



ANA
CATARINA
RIBEIRO MATOS

**A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: O PAPEL DO
EDUCADOR**

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ORIENTADOR

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

julho 2025

ANA CATARINA RIBEIRO MATOS **A AUTONOMIA DAS CRIANÇAS EM
CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: O PAPEL DO
EDUCADOR**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Maria Teresa
Elvas de Matos, Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira, Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal: Professora Doutora Ilda Clara de Almeida
Rodrigues, Instituto Politécnico de Setúbal

julho de 2025

Agradecimentos

Escrever este capítulo representa a consciência de que estou a concluir uma etapa importante da minha vida. Esta fase permitiu-me concretizar um sonho e, apesar dos desafios, consegui alcançar o fim destes cinco anos. Acredito, contudo, que ainda tenho muito mais para aprender e evoluir.

Ao encerrar este ciclo, não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, estiveram presentes e me apoiaram.

Agradeço aos meus pais, à minha irmã e ao meu namorado por todo o apoio e confiança. Estiveram sempre presentes e, com muita paciência e compreensão, contribuíram significativamente para a conclusão deste percurso.

Agradeço às minhas amigas da faculdade, que sabem quem são. Sem elas, estes cinco anos teriam sido certamente muito mais difíceis.

Agradeço às minhas educadoras cooperantes pelo conhecimento partilhado e por todas aprendizagens e vivências durante os estágios, bem como pelo suporte e apoio, mesmo após terminar o estágio. Acolheram-me desde o primeiro dia e foram fundamentais na construção da profissional que pretendo tornar-me.

Agradeço a todas as professoras da ESE, em especial à Professora Sofia Figueira, a minha orientadora, que esteve sempre disponível para me apoiar e encorajar. Sem ela, não teria conseguido realizar este relatório.

Por fim, agradeço a todas as crianças com quem tive contacto durante os estágios. Foram elas que me deram ainda mais certezas de que estou no caminho certo.

Resumo

O presente projeto de investigação apresenta um estudo realizado em dois contextos, creche e jardim de infância. O principal objetivo foi compreender a seguinte temática: a autonomia das crianças em contextos de educação de infância, com foco no papel do educador de infância, tendo como questão de investigação “Como o educador pode promover a autonomia da criança em creche e jardim de infância?”.

Pretendeu-se, concretamente, perceber em que consiste a autonomia e de que forma o educador a pode promover, isto é, como pode apoiar e facilitar a aquisição desta competência.

A abordagem adotada foi a investigação qualitativa, seguindo a metodologia da investigação-ação. Como procedimentos de recolha e tratamento de informação, recorri à observação, às notas de campo, ao registo fotográfico, à análise documental, ao inquérito por questionário, à análise de conteúdo e às conversas em grupo com as crianças. Realizei ainda três intervenções planeadas e uma observação, todas relacionadas com o tema, que com a investigação teórica e as respostas das educadoras, permitiram responder à questão de investigação.

Com a redação do relatório consegui perceber que a autonomia é uma competência essencial para o desenvolvimento global da criança, sendo o papel do educador fundamental na sua promoção. Cabe ao educador proporcionar experiências significativas e organizar o espaço, os materiais e as rotinas de forma a permitir que a criança atue de forma autónoma no seu dia a dia.

Palavras-chave: Autonomia, Criança, Educador de Infância, Creche e Jardim de Infância.

Abstract

The present research project presents a study carried out in two settings, nursery and kindergarten. The main objective was to explore the following theme: children's autonomy in early childhood education contexts, with a focus on the role of the early childhood educator, with the research question being "How can the educator promote children's autonomy in nursery and kindergarten?".

Specifically, the aim was to understand what autonomy consists of and how the educator can promote it, that is, how they can support and facilitate the development of this competence.

The approach adopted was qualitative research, following the action-research approach. For data collection and analysis, I used observation, field notes, photographic records, document analysis, a questionnaire survey, content analysis, and group discussions with the children. I also carried out three planned interventions and one observation, all related to the theme, these with theoretical research and educator's responses, enabled me to answer the research question.

Through writing this report, I came to understand that autonomy is an essential competence for the overall development of the child, with the educator playing a fundamental role in its promotion. It is up to the educator to provide meaningful experiences and to organize space and routines in a way that allows the child to act autonomously in their daily life.

Keywords: Autonomy, Child, Early Childhood Educator, Nursery and Kindergarten.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Introdução	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Autonomia	4
2. Papel do educador na promoção da autonomia.....	9
2.1. Conceção de criança	14
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	17
1. Investigação Qualitativa.....	17
2. Investigação-Ação	19
3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação	21
3.1. Observação e notas de campo	21
3.2. Registo fotográfico	23
3.3. Análise documental.....	23
3.4. Inquérito por questionário	24
3.5. Conversas com as crianças	25
3.6. Análise de conteúdo	26
4. Princípios éticos	27
CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES	29
1. Contexto de creche – Instituição V	29
1.1. Infraestruturas e espaço físico	30
1.2. Projeto educativo e projeto pedagógico	30
1.3. Equipa educativa e pedagógica	31

1.4.	Grupo de crianças.....	32
1.5.	Organização dos espaços e materiais	32
1.6.	Organização das rotinas	34
1.7.	Intervenções	36
1.7.1.	“Todos juntos vamos arrumar a sala”	37
1.7.2.	“Vamos arrumar os sapatos!”	41
2.	Contexto de Jardim de infância – Instituição S	48
2.1.	Infraestruturas e espaço físico	48
2.2.	Projeto educativo e projeto curricular	48
2.3.	Equipas educativa e pedagógica	49
2.4.	Grupo de crianças.....	50
2.5.	Organização dos espaços e materiais	51
2.6.	Organização das rotinas	53
2.7.	Intervenções	55
2.7.1.	“Aprender a atar os sapatos”	56
2.7.2.	Observação “Momento de vestir os bibes”	62
	Considerações finais	66
	Referências Bibliográficas	71
	Legislação.....	74
	Documentos consultados	75
	Apêndices	75

Índice de figuras

Figuras 1, 2, 3 e 4.....	38
Figuras 5, 6 e 7.....	38
Figura 8.....	39
Figuras 9 e 10.....	42
Figura 11.....	43
Figuras 12 e 13.....	44
Figuras 14, 15 e 16.....	44
Figura 17.....	45
Figuras 18 e 19.....	57
Figuras 20 e 21.....	58
Figura 22.....	58
Figuras 23, 24, 25 e 26.....	59
Figuras 27, 28 e 29.....	63
Figuras 30 e 31.....	64

Índice de tabelas

Tabela 1.....	29
---------------	----

Introdução

O presente relatório do projeto de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no qual temos a oportunidade de estagiar em dois contextos, creche e jardim de infância, ao longo de quatro momentos distintos. Os estágios decorreram em simultâneo com as aulas, estando organizados em duas semanas intensivas e, maioritariamente, em três dias de estágio e dois dias de aulas, o que permitiu uma maior articulação entre a teoria e a prática.

O tema do projeto de investigação foi escolhido logo no início do primeiro momento de estágio em contexto de creche, tendo sido pedido que se opte por uma temática significativa para nós, e que seja igualmente significativa no contexto, uma vez que é nesse contexto que iremos realizar as nossas observações e intervir.

O tema que escolhi investigar foi **a autonomia das crianças em contextos de educação de infância, com foco no papel do educador de infância**, tendo como questão de investigação-ação: **“Como o educador pode promover a autonomia da criança em creche e jardim de infância?”**.

Sempre tive bastante curiosidade em investigar este tema, pois acredito que as crianças são competentes e que o adulto deve permitir-lhes sê-lo, proporcionando oportunidades para experimentarem e participarem no que lhes diz respeito. No entanto, inicialmente senti-me um pouco perdida, uma vez que investigar a autonomia me parecia ser demasiado vago. Após algumas conversas com colegas e professoras, percebi que o caminho que queria seguir passava por compreender o papel do educador na promoção da autonomia das crianças, ou seja, de que forma este promove e apoia a aquisição desta competência.

Desde o primeiro momento de estágio, pude observar diversas situações relacionadas com o tema, algumas potenciadoras de autonomia e outras nem tanto.

A autonomia, como explicarei mais detalhadamente adiante, pode ser descrita como a capacidade de agir por vontade própria, definindo os seus limites, sem necessidade de imposição por parte do adulto. De acordo com Serrano (2018)

É através das experiências que o bebé começa a conhecer e a reconhecer as suas próprias limitações e capacidades, o que o vai ajudá-lo a saber o que é e não é capaz de fazer, e é a chave para o autoconhecimento. (p. 7)

A finalidade deste estudo foi compreender qual o papel do educador e de que forma podemos proporcionar às crianças experiências que lhes permitam desenvolver a autonomia e, simultaneamente, progredir em outras áreas do desenvolvimento, visto que “o desenvolvimento da autonomia pessoal do bebé acontece enquanto está envolvido nas suas ocupações diárias, mas necessita e facilita ao mesmo tempo a progressão nas áreas sensorial, motora, cognitiva, socioemocional e linguagem” (Serrano, 2018, p. 106).

