. Apesar de o adulto tentar incentivar as crianças a realizarem algumas ações de forma autónoma, nomeadamente, na parte da alimentação, algumas delas demonstravam uma certa resistência por saberem que se chorassem conseguiriam obter ajuda de um adulto [“Para além disso, as crianças ainda têm alguma dificuldade em comer sozinhas, por demorarem muito tempo ou ainda não terem muita destreza para manusear os utensílios, podendo haver alguma resistência, da parte deles, em comer. Porém, apesar de intervir quando necessário, a educadora tenta, ao máximo, dar-lhes autonomia.”, em DB, DRE2, semana 1/nov/2021]</p>	<p>só poderiam ser frequentadas por aquelas que os pais autorizassem a sua participação. O momento em que o grupo era separado para ir realizar essas atividades acabava por ser bastante complicado, uma vez que as crianças que não iam demonstravam descontentamento, através de choro [“(...) às quintas de manhã o grupo tem uma sessão de música com um professor especializado e às sextas têm sessão de ginástica com uma professora, igualmente, especializada. No entanto, a participação das crianças nestas sessões está limitada pela autorização dos pais e respetiva inscrição das crianças nestas atividades letivas.”, em DB, DRE2, semana 1/nov/2021]</p> <p>4. Na realização de atividades de artes plásticas, o adulto dava atenção individualizada às crianças, o que lhe dava a oportunidade de trabalhar, de forma mais</p>	
--	---	--	--	--

	<p>interesses e necessidades das crianças, promovendo o seu desenvolvimento integral [“(…) a instituição assume-se como um espaço pensado e organizado, exclusivamente, para corresponder às necessidades e interesses das crianças, numa estrutura socioeducativa que promova o seu desenvolvimento integral”, em DB, DRE2, “Apresentação da instituição (…)”];</p> <p>8. Semanalmente, para além das atividades proporcionadas pela instituição, o adulto separava um dia para atividades físico-motoras no salão polivalente, com diferentes materiais, que as crianças podem explorar livremente, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação, bem como a relação com os pares [“Para além das atividades que desenvolve semanal e diariamente em sala com as crianças, pelo menos uma vez por semana o grupo tem liberdade para explorar o espaço e materiais disponíveis</p>		<p>pormenorizada, nas dificuldades de cada uma, auxiliando e avaliando a sua evolução. No entanto, isso poderia desenvolver, nas crianças, um conceito de individualização, no que toca a trabalhar em grupo, para além de que demorava mais tempo a concluir as atividades, podendo saturar os temas [“No entanto, como era um trabalho individual, demorou praticamente a semana toda para que todos concluíssem, porque necessitavam da atenção particular da educadora.”, em DB, DRE2, semana 1/nov/2021]</p> <p>5. Não existiam muitas atividades no exterior, nem fora do recinto da instituição, nomeadamente, atividades que envolvessem a Natureza. Durante o meu tempo de estágio, pude observar que existia um tempo semanal destinado a brincar no parque exterior, no entanto, para além de ser um espaço pequeno, o</p>	
--	--	--	---	--

	<p>no salão das bolas, sendo que a educadora prepara atividades de desenvolvimento motor às terças e quartas, alternadamente.”, em DB, DRE2, semana 1/nov/2021]</p> <p>9. O adulto procurava alterar a disposição da sala e modificar os seus elementos, de forma a criar novos cenários e, assim, possibilitar as crianças a desenvolverem novas atividades [“a educadora começou por mudar a disposição dos móveis e elementos da sala, após ter verificado que, possivelmente, as crianças já poderiam estar cansadas da organização da sala; (...) concluí que era uma necessidade para as crianças a existência de uma pista na qual pudessem brincar com os carros.”, em DB, DRE2, semana 7/jan/2022]</p> <p>10. O adulto faz diferentes experiências com as crianças, que lhes permite fazer observações sobre variados elementos da natureza e as suas reações quando</p>		<p>grupo não se deslocava para mais nenhum espaço mais amplo e com mais elementos naturais.</p>	
--	---	--	---	--

