

Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso.

Andreia Filipa Ferreira Godinho

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Março de 2016



Instituto Superior de Educação e Ciências

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

**Provas para a obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os
contributos das rotinas diárias. Estudo de caso.**

Autora: Andreia Filipa Ferreira Godinho

Orientadora: Mestre Ana Cristinas Freitas

Lisboa, Março de 2016

Agradecimentos

Mais uma etapa chega ao fim e sem o apoio de *pessoas especiais* não teria conseguido realizar o Relatório Final.

Um grande obrigado à minha orientadora Ana Cristina Freitas, por todo o apoio e disponibilidade que sempre demonstrou comigo.

Obrigada às *pessoas especiais* que fazem parte da minha vida e sabem quem são, por estarem sempre comigo nesta caminhada! Um obrigado não chega!

“Aprendi que deveríamos ser gratos a Deus por não nos dar tudo que lhe pedimos”.

William Shakespeare

Resumo

O presente estudo foi realizado no âmbito da unidade curricular “Prática Pedagógica Supervisionada” do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O tema central é o desenvolvimento da autonomia das crianças em idade pré-escolar e o contributo das rotinas diárias. A rotina diária consiste numa sequência de tarefas e/ou acontecimentos diários contextualizados nas aprendizagens das crianças e que ajudam as crianças a serem mais autónomas. Ao saberem o que se irá passar e que são competentes nas tarefas que se avizinham, ganham confiança e constroem assim a sua autonomia e independência. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e exploratória para concretizar os objetivos principais a que se propôs: compreender como, num estabelecimento de ensino, a autonomia das crianças da valência pré-escolar é promovida pela prática pedagógica de duas educadoras de infância; identificar a perceção dos Encarregados de Educação sobre a autonomia demonstrada pelas crianças em rotinas diárias afins às desenvolvidas no Jardim de Infância. A recolha de dados foi feita através de entrevista semidiretiva, no caso das Educadoras, e por questionário, no caso dos Encarregados de Educação (n = 60). Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas mostram que as Educadoras de Infância adotam como princípio de atuação, na promoção da autonomia das crianças, a diferenciação pedagógica. As regras de funcionamento na sala e as rotinas diárias foram apontadas como contributos essenciais para a aquisição gradual da autonomia. Quanto aos resultados do inquérito por questionário aos pais, mostram que Hora de Dormir e, sobretudo, Higiene e Alimentação são domínios onde percecionam uma maior autonomia das crianças em ambiente familiar. São resultados que vão ao encontro das opiniões dos autores consultados que salientam a importância, tanto em termos de desenvolvimento como de aprendizagem, das rotinas ligadas à Higiene e Alimentação. Outras rotinas, desenvolvidas tanto em ambiente familiar como escolar, são percecionadas pelos pais como contextos onde a autonomia se revela com menor expressão, designadamente Vestir/Calçar e Arrumação. Um contributo do estudo diz respeito à Escala construída para identificar e medir as perceções dos pais e cujas qualidades psicométricas deverão ser melhoradas em estudos realizados noutros contextos e com amostras maiores.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Autonomia, Rotina diária.

Abstract

This work was elaborated in the context of the curricular unit “Supervised Practice in Pedagogics” leading to the Master degree in Qualifying for Pre-Schooling and First Grade Teaching. The development of autonomy in pre-schooled children and the implementation of daily routines constitutes the subject of this study. A daily routine is a sequence of tasks and/or daily contextualized occurrences in the child’s learning process that contributes for an increased autonomy. Knowing what is about to follow enables the child to acquire skills for the upcoming tasks, allowing gains of self-confidence and thus building up autonomy and independence. The methodological choices of this study covered qualitative and exploratory approaches in order to pursue the intended goals: to understand how the autonomy of children can be incentivized within a pre-schooling educational institution through the pedagogic intervention of two kindergarten teachers; to identify parents’ perceptions on their children autonomy regarding daily routines similar to what they have in school. Data was collect from 2 preschool teachers and from parents (N =60) using, respectively, semi-structured interviews and a survey, with a questionnaire especially designed for this work. Content analysis revealed that preschool teachers take clear preference on pedagogic differentiation as an acting principle to enhance the children’s autonomy. The house rules in each classroom and every day routine were pointed out as essential factors for the gradual improvement of autonomy. Regarding parents or guardians, the survey results indicate special highlight in autonomy regarding Sleeping Time and mainly Hygiene and Meals within the family environment. These results are consistent with the view expressed by several authors in specialized literature, who emphasize the importance of foreseeable and stable routines where Hygiene and Meals are concerned, both for the development and learning process. As perceived by parents, the autonomy is less visible in different routines, notably Dressing and Tidiness. The scale we designed and used is a contribution to acknowledge and measure the parents’ perception, although its’ psychometric qualities still require improvement. Therefore, we suggest that further studies should improve the scale with an enlarged scope of analysis.

Keywords: Pre-school Education; children autonomy, daily routines

Índice geral

Resumo	iii
<i>Abstract</i>	v
Índice geral	vi
Índice de tabelas	viii
Lista de abreviaturas/siglas	x
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico	3
1. Autonomia e Desenvolvimento	3
2. Autonomia na Educação Pré-Escolar (EPE)	4
2.1 A influência do educador, do ambiente educativo e dos modelos pedagógicos.....	4
2.2 O contributo das rotinas diárias.....	7
3. Relação Escola-Família: a continuidade educativa na aprendizagem de rotinas e na promoção da autonomia.	12
Capítulo 2 - Metodologia	15
2.1. Problema, objetivos e questões de investigação.....	15
2.2. Abordagem e <i>design</i> do estudo	16
2.3.Contexto e participantes	17
2.4. Recolha de dados.....	18
2.4.1 Entrevista semi-diretiva.....	18
2.4.2. O questionário	19
2.5. Tratamento dos dados.....	21
Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos resultados	24
Anexos	36
ANEXO 1 – Guião da entrevista.....	38
ANEXO 2 – Inquérito por questionário	44
ANEXO 3 - Dicionário de (Sub) Categorias.....	50
ANEXO 4- Protocolo das entrevistas.....	56

Índice de tabelas

Tabela 1- Estrutura de Escala “Autonomia em idade pré-escolar”	22
Tabela 2- Categorias formuladas <i>a priori</i>	24
Tabela 3- Resultados da análise de conteúdo.....	27
Tabela 4- Descrição das variáveis.....	32

Lista de abreviaturas/siglas

EPE - Educação Pré-Escolar

JI - Jardim de Infância

ME - Ministério da Educação

OCEPE - Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar

EE - Encarregados de Educação

UR - Unidade de Registo

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada” do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estudo aqui descrito centrou-se na valência de Educação Pré-Escolar de um estabelecimento de ensino privado situado na cidade de Lisboa e subordinou-se à temática “Autonomia das Crianças em Idade Pré-Escolar: o Contributo das Rotinas Diárias”.

Procurámos responder às seguintes questões gerais de investigação:

- *Que estratégias podem ser usadas no Jardim de Infância para promover a autonomia das crianças e quais os contributos das rotinas diárias?*
- *Que autonomia revela a criança em casa nas rotinas diárias afins às desenvolvidas em contexto escolar?*

No capítulo 1 apresentamos o quadro de referência teórico, onde foram explorados os principais conceitos subjacentes ao estudo: ‘autonomia e desenvolvimento’ - mostra como a autonomia é, simultaneamente, causa e efeito do desenvolvimento global da criança; ‘autonomia na Educação Pré-Escolar (EPE)’ – onde se explicita como a EPE e o trabalho do Educador de Infância contribuem para a progressiva independência da criança; ‘relação Escola-Família: a continuidade educativa na aprendizagem de rotinas e na promoção da autonomia’ – neste ponto salientamos o papel do ambiente familiar na promoção da autonomia das crianças.

O capítulo 2 é dedicado à metodologia do estudo: são apresentadas e justificadas questões e objetivos do estudo e as diferentes opções metodológicas.

A apresentação e discussão dos resultados, à luz dos referenciais teóricos construídos e dos objetivos definidos, encontram-se no capítulo 3. Finalmente, nas considerações finais, procurámos responder às questões de investigação inicialmente formuladas, bem como aos objetivos iniciais e sugerir estudos futuros.

Capítulo 1 – Enquadramento Teórico

1. Autonomia e Desenvolvimento

Segundo a sua etimologia, autonomia é uma palavra que deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprios) e *nomos* (lei ou regra) (Mogilka, 1999, p.59). Da ampla diversidade de conceitualizações sobre autonomia, esta pode ser definida como a “liberdade de determinar os seus comportamentos, as suas opções, os seus valores; vontade própria” (Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p.430). Assim sendo, a expressão autonomia é utilizada para designar uma capacidade do ser humano enquanto ser capaz de se governar sem depender de terceiros.

Nos primeiros anos de vida, o ser humano depende de um adulto para se poder desenvolver e viver, mas essa dependência vai diminuindo ao longo do tempo, sendo que os primeiros sinais de emancipação são através da locomoção e da comunicação.

Ambrósio (1999, p.2) defende que “ a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida”. É assim necessário proporcionar o desenvolvimento da autonomia das crianças através das pequenas tarefas do seu dia-a-dia, ajudando a estruturar e organizar o seu pensamento.

Um dos objetivos da EPE é desenvolver a autonomia da criança com ajuda do Educador de Infância (EI), desenvolvendo momentos de tomadas de decisões, escolhas, assumindo responsabilidades ao nível pessoal e em grupo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.53) defendem que “favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização”

Refere Erickson (1950 citado por Papalia, Olds & Feldman, 2001) que as crianças entre os 18 meses e os 3 anos encontram-se no segundo estágio ou crise no desenvolvimento da personalidade, designado por *autonomia versus vergonha e dúvida*¹. Neste estágio a criança começa a deixar de usar fralda e os pais tentam apoiá-la, o melhor possível, no sentido de assumir uma responsabilidade face aos seus cuidados pessoais. Se esta situação ocorrer de forma normal, a criança conquista autonomia e independência. É desejável que os pais não estejam sempre a controlar, mas sim proporcionar-lhe um meio-

¹ Em negrito e itálico, conforme original.

termo. Se os pais não mostrarem confiança na criança e houver um conflito entre os pais e a mesma, se controlarem demais, ela pode desenvolver um sentimento de vergonha pessoal e dúvida de si mesma.

Ao ganhar a sua própria autonomia a criança torna-se cada vez mais independente a nível do vestir/despir, na capacidade de controlo sobre a sua higiene pessoal, na alimentação, utilizando adequadamente os talheres, no uso dos materiais em sala de aula (lápiz, tinta, pinceis, tesouras, jogos entre outros). Com este desenvolvimento a criança vai aprendendo a tomar decisões e a fazer as suas próprias escolhas. Segundo Ferland (2006), numa primeira fase, a criança imita os adultos que estão ao redor dela e, com o decorrer do tempo, acaba por conseguir realizar as tarefas sozinha.

“Nestas idades as crianças têm orgulho em se vestir a elas próprias, encher o seu copo, andar de triciclo, transportar grandes caixas, “ler livros a colegas” (Hohmann & Weikart, 2007, p.66). Este tipo de experiências desenvolve o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorarem novas situações, matérias e relações.

Como afirma Mogilka (1999, p.60), a criança precisa de certos limites para poder estruturar a sua autonomia na relação que estabelece com os outros. Tem que definir objetivos para, em seguida, os conseguir alcançar sem a ajuda do adulto.

Para que a criança seja autónoma é essencial que, na sua vida, haja uma rotina, que sirva de auxílio e de estruturação do seu dia-a-dia. Precisa de saber o que vai acontecer/fazer em seguida para que fique mais confortável e que consiga dia após dia ganhar uma maior autonomia.

Aos dois anos de idade a criança manifesta o seu momento de autonomia. Neste momento as crianças pequenas necessitam de testar uma nova noção, pois são indivíduos com capacidades de tomar as suas próprias decisões (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Como é referido pelos mesmos autores, este momento revela-se sob a denominação de negativismo, quer isto dizer que a criança pequena expressa os seus desejos e independência com resistência à autoridade do adulto. Querem fazer tudo sozinhos (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

2. Autonomia na Educação Pré-Escolar (EPE)

2.1 A influência do educador, do ambiente educativo e dos modelos pedagógicos.

Na EPE a autonomia é palavra-chave para o desenvolvimento da criança, sendo que em algumas escolas específicas a autonomia é promovida com mais intensidade do

que em outras. Mas, para que a autonomia na EPE seja desenvolvida é importante garantir três vetores: o EI; o ambiente educativo e os modelos pedagógicos.