Considero que o papel do educador em sala é fundamental para apoiar as crianças nesta descoberta de si próprias. Para que se tornem autónomas, é necessário que a educadora as apoie de forma moderada, estando presente sempre que necessário, mas também dando espaço para que experimentem por si mesmas. Como refere Portugal (2012), “as crianças necessitam de oportunidades para fazerem escolhas significativas, necessitando da atenção e compreensão de adultos carinhosos” (p. 11).

Este é um tema transversal aos dois contextos (creche e jardim de infância). As observações e intervenções em cada contexto foram diferentes, pois é necessário considerar a faixa etária em questão e adequar as práticas ao nível de desenvolvimento de cada criança e de cada grupo.

O relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, onde abordo os principais conceitos

que permitem compreender a temática: autonomia, o papel do educador na promoção da autonomia e a concepção de criança.

O segundo capítulo apresenta a metodologia adotada, tendo-se optado pela abordagem qualitativa, integrando a metodologia da investigação-ação. São ainda abordados os procedimentos de recolha e tratamento de informação e os princípios éticos.

O terceiro capítulo corresponde à caracterização dos contextos onde realizei os estágios e às intervenções realizadas. Nele descrevo os contextos em que estive inserida e, posteriormente, apresento e interpreto as intervenções realizadas, fazendo também um balanço das mesmas.

Por último, apresento as considerações finais, em que reflito sobre todo o trabalho desenvolvido durante a elaboração deste projeto de investigação, dando resposta à questão de investigação.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo apresento o enquadramento teórico do tema em estudo, ou seja, do papel do educador na promoção da autonomia. São abordados os conceitos essenciais que sustentam a investigação, de forma a permitir uma melhor compreensão da temática.

Os conceitos abordados serão **autonomia**, o **papel do educador na promoção da autonomia** e a **conceção de criança**.

1. Autonomia

A autonomia é um conceito amplamente explorado e definido por diversos autores que, apesar de apresentarem algumas dissemelhanças nas suas abordagens, tendem para um entendimento comum.

Começo por abordar a origem epistemológica do termo autonomia, que é “derivado dos vocábulos gregos auto (próprio) e nomos (lei ou regra), significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro” (Mogilka, 1999, p. 59), isto é, refere-se à capacidade de agir de forma autodeterminada, sem depender exclusivamente de outros.

Pikler defende que a criança autónoma é aquela que é “competente em aprender a partir do seu próprio interesse” (citado por Fochi, 2018, p. 188), pelo que “a construção da ação autónoma da criança está diretamente associada à dimensão de liberdade que ela tem, quer seja de optar por esse ou aquele material” (p. 188).

De acordo com Serrano (2018) “a autonomia do bebé está relacionada com o desenvolvimento da noção que este tem da sua capacidade para fazer com que certas coisas aconteçam e que consegue agir e pensar por si mesmo” (p. 16). Desta forma, a criança vai ganhando confiança na sua capacidade de explorar e interagir com o mundo ao seu redor, uma vez que “as crianças por sua iniciativa aprendem a observar, a agir, a usar o corpo para prever os resultados dos seus atos, (...) e a ter em conta os seus limites, a ser cuidadosos e a cuidar dos outros” (Chokler,

2015, p. 10). Assim, é essencial que o adulto permita às crianças iniciarem e concluírem atividades da sua iniciativa, pois é nesse processo que se torna possível compreender as suas intenções e a forma como pensam (Chokler, 2015). Szanto (2015) também confirma esta ideia ao referir que “qualquer ação que um sujeito deseja e realiza ativamente é muito mais gratificante, pelas suas consequências imediatas e a longo prazo, do que as ações a que é obrigado ou em que é passivo” (p. 17). Ou seja, concluímos que, quando o ser humano realiza algo porque deseja, sente-se mais satisfeito e motivado para aprender.

A autonomia pode também ser entendida como a capacidade de tomar decisões de forma independente, não se limitando à liberdade de ação, mas incluindo a formação de opiniões próprias, o pensamento crítico e a iniciativa pessoal (Trueba, 2015).

Segundo Portugal e Laevers (2018) “a construção da autonomia evidencia-se na capacidade da criança em fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (p. 46). Para avaliar o nível de autonomia da criança, é necessário considerar

a forma como apresenta uma ideia ou opinião ou como toma decisões, como define objetivos e se organiza com vista à prossecução. Isto inclui vontade e capacidade de decidir, mobilizar esforços para atingir o fim, decidir acerca de um método ou plano de ação, com flexibilidade para ajustar os planos se necessário, ensaiando diferentes estratégias para resolver problemas ou dificuldades e assumir responsabilidades. (p. 46)

É importante perceber que a criança, se lhe for permitido, pode realizar ações competentes de forma autónoma, utilizando comportamentos característicos das várias fases do seu desenvolvimento (Falk, 2016). Tal como refere Chokler (2015), as crianças constroem e desenvolvem a sua

autonomia com base nas competências físicas e sociais que já adquiriram, e não naquelas que irão adquirir mais tarde.

Neste sentido, nas diferentes áreas de desenvolvimento, observam-se comportamentos reveladores de autonomia, uma vez que “o desenvolvimento da criança é um todo, em que cada área depende, influencia e é influenciada pela outra” (Serrano, 2018, p. 32). Desde cedo, as crianças demonstram interesses e vontades próprias, revelando comportamentos autônomos na alimentação, no sono, e nas relações, sendo esta última uma das formas mais primordiais de autonomia, uma vez que a criança decide de forma natural com quem quer estar e interagir (Lill & Prott, 2015).

Pikler definiu algumas condições essenciais para as atividades autônomas das crianças, tais como a segurança emocional, “a base de confiança em si próprio e nos outros, que é construída pela qualidade e estabilidade da relação de vinculação” (citado por Chokler, 2015, p. 11), e a liberdade de movimento, “proporcionada pelo desenvolvimento postural autônomo” (p. 11).

A autonomia das crianças deve ser entendida como um processo progressivo, tal como refere Trueba (2015) “é um processo que se inicia na infância, mas continua ao longo de toda a vida” (p. 7). Por isso, é fundamental que seja incentivada desde a primeira infância, uma vez que, sendo “uma fase de rápido e importante desenvolvimento e aprendizagem, é central que as interações pedagógicas favoreçam a iniciativa e autonomia da criança e criem desafios à sua evolução, num equilíbrio constante entre o apoio e a não interferência” (Marques et al., 2024, p. 19). Indo ao encontro desta ideia, temos o conceito de zona de desenvolvimento proximal definida por Vygotski (1991) como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de

problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (p. 58)

Ou seja, o desenvolvimento da autonomia irá ocorrer na zona de desenvolvimento proximal, na medida em que a criança com o apoio dos adultos ou dos pares vai ganhando competências, ultrapassando desafios, até conseguir realizar sozinha.

A autonomia pode ser desenvolvida, por exemplo, através da realização de pequenas tarefas, visto que, desta forma, “é proporcionada às crianças uma primeira experiência de envolvimento numa atividade com sentido, que lhes permite experienciar o sentimento de autoaprovação obtido através do trabalho” (Bašić, 2015, p. 23). Contudo, é necessário compreender que as crianças “precisam de ter o seu tempo próprio e ritmo individual para iniciar, desenvolver e realizar ações em que se envolvem, sem a interferência do adulto” (Chokler, 2015, p. 11).

A autonomia é uma competência que pode surgir por parte das crianças de forma natural, contudo, deve também ser proporcionada e incentivada pelos educadores, na medida em que “é o adulto quem cria e modifica, para o bebé, as possibilidades materiais do comportamento competente (um meio envolvente sem perigos) que oferecem a oportunidade de ação. Uma grande atenção e conhecer bem a criança são condições necessárias” (Tardos, 2023, p. 7). Ao proporcionar à criança espaço para construir a sua autonomia, ela terá igualmente a oportunidade de demonstrar “progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável” (Silva et al., 2016, p. 36).

As crianças devem participar tanto na organização da vida social como no desenvolvimento das aprendizagens, pois “escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 37). Assim, os educadores devem estar convictos de que as

crianças são “participantes ativas, com pontos de vista, opiniões e pensamento crítico” (Trueba, 2015, p. 7), e, por isso, devem proporcionar-lhes diversas oportunidades para desenvolverem a autonomia. No entanto, essa autonomia só será verdadeiramente significativa se as suas opiniões forem efetivamente tidas em consideração (Roehrborn, 2015). É fundamental que o educador, além de mediador das conversas, seja também um participante ativo, promovendo “a troca de opiniões entre as crianças e encorajando-as a ter confiança nas suas ideias e iniciativas” (Trueba, 2015, p. 7).