	<p>expostos a determinadas condições [“A educadora realizou atividades em que as crianças tiveram a possibilidade de mexer e fazer gelo, colocando água no congelador para, posteriormente, observar qual tinha sido a reação da água a temperaturas muito frias. (...) de forma a observar qual o efeito do gelo na tinta e à temperatura ambiente.”, em DB, DRE2, semana 9/fev/2022]</p>			
<p>Encoraja a criança a dar as suas ideias e assumir responsabilidades</p>	<p>11. No dormitório, as camas estavam, devidamente, identificadas com fotografias das crianças e a sua disposição não é alterada, desta forma, as crianças não precisam de ser encaminhadas por um adulto e sabem, exatamente, qual é a sua cama.</p> <p>12. O adulto tinha a preocupação pela forma como se comunicava com as crianças e pelo seu bem-estar, dentro e fora da sala, priorizando as suas relações com os pares, a sua confiança com o(s) adulto(s) de</p>	<p>4 Em algumas crianças, o adulto ainda não tinha conseguido esclarecer que a parte da distribuição das tarefas é uma questão do grupo, e não individual. Isto pode ser devido ao facto de o adulto poder, de certa forma, fazer transparecer uma certa ideia de individualismo nas atividades desenvolvidas em sala. [“Inclusive, há um menino que fica triste sempre que não é chamado, chegando a chorar.”, em DB, DRE2, semana 1/nov/2021]</p>	<p>6. Cada criança tem um compartimento onde guardam os seus pertences. No entanto, apesar de os mesmos estarem, devidamente, identificados com o nome e foto de cada criança, nem todos estão ao alcance das crianças, devido à sua disposição e, apenas, os adultos têm acesso aos mesmos.</p>	<p>Não encoraja a criança a dar ideias</p> <p>Não dá responsabilidades à criança</p>

	<p>referência, assim como a sua autoconfiança [“(…) atividades com recursos visuais de fácil compreensão, utilizando uma linguagem simples, cuidada e motivadora. A sua prática é o espelho de alguém que se preocupa e escuta as crianças, focada, principalmente, em proporcionar-lhes confiança e bem-estar, uma vez que a mesma prioriza as relações que se estabelecem com os adultos de referência da sala, como um “pilar para o desenvolvimento humano saudável”.” em DB, DRE2, “Descrição do grupo e metodologia educativa”]</p> <p>13. O adulto promovia a partilha de ideias e as capacidades de diálogo e de socialização assim como, a de capacidade verbal das crianças, através de, entre outras oportunidades, momentos de conversa em pequeno e grande grupo [“Para além disso, a educadora conversa com as crianças, fazendo perguntas sobre algum tema em específico, (…).”, em</p>			
--	--	--	--	--

	<p>DB, DRE2, semana 1/nov/2021]</p> <p>14. O adulto atribuía pequenas tarefas em diferentes momentos da rotina, de forma a incrementar o seu sentido de entreaajuda e responsabilidade [“(…), há sempre uma criança que é selecionada para auxiliar na distribuição da fruta e as crianças parecem gostar bastante que lhes seja atribuída essa tarefa.”, em DB, DRE2, semana 2/nov/2021]</p>			
<p>Respeita a opinião da criança sobre a qualidade dos trabalhos que realizou</p>	<p>15. O adulto demonstrava interesse em saber a satisfação das crianças em relação às atividades realizadas, dando-lhes a oportunidade de expressar as suas opiniões, entre o grupo, desenvolvendo o seu sentido crítico [“Posteriormente, esses presépios, antes de irem para o dossiê, foram colocados à volta da árvore de Natal da sala, e as crianças gostam bastante de olhar e de mostrar qual foi o presépio que fizeram. Penso que isso demonstra satisfação perante a atividade e o respetivo resultado.”, em DB,</p>			<p>Não permite que a criança dê opiniões sobre a qualidade dos trabalhos que realizou</p>