O EI tem um papel decisivo na promoção da autonomia da criança, incentivando-a a fazer coisas por si, sem a ajuda de um adulto responsável, conforme previsto no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância: “no âmbito da relação da ação educativa, o educador de infância relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia (alínea a), art.º 3º, Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto, p.5537.

A construção da autonomia assume um papel de responsabilidade na criança, é um processo de desenvolvimento pessoal e social partilhado entre o EI, a criança e o grupo. Dentro da influência do educador, é ainda necessário realçar dois pontos: a diferenciação pedagógica e a heterogeneidade do grupo de crianças.

A diferenciação pedagógica é a base de trabalho do EI, pois deve acompanhar cada criança no seu ritmo e nunca fazer com que todos sejam iguais. É assim fundamental observar a criança e o grupo para conseguir compreender quais os interesses e desenvolvimento de cada criança. Segundo as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p.25), “O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades”. É assim necessário uma observação contínua e a verificação antes de tudo do seu processo de desenvolvimento das crianças bem como diferentes formas de registo.

A figura do EI e todas as suas práticas e dinamizações pedagógicas, devem desenvolver atitudes positivas e construtivas nos seus educandos, melhorando a autonomia, a autoestima, a iniciativa, bem como a criatividade e o bem-estar com o mundo que as rodeia, proporcionando rotinas dinamizadoras, onde existam regras e limites, mostrando à criança até onde a mesma pode ir (Portugal & Laevers 2010).

Um outro aspeto importante a referir sobre a autonomia, está relacionado com a organização do espaço da sala. É importante para a criança saber como está organizada a sala e onde estão os materiais e ainda que pode usá-los autonomamente: “Os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis, permitido que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (Folque, 2014, p.57). Os materiais disponibilizados na sala devem ser pensados pelo educador de modo a que possam ser explorados autonomamente e em segurança.

Assim sendo, o ambiente educativo proporciona à criança oportunidades para que possa fazer aquilo que quer, individualmente ou em grupo. “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia enquanto oportunidade de escolha e responsabilidade” (ME, 1997, p.53). Obter uma maior independência significa, no Jardim de Infância, conseguir desempenhar diferentes tarefas tais como vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, usar materiais e instrumentos à sua disposição (jogos, tintas, pinceis, lápis, canetas).

Segundo as OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), uma organização heterogénea, em termos etários, do grupo de crianças pode originar, na maioria das vezes, um maior desenvolvimento nas crianças de menor idade pois podem observar e aprender com os incentivos dos mais velhos. A criança é um ser iminentemente observador e curioso em descobrir o mundo que a rodeia. A partir do momento em que se encontra com os pares de idades superiores, desenvolve aptidões, destrezas e capacidades maiores e de melhores qualidades.

No seu trabalho curricular, o EI conta com o apoio de modelos pedagógicos, além das OCEPE, sendo livre na programação das atividades (Formosinho, 2007). Entre os modelos de referência adotados com mais frequência em Portugal, salientamos dois que, na opinião de Serra (2004), por terem uma metodologia centrada na criança, conferem um especial contributo ao seu desenvolvimento: o “High-Scope” e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

O modelo High-Scope tem como agentes principais de desenvolvimento a criança, o EI e os restantes participantes. Assenta num paradigma construtivista, de inspiração piagetiana, e tem por finalidade levar a criança a construir o seu próprio conhecimento a partir do mundo que a rodeia e em que está inserida (Formosinho, 2007). Uma das funções principais do adulto, neste modelo, é a de equipar o espaço para que as crianças façam aprendizagens ativas: “O espaço é, portanto, um meio fundamental de aprendizagem que deve exigir do educador grande investigação e investimento” (Formosinho, 2007, p.56). A abordagem High-Scope também enfatiza o papel das rotinas na promoção da autonomia. Através da rotina, a criança ganha e desenvolve a sua autonomia “aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (Wieder & Greenpan, 2010, p.182, citado por Spodek 2010). O educador tem como preocupação primordial a promoção da autonomia, apresentando à criança uma rotina diária acertada e auxiliadora. “As equipas de educadores procuram fazer uma programação diária que seja previsível – organizada

e consistente - e, no entanto, suficientemente flexível para acomodar as necessidades de cada criança” (Post & Hohmann 2011, p.197).

Em relação ao MEM, foi criado por vários professores que, na década de 60 do século XX, foram proibidos de lecionar no sector público e começaram a desenvolver as suas atividades no ensino particular. Aí, iniciaram práticas educativas inovadoras e inspiradas no pedagogo francês Freinet, desenvolvendo uma proposta de educação democrática e inclusiva. O MEM tem três grandes finalidades formativas: a iniciação à prática democrática; a reinstituição dos valores e das significações sociais; e a reconstrução cooperada da cultura (Niza,1999, citado por Folque, 2014). Todo o espaço e ambiente educativo estão focados nas crianças, com os materiais e objetos ao seu alcance. O modelo pedagógico do MEM propõe e realça o papel do grupo como um agente provocador do desenvolvimento intelectual, moral e cívico com uma forte ligação ao quotidiano (Niza,1999, citado por Folque, 2014).

O educador estimula na criança a curiosidade, o rigor intelectual e a criar condições de sucesso para desenvolver a sua autonomia (Grave-Resendes & Soares, 2002).

2.2 O contributo das rotinas diárias

Rotina: o conceito

Para falar sobre a rotina é importante compreender primeiro o seu conceito e a sua importância.

As rotinas são consideradas como tarefas diárias e sistemáticas que contribuem para que a criança ganhe uma estruturação e organização mental. Vários são os autores que apresentam a definição de rotinas diárias em contexto escolar: para Post & Hohmann (2011, p.193) “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas ... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento”; Hohmann & Weikart (2007), referem que “a rotina diária consiste em segmentos de tempo específico correspondentes a certas atividades”, quer isto dizer que a criança tem tempo para planear o que quer fazer, brincar no recreio, participar em atividades em grupo, comer ou descansar entre outros; Zabalza (1987) afirma que “A rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos”, desempenhando uma função na configuração do contexto educativo;

já Cordeiro (2012) é da opinião que é essencial criar uma rotina na criança, para que saiba aquilo que se vai passar a seguir, ajudando assim a prever um futuro com tranquilidade.

Assim sendo é fundamental implementar/construir as rotinas desde de cedo para ajudar a criança a sentir-se segura e confiante. (Post e Hohmann, 2011).

Ainda dentro da importância da rotina, Zabalza(1987) salienta que constitui um marco de referência pois, tanto a criança como o educador ganham uma maior liberdade de movimento. Primeiro os pais, e depois os educadores organizam uma sucessão de acontecimentos previsíveis com base nas necessidades da criança.

Segundo Post e Hohmann (2011, p.15)

“ao seguirem os indícios e as iniciativas das crianças, as mães ou educadores, em conjunto com os pais, estabelecem horários e rotinas consistentes em termos de organização e estilo de interação, de modo a que as crianças antecipem o que vai acontecer em seguida, embora suficientemente flexíveis, para poderem favorecer ritmos e temperamentos individuais. Os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento”.

O papel da rotina na aprendizagem e desenvolvimento em EPE

Tal como referido anteriormente, é essencial para as crianças perceberem e conhecerem a sua rotina diária para se sentirem confortáveis no decorrer do dia na escola. As rotinas são operacionalizadas na EPE sob a forma de tarefas diárias e sistemáticas desenvolvidas pelas crianças e que contribuem para a sua estruturação e organização mental. Para Zabalza (1987), a rotina tem um papel importante no Jardim de Infância, pois permite uma repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala

Assim, na EPE a rotina é essencial na vida de qualquer criança pois ajuda-a a adaptar-se às dinâmicas pedagógicas. À medida que a criança começa a compreender a rotina da sua vida escolar, como é o seu dia-a-dia naquele contexto, vai ganhando mais confiança em si própria, adquirindo uma sensação de conforto, ou seja, a criança ao saber o que irá fazer em seguida, desenvolve mais e melhor as novas aprendizagens.

Formosinho (2007, p.60) adianta que

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

A aprendizagem das rotinas deve ser facilitadora, seguindo sempre a mesma ordem nas atividades e ao mesmo tempo o educador deve sempre ir referindo o nome de cada momento a desenvolver ou rotina: -“agora, porque estamos no momento da limpeza, torna-se necessário pôr em ordem; para depois irmos descansar”; “João, vejo que estás a trabalhar. Como vai o teu trabalho?” (Zabalza, 1987, p.172). Estes pequenos momentos juntos das crianças são essenciais para que consigam compreender que o que estão a fazer está correto no momento correto. Hohmann, Banet e Weikart (1985 citados por Zabalza, 1987, p.173) “partem da ideia de que cada segmento da rotina diária deve proporcionar às crianças um tipo de experiência diferente”. Cria-se a possibilidade de que as crianças, ao terem que colocar cada coisa em seu sítio, cada coisa com as coisas iguais, realizam importantes operações cognitivas de classificação (Zabalza, 1987).

A organização da rotina diária no EPE

A organização de rotinas diárias proporciona à criança uma melhor aprendizagem. Neste sentido, Formosinho (2007, p.69) evidencia que “criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positiva”. É muito importante para as crianças que as rotinas diárias sejam estruturadas pelo educador porque, a partir delas, as mesmas poderão antever o que se passará no momento seguinte. Mais uma vez, emerge a importância ou contributo da abordagem pedagógica, neste caso, na valorização das rotinas diárias.

Formosinho (2007, p.70), centrando-se no modelo High-Scope, refere que a rotina diária da pré-escola é constante, estável e, portanto, previsível pela criança. A criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, conhece as finalidades deste tempo de rotina. Explica Zabalza (1987, p.171) que a organização da rotina deve estar relacionada num conjunto de diversificadas atividades, sendo elas:

- atividades individuais, de pequeno ou grande grupo;
- atividades realizadas autonomamente pela criança e outras com o apoio do educador;
- atividades que envolvam desgaste físico e outras que promovam o relaxamento e o retorno à calma (momento da sesta para crianças mais novas);
- atividades de exterior e interior;
- atividades de higiene pessoal e limpeza da sala.(rotinas)

No modelo High-Scope, a rotina diária consiste em planejar-fazer-rever: as crianças devem expressar as suas vontades e refletir sobre aquilo que fizeram. Hohmann e Weikart (2007, p.228) descrevem que a sequência planejar-trabalhar-lembrar se constrói a partir dos interesses das crianças, da sua capacidade para tomar iniciativas e a partir das suas competências de resolução de problemas. A rotina planejar-fazer-rever é importante não só para a criança como também para o adulto, pois faz com que este reflita sobre a prática e volte a planificar de forma mais adequada às necessidades e interesse do grupo. No ambiente High/Scope as equipas de EI é que constroem a rotina diária a partir dos seguintes segmentos temporais (Hohmann & Weikart, 2007):

- planejar: A criança decide o que vai realizar e o educador apenas observa o seu desenvolvimento. Regista de algum modo o plano da criança;
- trabalhar: A criança inicia o trabalho por ela, utilizando assim os materiais que quiser. No decorrer deste processo o adulto observa e ajuda quando é solicitado pela criança. Passados os 45 minutos termina a sessão e as crianças começam a arrumar e limpar o que cada um desarrumou;
- rever: A criança apresenta o que fez aos seus colegas e o adulto escuta com bastante atenção e seguidamente questiona a criança sobre as novas experiências aprendidas;
- tempo em pequenos grupos: Tempo dedicado a experimentação de materiais por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade que os adultos escolheram com um objetivo particular. Os adultos encorajam as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões sobre a utilização do material;
- tempo de grupo grande: o tempo de grupo grande constrói na criança um sentido de comunidade. A criança e o adulto cantam e dançam juntos;
- tempo de recreio: momento destinado à brincadeira física e vigorosa, o adulto interage com a criança sempre que necessário;
- tempos de transição: São os períodos em que as crianças mudam de uma atividade ou experiência para as seguintes;
- tempo de comer e descansar: é o momento da refeição para as crianças e os adultos apreciarem comida saudável num contexto calmo. O descanso é um período para dormir ou para concretizar atividades lúdicas e mais calmas.