Segundo Portugal e Laevers (2018), a autonomia “engloba um conjunto de regras, limites e acordos que garantem um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (p. 14). No entanto, durante o processo crescente de aquisição da autonomia “limites ou regras estruturantes, conhecidos e explícitos, são necessários” (p. 14).

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e nas Orientações Pedagógicas para a Creche, os termos independência e autonomia surgem interligados, no entanto, não devem ser confundidos.

O termo independência refere-se a “ser progressivamente capaz de cuidar de si e utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (Silva et al., 2016, p. 36). Este termo está interligado com a autonomia, pois implica “uma apropriação do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia” (p. 36). Portanto, embora não sejam termos sinónimos, estão relacionados, sendo que a autonomia, tal como vimos, pressupõe outros aspetos. Naturalmente “fazer escolhas e tomar decisões possibilita à criança a construção da sua autonomia e independência assumindo, progressivamente, responsabilidade pelas suas próprias ações, pela sua segurança e bem-estar” (Marques et al., 2024, p. 65). Concluímos que conforme a criança vai adquirindo autonomia no seu quotidiano fazendo escolhas e tomando decisões, vai se tornando simultaneamente mais independente, como, por exemplo, no momento de vestir, da higiene, das refeições, entre outros.

2. Papel do educador na promoção da autonomia

A promoção da autonomia das crianças na educação de infância é um aspeto fundamental do desenvolvimento infantil e o educador desempenha um papel crucial nesse processo, ao possibilitar “uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento” (Silva et al., 2016, p. 36). As crianças podem igualmente decidir coletivamente sobre as tarefas necessárias e a sua distribuição, participando ativamente, tomando iniciativas e assumindo responsabilidades, o que potencia a sua autonomia (Silva et al., 2016).

A forma como o educador, assim como todos os adultos, se relacionam com as crianças é fundamental, uma vez que “se a criança se sente acolhida e reconhecida, se sente que tem voz e direito a participar vai construindo uma autoestima positiva, torna-se curiosa, sente-se à vontade para errar, fazer perguntas, [e] tentar descobrir por si mesma” (Marques et al., 2024, p. 66). Esta atitude fomenta o desenvolvimento da autonomia das crianças, pois, com uma autoestima positiva, tornam-se mais capazes de fazer escolhas, tomar decisões e de arriscar.

Os adultos devem apoiar as crianças para que se sintam seguras durante toda a sua ação e para que usufruam da sua autonomia sem receios, sabendo que, apesar de serem autónomas, têm o apoio do adulto sempre que necessitarem. Como refere Trueba (2015) “quando olhamos para uma criança de forma totalmente positiva e com uma perspetiva de confiança nas suas capacidades, inteligência e bondade, estamos a estimular a sua autonomia física, intelectual e ética” (p. 7), contrariamente, “um olhar de desconfiança ou negativo relativamente às possibilidades do outro, (...) impedem a pessoa de agir com confiança e segurança” (p. 7).

Neste sentido, devemos proporcionar segurança e oportunidades às crianças para agirem por si próprias, acreditando que o mais importante é o processo e não apenas alcançar o objetivo. Cada criança tem o seu próprio

ritmo, pelo que é essencial dar-lhe tempo para as suas descobertas e compreender que os erros também fazem parte da aprendizagem (Trueba, 2015). De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar: Lei n.º 5/97 (1997), um dos objetivos da educação pré-escolar é “estimular o desenvolvimento global de cada criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (p. 671).

É importante salientar que “estar familiarizado com limites e normas de integração social não se opõe à autonomia” (Bašić, 2015, p. 24). As crianças necessitam de conhecer os limites e as regras existentes, e os adultos devem garantir que estes são respeitados, visto que a autonomia se constrói através de um equilíbrio entre a vontade da criança e os limites de viver em sociedade.

O educador enquanto gestor do currículo¹, reflete sobre os seus valores, recolhe informações acerca das crianças e planifica o currículo, visto que, “construir e gerir o currículo exige, assim, um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação” (Silva et al., 2016, p. 13).

Para recolher a informação, é importante observar atentamente as crianças, as interações que surgem entre elas durante as brincadeiras, pelo que “observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (Silva et al., 2016, p. 11). Da mesma forma, é essencial conhecer o contexto de vida das crianças e das respetivas famílias. Na planificação do currículo, o educador planifica as atividades e o projeto pedagógico/curricular, de acordo com os interesses e necessidades das crianças, utilizando também a

¹ Currículo: “Em educação de infância, o currículo refere-se ao conjunto das interações, experiências, atividades, rotinas e acontecimentos planeados e não planeados que ocorrem num ambiente educativo inclusivo, organizado para promover o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 106).

diferenciação pedagógica para adaptar as situações a cada criança e ao seu ritmo. De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, este “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572),

Desta forma, importa também reconhecer a relevância que a organização do espaço e do tempo por parte do educador tem na promoção da autonomia das crianças, uma vez que “pensar e organizar os espaços, os materiais, o tempo é um tipo de intervenção do [educador] que contribui para construir um ambiente favorável para que as crianças vivam diversas experiências sem se reduzirem a previsões já estabelecidas antecipadamente” (Fochi, 2018, p. 187).

De acordo com Portugal (2013) “a organização do espaço pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (p. 19). Em relação a esta, “o papel do adulto consiste (...) em garantir condições ambientais sociais e físicas de que as crianças se possam apropriar e dominar, utilizando os instrumentos e procedimentos de que já dispõem” (Chokler, 2015, p. 11).

Pelo que, o educador deve “com base num conhecimento específico, garantir o acesso das crianças a espaços e a materiais de qualidade, que potenciem o seu protagonismo, competência e autonomia” (Marques et al., 2024, p. 27), sendo para isso necessário conhecer o desenvolvimento de cada criança e do grupo em geral, através de uma observação atenta que permite “ver como a criança está ativa na descoberta de si própria e do ambiente que a rodeia, sem ajuda” (Szanto, 2015, p. 17).

Segundo Silva et al. (2016) “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado” (p. 26), desta forma têm a possibilidade de se mover e agir livremente.

O educador deve organizar e reorganizar os espaços ou áreas da sala de acordo com a observação atenta que faz de cada criança e do grupo, visto que um espaço pensado a partir das experiências e preferências das crianças é fundamental para lhes garantir vivências diversas e o desenvolvimento da sua autonomia (Marques et al., 2024). Esses espaços ou áreas devem ser facilmente distinguidos pelas crianças, de forma que se apropriem dos mesmos e dos materiais presentes neles. De acordo com Folque et al. (2015) devem ainda ser “espaços abertos e flexíveis, permitindo a livre mobilidade e diferentes utilizações” (p. 22).

Os materiais presentes na sala devem ser arrumados ponderadamente “antecipando o fácil acesso aos mesmos enquanto veículo para a promoção da autonomia da criança, bem como o seu crescente envolvimento no processo de arrumação e organização dos espaços” (Marques et al., 2024, p. 49). O modelo Highscope refere como estratégia de arrumação dos materiais e facilitador da autonomia das crianças, a etiquetagem dos locais de arrumação,

colocar etiquetas ou rótulos, quer nas caixas, quer nas prateleiras (...) indicando o local e o tipo de material, possibilita uma certa previsibilidade em termos dos sítios onde encontrar materiais (...) facilitando a que as crianças saibam que podem encontrar o material de que necessitam e o podem voltar a arrumar (...). (Epstein & Hohmann, 2019, p. 186)

Considerando a faixa etária das crianças os rótulos ou etiquetas mais compreensíveis são as imagens do próprio material ou desenhos (Epstein & Hohmann, 2019).

Relativamente à organização do tempo o educador deve “respeitar o ritmo de cada criança e garantir o tempo de que necessita para o envolvimento nos processos (...) evitando a intrusão e potencial prejuízo decorrentes da subordinação dos tempos das crianças aos tempos dos

adultos e das instituições” (Marques et al., 2024, p. 19). Isto possibilita que as crianças tomem “progressivamente consciência de si próprias e dos outros, bem como da sua vida no grupo” (Folque et al., 2015, p. 25).

É importante haver uma rotina bem conhecida pelas crianças, transmitindo-lhes segurança, pois desta forma conseguem antecipar o que acontecerá a seguir, tal como referem Marques et al. (2024) a “rotina pedagógica desempenha um papel importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança e na sua perceção temporal (...) Com a compreensão da sequência desses acontecimentos, o quotidiano passa a ser algo previsível para a criança” (p. 95). Segundo Bimbo (2013),

as rotinas de “cuidado” do dia a dia, tais como o tempo das refeições e de higiene constituem oportunidades para dar resposta simultaneamente aos cuidados e à educação. Por exemplo, à medida que as suas competências se desenvolvem, o educador pode incentivar a criança a fazer mais coisas sozinha, apoiando o desenvolvimento da sua autossuficiência, autonomia e valor próprio. (p. 13)

Segundo Ferri (2015) existem dois aspetos fundamentais a considerar para promover a autonomia das crianças, o primeiro está relacionado com a escuta atenta por parte do adulto, “a fim de perceber as suas curiosidades cognitivas e as respetivas “zonas de desenvolvimento próximo” e ser capaz de as sustentar e apoiar adequadamente” (p. 35), isto é, o adulto deve realizar uma escuta ativa das crianças de forma a compreender o que lhes desperta curiosidade e em que fase de desenvolvimento é que se encontram. O segundo aspeto prende-se com o planeamento de ambientes educativos “que sejam significativos para as crianças e sobretudo coerentes e fundamentais para as suas formas de aprender” (p. 35), ou seja, o espaço e os materiais devem ser organizados de forma a tornarem-se interessantes e adequados às crianças do grupo.