	DRE2, semana 6/dez/2021]			
Encoraja a criança a resolver os conflitos, a elaborar e a aplicar as regras	<p>16. O projeto da instituição procurava incrementar valores de cariz humanitário, como base para aprendizagens futuras, que se mantenham na vida adulta [“Como principais valores a preservar, o (...) apresenta os seguintes: Carisma e Espiritualidade; Humanização e Solidariedade; Comprometimento; Ética; Competência; Inovação.”, em DB, DRE2, “Apresentação da instituição – (...)”];</p> <p>17. O adulto tentava acalmar as crianças através do diálogo, explicando-lhes o porquê de as suas ações não serem as mais corretas e adequadas [“Perante estas situações mais problemáticas, a educadora tenta acalmar as crianças, conversando com elas e explicando-lhes o porquê de não estarem a ser corretos.”, em DB, DRE2, semana 3/nov/2021]</p>	<p>5. Existia alguma resistência, por parte do adulto, em alterar o que já estava planeado na rotina das crianças, optando por manter as crianças na sala, em vez de dar oportunidade às mesmas de realizar atividades no exterior e tempo de qualidade na Natureza, promovidas por mim. Ou seja, a realização das atividades estava limitada pelos momentos da rotina, e não o contrário. [“As duas atividades que eu realizei foram na sexta-feira, porque uma delas eu planifiquei para realizar na rua, e aquele era o dia em que as crianças tinham tempo de ir à rua, (...)”, em DB, DRE2, semana 10/fev/2022]</p>	<p>7. O adulto reconhecia a importância que a rotina tem no dia-a-dia das crianças, pelo que existiam momentos que eram, diariamente, imprescindíveis, mas, por outro lado, não existia a possibilidade de os mesmos serem alterados. Um dos motivos para que tal acontecesse está ligado, justamente à importância de as crianças reconhecerem os diferentes momentos da rotina, podendo prever o que iria acontecer, proporcionando-lhes o máximo de estabilidade no ambiente educativo [“Por volta das 10 horas da manhã é feito o “reforço da manhã”, (...). É neste momento, também, que é cantada a canção do “Bom-Dia”, (...)” ou “(...)” e, principalmente, aproveita esse tempo de interação para lhes apresentar uma sequência dos momentos que irão decorrer ao longo do dia, as atividades que</p>	<p>É autoritário e impositivo</p> <p>Aplica com rigidez as regras e não permite negociação</p>

			<p>irão realizar e/ou introduzir, um novo tema. Isto ajuda as crianças a ter uma noção daquilo que decorrerá no seu dia, para além dos momentos de rotina com os quais já estão habituadas.”, em DB, DRE2, semana 1/nov/2021]</p> <p>8. O grupo, no geral, mas, principalmente, algumas crianças em específico demonstravam ter uma grande independência emocional pelos adultos de referência (nomeadamente, a educadora e a auxiliar da sua sala), podendo ser consequência de o adulto não trabalhar, com frequência, as suas emoções e/ou de não proporcionar momentos de contacto e de conexão com outros adultos da instituição [“Um outro aspeto que notei no grupo é a dependência emocional que algumas crianças têm com a auxiliar de ação educativa e, em especial, com a educadora. Por exemplo, na hora da sesta um dos meninos chora sempre que a</p>	
--	--	--	---	--

			<p>educadora não está lá para lhe fazer companhia até adormecer ou, então, sempre que a educadora sai da sala, uma das meninas começa a chorar até ela voltar.” ou “a, assim que a educadora sai da sala as crianças ficam, quase de imediato, irrequietas e não conseguem ficar muito tempo sentadas, a aguardar.”, em DB, DRE2, semanas 2 e 3/nov/2021]</p> <p>9. O adulto ainda demonstra ter alguma dificuldade no controlo de comportamentos desajustados de crianças específicas [“Individualmente, existem algumas crianças que apresentam características comportamentais mais específicas, que se podem tornar mais desestabilizadoras para o resto do grupo, (...)” ou “é o facto de as crianças não conseguirem muito bem esperar pela sua vez, querendo todos fazer a atividade ao mesmo tempo e mexendo nos</p>	
--	--	--	--	--

			<p>materiais”, em DB, DRE2, semanas 3 e 4/nov e dez/2021]</p> <p>10. Por vezes, o adulto separava as crianças que estivessem a fazer uma birra do restante grupo, fortalecendo o seu sentido de individualização, o que lhes podia dar a entender, erroneamente, que as suas questões emocionais mais profundas não podiam ser resolvidas em grupo [“Se esta estratégia não resultar, a educadora opta por retirar a criança do ambiente, para que o problema seja resolvido sem desestabilizar as restantes crianças.”, em DB, DRE2, semana 3/nov/2021]</p> <p>11. Por vezes, o grupo demonstrava que o adulto ainda não tinha conseguido estabelecer todos momentos de rotina e o controlo das suas emoções negativas, na transição de determinados momentos, resultando em comportamentos de conflito [“Para além disso, também</p>	
--	--	--	--	--

			verifiquei que, sempre que existe a passagem de um momento de rotina para outro, ou seja, quando existe uma quebra naquilo que estão a realizar, algumas crianças ficam bastante desestabilizadas.”, em DB, DRE2, semana 5/dez/2021]	
--	--	--	--	--