A rotina diária orientada pelo MEM é constituída por duas etapas, uma destinada à parte da manhã e a outra dedicada à parte da tarde. No momento da manhã, o trabalho centra-se nas atividades escolhidas pelas crianças enquanto o momento da tarde centra-se nas sessões plenárias de informação e de atividades culturais, dinamizadas por convidados alunos e educadores. No conjunto manhã e tarde, o MEM contempla 9 momentos. (Folque, 2014)

- 1 - Acolhimento;
- 2 - Planificação em conselho
- 3 - Atividade e Protejo
- 4 - Pausa
- 5 - .Comunicações
- 6 - Almoço
- 7 - Atividades de recreio
- 8 - Atividade cultural coletiva
- 9 - Balanço em conselho

Como descreve Folque (2014, p.57), “a manhã começa com planeamento em reunião de conselho, seguido de uma hora de “atividades de Projetos”, em seguida de um intervalo, o grupo reúne-se para o “tempo de comunicação”. O momento da tarde é dedicado a atividades culturais, comunicações, musica e dança e a visita dos convidados que vão ensinar às crianças algo sobre as atividades profissionais. O dia é concluído com uma avaliação em “reunião de conselho”.

Em suma, a organização da rotina diária é uma mais-valia para a criança estruturar o seu dia-a-dia, pois ao saber aquilo que irá realizar em seguida contribui para uma maior autoconfiança e uma maior autoestima. A rotina é trabalhada e desenvolvida em parceria entre a criança e o educador. Segundo as OCEPE (1997)

“a sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que se podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (p.40).

As rotinas diárias proporcionam e estabelecem a todas as crianças uma segurança e conhecimento de todas as atividades que as rodeiam, permitindo o desenvolvimento e

evolução cognitiva, das mesmas. Em contra partida, existem situações em que essas rotinas têm de ser obrigatoriamente quebradas de forma a ser valorizado todas as outras atividades que não se encontram agendadas e rotinadas. (Folque, 2014)

3. Relação Escola-Família: a continuidade educativa na aprendizagem de rotinas e na promoção da autonomia.

Cada vez mais as crianças passam grande parte do dia no jardim-de-infância pois as famílias trabalham e têm menos tempo para estar com elas. Assim sendo, escola e família devem tentar manter uma relação saudável. A família educa a criança consoante os seus padrões culturais e sociais, enquanto o JI fornece continuidade à educação familiar. Segundo Marques (2001, p.13), “olhamos para o envolvimento parental como uma variável importante no processo de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos”.

Para que a criança tenha um bom desenvolvimento ao nível escolar é fundamental que a escola e a família estejam em sintonia e haja uma relação positiva, pois a colaboração entre pais e profissionais da educação contribui para uma boa aprendizagem. Um dos objetivos da EPE é “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (alínea j, artº 10º, cap. IV, Lei-Quadro da EPE, 10 de fevereiro, p. 672). A presença da família no ambiente escolar promove na criança uma melhor aprendizagem e aproveitamento escolar, permitindo sentir-se tranquila na escola.

Cabe à EPE “desenvolver uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspetiva formativa” (alínea b, Artº 4º, Cap.II, Lei-Quadro da EPE, p. 671). Segundo as OCEPE (ME, 1997, p.43), “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas”. É assim fundamental que a escola esteja sempre de portas abertas aos pais para dar a conhecer o desenvolvimento da criança na sala, incentivá-los a colaborar com o EI na educação e desenvolvimento do seu filho (Marques, 2001). “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida familiar no contexto pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2007, p.98).

Em síntese, a existência de uma relação positiva entre a escola e a família, contribui tanto para a promoção da autonomia da criança como para outras dimensões da sua aprendizagem e desenvolvimento, em contexto familiar e escolar. A Família e EPE devem estabelecer um projeto em conjunto.

Papel da família na promoção de autonomia e aprendizagens de rotinas.

A educação de uma criança começa no seio da sua família, onde se dá a sua socialização primária, as primeiras aprendizagens e conhecimentos, onde interioriza as regras com as quais deve viver e estabelece relações com a comunidade envolvente. Marques (2001, p.12) afirma que “ (...) os pais são os primeiros educadores da criança e que ao longo da sua escolaridade continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar”. O papel da família permite dar continuidade à vida humana, assumindo a responsabilidade, ao educar os seus filhos, de os preparar para a sociedade, dando-lhes valores e normas para conseguirem ser indivíduos competentes, para se desenvolverem e crescerem de um modo saudável.

A família deve criar rotinas e pequenas responsabilidades nos educandos, ajudando-os a desenvolverem-se mais e melhor, incluindo em termos da autonomia. Para Marques (2001, p.13), “olhamos para o envolvimento parental como uma variável importante no processo de melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos (...)”.

Em contexto familiar, a promoção da autonomia das crianças difere pois cada uma é regida por determinados princípios, valores e costumes que podem variar consoante a comunidade e a sociedade onde se encontram inseridas, interferindo e influenciando a autonomia ou dependência dos seus educandos. Através das rotinas familiares as crianças conseguem desenvolver o seu conhecimento temporal, sabendo o que irá acontecer hora após hora. “As rotinas de uma criança (...) contribuem para a sua aprendizagem sobre o tempo, hora do lanche, hora da sesta, hora de jantar, hora do banho, hora de ir para a cama”. Estas são, sem dúvida, as horas presentes num relógio de uma criança (Brazelton & Sparrow, 2010).

Brazelton e Sparrow (2010) defendem que a família deve acautelar o adequado desenvolvimento de três rotinas-chave: a higiene, a refeição e a hora de dormir. A partir dos 2 anos a criança já se encontra apta para retirar as fraldas e já é capaz de ir à casa de banho. A partir dos 3 anos de idade usa a casa de banho sem qualquer problema. Segundo Brazelton e Sparrow (2004, p.45), “Aos 3 anos, muitas crianças são já capazes de usar a casa de banho e estão prontas para novos desafios e novas vitórias”. É assim visível a

grande autonomia que as crianças desenvolvem no momento da higiene; no que respeita ao momento da alimentação, a criança aos dois anos já compreende que a comida serve para comer e faz as suas próprias escolhas no momento de se alimentar, recusando com frequência a ajuda dos familiares querendo comer sozinha. Brazelton e Sparrow (2004, p.71) salientam que “a sua aversão a ser alimentada por outras pessoas pode ser forte ou moderada, mas já não precisa de se sujeitar a ter de ser alimentada”. Os autores aconselham os pais a adotarem algumas estratégias importantes à hora das refeições:

- estabelecer a hora da refeição como um momento em que a criança é que manda, tanto possível. Isto é não dizer o que a criança deve comer ou não, deixar a criança comer livremente;
- deixar a criança comer sozinha mas não isolada das outras pessoas;
- colocar a criança bem sentada junto à mesa;
- dar-lhe um copo com tampa para que consiga beber sozinha.

Finalmente, a hora de dormir é um domínio um pouco difícil, tanto para as crianças como até para os seus pais, pois é um momento de separação. A criança sente-se responsável e quer tomar as suas decisões em ir para a cama sozinha, em adormecer sem a presença dos pais, dando-se aqui a separação e independência. Ainda assim este momento tem recaídas por parte da criança que a meio da noite acorda e chama pelos pais a chorar como se tivesse tido um sonho muito mau (Brazelton & Sparrow 2004).

Como Brazelton & Sparrow (2010, p.97) indicam, “cada passo em direção à independência é uma batalha”. À medida que a criança vai conseguindo vestir-se sozinha, alimentar-se e fazer a sua higiene pessoal de forma independente, vai aprendendo sobre si própria, apropriando-se de estratégias e formas de ganhar independência e autonomia necessárias ao seu crescimento”.

Capítulo 2 - Metodologia

2.1. Problema, objetivos e questões de investigação

No decorrer das várias observações realizadas em contexto pré-escolar durante a unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), pudemos constatar que as crianças ao longo do seu dia têm diversos momentos diários, designados por rotinas. Também a revisão da literatura evidenciou o contributo das rotinas para que as crianças se tornem mais autónomas: o facto da criança saber o que vem a seguir e de saber que é capaz de responder à situação, dá-lhe confiança e ajuda-a a desenvolver-se: “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas ... as experiencias do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (Post & Hohmann, 2011, p.193).

Assim, formulámos para o nosso estudo o seguinte problema de investigação:

Que estratégias podem ser usadas no JI para promover a autonomia das crianças e quais os contributos das rotinas diárias?

Para que as crianças se desenvolvam positivamente é necessário que haja uma boa relação escola-família, promotora de um desenvolvimento contínuo da criança, começando na escola e continuando em casa e vice-versa (ME, 1997). Com base neste pressuposto, à questão de partida associámos outra questão, mais específica, para o estudo:

Que autonomia revela a criança em casa nas suas rotinas diárias, afins às desenvolvidas em contexto escolar?

A criança é um ser que se encontra em constante maturação e desenvolvimento, quer físico quer sociopsicológico, precisando de pilares desenvolvimentistas que proporcionem toda essa maturação e autonomia. Falamos assim de agentes primordiais como a escola e a família. Julgámos por isso pertinente averiguar as melhores estratégias e intervenções educativas a serem levadas em consideração de acordo com a faixa etária de cada criança (Gesell, 1979).

Para respondermos às questões formuladas, definimos os seguintes objetivos:

- 1) Compreender como é perspectivada por Educadores de Infância a autonomia das crianças em idade pré-escolar e que estratégias usam para a promover;
- 2) Caracterizar o papel das rotinas da Educação Pré-Escolar na promoção da autonomia das crianças.
- 3) Caracterizar o trabalho de continuidade educativa dos Educadores de Infância com as famílias, no que respeita à promoção da autonomia.
- 4) Identificar as perspetivas dos pais quanto à autonomia que crianças demonstram em ambiente familiar, durante rotinas semelhantes às que desenvolvem em ambiente escolar.

2.2. Abordagem e *design* do estudo

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, não tendo como ambição extrapolar os resultados para outros contextos. Segundo Nelson (1992, citado por Aires, 2011), a investigação qualitativa é, portanto, considerada um campo interdisciplinar e transdisciplinar que atravessa as ciências físicas e humanas. Já Denzin e Lincoln (1994, citado por Aires 2011), referem que a investigação qualitativa é uma perspetiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise. Os investigadores qualitativos deliberam estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, pretende-se compreender como, num contexto particular, um colégio privado do concelho de Lisboa, a problemática da autonomia das crianças é percebida e estimulada aos níveis pedagógico e familiar por dois tipos de atores educativos: educadores de infância e encarregados da educação. Para o efeito, utilizámos tanto métodos e técnicas com abordagens qualitativas como quantitativas com o intuito de obter uma leitura completa e alargada da realidade sob análise.

O plano geral do trabalho teve, como é comum nos estudos de casos qualitativos, a forma de um funil invertido correspondendo o início do estudo à parte mais larga (Bogdan & Biklen, 1994): numa fase inicial, iniciámos os trabalhos orientados por objetivos abrangentes, efetuámos contactos exploratórios alargados, recolhemos dados e informação genéricos sem preocupações de seletividade. Numa fase intermédia, e depois de um maior conhecimento sobre o tema no contexto em estudo, formulámos objetivos

mais específicos e direcionados e selecionámos os participantes a envolver. Posteriormente, construímos e aplicámos os instrumentos de recolha de dados. Numa fase final, após tratamentos e análise dos dados recolhidos, procurámos responder aos objetivos e às questões inicialmente formulados.

2.3.Contexto e participantes

a) O contexto

O estudo centrou-se num estabelecimento de ensino privado onde realizámos a unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado. O estabelecimento é composto pelas valências de pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico e possuía no ano letivo 2014/2015 um total de, aproximadamente, 100 crianças inscritas. A Escola situa-se na cidade de Lisboa numa zona muito aprazível, junto a um curso de água e com um amplo jardim circundante onde, com frequência, as crianças desfrutam de brincadeiras ao ar livre.