2.1. Conceção de criança

A conceção que cada educador tem de criança é fundamental para a promoção e o desenvolvimento da autonomia destas, pelo que se torna de vital importância que “tenhamos consciência da nossa imagem interior de infância e de criança, explicitando-a, para que possamos perceber se as nossas ações são coerentes com as nossas convicções” (Trueba, 2015, p. 6). Para tal, é essencial reconhecer a competência das crianças enquanto seres participativos, competentes, detentores de direitos e com capacidade de fazer escolhas.

Com frequência, confunde-se a visão de criança enquanto “ser capaz” e “competente”, mas estes são conceitos que, embora relacionados, apresentam distinções. Como refere Fochi (2018), ao vermos a criança como “capaz”, “estamos a pressupor a sua disponibilidade em saber fazer algo (...), mas ainda demanda do adulto que lhe ensine como fazer. (...) não se considera a possibilidade de intenção da própria criança” (p. 184), por outro lado, se acreditarmos que a criança é competente, “preocupamo-nos em criar as condições externas, mas não interferimos no ritmo e no desejo da criança” (p. 184). Deste modo, ao reconhecer a criança como competente, proporcionam-se os meios necessários para que, quando desejar realizar determinada ação, consiga identificar os recursos disponíveis e executá-la autonomamente. Ao considerá-la apenas como capaz, apesar de se reconhecer a sua aptidão para agir, acaba-se por interferir diretamente no processo, limitando a sua autonomia e restringindo a oportunidade de descoberta e experimentação (Fochi, 2018).

Podemos assim afirmar que um bom equilíbrio entre a dependência e a independência depende da “conceção que o educador tem da criança como pessoa em desenvolvimento, no reconhecimento e respeito da pessoa que a criança é, com todas as suas características” (Bašić, 2015, p. 24), é fundamental também preparar um ambiente que dê oportunidade às crianças de explorar livremente e de resolver os problemas sozinhas. Segundo Milhano et al. (2021),

a criança é vista, cada vez mais, como um ser autônomo, sujeito e participante ativo no seu processo de ensino-aprendizagem, competente, ativo na construção do conhecimento, com voz própria, com iniciativa, cooperativo, crítico, criativo, investigador e interventivo na tomada de decisões. (p. 123)

Segundo a revista *Crianças e Serviços para a Infância: desenvolvimento de uma perspectiva europeia* (s.d.) Loris Malaguzzi caracterizou a criança como um ser ativo na sua aprendizagem, desde o nascimento, que procura compreender o mundo que a rodeia. Defendia que a criança aprende e comunica, sempre em interação com os outros e considerava-a um indivíduo cuja autonomia se manifesta na interdependência e que tem a necessidade e o desejo de estabelecer ligações com outras crianças e adultos. Além disso, atribuía-lhe o estatuto de cidadão, reconhecendo-a como um sujeito de direitos.

Com esta visão das crianças, daremos naturalmente mais oportunidades para que participem ativamente, tanto nas atividades da sala quanto no planeamento e avaliação, e ainda durante os momentos de cuidado, pois se “aceitamos e apreciamos na criança a sua capacidade de competência no momento de sua atividade autônoma, isso nos levará, naturalmente, a aceitar e apreciar sua necessidade e seu direito de participar, da mesma maneira, nos momentos dos cuidados” (Falk, 2016, p. 58). Da mesma forma, “se confiamos nas capacidades do bebé, se apoiamos a sua autonomia na ação, na sua atividade, ele tem capacidade para fazer muito mais do que aquilo que acreditaríamos no geral” (Tardos, 2023, p. 2).

Devemos escutar as crianças e considerar as suas opiniões, pois só assim podemos permitir o desenvolvimento da sua autonomia, possibilitando que tomem decisões, façam escolhas e adquiram progressivamente mais responsabilidades, “se confiamos nas capacidades da criança pequena, se apoiamos [a] sua atividade autônoma, veremos que

ela é capaz de muito mais coisas do que geralmente imaginamos, como destreza corporal e uma curiosidade atenta pelo seu ambiente” (Falk, 2016, p. 51).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Neste capítulo apresento as opções metodológicas utilizadas na presente investigação. Esta segue os princípios de uma investigação-ação que se enquadra na abordagem qualitativa.

Serão também detalhados os procedimentos de recolha e tratamento de informação utilizados, como a observação, as notas de campo, o registo fotográfico, a análise documental, o inquérito por questionário, a análise de conteúdo e as conversas em grupo com as crianças. Refiro ainda os princípios éticos adotados, que asseguram a confidencialidade da informação e do anonimato dos participantes.

Começo por abordar o conceito de investigação. Esta é, geralmente, “entendida como uma atividade de produção e aprofundamento do conhecimento científico, com metodologias e critérios de rigor próprios e distintos das práticas educativas, que poderá contribuir para compreender e analisar a prática, mas não para a orientar” (Silva, 2013, p. 285). No entanto, quando falamos em investigação na área da educação, esta

não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo, devido ao que os educadores fazem e se propõem como objetivos e, devido ainda, ao que os mesmos precisam de saber e que é, certamente, diferente do que necessitam outras áreas da atividade humana. (Amado, 2014, p. 19)

Em todos os tipos de investigação, é necessário que o investigador planeie e prepare a investigação, uma vez que esta não consiste numa atividade espontânea (Ponte, 2002).

1. Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa é entendida como “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas

características” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). Estas características são as seguintes:

Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. (...) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (pp. 47 - 50)

Desta forma, podemos concluir que, na investigação qualitativa, os investigadores passam muito tempo no trabalho de campo, sendo nesse período que recolhem as informações mais significativas. Durante o processo, devem questionar-se recorrentemente sobre o que veem e ouvem, a fim de realizar uma boa interpretação dos acontecimentos.

As informações recolhidas ao longo da investigação revelam-se de maior interesse, pois constituem o conteúdo principal para construir o estudo e para dar resposta à questão inicial. Na investigação qualitativa é necessária uma interpretação e compreensão constantes de todos os fenómenos observados, procurando dar-lhes sentido. Por vezes, pode ser necessário partilhar a investigação com os sujeitos do estudo, de forma a permitir-lhes também compreender o significado do trabalho realizado.

Geralmente, pressupõe-se que os contextos em que os investigadores são inseridos lhes são desconhecidos, para garantir que pouco ou nada sabem acerca das pessoas e ambientes que serão objeto de estudo, evitando assim preconceitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Alves e Azevedo (2010), a investigação qualitativa é “aquela em que melhor se compreendem os fenómenos educacionais, apreendendo-os na sua complexidade e dinâmica” (pp. 24 - 25). É considerada científica, uma vez que se caracteriza por ser organizada e rigorosa, estabelecendo uma relação entre a teoria e os dados empíricos (Gonçalves, 2010). O investigador procura compreender fenómenos sociais através da análise de dados qualitativos, como entrevistas, observações e análise documental.

Tendo em conta estas características, concluímos que o projeto desenvolvido se enquadra no âmbito da investigação qualitativa, uma vez que, enquanto investigadora, estive inserida em contextos de estágio que não conhecia, nos quais recolhi informações através de vários processos, com o objetivo de responder à questão inicial.

2. Investigação-Ação

A investigação-ação é uma metodologia da investigação qualitativa que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais, (...) A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 292-293).

Este método de investigação tem em vista a “transformação da realidade e [a] solução do problema social estudado, propondo mudanças concretas, em que o investigador se assume como parte ativa deste processo” (Traqueia et al., 2021, p. 40). Assim, o principal objetivo é produzir mudanças nas práticas, de modo a alcançar melhorias concretas (Fonseca, 2012).

A investigação-ação integra simultaneamente a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão), adotando um processo cíclico que permite uma interação constante entre a ação e a reflexão (Coutinho et al., 2009; Fonseca, 2012).

Segundo os mesmos autores, trata-se de uma “metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (p. 362). As suas principais características são: participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica; autoavaliativa. Ou seja, a investigação-ação envolve todos os participantes de forma colaborativa, respeitando os contributos de cada um, atua de forma direta na realidade e desenvolve-se em ciclos: ação, reflexão e melhoria. Os investigadores refletem ainda sobre os contextos em que atuam e sobre as suas próprias ações.