A valência de educação pré-escolar é composta por três salas, com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Em cada sala trabalham duas educadoras, num total de seis educadoras de infância no colégio. Há duas auxiliares que prestam apoio apenas nos momentos de higiene e, na sala dos 3 anos, no momento de descanso. No que diz respeito ao 1º ciclo do ensino básico, é composto por quatro salas, uma por cada ano de escolaridade. Há um docente em cada ano, num total de quatro. Tanto na valência de pré-escolar como na do 1º ciclo, o educador/professor acompanha a mesma turma desde o 1º ao último ano.

Neste estabelecimento de ensino existem ainda atividades extracurriculares como natação, música, ginástica, ballet, karaté, informática e inglês.

b) Os participantes

Os participantes deste estudo incluíram:

- os encarregados de educação (EE) das crianças da valência pré-escolar – licenciados, na sua grande maioria, e com algum poder económico, segundo nos foi dado a conhecer pelas educadoras de infância participantes; há famílias monoparentais com um dos progenitores a trabalhar no estrangeiro. A disponibilidade para participar

em projetos ou ações da escola é sempre positiva o que facilitou bastante o nosso trabalho;

- duas educadoras de infância (EI) – empregadas no estabelecimento de ensino há 10 anos e 19 anos e provenientes de diferentes instituições de formação de professores. No período de tempo em que o estudo decorreu as educadoras lecionavam grupos de 2/3 anos e 3/4 anos.

2.4. Recolha de dados

Para respondermos aos objetivos do trabalho (ver 2.1), efetuámos a recolha de dados através de inquérito por entrevista e por questionário (anexo 1 e 2), respetivamente, junto das EI e dos EE das crianças da valência EPE.

2.4.1 Entrevista semi-diretiva

“A entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação” (Ketele & Roégiers, 1993, p.18). Na investigação qualitativa a entrevista é uma das técnicas de recolha de dados mais importantes onde o investigador/entrevistador é a peça fundamental. As entrevistas efetuadas foram do tipo semidiretivo, por vezes também designado por semiestruturado, um dos mais utilizadas em investigação social. Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a entrevista semi-diretiva não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Há objetivos e tópicos de entrevista previamente definidos e explicitados num guião orientador. Por outro lado, proporciona ao entrevistado liberdade de expressão, não o deixando fugir muito do tema em causa. Giglione e Matalon (1993, p.70.) salientam que “o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista”

Cada entrevista foi acordada com uma semana de antecedência com cada EI, ambas habituadas a este tipo de solicitação por parte de estudantes de cursos de Educação Básica. Foi comunicado o tema geral da entrevista: a autonomia das crianças em idade

pré-escolar. As entrevistas decorreram Colégio e no mesmo dia, embora em horas diferentes não coincidentes com o horário de trabalho das entrevistadas, e em local definido para o efeito (uma sala desocupada e com boas condições acústicas para não prejudicar as gravações).

2.4.2. O questionário

A construção

Construiu-se uma Escala para medir a percepção dos EE quanto à autonomia demonstrada pelos seus educandos em casa e em domínios ou rotinas habitualmente trabalhadas em contexto de EPE. A construção do questionário seguiu os procedimentos indicados por Hill e Hill (2008): com base na revisão da literatura (ver capítulo 1) e nos objetivos do estudo, definiram-se e agruparam-se as variáveis; identificaram-se hipóteses específicas e técnicas estatísticas necessárias; finalmente, escreveram-se as instruções de resposta e definiram-se as várias seções do questionário.

A Escala é composta por 5 domínios (ver Tabela 1), cada um dedicado a uma rotina específica. As três primeiras são as que Brazelton e Sparrow (2010) caracteriza como determinantes:

Refeições – diz respeito a hábitos relacionados com os comportamentos à mesa durante as várias refeições e que incluem “comer sozinho”, “utilizar corretamente os talheres”, “beber a água do copo sem entornar;

Higiene – são comportamentos rotineiros, de higiene diária, que as crianças devem realizar sozinhas e livremente, no seu dia-a-dia e em alturas específicas como “lavar as mãos” antes e depois das refeições”, “lavar os dentes”, “ir à casa de banho sozinhos”;

Rotina da hora de adormecer – que implica, por exemplo, reconhecer e aceitar que está na hora de ir para a cama; “adormecer sozinho”;

As duas rotinas que se seguem, embora não tão estruturantes como as anteriores, na opinião de Brazelton e Sparrow (2010), fazem também parte da vida escolar e são salientadas por Hohmann e Weikart (2007):

Arrumação – inclui o hábito espontâneo de arrumar os brinquedos depois de os usar;

Vestir/calçar – sempre que o momento a isso obriga. Inclui “calçar os sapatos”, “vestir o casaco e colocar o chapéu” antes de ir para a rua.

Tabela – 1 – Estrutura de Escala “Autonomia em idade pré-escolar”

Domínios	Nº de itens	Exemplos
Rotina das refeições	9 itens (inclui 5 de escala invertida)	<i>Come sozinho, sem ajuda</i>
Rotina da higiene	7 itens (3 de escala invertida)	<i>Lava os dentes sozinho.</i>
Rotina de arrumação	3 itens (1 de escala invertida)	<i>Quando acaba de brincar arruma espontaneamente os brinquedos</i>
Rotina de vestir/calçar	6 itens (2 de escala invertida)	<i>Pede ajuda para se vestir ou despir</i> <i>Veste-se sozinho, sem pedir ajuda</i>
Rotina ligada à hora de adormecer	3 itens (1 de escala invertida)	<i>Quando chega a hora do deitar, não faz birra</i>

Para cada domínio formularam-se entre 3 e 9 itens de tipo “resposta de alfaiate” (Hill & Hill, 2000), alguns dos quais em formato invertido, ou seja, com uma orientação oposta aos restantes (ver Quadro 1) no sentido de diminuir os automatismos das respostas. As “respostas de alfaiate” incluem nas suas vantagens o facto de precisarem de menor espaço e tornarem o questionário mais curto. Trata-se de uma característica que aumenta a probabilidade de cooperação dos inquiridos.

Optou-se por uma escala de resposta de 7 pontos e centrada na frequência: (1- Nunca; 2 – Quase nunca; 3 – Com pouco frequência; 4- Às vezes; 5 – Com muita frequência; 6 – Quase sempre; 7 – Sempre).

Na primeira parte do instrumento inquiriram-se variáveis sociodemográficas caracterizadoras dos EE e agregado familiar: sexo do EE, sexo da criança em EPE, idade, idade da criança em EPE e número total de filhos.

A conceção do questionário teve em atenção o público-alvo no que toca à acessibilidade da linguagem usada e ao *layout* do questionário, para Hill e Hill (2008, p163) “um *layout* claro e atraente aumenta a probabilidade de obter a cooperação dos respondentes”.

Pré-teste

A primeira versão da Escala foi sujeita a um estudo preliminar (Hill & Hill, 2008), ou seja, um procedimento de verificação da interpretação a que Ghiglione e Matalon (1993) designam por “Pré-Teste”: numa primeira fase, solicitámos a um perito a apreciação do questionário, designadamente quanto à adequação das subescalas ou domínios e coerência geral do instrumento; numa segunda fase e respeitando os procedimentos aconselhados por Ghiglione e Matalon (1993), a Escala foi mostrada a 5 pessoas da amostra no sentido de identificar incongruências, má interpretação dos itens, sobreposições, adequação da linguagem, em suma, eventuais problemas na formulação e interpretação das várias questões. As reações, sugestões e comentários foram registados e conduziram-nos à revisão e mesmo eliminação de alguns dos itens.

Administração

O inquérito foi realizado por administração direta (Ghiglione & Matalon, 1993; Quivy & Campenhoudt, 2008) ou seja, foi o próprio inquirido a preencher o questionário. A administração dos questionários foi precedida de um pedido de autorização à diretora do estabelecimento de ensino e, posteriormente, de uma informação às Educadoras de Infância participantes no estudo.

Durantes os meses de maio e junho de 2015 distribuámos cerca de 80 exemplares aos EE na chegada ao colégio, no período da manhã. Obtivemos um retorno de 75% (60 questionários).

2.5. Tratamento dos dados

Os dados foram tratados com recurso a diferentes técnicas, de acordo com a sua natureza: qualitativa e quantitativa.

Análise de conteúdo

A informação que a entrevista permitiu reunir foi sujeita a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p.42), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que, utiliza procedimentos sistemáticos e de objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Berelson (1952, citado por Vala, 1986, p.103) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Em suma, a análise de conteúdo consiste num trabalho de sistematização dos conteúdos dos discursos de modo a torná-los analisáveis.

Iniciámos a análise de conteúdo com a transcrição na íntegra das gravações das entrevistas, constituindo assim o *corpus da análise* (anexo 4).

O procedimento adotado foi misto pois combinámos um sistema de categorias prévias (ver Tabela 2) com categorias criadas indutivamente, geradas a partir de dados: como explica Vala (1986, p. 111), “a construção deste sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou mesmo através de combinação destes dois processos”. Procurou-se que as categorias fossem exaustivas e mutuamente exclusivas (Ghiglione & Matalon, 1993; Vala, 1986), ou seja, que absorvessem, sem repetir, todos os segmentos identificados.

Tabela 2 – Categorias formuladas *a priori*

Categorias prévias	Definições
Entrevistada	- Inclui a descrição sobre a formação académica da educadora e o seu percurso profissional até ao momento
Grupo	- Caracteriza aspetos comportamentais da turma relacionados com a autonomia.
Estratégias para estimular a autonomia	- Inclui as estratégias que a entrevistada utiliza na sala de atividades para que a criança explore o seu próprio espaço e vá ao encontro dos seus interesses e necessidades
Rotinas diárias	- Diz respeito às rotinas desenvolvidas pelo grupo ao longo do dia e que incluem várias dimensões da vida no jardim-de-infância (por exemplo, refeições, arrumação de brinquedos, higiene, planeamento das atividades) (Post & Hohmann, 2003; Hohmann & Weikart, 2003)

Tabela 2 – Categorias formuladas *a priori*

Categorias prévias	Definições
Relação escola-família	- Descreve os mecanismos que a escola dispõe ou coloca em prática para promover a participação e colaboração das famílias
Promoção da autonomia e continuidade educativa	- Estratégias utilizadas para estimular a continuidade educativa em geral, e na promoção da autonomia, em particular.

Considerou-se como unidade de registo (UR) o mais pequeno segmento de texto com sentido e como unidade de contexto o parágrafo, a pergunta ou mesma a entrevista na sua globalidade (Ghiglione & Matalon, 1993).

O processo de codificação foi feito com a ajuda de *software* profissional para analisar dados qualitativos ou mistos: o MAXQDA (*Qualitative and Mixed Methods Data Analysis Software* - demo, versão 12).

A grelha de categorias definitiva foi sujeita a análise de fiabilidade inter codificador. Optámos por não considerar apenas a fiabilidade intra codificador uma vez que é considerado um índice pouco seguro (Vala, 1986). Assim, selecionou-se aleatoriamente uma amostra de 67 UR (53% do total de UR) e envolveu-se um segundo codificador, com longa experiência em análise de conteúdo em investigação educacional.

O índice de fiabilidade inter codificador foi calculado através da divisão do número de acordos entre codificadores pelo total de categorizações que cada um efetuou (Vala, 1986). Numa primeira fase, obtivemos um índice de .38, demasiado baixo. Procedeu-se por isso à revisão das definições das categorias e à edição de uma nova versão do dicionário. Efetuou-se em seguida, nova codificação tendo-se obtido um resultado de .73 considerado como aceitável (Vala, 1986).

Tratamento estatístico

O tratamento estatístico dos dados reunidos pelo questionário foi precedido de uma primeira verificação no sentido de eliminar questionários incompletos ou mal preenchidos. Para o tratamento dos dados foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 21).

Capítulo 3 - Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados da análise de conteúdo (Tabela - 3) foram agrupados em 14 subcategorias ordenadas por 5 categorias principais. Apresenta-se em anexo o Dicionário das (sub) categorias. (Anexo nº 3)

Tabela -3 – Resultados da análise de conteúdo

(Sub) Categorias	Entrevista 1		Entrevista 2	
	Unidades de Registo		Unidades de Registo	
	Fa	%	Fa	%
1 Entrevistada*				
1.1. Formação inicial e contínua*	2	33,3	4	57,1
1.2. Vasta experiência profissional*	4	66,6	3	42,8
Subt:	6	100	7	100
2.Grupo*				
2.1. <i>Descoberta “do eu”, em sala</i>	0	0	2	50
2.2. <i>É um grupo com muita autonomia *</i>	9	100	2	50
Subt:	9	100	4	100
3. Referências de autonomia *				
3.1 Rotinas diárias no JI*	5	55	4	44
3.2 <i>Regras em sala</i>	4	44	5	55
Subt:	9	100	9	100
4. Estratégias de promoção da autonomia em sala*				
4.1 <i>Heterogeneidade do grupo</i>	1	10	7	30,4
4.2 <i>Apoio inicial</i>	4	40	2	8,6
4.3 <i>Exploração livre</i>	1	10	1	4,3
4.4 <i>Organização e gestão curricular com diferenciação pedagógica</i>	4	40	11	47,8
4.5 <i>Periodicidade da avaliação</i>	0	0	2	8,6
Subt:	10	100	23	100
5. Relação Escola-Família*				
5.1 <i>Os pais subestimam potencial de autonomia dos filhos</i>	2	12.5	5	16.1
5.2 <i>Continuidade educativa estimula autonomia*</i>	5	31.3	13	41.9
5.3 <i>Diálogo e colaboração</i>	9	56.3	13	41,9
Subt:	16	100	31	100
TOTAL:	50		74	

*definida à priori. Em *itálico* (sub)categorias emergentes.

Além dos resultados da análise de conteúdo, são aqui também apresentados e discutidos os resultados do inquérito por questionário, tendo por base os objetivos definidos para o estudo:

- *Perspetivas das duas Educadoras de Infância sobre a autonomia das crianças em idade pré-escolar* (objetivo 1)
- *O papel das rotinas do JI para a promoção da autonomia das crianças* (objetivo 2)

Os resultados da análise de conteúdo, bem como o referencial teórico que construímos, permitiram-nos concretizar estes objetivos. O discurso da entrevistada 1 (E1) inclui mais referências à autonomia do seu grupo do que o da entrevistada 2 (E2), muito embora esta também considere que o seu grupo é autónomo:

“É um grupo que já conseguem por eles ganhar autonomia, é um grupo onde se desenvolve a socialização” [E2_111]

“É um grupo autónomo” [E1_122]

Dado que trabalham no mesmo estabelecimento educativo, têm grupos com idades semelhantes, surgiu a ideia de que partilhassem a mesma metodologia de trabalho. Os resultados confirmam que ambas desenvolvem *regras em sala de aula* e *rotinas diárias* (categorias. 3) que servem como referências ou bases para o grupo construir a sua autonomia:

“Acho que as rotinas são extremamente importantes” [E1_122];

“A educadora dita regras de comportamento em sala de aula” [E1_17]

As regras de funcionamento em sala servem como referência para a aquisição de autonomia pela criança e, se definidas em conjunto com o Educador, serão muito mais eficazes e duradouras do que se forem impostas: “Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessária à vida coletiva” (ME, 1997, p.36).

Segundo as entrevistadas, *rotinas diárias* (sub.cat. 3.1) e *regras em sala* (sub.cat. 3.2) articulam-se, são ambas essenciais para que a criança consiga desenvolver e promover uma maior autonomia na EPE. É uma perspetiva coerente com a literatura

(Hohmann & Weikart, 2007): as rotinas diárias permitem que as crianças desenvolvam de forma autónoma os seus próprios interesses, pois sentem-se seguras devido à estrutura previsível da rotina diária e dos seus limites. “Saber aquilo que esperar em cada parte do dia ajuda as crianças a desenvolver um sentimento de segurança e controlo” (idem, p. 225). É de extrema importância que a criança estruture a rotina do seu dia-a-dia. Zabalza (1987, p.174) refere que “as rotinas são como capítulos, o guião da vida diária de uma turma que, dia após dia se vai nutrindo de conteúdos e ações”.

- *Estratégias usadas por E1 e E2 para promover a autonomia das crianças* (objetivo 1, cont.)

Emergiram da análise várias subcategorias sobre a forma como as duas EI estimulam na sua prática pedagógica a autonomia das crianças. Com maior peso nos resultados, destacou-se a subcategoria (4.4) *Organização e gestão curricular com diferenciação pedagógica* que se traduz numa construção pedagógica individualizada e fundamentada numa avaliação inicial:

“Para cada criança utilizamos estratégias diferentes” [E1_119]

“Não vale a pena pormos muito à frente sabendo que ele não vai conseguir atingir porque depois é o insucesso e acaba por não ser agradável para a criança” [E2_117].

A diferenciação pedagógica é a base de trabalho do educador, que deve acompanhar cada criança no seu ritmo e nunca fazer com que todos sejam iguais. As OCEPE (ME, 1997, p.25) defendem que “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que ela sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades”. A diferenciação pedagógica contribui também para o desenvolvimento do próprio educador pois ao adequar as planificações às características individuais das crianças está também a aperfeiçoar as suas competências profissionais.

A *heterogeneidade etária do grupo* foi destacada sobretudo pela E2 como um estímulo ao desenvolvimento da autonomia das crianças, em particular das mais novas. Quando o grupo de crianças tem diferentes faixas etárias, as mais velhas ajudam as mais novas em diversas tarefas, o que é positivo no desenvolvimento dos dois subgrupos:

“Acho que esta ligação fez com que o menino que tivesse dificuldade fosse mais fácil ganhar autonomia”. [E2_116]

“Ao nível da autonomia eu acho que esta forma de estar 2/3 anos ajuda muito a criança.” [E2_113]

A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (ME, 1997). Ambas as educadoras enfatizam a necessidade em apoiar inicialmente a criança (subcat. 4.2) *Apoio inicial*, isto é, mostrar-lhe quais os comportamentos desejáveis, desde a sua entrada no JI, para uma rápida e bem-sucedida integração no ambiente escolar e no grupo:

“Depois da exploração feita por eles, mostramos o como se faz” [E1_117]

“Portanto acho que é importante e necessário a educadora poder sentar à mesa com os meninos e servir de modelo, acho que isso é fundamental” [E2_124]

Trata-se de um argumento que complementa ou é coerente com a defesa da diferenciação pedagógica como princípio orientador da ação do Educador de Infância. Segundo Stanley e Nancy Greenspan (1985, citados por Hohmann & Weikart 2007), o apoio do adulto à vivência de experiências por parte da criança, experiências essas adequadas à sua idade, é essencial para a construção de um ambiente social e emocional conducente à saúde mental e à capacidade de aprendizagem da criança.

- *Trabalho de continuidade educativa das EI com as famílias* (objetivo 3)

O trabalho de continuidade educativa (subcat.5.2. *A Continuidade Educativa estimula a autonomia*) é mais enfatizado no discurso de E2 do que no de E1:

“Procuramos estabelecer uma relação que se consiga trabalhar em conjunto” [E1_130]

“As conversas que temos com os pais e as estratégias que delineamos em conjunto... muitas vezes os pais esforçam-se à sua maneira, são poucos ou nenhuns os que não ajudam, pelo menos tentam” [E2_136]

Tanto os agentes familiares como os agentes escolares são fulcrais no desenvolvimento educacional de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação onde se reflita harmonia e boa relação entre si (ME, 1997). A ligação entre a escola e a família vai beneficiar o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões. Porém, é necessário motivarem os seus educandos para se tornarem seres mais

individuais/autónomos, capazes de encararem o mundo e o ambiente social onde vivem sem quaisquer dificuldades. Tal como salientam Hohmann e Weikart (2007, p.98), “As crianças aprendem a valorizar as suas experiências familiares e as dos outros quando os professores constroem relações fortes com os pais e incorporam os materiais e as atividades da vida família no contexto pré-escolar”. Todavia, as duas educadoras identificaram um mesmo obstáculo ao sucesso da continuidade educativa: *os pais subestimam o potencial de autonomia dos filhos* (subcategoria 5.1), isto é, as famílias não reconhecem ou ignoram os desenvolvimentos da autonomia das crianças. As seguintes unidades de registo ilustram esta ideia defendida pelas entrevistadas:

“As pessoas ficam muito preocupadas sempre quando “ele não escreve o nome” como se antes ou paralelamente não tenham que existir outras coisas, normalmente as pessoas nesta idade preocupam-se muito se ele já brinca ou se têm muitos amigos”. [E2_139]

“É bom quando eles conseguem fazer qualquer coisa que não estamos à espera, vendo isso consegue-se sempre ver o salto” [E1_138]

A qualidade da relação escola-família é assim determinante para a continuidade educativa: o trabalho desenvolvido no JI deverá refletir-se também no ambiente familiar, isto é, nas aquisições da criança em termos de autonomia que deverão ser positivamente reforçadas pelos seus EE e não contrariadas ou negligenciadas. Segundo Marques (citado por Don Davies, 1997, p.22), algumas maneiras de envolver a família na escola são: “sugerir aos pais que incluam os filhos em atividades educativas diárias e pedir aos pais que façam perguntas aos filhos sobre a escola”. Com tudo isto, vamos originar na criança atitudes de bem-estar e responsabilidade, dando-lhes a autonomia desejada.

O facto das duas educadoras pertencem à mesma instituição poderá explicar o equilíbrio na importância que atribuem ao *Diálogo e colaboração* (subcat. 5.3) como veículo para a construção da relação escola-família que desejam. Este resultado poderá ser reflexo de uma eventual política do estabelecimento escolar quanto à relação a estabelecer com as famílias. Os contactos com as famílias concretizam-se em reuniões periódicas coletivas e outras mais individualizadas a pedido das próprias:

“Nós conversamos diariamente com os pais” [E1_128]

“Sempre que necessário marcamos uma conversa particular caso haja necessidade de o fazer” [E1_128]

“Os pais são chamados sempre que necessário” [E2_128]

“As reuniões são sempre que necessário individuais, faz-se a reunião inicial para expor o projeto escola e o projeto sala de aula”. [E2_I32]

- *Perspetivas dos pais quanto à autonomia das crianças em rotinas diárias em ambiente familiar.* (objetivo 4)

Para identificarmos as perspetivas dos pais quanto à autonomia dos filhos em rotinas diárias semelhantes às que desenvolvem no JI, recorreremos aos resultados do inquérito por questionário (escala “Autonomia dos filhos nas rotinas familiares”) e que apresentamos na Tabela 4 sob a forma de médias, desvio-padrão, mediana, modas e correlação de *Pearson*.

A amostra foi constituída por 60 pessoas sendo que 52 eram do género feminino e 8 do género masculino. Um outro dado importante diz respeito à idade dos educandos: 21 tinham 2 anos e 39 tinham 3 anos de idade. Também quanto ao número de filhos por casal: 31 tinha apenas um filho, 27 tinham 2 filhos e 2 tinham 3 ou mais filhos.

Tabela- 4 – Medidas descritivas

Domínios	M	Dp	MDn	Mo	1.	2.	3.	4.	5.
1. Higiene	4,2	0,83	4,2	3,9	.75				
2.Refeições	5,2	0,91	5,0	4,6	.538**	.67			
3.Vest_Calç	3,4	1,13	3,5	3,3	.485**	.409**	.75		
4.Dormir	4,1	1,52	4,0	3,0	.052	.176	-.143	.51	
5.Arrumar	3,4	1,22	3,3	4,0	.052	-.122	.437**	.046	.77

**correlação significativa para $p < .01$ (bidirecional); na diagonal, em “*itálico*”, coeficiente de fiabilidade (alfa de Cronbach)

A medida da fiabilidade global (alfa de *Cronbach*) da escala revelou um coeficiente de .80, ou seja, uma fiabilidade elevada (Hill & Hill, 2008). Na tabela 4 estão explicitados os índices de fiabilidade por domínio: só a “Autonomia na Hora de Dormir” obteve um *score* (.51) abaixo do nível considerado “aceitável” (Maroco & Garcia-Marques, 2006), o que evidencia a necessidade de se melhorarem as qualidades psicométricas da escala.

É possível verificar que há uma perceção mais positiva sobre a autonomia dos filhos às Refeições (M = 5,2; DP = 0,91) e nas práticas de Higiene (M = 4,2; DP = 1,52).

São resultados que sugerem um eventual reforço em ambiente familiar dos comportamentos de autonomia nestas rotinas de natureza mais estruturante, relativamente às restantes.