A investigação-ação processa-se através de um conjunto de várias fases que são a “planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação (...) que se desenvolvem de forma contínua e em movimento circular, possibilitando o início de novos ciclos que desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva” (Fonseca, 2012, p. 20).

De forma a planificar a investigação, o primeiro passo consiste na escolha de um tema que se baseie num problema específico, preferencialmente observado em estágio. Assim, o tema do projeto de investigação é **a autonomia das crianças em contextos de educação de infância, com foco no papel do educador de infância**, uma vez que sempre me suscitou bastante interesse e, no primeiro momento de estágio, em contexto de creche, observei alguns momentos da rotina em que a educadora promovia a autonomia das crianças, e outros em que isso não acontecia. Estas observações levaram-me a questionar de que forma o educador pode promover consistentemente a autonomia das crianças.

Desta forma, a questão de partida é **“Como o educador pode promover a autonomia da criança em creche e jardim de infância?”**. Este projeto segue os critérios metodológicos da investigação-ação, que incluem a identificação do problema a que se pretende dar resposta, a formulação de uma proposta de solução e, eventualmente, o recurso a um quadro teórico que ajude a fundamentar a ação (Silva, 2013).

Os investigadores durante uma investigação-ação refletem constantemente sobre as suas práticas e observações, o que orientará não só a sua ação como irá promover uma aprendizagem contínua.

3. Procedimentos de recolha e tratamento de informação

O investigador deve ter a capacidade de selecionar os procedimentos de recolha e tratamento de informação que sejam mais indicados para o seu estudo. Segundo Latorre (2003, citado em Coutinho et al., 2009), existem três categorias de técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados: “técnicas baseadas na observação; (...) técnicas baseadas na conversação; (...) Análise de documentos;” (p. 373). Neste projeto de investigação recorri à observação, às notas de campo, aos registos fotográficos, à análise documental, ao inquérito por questionário, à análise de conteúdo e às conversas em grupo com as crianças.

3.1. Observação e notas de campo

A observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (Aires, 2011, p. 24). Deste modo, constitui um instrumento crucial na prática de uma investigação-ação, pois permite relacionar a teoria com a prática e recolher informação que é fundamental.

De acordo com Traqueia et al. (2021), a observação é ainda uma “técnica relativa à observação direta da atuação dos participantes e interações entre os mesmos e o meio em que se inserem, no âmbito da investigação em que o investigador é também participante” (p. 44). Em contextos de educação de infância, a observação torna-se ainda mais importante, na medida em que é através desta que iremos conhecer melhor as crianças, os contextos e as equipas.

A observação pode assumir diversas formas, uma vez que “podemos fazer diferentes tipos de observação, consoante as preocupações e finalidades que temos” (Cardona et al., 2021, p. 86). Contudo, tendo em conta a natureza de um projeto de investigação a que considere ser mais

adequada, e aquela que foi realizada durante o estágio, foi a observação participante, que “tem como princípio a necessidade de o pesquisador manter sempre algum grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (Amado & Silva, 2014, p. 153). Este tipo de observação é considerada “uma técnica de observação direta, pois implica a presença do observador nos acontecimentos que está a observar” (Fonseca, 2012, p. 25), desta forma o investigador consegue compreender melhor a realidade do contexto.

Considero que manter uma observação participante permite observar e registar de forma mais significativa, pois, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual da ocorrência” (p. 48).

É fundamental ter em consideração que nem tudo o que se observa é relevante para a investigação. Durante o estágio, aprendi que não é possível, nem favorável, tentar observar tudo e todos. Sendo, por isso, necessário seleccionar o que é mais pertinente em cada momento.

As notas de campo constituem-se como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Estas surgem como forma de registo das observações realizadas, uma vez que “é preciso registar a observação do comportamento das crianças e, também, recolher e organizar outros documentos resultantes da prática” (Silva, 2013, p. 301). Desta forma, torna-se possível avaliar melhor a nossa ação e as ações das crianças, adequando as intervenções e retirando conclusões concretas.

É importante que as notas de campo sejam registadas o mais rapidamente possível após o acontecimento, de forma a evitar o esquecimento de detalhes relevantes. O carácter descritivo das notas de campo é crucial para que o investigador, ao analisá-las, consiga mais facilmente relembrar e interpretar a situação descrita.

Durante os estágios, tive inicialmente alguma dificuldade em registrar de forma eficaz as notas de campo, mas com o apoio das educadoras cooperantes, fui evoluindo e desenvolvendo esta competência.

3.2. Registo fotográfico

A utilização do registo fotográfico, durante a observação participante, permite, muitas vezes, recorrer à fotografia “como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

De acordo com Fonseca (2012), “a fotografia é uma técnica de eleição na Investigação-Ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana. São fiáveis, credíveis e permitem uma análise retrospectiva dos assuntos” (p. 26). É por este motivo que esta forma de registo se tem tornado tão fundamental na investigação em educação.

Neste contexto, as fotografias não são vistas como um resultado, mas sim como parte integrante do processo. Podem, por vezes, clarificar aspetos que os registos escritos, por si só, não permitem, proporcionando assim um apoio visual às notas de campo. O investigador, ao utilizar a fotografia como forma de registo, “tem de passar a ser, tanto quanto possível, invisível” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 141), de modo a não interferir nos acontecimentos e evitar qualquer distorção da realidade.

Durante os estágios, o registo fotográfico foi a forma de registo que mais utilizei, captando atividades e momentos significativos de interação, quer por vontade própria ou por pedido da educadora cooperante. Sempre questioneei previamente se poderia fotografar as crianças, tendo-me sido concedida autorização para o fazer, com a condição de não expor a cara das crianças e de utilizar as imagens exclusivamente para fins académicos.

3.3. Análise documental

A análise documental corresponde à “análise de documentos oficiais (legislação, atas de reuniões, planificações, registos de avaliação, artigos de

jornais, etc.) e documentos pessoais (diário e outros instrumentos utilizados pelo investigador (...))” (Traqueia et al., 2021, p. 45). Trata-se de um procedimento fundamental, no qual o investigador recolhe e analisa documentos que considere relevantes para o seu estudo. Neste sentido, Coutinho et al. (2009) referem que a análise documental “implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação” (p. 373).

Durante os estágios, recorri à análise documental com o intuito de recolher informações significativas sobre as instituições e as salas onde estagiei, assim como o que referiam sobre o tema em estudo. As informações encontradas foram mobilizadas no capítulo III. Entre os documentos analisados, incluem-se o Projeto Educativo da Instituição, o Projeto Pedagógico de Sala/Projeto Curricular de Grupo, o Regulamento Interno e o Plano de Atividades. Tive acesso a estes documentos através das educadoras cooperantes e, no caso do Regulamento Interno do contexto de creche e do Projeto Pedagógico de Sala, estes encontravam-se afixados na instituição.

3.4. Inquérito por questionário

O questionário é definido como “um conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação básica” (Fonseca, 2012, p. 25). Trata-se de um instrumento eficaz para recolher informação concreta, de forma mais simples e direta.

Este foi concebido com o objetivo de compreender as conceções das educadoras cooperantes sobre autonomia e de que forma a promovem nas suas práticas, uma vez que tal como refere Amado (2014) “a partir da análise das respostas torna-se possível detetar as perceções, experiência subjetiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (p. 271).

O questionário era constituído por quatro perguntas de resposta aberta: a primeira “Qual a sua conceção de autonomia em contextos de educação de infância?”, a partir da qual pretendia compreender a conceção

de autonomia das educadoras, a segunda pergunta “Que estratégias mobiliza para promover a autonomia na sua prática em creche/jardim de infância?”, com o objetivo de identificar as estratégias utilizadas pelas educadoras cooperantes para promover a autonomia das crianças nas suas práticas, a terceira pergunta “Que constrangimentos encontra na promoção da autonomia?”, para compreender as dificuldades ou desafios que as educadoras encontram ao promover a autonomia das crianças nos contextos de educação de infância, e por fim a quarta pergunta “Qual o papel do educador na promoção da autonomia em educação de infância?”, com o intuito de perceber como as educadoras cooperantes interpretam o papel do educador na promoção da autonomia.

3.5. Conversas com as crianças

Realizei conversas com as crianças em pequenos grupos de três crianças, com o objetivo de compreender as suas opiniões sobre aquilo que consideravam saber fazer autonomamente. Desta forma, para além da observação das crianças, foi possível perceber de que forma interpretavam as situações, valorizando as suas opiniões e experiências (Folque, 2014).

Estas conversas decorreram na sala polivalente, estando presentes apenas eu e três crianças de cada vez. O objetivo da conversa foi explicado logo no início, “directamente e com cuidado às crianças, para as ajudar a perceber melhor as intenções” (Folque, 2014, p. 130). A realização das conversas em grupos de três crianças revelou-se uma estratégia bastante favorável, uma vez que, como referem Graue e Walsh (2003), “uma estratégia extremamente útil (...) é entrevistar as crianças em pares ou em trios. (...) As crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas” (p. 141).