A autonomia na Hora do Dormir é um domínio mais difícil de desenvolver por parte de algumas crianças, em idade pré-escolar, isto porque, como refere Ferland (2006) costumam apresentar medos na hora de dormir, sendo fundamental reduzi-los ou mesmo eliminá-los de vez. Há crianças que sentem receios em estarem sozinhas no quarto, mesmo que a porta se encontre aberta e a luz ligada. Talvez por esta razão a percepção que os pais têm da autonomia dos filhos na “Hora de Dormir” não seja tão positiva como a percepção em relação à autonomia demonstradas às Refeições e na Higiene.

No que diz respeito às percepções sobre a autonomia das crianças nas rotinas Vestir e Calçar ($M=3,4$; $DP= 1,13$) e Arrumar, os resultados sugerem serem domínios onde as crianças demonstram menor independência, em comparação com as restantes rotinas. Possivelmente esta percepção é baixa porque são momentos em que os pais ajudam as crianças no sentido de lhes mostrar como é e também para as incentivar a fazer. O mesmo se passa em contexto escolar. Hohmann e Weikart (2007) referem que “arrumar brinquedos funciona melhor quando os educadores ajudam as crianças e aceitam as suas ideias sobre o modo como fazer, quer se trate de voltar a pôr os blocos na estante ou colocar os copos de plástico dentro do saco”. Nestas idades as crianças gostam de mostrar o que já sabem e conseguem fazer sozinhos, gostam de ajudar a mãe. Mais especificamente no momento do banho, começam a tirar sozinhos a camisola, cuecas, meias. Gesell (1979) menciona ainda que a criança está mais calma e interessada em ajudar, ainda assim, despem-se com maior interesse e habilidade do que se vestem.

Analisámos ainda a associação existente entre os diferentes domínios de autonomia, através do cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson* (r). Verificou-se uma correlação significativa (para $p < .01$) mais elevada entre os domínios das Refeições e da Higiene ($r = .538$), seguida da existente entre os domínios Vestir e Calçar e Higiene ($r = .485$).

Estes resultados mostram-se coerentes com a defesa pela literatura de que Refeições e a Higiene são rotinas estruturantes no desenvolvimento da criança: a autonomia na higiene é permitida pelo seu desenvolvimento biológico pois a partir dos 2 anos as crianças já estão aptas a retirarem as fraldas e irem sozinhas à casa de banho (Brazelton & Sparrow, 2004), o que constitui um primeiro passo para outras conquistas relacionadas com a higiene.

Um processo semelhante acontece no momento das refeições: o desenvolvimento psicomotor das crianças permite-lhes desempenhar todas as funções (utilizar os talheres corretamente, e saber qual a função de cada um) sem qualquer problema, possibilitando-lhes o desenvolvimento da autonomia nestas rotinas. Brazelton e Sparrow (2004, p.71) salientam que os pais apenas são os fornecedores de alimentação: “Precisamos de reconhecer a oportunidade que cada refeição nos dá de observarmos e promovermos esta independência, enquanto mantemos intacto o nosso papel de protetores e fornecedores de alimento”.

Entre os domínios Arrumar e o Vestir e Calçar, verificou-se uma correlação significativa (437), coerente com a nossa visão de que são consideradas pelas famílias rotinas menos vitais em relação às restantes (Gesell, 1979).

Considerações e conclusões finais

O estudo que realizámos mostrou-nos a importância das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças em idade pré-escolar e permitiu-nos responder às questões de investigação que formulámos inicialmente: *que estratégias podem ser usadas no JI para promover a autonomia das crianças e quais os contributos das rotinas diárias? Que autonomia revela a criança em casa nas suas rotinas diárias, afins às desenvolvidas em contexto escolar?*

Conseguimos concluir que as EI participantes desenvolvem as mesmas estratégias e a mesma metodologia para promover a autonomia nas crianças em sala de atividades. O facto de trabalharem na mesma instituição poderá, entre outros fatores, explicar esta afinidade. Assim sendo, a implementação de regras e rotinas em sala de aula são apontadas como contributos essenciais para estimular a autonomia do grupo, opiniões que encontram no enquadramento teórico. A diferenciação pedagógica foi um princípio de atuação salientado pelas educadoras participantes, não só para promover a autonomia da criança como para todo o trabalho pedagógico a desenvolver. É a base de trabalho do Educador que deve acompanhar cada criança ao seu ritmo, incluindo na aprendizagem das rotinas do JI.

Relativamente à segunda questão, constatámos que as rotinas diárias desenvolvidas em ambiente familiar onde as crianças demonstram maior autonomia, na opinião dos pais, são a Higiene e as Refeições, seguindo-se a rotina da Hora de Dormir. As duas primeiras rotinas são em muito determinadas pelo próprio desenvolvimento biológico e psicomotor da criança (Brazelton & Sparrow, 2010, 2004), embora requeiram o apoio dos diferentes agentes educativos.

Em contrapartida, as crianças não demonstram tanta autonomia noutras rotinas diárias, como é o caso de Vestir/Calçar e do Arrumar os seus brinquedos.

Como todos os estudos, o presente não é destituído de limitações. Salientamos o fator tempo como uma das principais condicionantes na realização do trabalho. Também o tamanho diminuto da amostra de pais não permitiu uma validação estatística adequada do instrumento especialmente construído para o estudo nem a utilização de técnicas estatísticas um pouco mais sofisticadas que nos permitissem testar algumas hipóteses, por exemplo, analisar a relação entre o género do inquirido e a perceção da autonomia.

No que diz respeito a estudos futuros, achamos que seria positivo alargar a amostra a outros contextos e populações quer com o intuito de poder estabelecer outras relações e comparações, quer para melhorar as qualidades psicométricas da escala e contribuir para outros estudos sobre a mesma temática.

Referências Bibliográficas

- Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. 2 volumes. Lisboa: Editorial Verbo.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade Pré-Escolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos: o desenvolvimento emocional e do comportamento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004). *A criança e a alimentação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004b). *A criança e a higiene*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2004c). *A criança e o sono*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Dicionário de Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* (2016) Porto Editora
- Ferland, F. (2006). *O desenvolvimento da criança dia-a-dia. Do berço até à escola primeira*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderno*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2007). *A contextualização modelo curricular High/Scope no âmbito do projeto de infância*. Porto: Porto Editora.
- Gesell, A. (1979). *A criança dos 0 aos 5 anos*. Publicações Dom Quixote.
- Grave-Resendes, L & Soares, J (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ketele, J. & Roégiers, X. (1993). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, dos questionários, de entrevistas e do estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marroco, J. & Garcia, M. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4 (1): 65-90. ISPA
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teórico e Prático*. Oeiras: Celta Editora.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa : Ministério da Educação – DEB.
- Ministério da Educação, Decreto-Lei N°4/97, de 10 de fevereiro, Diário da República, n° 34, Série I – A;
- Ministério da Educação, Decreto-Lei N°241/01 de 30 de agosto, Diário da República n°201, Série I – A
- Mogilka, M. (1999). *Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso*. Educação e Pesquisa. São Paulo: USP.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários*- Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular como 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Santos Silva, & J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- Wieder, S. Greenspan, S. Spodek, (2010). “A base emocional da aprendizagem”. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Anexos

ANEXO 1 – Guião da entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Blocos temáticos	Objetivos	Exemplos de Perguntas	Observações
A. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre a finalidade da entrevista: Reunir informação mais detalhada sobre a autonomia das crianças - Motivar o entrevistado a participar; - Garantir o anonimato; - Agradecer a colaboração; - Solicitar autorização para gravar a entrevista. 		
B. Caracterização geral do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reunir elementos sobre o percurso profissional do entrevistado, até à sua posição atual; 	<ul style="list-style-type: none"> · Conte-me um pouco sobre o seu percurso profissional. Por exemplo, tirou o curso onde? · Há quanto tempo desenvolve a profissão como educadora de infância? · Começou a trabalhar aqui quando? · É frequente ficar na sala dos 3 anos? 	
C. Estratégias utilizada para o desenvolvimento da Autonomia das crianças	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o grupo no seu todo. ✓ Conhecer as diversas estratégias para desenvolver a autonomia das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> · De um modo geral, como caracteriza este grupo? · E no que respeita à autonomia, o que me pode dizer sobre o grupo? · Há algumas crianças que se destaquem pela positiva ou pela negativa no que respeita à autonomia? Porquê? · Como é que costuma estimular a autonomia na sua sala? · Tem estratégias nesta sala? As estratégias são as mesmas para o grupo, faz alguma diferenciação? Como é que decide? 	<p style="text-align: center;">Pedir para exemplificar</p>

Blocos temáticos	Objetivos	Exemplos de Perguntas	Observações
		<ul style="list-style-type: none"> · Há algumas rotinas que, na sua opinião, mereçam algum destaque? Sim, quais e porquê? · As estratégias são utilizadas diariamente ou semanalmente? 	
<p>D. A promoção da autonomia em ambiente familiar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A promoção da autonomia em ambiente família ✓ Lição Escola-Família 	<ul style="list-style-type: none"> · Como é a relação habitual Escola-Família? · A Escola tem uma abordagem específica, orientada, para a relação com as famílias? Se sim, como é? · Que tipo de relação procura estabelecer com as famílias? Acontece sempre assim ou há diferenças entre famílias? Porquê? · Há algum tipo de coordenação com as famílias no sentido de darem continuidade às aprendizagens no JI? Como é? · As famílias cooperam, por exemplo, ao nível da promoção da autonomia das crianças? · Parece-lhe que a continuidade educativa JI-Família, no que toca à autonomia, está assegurada? Porquê? · No final do ano letivo, o nível de promoção da autonomia é positivo? 	<p>Pedir exemplos</p>
<p>E. Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dar oportunidade ao entrevistado para acrescentar, alguma ideia sobre o tema da entrevista; ✓ Agradecer a disponibilidade e participação do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> · Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere importante sobre o tema da Autonomia? · Muito obrigada pela sua colaboração. 	

Brazelton.T & Sparrow.J (2004) *A criança e a higiene* Editorial Presença

ANEXO 2 – Inquérito por questionário

Inquérito

Estamos a realizar um estudo no âmbito do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado pelo Instituto Superior de Educação e Ciências (Lisboa). O estudo visa aprofundar o tema “autonomia e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar”. O presente questionário tem por objetivo reunir informação sobre alguns comportamentos das crianças em casa, junto da sua família.

Pedimos-lhe que responda da forma mais **sincera** e **espontânea** que puder. Não há respostas certas nem erradas. Responda **com base naquilo que acontece** e não no que gostaria que acontecesse. Todos os dados recolhidos são **anónimos**.

Antecipadamente agradecida, a aluna

Andreia Godinho

Lisboa, junho de 2015

Parte I

Nesta primeira parte do questionário solicitamos alguns dados para caracterizar globalmente o conjunto de pessoas inquiridas.

Assinale com um "X" na resposta que mais se adequa à sua situação.

1) Idade:

Menos de 20
anos

21 - 30

31 - 40

41 - 50

Mais de 51
anos

2) Sexo:

Masculino

Feminino

3) Idade dos educandos:

2 Anos

3 Anos

5) N° de filhos: _____

Parte II

Aqui pretendemos conhecer alguns comportamentos do seu filho(a) na sua vida diária, nomeadamente na **higiene e nas refeições**. Responda **com base naquilo que acontece** e não no que gostaria que acontecesse. **Não há respostas certas nem erradas.**

Segue-se um conjunto de afirmações. Para cada uma, indique a sua opinião com um “X” e de acordo com a seguinte escala:

Nunca	Quase nunca	Com pouca frequência	Às vezes	Com muita frequência	Quase sempre	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O(a) seu/sua filho(a)

1.	Vai espontaneamente lavar os dentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Come com ajuda das mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Come sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Bebe água do copo, sem entornar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Vai espontaneamente lavar as mãos, antes das refeições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Na casa de banho, limpa-se sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Lava os dentes sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Utiliza os dois talheres durante a refeição	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Pede ajuda para comer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Pede ajuda quando quer beber água com o copo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	É preciso lembrá-lo(a) que deve lavar as mãos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Pede apoio quando vai à casa de banho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	É preciso lembrá-lo(a) que deve lavar os dentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	É preciso ajudá-lo(a) a comer com faca e garfo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Na hora da refeição faz birra para comer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Bebe água sozinho(a), sem ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte III

Nesta terceira e última parte pretendemos conhecer os comportamentos do seu/sua filho(a) em algumas **atividades diárias** e na **hora de dormir**. Lembre-se que não há respostas certas nem erradas e que deve responder com base naquilo que acontece e não no que gostaria que acontecesse.