As conversas foram realizadas apenas com as crianças do contexto de jardim de infância, uma vez que não me foi possível regressar ao contexto de creche. No entanto, considero que, mesmo que esse regresso tivesse

ocorrido, esta não seria uma abordagem adequada de recolha de informação, devido à faixa etária das crianças com que me encontrava.

Importa ainda referir que estas conversas não incluíram a participação de todas as crianças do grupo. A seleção teve por base a observação prévia dos vários níveis de autonomia demonstrados pelas crianças, assim como aquelas que revelaram estar mais à vontade comigo e mais disponíveis para conversar.

As respostas das crianças foram áudio-gravadas, mas também registadas por escrito, dado que “ao escrevermos o que as crianças dizem estamos a comunicar-lhes que as estamos a levar muito a sério” (Graue & Walsh, 2003, p. 144).

Na conversa defini cinco perguntas: a primeira, “O que achas que fazes sozinho aqui na escola?”, e a segunda, “E em casa o que fazes sozinho?”, procuravam explorar as perceções das crianças relativamente às atividades que consideravam ser capazes de realizar de forma autónoma. A terceira pergunta, “Na escola por vezes precisas de pedir ajuda à F./ à D./ à Ana/ ou aos amigos, em que momentos sentes que precisas de pedir ajuda?”, e a quarta, “Quando há conflitos, entre ti e os outros meninos/meninas, achas que consegues resolver sozinho? O que fazes? Quando pedes ajuda é porquê?”, tinham como finalidade compreender se as crianças conseguiam resolver conflitos de forma autónoma e se recorriam aos colegas quando necessitavam de apoio. Por fim, a quinta pergunta, “Quando brincas ou fazemos atividades na sala consegues ir buscar os materiais que necessitas sozinho?”, procurava perceber se as crianças eram autónomas na organização do espaço e dos materiais.

3.6. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é definida como uma “técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata” (Amado et al., 2014, p. 304).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados exige um processo de organização cuidadosa da informação recolhida, como transcrições de entrevistas, notas de campo, entre outros, com o objetivo de compreender melhor os dados e, assim, conseguir explicá-los a outros.

Para realizar a análise de conteúdo, organizei as fotografias recolhidas durante os estágios, selecionando aquelas que considerei mais relevantes para o projeto de investigação, arquivando-as diretamente numa pasta específica. Relativamente às notas de campo, procurei identificar as informações mais pertinentes que tinha registado. No entanto, reconheço que este foi um ponto mais frágil do processo, uma vez que, infelizmente, não dispunha de tantos registos quanto desejava.

Procedi ainda à análise de conteúdo das conversas em grupo com as crianças e dos questionários às educadoras cooperantes. Em ambas transcrevi integralmente as respostas (apêndices 9, 10 e 12) e, posteriormente, elaborei duas tabelas (apêndices 11 e 13) organizadas em categorias e subcategorias. O sistema de categorias foi desenvolvido através de um procedimento aberto em que se constrói um sistema de categorias exclusivamente a partir da análise (Amado et al., 2014).

4. Princípios éticos

A ética pode ser definida como as “normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 75). Na investigação em educação de infância, é essencial considerar as questões éticas, de modo a proteger os participantes do estudo, sejam eles crianças ou adultos.

Durante os estágios realizados, houve uma preocupação constante em garantir a ética durante a investigação, tanto em relação aos intervenientes quanto aos processos de recolha e tratamento de informação.

Houve o cuidado contínuo de respeitar e escutar cada criança, atendendo às suas necessidades, respeitando o seu ritmo e assegurando que todas as atividades propostas eram adequadas à faixa etária. Utilizei

explicações simples e no contexto de creche, onde as crianças comunicavam de forma não verbal, observei atentamente as suas expressões para compreender se estavam dispostas a colaborar. Relativamente às educadoras, considero que foi fundamental valorizar e respeitar a sua prática, assim como partilhar sempre as minhas propostas e intencionalidades.

Os participantes devem ser informados de todos os aspetos relacionados com a sua participação na investigação. Devem ainda estar cientes de que podem alterar os termos da sua autorização ou, inclusive, retirar o seu consentimento a qualquer momento (SPCE, 2020).

Em relação ao princípio ético da confidencialidade e privacidade, “os participantes da investigação têm direito à privacidade, à discrição e ao anonimato, cabendo aos/as investigadores/as assegurar que os dados fornecidos pelos participantes, ou pelos seus representantes legais, sejam totalmente anónimos e confidenciais” (SPCE, 2020, p. 12). Este foi um dos princípios que utilizei durante a investigação, uma vez que os nomes dos participantes nunca são revelados, sendo utilizadas apenas as iniciais. É crucial proteger a identidade dos participantes para evitar possíveis problemas decorrentes da informação recolhida. Portanto, o investigador deve ter o cuidado de não divulgar a terceiros informações sensíveis que possam ser indevidamente exploradas (Bogdan & Biklen, 1994).

Por esta razão, os locais onde a investigação foi realizada e os nomes das educadoras cooperantes que me acompanharam também não serão identificados, referindo-os apenas respetivamente como Instituição V e Educadora M, no contexto de creche, e Instituição S e Educadora F, no contexto de Jardim de Infância.

CAPÍTULO III - CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS E DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INTERVENÇÕES

No presente capítulo, procedo à caracterização dos dois contextos de estágio onde o projeto foi desenvolvido e dos participantes envolvidos no estudo. Irei também descrever e interpretar as intervenções realizadas, quer tenham sido planificadas ou espontâneas.

Os dois primeiros momentos de estágio decorreram durante o primeiro ano do mestrado, sendo o primeiro em contexto de creche, na instituição V, e o segundo em contexto de jardim de infância, na instituição S. No segundo ano do mestrado, estava previsto o regresso aos mesmos locais de estágio, permanecendo duas semanas em cada contexto. No entanto, não me foi possível regressar ao contexto de creche, pelo que permaneci quatro semanas no contexto de jardim de infância, correspondendo este ao terceiro momento de estágio. A tabela 1 sintetiza a organização dos três momentos de estágio.

Tabela 1

Contextos de estágio

Momentos de estágio	Ano letivo 2023/2024		Ano letivo 2024/2025
	1.º momento	2.º momento	3.º momento
Contexto	Creche (Instituição V)	Jardim de Infância (Instituição S)	Jardim de Infância (Instituição S)
Duração	10 semanas De 6 de novembro de 2023 a 24 de janeiro de 2024	10 semanas De 11 de março a 5 de junho de 2024	4 semanas De 30 de setembro a 25 de outubro de 2024

1. Contexto de creche – Instituição V

A Instituição V, onde realizei o estágio, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) inaugurada em 2012. A sua missão é “servir,

dentro das suas capacidades, todo aquele que necessite de apoio, sem qualquer discriminação de natureza racial, social, política ou religiosa” (Regulamento Interno - Creche, p. 2).

1.1. Infraestruturas e espaço físico

O edifício é composto por três pisos. No piso 0, encontram-se o Serviço de Apoio Domiciliário, a cozinha e uma sala de jardim de infância. No piso 1, estão localizadas as restantes salas de jardim de infância, a secretaria e a receção. O piso 2 é onde se encontram as salas de creche, o refeitório, a copa de leites, o gabinete técnico, a sala de isolamento e a bebeteca.

Na creche, há dois berçários para crianças dos quatro aos doze meses, duas salas para crianças dos doze aos vinte e quatro meses e duas salas para as crianças com idades entre os vinte e quatro e os trinta e seis meses.

O espaço exterior inclui uma varanda no piso 1, destinada à creche, e, no piso 0, dois parques acessíveis a todos. Há também uma área ampla com relva e pneus que, infelizmente, nunca observei a ser utilizada.

1.2. Projeto educativo e projeto pedagógico

O projeto educativo da instituição, intitulado “A brincar é que a gente se entende”, foi consultado e analisado, de forma a retirar as informações mais pertinentes. Este documento está dividido em cinco pontos, dando a conhecer como se formou esta instituição, a história, a missão, os objetivos e a avaliação.

O projeto pedagógico, estava relacionado com o projeto educativo e tinha como título “A brincar também se aprende”. Neste está subjacente a conceção da educadora, os princípios que orientam a sua prática, a caracterização do grupo e o processo de adaptação, a organização do espaço e das rotinas, o trabalho com as famílias e a comunidade, e a avaliação.