Para cada afirmação seguinte, indique a sua opinião com um “X” e de acordo com a seguinte escala:

Nunca	Quase nunca	Com pouca frequência	Às vezes	Com muita frequência	Quase sempre	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

O (a) seu/sua filho(a)

1.	Veste-se sozinho(a), sem pedir ajuda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Arruma os brinquedos quando lho pedem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Calça-se sozinho(a), sem ajuda do adulto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Quando chega a hora do deitar, não faz birra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Pede ajuda para se vestir ou despir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	É necessário lembrá-lo(a) que deve arrumar os brinquedos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Pede ajuda para apertar ou desapertar botões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Quer companhia para adormecer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Consegue atar os cordões dos sapatos ou sapatilhas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Quando acaba de brincar arruma espontaneamente os brinquedos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	É preciso pedir para se calçar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Adormece sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Termina aqui o seu questionário. **Obrigada pela sua colaboração!**

A aluna, Andreia Godinho

ANEXO 3 - Dicionário de (Sub) Categorias

Dicionário de (Sub)Categorias

(Sub) Categoria	Descrição	Exemplos de UR
1.Referências de autonomia	Diz respeito às rotinas diárias desenvolvidas em aula e todas as regras ditadas pela educadora em sala de aula.	
1.1 Rotinas diárias no JI*	Diz respeito às rotinas desenvolvidas pelo grupo ao longo do dia e que incluem várias dimensões da vida no jardim-de-infância (por exemplo, refeições, arrumação de brinquedos, higiene, planeamento das atividades) (Post & Hohmann, 2003; Hohmann & Weikart, 2003).	“Acho que as rotinas são extremamente importante” [E1_122]
1.2 Regras em sala	Regra de funcionamento de sala de aula.	A educadora “dita regras de comportamento em sala de aula” [E1_17]
2.Relação Escola-Família	Descreve os mecanismos que a escola dispõe ou coloca em prática para promover a participação e colaboração das famílias.	
2.1. Os pais subestimam o potencial de autonomia dos filhos	Postura dos pais perante o desenvolvimento do seu educando no que diz respeito ao desenvolvimento motoro e ao desenvolvimento com os outros. Não reconhecem o desenvolvimento da autonomia dos filhos.	“As pessoas ficam muito preocupadas sempre quando “ele não escreve o nome” como se antes ou paralelamente não tenham que existir outras coisas, normalmente as pessoas nesta idade preocupam-se muito se ele já brinca ou se têm muitos amigos”. [E2_139]
2.2. A Continuidade Educativa estimula a autonomia*	Cabe ao educador promover a relação e comunicação escola-família, através de reuniões e encontros com os EE, e estimular a continuidade educativa. Assim, favorece-se a adaptação da criança no pré-escolar e criam-se condições para o sucesso das aprendizagens da criança.	“As reuniões são sempre que necessário reuniões individuais, faz-se a reunião inicial para se expor o projeto escolar, o projeto de sala”. [E2_132]
2.3 Diálogo e colaboração	Inclui o dialogo que existe entre a educadora e a família, diariamente ou sempre que seja necessário.	“Portanto qualquer coisa que haja necessidade de uma das educadoras está sempre presente na recolha dos

(Sub) Categoria	Descrição	Exemplos de UR
3.Estratégias de promoção da autonomia	Inclui as estratégias que a entrevistada utiliza na sala de atividades para que a criança explore o seu próprio espaço e vá ao encontro dos seus interesses e necessidades.	meninos quando entram na escola e depois quando são entregues aos pais”. [E1_133]
3.1 Heterogeneidade do grupo	Diz respeito ao facto do grupo ser composto por idades diferentes, entre os 2/3 anos e os 3/4 anos. As crianças mais velhas estimulam a autonomia das mais novas.	“Acho que esta ligação fez com que o menino que tivesse dificuldade fosse mais fácil ganhar autonomia”. [E2_116]
3.2 Apoio inicial	Apoio dado às crianças pelo educador para que as crianças compreendam o que está correto e o que não está correto.	“Obviamente auxilia-las sempre que necessário eles tem que ter sempre regras e limites para nunca saírem deste parâmetro”. [E1_117]
3.3 Exploração livre	Estratégia de exploração do seu próprio espaço, as crianças precisam de compreender como está organizado o seu próprio espaço para pode ser utilizado sem qualquer dificuldade. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também uma condição de autonomia da criança e do grupo.	“Eu acho que em primeiro lugar temos que os deixar explorar um bocadinho “[E1_117]
3.4 Organização e gestão curricular com diferenciação pedagógica	A diferenciação pedagógica é a base de trabalho do educador, este deve acompanhar o educando ao seu ritmo e não ao ritmo que o educador desejaria. Respeito pelo desenvolver de cada criança.	“Primeiro há uma análise, uma observação inicial, análise e avaliação inicial” [E2_122] “Devemos sempre respeitar o ritmo de cada criança” [E1_117]
3.5 Periodicidade da avaliação	Modo de avaliação das educadoras, em relação ao desenvolvimento de cada criança.	“Depois aqui na escola temos como metodologia de três em três meses fazer uma avaliação, uma nova avaliação do processo e depois há o dia-a-dia.” [E2_122]
4.Grupo*	Carateriza aspetos comportamentais da turma relacionados com a autonomia.	“É um grupo autónomo” [E1_13]

(Sub) Categoria	Descrição	Exemplos de UR
4.1 <i>Descoberta “do eu”, em sala</i>	Descoberta do “eu”, a criança descobre as suas competências e aquilo que consegue desenvolver com os outros. Reconhecimento da sua autonomia.	“Portanto é também de alguma autonomia ou seja, deixarmos criar oportunidades para que eles sozinhos consigam ... fazer o dia-a-dia, o quotidiano quer na sala quer na escola” [E2_111]
4.2 <i>É um grupo com muita autonomia</i>	Considera o grupo como sendo globalmente autónomo.	“É um grupo que já conseguem por eles ganhar autonomia, é um grupo onde se desenvolve a socialização” [E2_111]
5.Entrevistada*	Inclui a descrição sobre a formação académica da educadora e o seu percurso profissional até ao momento.	
5.2 <i>Formação inicial e continua*</i>	Descrição sobre a formação académica da entrevistada.	“Tirei a licenciatura na João de Deus“ [Entrevista2_linha3]
5.1 <i>Vasta experiência profissional*</i>	Descrição do percurso profissional da entrevistada até ao momento.	“Há 19 anos [que é educadora de infância] ” [E2_15]

ANEXO 4- Protocolo das entrevistas

Protocolo de entrevista 1

Conte-me um pouco sobre o seu percurso profissional. Por exemplo, tirou i curso onde?

Tirei o curso na faculdade Jean Piaget em Almada, entretanto estagiei no Centro Paroquial de Cacilhas e depois comecei a trabalhar no Externato “a Escolinha”.

Há quanto tempo desenvolve a profissão como educadora de infância?

Ahh dez anos.

Começou a trabalhar nesta escola quando?

Há dez anos.

É frequente ficar na sala dos 3 anos?

Sim.

De um modo geral, como caracteriza este grupo?

Portanto é um grupo autónomo, ... com poucas regras, ... é um grupo heterogêneo e é só. [muito nervosa]

E no que respeita à autonomia, o que me pode dizer sobre o grupo?

É um grupo autónomo, já conseguem por eles, ahh portanto ganharam alguma autonomia durante este ano letivo que se nota imenso, também foi estimulada por nós, eeee (repete lá sff). É um grupo autónomo, e na verdade tem que se trabalhar um pouco com eles.

Há algumas crianças que se destaquem pela positiva ou pela negativa no que respeita à autonomia? Porquê?

Sim. Portanto temos algumas crianças, aaahh que já conseguem agir respeitando as regras e os valores sociais sem termos que no fundo auxilia-las e ao contrário também existe, existem crianças que temos que estar constantemente a lembra-las, ahh vamos arrumar os brinquedos, ah vamos à casa de banho, temos que nos dirigir com eles, ahaha temos aqui estas duas vertentes.

Como é que costuma estimular a autonomia na sua sala?

Portanto, eu acho que em primeiro lugar ahh temos que os deixar explorar um bocadinho e depois dessa mesma exploração com eles próprios mostrar como fazer, ditando regras, obviamente auxilia-las sempre que necessário eles tem que ter sempre regras e limites para nunca saírem deste parâmetro, digamos porque senão dispersam e acabam por não

conseguir respeitar o que nós temos para, que nos demos a fazer. Portanto e devemos sempre respeitar o ritmo de cada criança, portanto não vale a pena pormos muito à frente sabendo que ela não vai conseguir atingir porque depois é o insucesso e acaba por não ser agradável para a criança.

Tem estratégias nesta sala? As estratégias são as mesmas para o grupo, faz alguma diferenciação? Como é que decide?

Sim. Ah é assim nós temos estratégias gerais e depois para cada criança utilizamos estratégias diferentes consoante as suas necessidades.

Pela observação da criança, sabendo como é que ela irá reagir perante essa situação.

Há algumas rotinas que, na sua opinião, mereçam algum destaque? Sim, quais e porquê?

Sim sem dúvida. Acho que as rotinas são extremamente importantes, o eles saberem o que vai acontecer, é a coisa mais importante que existe não só para o seu conforto, não só para o conforto deles mas para eles, ... não criarem nenhum tipo de ansiedade, inseguranças, e saberem sempre o que vai acontecer, portanto o saberem que a seguir a atividade, a seguir vão a higiene e a seguir vão brincar, portanto isto tudo é bastante importante.

As estratégias são utilizadas diariamente ou semanalmente?

Diariamente.

Como é a relação habitual Escola-Família?

Portanto, nós tentamos sempre criar aqui um ambiente escola-família sempre na medida de conversamos com a família perceber o que se passa em casa, passar a informar do que se passa na escola e tentarmos trabalhar em conjunto com a família, por isso é sempre benéfico.

A Escola tem uma abordagem específica, orientada, para a relação com as famílias? Se sim, como é?

Não é específica, portanto nós conversamos diariamente com os pais e sempre que há necessidade marcamos uma conversa particular caso haja necessidade de o fazer.

Que tipo de relação procura estabelecer com as famílias? Acontece sempre assim ou há diferenças entre famílias? Porquê?

Portanto nos procuramos estabelecer uma relação que se consiga trabalhar em conjunto, portanto a relação escola-família tem que ser mais aberta possível, para que

também consigamos obter da família aquilo que nós queremos que é saber tudo o que se passa entre aspas, sobre a criança em contexto de casa e para nós também conseguirmos ter o máximo partido das informações que nos transmitem.

Há sempre diferenças entre famílias. Ninguém é igual e portanto há famílias que não são tão abertas a este tipo de abordagem, digamos e são mais fechadas e acabam por não nos transmitir ... concretamente aquilo que se passa.

Há algum tipo de coordenação com as famílias no sentido de darem continuidade às aprendizagens no JI? Como é?

Sim. É sempre pelo contacto a nível de conversa, portanto nós tentamos estar sempre disponível quando os pais precisam desse contacto e tentamos sempre procurar os pais, isso acontece até diariamente. Portanto qualquer coisa que haja necessidade uma das educadoras está sempre presente na recolha dos meninos quando entram na escola e depois quando são entregues aos pais.

As famílias cooperam, por exemplo, ao nível da promoção da autonomia das crianças?

Às vezes sim, sim.

Parece-lhe que a continuidade educativa JI-Família, no que toca à autonomia, está assegurada? Porquê?

Eu julgo que sim, estamos a trabalhar para isso.

Porque eu acho, que todos nós queremos o melhor para as nossas crianças, nós como educandos e os pais como pais das crianças e portanto às vezes é um bocado difícil ver um filho crescer, dá-nos um certo apertãozinho no coração, ah mas também é bom quando eles conseguem fazer qualquer coisa que não estamos à espera, e acho que vendo isso consegue-se sempre ahh o salto e que eles consigam trabalhar nesse sentido.