Analisei o projeto educativo e o projeto pedagógico para identificar conteúdos relacionados com o tema em estudo. No projeto educativo, apenas um ponto fazia referência à temática do projeto, indicando que um dos objetivos é “promover autonomia e mobilidade” (Projeto Educativo da Escola, 2021-2024, p. 28). No projeto pedagógico, embora não houvesse uma referência direta ao tema, os princípios pedagógicos mencionados pela educadora sugeriam uma ligação com a autonomia, mesmo que não de forma explícita, como por exemplo “(...) reconhecer o direito à participação efetiva, ou seja, que a criança não seja um mero observador, mas sim um agente participativo, no seu crescimento e desenvolvimento na creche” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023/2024, s.p.). Em resposta ao questionário realizado, a educadora cooperante referiu ainda que, para si, a autonomia é “um pilar para o desenvolvimento da criança, (...) um processo gradual, que se apoia na intencionalidade educativa do educador que prepara o espaço para que a criança possa ser autónoma, que dá voz à criança (...)” (Questionário – Educadora M).

1.3. Equipa educativa e pedagógica

O quadro de pessoal inclui uma diretora técnica, cinco educadoras de infância, doze ajudantes de ação educativa, uma administrativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e duas auxiliares de serviços gerais.

A equipa pedagógica da sala era constituída pela educadora cooperante M e por duas auxiliares de ação educativa, que colaboravam no planeamento e na dinamização das atividades. A equipa demonstrava uma ótima relação, mantendo um diálogo regular através de conversas informais.

A educadora cooperante M mencionou que, na creche, geralmente não segue um modelo pedagógico, mas adota uma abordagem pedagógica eclética, baseada na filosofia socio construtivista, na pedagogia dos afetos, na pedagogia centrada na criança e na pedagogia da escuta.

Com este grupo, a educadora seguia a pedagogia em participação, que, de acordo com o projeto pedagógico da sala, se traduz “na pedagogia da escuta – estar atenta ao que a criança nos diz sob as diversas línguas”

(Projeto Pedagógico de Sala, 2023/2024, s.p.). Neste sentido, em resposta ao questionário, a educadora cooperante escreveu que para si “é fundamental que a criança se sinta ouvida, escutada e respeitada” (Questionário – Educadora M).

1.4. Grupo de crianças

O grupo era constituído por dezasseis crianças, dez do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os vinte e quatro meses.

Observei que as crianças ainda necessitavam de bastante apoio do adulto, mas eram incentivadas a realizar algumas tarefas de forma autónoma. Durante as refeições, quase todas as crianças comiam sozinhas, contudo, quando solicitado pela criança ou quando o adulto considerava necessário apoiava a criança nesta tarefa.

O nível de compreensão oral das crianças parece-me ser fundamental para a realização autónoma de tarefas. Todas compreendiam e conseguiam seguir ordens simples.

1.5. Organização dos espaços e materiais

Um ambiente bem organizado é crucial para promover o desenvolvimento e as aprendizagens, e deverá ser “aquele em que a criança se sente segura e ao mesmo tempo desafiada, onde sente o prazer de explorar, de poder estabelecer relações e expressar as suas ideias e sentimentos, levando-a a desenvolver a sua autonomia” (Serrano, 2018, p. 19). O educador tem a função de transmitir segurança e confiança, bem como proporcionar oportunidades que permitam às crianças explorar, de forma ativa, os espaços e materiais.

No projeto pedagógico de sala, a educadora menciona que o espaço é “organizado com intencionalidade educativa, pensando essencialmente na autonomia, descoberta e segurança” (Projeto Pedagógico de Sala, 2023/2024, s.p.), o que permite que as crianças se apropriem e reconheçam os espaços e materiais.

A sala (apêndice 1) estava dividida em várias zonas/espços, possibilitando que as crianças circulassem livremente e transportassem os materiais pela sala. Neste sentido, Epstein e Hohmann (2019) referem que, para possibilitar a oportunidade de escolha e decisão às crianças é importante que, “os objectos e materiais que as crianças usam com finalidades diversas [possam] estar localizados em áreas distintas, mas dispostos de modo a que a criança se possa movimentar de uma área para outra” (p. 172). A educadora permitia que as crianças decidissem qual o espaço onde queriam brincar, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia.

O espaço do espelho oferecia oportunidades para a autodescoberta através de brincadeiras variadas e tinha uma barra de apoio que permitia que as crianças se apoiassem, sendo especialmente útil para aquelas que ainda não adquiriram a marcha. O espaço da cozinha e faz de conta incluía uma cozinha de madeira com vários materiais, uma cama para bonecos pequena e alguns bonecos, promovendo o jogo simbólico.

A zona do tapete e o espaço da ludoteca interligavam-se, pois era no tapete que as crianças se podiam sentar a ver os livros da ludoteca. Era também na zona do tapete que, diariamente, realizávamos momentos de grande grupo, como cantar a canção do bom dia, ouvir histórias e conversar. A ludoteca tinha livros de um lado e, do outro, caixas de arrumação, carros maiores e alguns jogos de encaixe.

O espaço da parede era utilizado para expor produções das crianças e materiais com os quais a criança podia interagir e brincar, baseados em interesses observados pela educadora. Um exemplo é um jogo de correspondência construído pela educadora com base no interesse das crianças por animais da quinta. Este jogo foi desenvolvido com o intuito de ser realizado autonomamente pelas crianças, sendo um dos que mais promovia a interação entre pares. O espaço do ginásio tinha peças de espuma de diferentes formatos, que promoviam o desenvolvimento motor,

possibilitando que as crianças subissem, descessem e fizessem diferentes explorações.

Os materiais presentes na sala eram adequados à faixa etária das crianças, assim como o mobiliário, que era dimensionado para facilitar o acesso das mesmas. Todos os objetos destinados ao uso das crianças estavam ao seu alcance e, embora tivessem lugares específicos para serem arrumados, podiam ser utilizados livremente em qualquer espaço da sala, não estando restritos a uma zona específica. Em resposta ao questionário, a educadora mencionou que, para promover a autonomia das crianças, uma das estratégias que utiliza é precisamente a “organização do espaço e dos materiais ao alcance das crianças, permitindo escolhas livres e responsáveis” (Questionário – Educadora M).

1.6. Organização das rotinas

A organização do tempo deve ser algo “intencionalmente planeado, que envolve, simultaneamente, regularidade e flexibilidade. (...) é importante que o tempo pedagógico em creche se organize de acordo com uma estrutura clara e explícita, que vá sendo conhecida pela criança e na qual esta participa” (Marques et al., 2024, p. 50). As rotinas são sequências de acontecimentos que se repetem, ajudando a criança a antecipar o seu dia, proporcionando-lhe maior confiança e segurança por saber o que vai acontecer. A educadora cooperante concorda com esta perspetiva, tendo referido, em resposta ao questionário, que outra das estratégias que utiliza para promover a autonomia das crianças é uma “rotina estruturada, mas flexível, que proporciona previsibilidade e segurança para que a criança possa explorar com confiança” (Questionário – Educadora M).

Ao planear intencionalmente as rotinas, o educador garante que “os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 15). Nesta sala, era evidente que as crianças já estavam bastante familiarizadas com a rotina diária, conseguindo prever e entender a sequência dos diferentes momentos. Por

exemplo, quando era hora de almoçar, as crianças dirigiam-se para o corredor, onde brincavam antes de irem para o almoço, visto que era necessário a sala estar desocupada para que uma auxiliar colocasse as camas.

Elaborei uma tabela com a rotina diária da sala (apêndice 2), indicando as horas, espaços e as situações. As horas são apenas orientadoras, pois a rotina era flexível, respeitava as necessidades e ritmos das crianças e promovia a autonomia.

Ao longo do estágio, observei que as atividades autônomas inerentes a alguns momentos da rotina não eram uma prática para as crianças. A seguir, apresento alguns exemplos dos momentos observados.

Durante a manhã, a auxiliar cortava a fruta, colocava-a num prato e deixava-o em cima da mesa, permitindo às crianças servirem-se sozinhas, o que promovia a sua autonomia.

Nota de campo: dia 6/11/2023

Estava na hora do lanche da manhã das crianças, que consiste sempre em fruta, e a auxiliar informou que ia preparar a refeição. Quando regressou, trouxe a fruta já preparada num prato e colocou-o em cima da mesa, situada no centro da sala. Percebi que as crianças estavam habituadas a este processo, pois deslocaram-se até à mesa para ir buscar a fruta. No entanto, a auxiliar informou todas as crianças que a fruta estava ali e permaneceu perto da mesa para “controlar” as quantidades retiradas por cada criança.

Por volta das 10h, sentávamo-nos todos no tapete para cantar a canção do bom dia. Após este momento, as crianças brincavam livremente ou participavam numa atividade proposta pela educadora. Durante a transição para os momentos de refeição, as crianças iam para o corredor, mas não eram incentivadas a arrumar os brinquedos em conjunto com o adulto, ficando este sozinho a arrumar a sala. O adulto deveria incentivar as crianças a participarem no momento de arrumação dos brinquedos como parte do momento de transição, de forma a fomentar o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a participação, a autonomia e a responsabilidade das mesmas.