No final do ano letivo, o nível de promoção da autonomia é positivo?

Sim.

Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere importante sobre o tema da Autonomia?

Não, gostei muito desta entrevista, obrigada!

Protocolo da entrevista 2

Conte-me um pouco sobre o seu percurso profissional. Por exemplo, tirou o curso onde?

Tirei o curso no João de Deus, depois fiz várias especializações, fiz uma na Maria Ulrich e fiz outra na ESE de Lisboa onde tirei a licenciatura e uma pós-graduação.

Há quanto tempo desenvolve a profissão como educadora de infância?

Há 19 anos. [Telefone toca]

Começou a trabalhar nesta escola quando?

Há 18 anos.

É frequente ficar na sala dos 3 anos?

Fiquei um ano na sala dos 3 anos e nos 4 anos fiquei mais anos. Ano sim ano não nos 4 e nos 3 anos uma vez.

De um modo geral, como caracteriza este grupo?

Acho que é um grupo, que onde se desenvolve mais a socialização ... regras de estar em grupo ao deixar o "eu" e passar a ter consciência do outro ... portanto é um ano de descoberta dos outros ... e portanto é também de alguma autonomia ou seja, deixarmos criar oportunidades para que eles sozinhos consigam ... fazer o dia-a-dia, o quotidiano quer na sala quer na escola.
[Nervosa]

E no que respeita à autonomia, o que me pode dizer sobre o grupo?

É um grupo, que ao ter 2/3 anos e 3 / 4 anos há uma mistura que funciona porque os mais pequenos acabam por ter, acabam por ser uma forma natural entrar no ritmo de entrar dos meninos mais velhos, ao nível da autonomia eu acho que esta forma de estar em 2/3 funcionam melhor porque o próximo grupo que entrar para esta sala, portanto. Os 3anos descem vão para o grupo dos 4 e a um grupo pequeno que fica e que acaba por fazer o acolhimento dos meninos novos que entrar na escola. Eu acho que esta ligação é perfeita ah quer para o funcionamento das educadoras dentro da sala dos adultos que ajudam quer das outras crianças aqui fazem quase como ... eles todos constituem quase um adulto porque acabam por acolher de outra forma e explicar regras de sala que para eles já é comum já é normal que já cá estão a um ano e para os meninos que entram é sempre uma mais-valia.

Há algumas crianças que se destaquem pela positiva ou pela negativa no que respeita à autonomia? Porquê?

Há uma criança que já o ano passado com dois anos já se destacava pela positiva, até pelo feedback que nós tínhamos da escola anterior era uma criança [estamos a falar de autonomia], que era muito autónomo, em relação ao grupo, no entanto outra criança também que entrou na mesma altura, tinham uma autonomia mais, quase rudimentar, portanto mal andava, subia muito mal as escadas portanto aqui há um desenvolvimento que agora no final se vê que não se sentiu o ano passado por exemplo ou durante este ano letivo, que houve esta evolução uma pela positiva que já vinha e outra que, eu acho que este grupo acabou por se ajudar uns aos outros, ou seja haver aqui uma ligação de crianças com uma autonomia para a idade muito boa e até já um bocadinho fora do que estamos a esperar num criança de três anos e crianças com três anos, que nós tendo em conta o que está estipulado ou que é comum aos 3 anos e pareciam que tinham dois ou um ano.

Portanto acho que esta ligação fez com que o menino que tivesse dificuldade fosse mais fácil ganhar mais a autonomia

Como é que costuma estimular a autonomia na sua sala?

Organização de espaço, sem dúvida e determinadas regras ... e no fundo muitas vezes não ir logo, deixar a criança ir, (não quer dizer que não se esteja atento) mas deixar primeiro a criança explorar e só depois é que vai o adulto exatamente para auxiliar e não fazer tudo!

Tem estratégias nesta sala? As estratégias são as mesmas para o grupo, faz alguma diferenciação? Como é que decide?

Sim.

Não.

Faço diferenciação. Primeiro há uma análise, uma observação inicial, análise e avaliação inicial. Depois aqui na escola temos como metodologia de três em três meses fazer uma avaliação, uma nova avaliação do processo e depois há o dia-a-dia. Num início criamos algumas estratégias que achamos que são importantes tendo em conta aquele grupo e a organização de espaço tendo em conta aquele grupo. E depois sempre que há necessidade no dia-a-dia visto ser crianças tão pequenas não é taxativo que de três em três meses haja coisas novas às vezes em um mês as coisas alteram-se e portanto aí através da observação que é uma mais-valia e é o que nós temos sempre que estar a tentar as reações, se o espaço que organizamos, se as regras que estamos a dar, são as corretas e se funcionam com aquele grupo. Às vezes as regras que estipulamos no papel e quando é aplicada não funcionam. e isso faz com

que, voltei e meia temos que fazer nova avaliação para ver se aquelas estratégias estão ou não estão a funcionar.

Há algumas rotinas que, na sua opinião, mereçam algum destaque? Sim, quais e porquê?

Sim acho que as refeições são fundamentais, acho que o vestir e o despir nesta idade é fundamental. Acho que mesmo em relação aos pequenos conflitos é que se dá alguma autonomia, para que eles possam começar a resolver, acho que adulto não pode ser tão interventivo, acho que tem que deixar as crianças experimentarem as suas relações, isto é dar autonomia, deixa los fazer. Ahh e portanto acho que quer a nível da alimentação e da refeição quer ao nível depois do asseio, depois ir a casa de banho deve se dar alguma autonomia, têm que se dar autonomia, tem que haver um modelo o que acontece muitas vezes os meninos não tem modelos dos adultos porque comem primeiros que os pais e ai perdem, eles não tem o modelo do adulto, muitas vezes comentamos “o meninos não sabe comer à mesa”, o menino não sabe comer à mesa porque não tem o modelo do adulto, para se identificar, portanto acho que é importante e necessário a educadora poder sentar à mesa com os meninos e servir de modele, acho que isso é fundamental. Apesar de se poder fazer através histórias ou faz de conta de como é que se esta à mesa. E essas regras são dadas e depois tendo o modelo, tento dar esse espaço para eles irem calmamente que nem sempre é fácil, ir incorporado e fazer daquilo a sua rotina e o seu quotidiano.

As estratégias são utilizadas diariamente ou semanalmente?

É um bocadinho redundante, porque eu há bocado falei que nós alterávamos tendo em conta a avaliação das crianças que vai sendo feita, também é feita diariamente, mas se nós temos um plano ou melhor um projeto e temos as estratégias delineadas, porque nós fazemos trimestral e mensal e isso faz com que muitas vezes é mensal, apesar das grandes linhas serem trimestrais as maiores são anuais depois vamos encurtado para as trimestrais ai vamos fazendo reajustamentos e o mensal têm um bocadinho a ver com o trimestral. Eu diria que se percebemos que se a estratégia já não esta a funcionar que até agora funcionou muito bem e que nós percebemos que já não está a funcionar eu acho que é sempre que é necessário seja diária, mensal ou trimestral. É sempre que nós que devemos ser acima de tudo observadores e ter um olhar muito crítico sobre aquilo que estamos a fazer e sobre a reação da criança, acho que deve ser ajustado sempre que nos sintamos a necessidade de alterar.

Como é a relação habitual Escola-Família?

Nós aqui temos uma relação muito organizada é quase uma equipa e funciona porque é em equipa. E se calhar a minha realidade sentar-se na realidade que não há muitos meninos na

instituição. Há aqui uma ligação muito direta com os pais, também é a filosofia da escola onde estamos, ah e os pais são chamados sempre que são necessário. Há conversas diárias quando entregam e quando recebem pelos educadores da sala, portanto diria que é uma parceira diária, de sempre, não consigo descrever onde é que, tudo bem que a escola têm determinados objetivos e determinadas competências, a família terá as outras, mas é um trabalho de equipa sem dúvida.

A Escola tem uma abordagem específica, orientada, para a relação com as famílias? Se sim, como é?

Acabei de falar exatamente nisso. A escola funciona e têm como objetivo principal o trabalho em equipa com os pais.

Que tipo de relação procura estabelecer com as famílias? Acontece sempre assim ou há diferenças entre famílias? Porquê?

A relação acaba por ser sempre em benefício da criança que temos à frente. As reuniões são sempre que necessário reuniões individuais, faz-se a reunião inicial para se expor o projeto escola, o projeto sala para conversar um bocadinho sobre o que se vai fazer e que materiais é que costumamos utilizar e explicar um bocadinho o funcionamento e quotidiana da sala. Mas depois há uma ligação mais íntima e mais direta com família daquela criança. Porque acho que não interessa aos outros pais os problemas daquela criança. Interessa só aos pais da criança em questão.

Há algum tipo de coordenação com as famílias no sentido de darem continuidade às aprendizagens no JI? Como é?

Claro que sim, quando entregamos uma avaliação e temos um contacto direto com os pais e como somos uma equipa e lhe estava a dizer que é um trabalho de parceria, claro que sim, claro que sim!

As famílias cooperam, por exemplo, ao nível da promoção da autonomia das crianças?

Eu acho que as pessoas têm todas, isto digo sinceramente, tendo em conta a nossa realidade. As pessoas estão sempre disponíveis para fazer, nem sempre o quotidiano das famílias é aquele que nós desejaríamos e tivesse o resultado que nós desejaríamos, que é sempre o imediato não é, e muitas vezes temos que ter este equilíbrio e perceber e olhando também para nós. E se calhar tendo em conta a estrutura da social e a forma que estamos organizados e que nem sempre é, primeiro como nos desejávamos e com a regularidade que nos gostávamos, ou seja as conversas que temos com os pais e as estratégias de delineamos em conjunto muitas

vezes os pais esforçam-se na sua maioria, ou seja muito poucos pais ou para não dizer ninguém que não o faça, pelo menos tentam.

E também temos que tirar da carga dos pais aquela ideia de que “você está a errar”, como se ninguém errasse e é com o erro que nós aprendemos. ... Por essa razão acho que sim, acho que temos pais que tentam cooperar e não fazem mais é porque não podem.

Parece-lhe que a continuidade educativa JI-Família, no que toca à autonomia, está assegurada? Porquê?

Pelo menos vamos tentando vamos avaliando, vamos conversando, vamos observando e vamos tendo sempre um olhar crítico que não é fácil, estar um pai, às vezes não é fácil nós olharmos para os nossos filhos e termos esta objetividade que nós profissionais de educação temos não é, por mais afeto que haja eles não são nossos filhos. E portanto é muito difícil os pais perceberem e lidarem com as dificuldades do seu filho, até porque são pequeninos nesta idade, ainda há muito esta ideia e eles são pequeninos agora os pequeninos fazem muitas coisas, e muitas vezes nós achamos que os pequeninos ainda são bebés recém-nascidos de colo, eu acho que esta consciência das família, deveram ser a primeira abordagem “ele é pequenino mas já cresceu já não é tão bebe assim”, nesta idade ele já pode participar em atividade de família, como por os guardanapos na mesa, ajudar em pequenas tarefas que ajudam a integração na família. Portanto esta sensibilização aos pais e este trabalho têm que ser feito numa primeira abordagem para depois então envolver em outras atividades e outras estratégias, dependendo claro de cada criança.

No final do ano letivo, o nível de promoção da autonomia é positivo?

É, sem dúvida, sem dúvida.

Gostaria de partilhar mais alguma informação que considere importante sobre o tema da Autonomia?

Eu acho que já fui clara na entrevista, sobre o que eu penso sobre autonomia e quais as estratégias que eu acho, e a importância de envolver os pais e de sensibiliza-los, isto porque as pessoas ficam muito preocupadas sempre quando “ ele não escreve o nome” como se antes ou paralelamente não tenham que existir outras coisas, normalmente as pessoas neste idade preocupam-se muito se ele já brinca ou se têm muitos amigos ... há aqui o descurar um bocadinho desta coisa do que é a autonomia, porque ele ainda é pequenino “ele pode brincar com os meninos, mas ele ainda é pequenino para fazer determinadas coisas”. E esta sensibilização aos pais de que ele já não é assim tão pequenino e que há muitas coisas que ele já pode fazer e eu acho que isto é o principal e em parceria com os pais é uma área que facilmente se consegue êxito e os meninos conseguem desenvolver de uma forma mais rápida e mais eficiente e mais eficaz esta parceria.