Nos momentos de refeição, ao almoço e ao lanche, as crianças sentavam-se, o adulto colocava-lhes o babete e distribuía a comida. A educadora incentivava as crianças a comerem sozinhas, mesmo que se sujassem ou demorassem mais tempo, promovendo a sua autonomia.

Nota de campo: dia 7/11/2023

Na hora de almoço, a educadora explicou-me como funcionava este momento, as crianças mais velhas comiam a sopa sozinhas, enquanto as mais novas eram auxiliadas por um adulto. No segundo prato, todas as crianças comiam sozinhas, sendo-lhes dada a oportunidade de explorarem e comerem autonomamente.

Contudo, após as refeições, no momento de lavar a boca e as mãos, as crianças não tinham oportunidade de o fazerem sozinhas, apesar de algumas demonstrarem interesse em fazê-lo.

Na hora da sesta, a educadora organizava os catres de modo que estes fossem colocados sempre no mesmo lugar, para que as crianças reconhecessem o lugar do seu catre, promovendo a autonomia. No entanto, após ser trocada a fralda, era o adulto que descalçava as crianças, sem lhes dar oportunidade de fazerem sozinhas. Quando eu realizava esta tarefa, tinha o cuidado de mostrar às crianças como se fazia e esperar que tentassem fazer sozinhas.

1.7. Intervenções

As intervenções que descrevo e interpreto de seguida foram realizadas durante o primeiro momento de estágio, período em que defini o tema da investigação. A educadora cooperante M referiu que uma das estratégias que mobilizava na sua prática para promover a autonomia das crianças é “incentivar a criança a realizar tarefas por si própria (vestir-se, arrumar, escolher atividades)” (Questionário – Educadora M). Como referi anteriormente, escolhi este tema por ter observado que, embora fosse proporcionada às crianças a oportunidade de realizarem autonomamente algumas tarefas do dia a dia, havia ainda várias tarefas que as crianças não realizavam de forma autónoma, como a higiene das mãos, o

calçar/descalçar os sapatos e arrumá-los, bem como a arrumação dos espaços e materiais.

Apesar de saber que este tema era do meu interesse e pertinente para investigar, inicialmente tive alguma dificuldade em perceber de que forma poderia intervir, para além da observação. Por esse motivo, acabei por realizar as intervenções apenas no final do estágio, o que dificultou a observação ao longo do tempo.

Ambas as intervenções foram planificadas por mim (apêndices 6 e 7). A principal intencionalidade destas intervenções foi promover a autonomia das crianças nas tarefas da sala e compreender de que forma o educador pode contribuir para esse desenvolvimento.

1.7.1. “Todos juntos vamos arrumar a sala”

Decidi planificar esta proposta porque, durante o estágio, através da observação do grupo, foi possível identificar a ausência de hábitos de arrumação da sala. Com esta intervenção, pretendi promover a autonomia, a participação e a responsabilidade das crianças na organização do espaço.

Nota de campo: dia 17/01/2024

Desde o início do estágio que tenho observado que as crianças não têm hábitos de arrumação da sala. Sempre que tento incentivá-las a ajudarem-me, percebo que não sabem onde colocar os materiais. Percebi que as auxiliares aproveitavam os momentos em que as crianças não estavam na sala para arrumar a sala ou mesmo que estas estejam presentes não lhes é solicitado que colaborem.

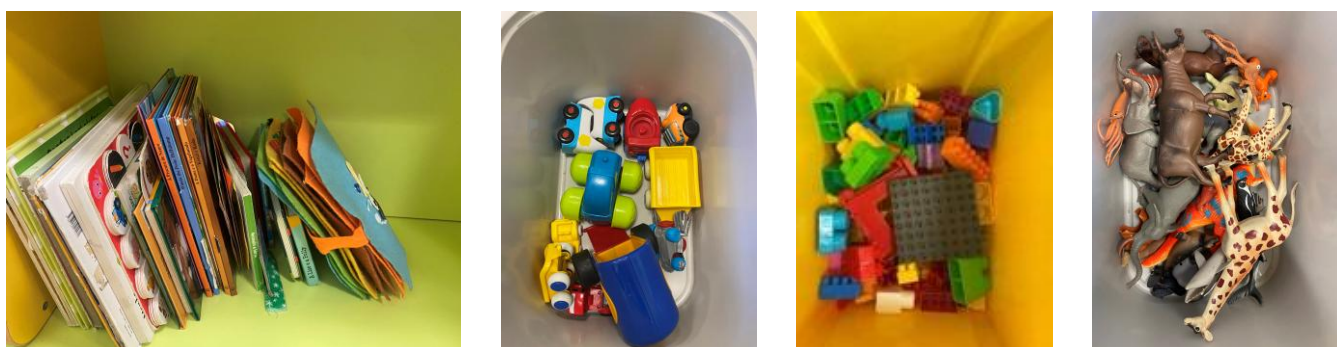
Conversei com a educadora sobre a proposta de intervenção, explicando-lhe as intencionalidades e o que pretendia realizar. A educadora cooperante concordou com a proposta, pelo que elaborei a planificação (apêndice 6) e comecei a preparar os materiais necessários.

No dia em que implementei a proposta, durante o momento da arrumação, iniciei a organização dos materiais, pedindo às crianças que me ajudassem e mostrando onde deveria ser colocado cada objeto. É durante estes momentos regulares da rotina que, através da repetição e imitação de

gestos e verbalizações, as crianças reconhecem o que deve ser feito e, gradualmente, fazem progressos (Chokler, 2015). À medida que os materiais eram arrumados nos locais corretos, fui fotografando. Essas fotografias (figuras 1, 2, 3 e 4) foram posteriormente utilizadas para criar as etiquetas, que imprimi.

Figuras 1, 2, 3 e 4

Fotografias para as etiquetas



No dia seguinte, coleí cada etiqueta no local correspondente, utilizando papel autocolante, quer nas caixas, quer nas prateleiras (figuras 5, 6 e 7). Durante este processo, as crianças estavam presentes e mostraram-se curiosas, tentando perceber o que estava a acontecer. Por isso, fui lhes explicando o que estava a fazer e quais as finalidades.

Figuras 5, 6 e 7

Etiquetas coladas



Nesse dia, no momento da arrumação, voltei a solicitar a colaboração das crianças (figura 8), pedindo-lhes que colocassem os objetos nos locais com as imagens correspondentes.

Figura 8

L. a arrumar depois da etiquetagem



Balanço da intervenção

Decidi realizar esta intervenção porque a etiquetagem das caixas e dos locais de arrumação é uma estratégia que facilita o processo de arrumação para as crianças, criando alguma previsibilidade quanto ao local onde encontrar e arrumar os materiais. Torna, assim, o processo mais intuitivo e promove a sua participação e autonomia durante os momentos de arrumação da sala (Epstein & Hohmann, 2019). Considero, ainda, que esta intervenção contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, da participação e da responsabilidade das crianças na organização do espaço.

Apenas algumas crianças iniciaram a tarefa sem necessidade de demonstração, a maioria apenas o fazia quando solicitada, não dando continuidade à tarefa de forma autónoma. Para criar o hábito de arrumação e organização dos materiais e dos espaços da sala, é importante continuar, de forma consistente, a incentivar a participação das crianças, tal como refere Serrano (2018), “persistir é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, pois é tentando que aprendemos (...)” (p. 8).

Nesta intervenção, não me limitei a pedir às crianças que arrumassem, mas preparei intencionalmente um ambiente propício a que o fizessem. Desta forma, permiti que participassem em conjunto com os adultos, para que, posteriormente, realizassem de forma autónoma, visto que “é importante dar [à criança] o tempo suficiente e as oportunidades para praticar e repetir” (Serrano, 2018, p. 131). A realização destas atividades do dia a dia em colaboração é fundamental, uma vez que “o apoio constante e atento dos adultos permite, claramente, que as crianças floresçam: que cresçam, aprendam e que construam um conhecimento operante do mundo físico e social” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 57).

Considero que a intervenção foi bem-sucedida, sendo que o apoio da equipa foi essencial para que tudo corresse da melhor forma. A utilização de fotografias reais dos objetos da sala revelou-se também uma opção positiva, uma vez que, tendo em conta a faixa etária das crianças, as etiquetas com imagens dos próprios materiais são as mais facilmente reconhecidas (Epstein & Hohmann, 2019).

No entanto, considero que o facto de a proposta não ter sido realizada no início do estágio, não me permitiu observar, durante mais tempo, o processo de mudança e de intervenção das crianças. Pelo mesmo motivo, não foi possível realizar uma avaliação e reflexão com a equipa o que também teria sido benéfico para identificar aspetos a melhorar e acompanhar o progresso da intervenção. Observei ainda que, por se tratar de uma situação nova na rotina, necessitava de mais tempo para observar como as crianças iam progredindo e participando, de forma cada vez mais autónoma, na arrumação da sala, ou seja, para que fosse possível observar efetivamente uma mudança.

Algo que poderia ter sido melhorado foi o momento da apresentação prévia das imagens e a explicação do processo a todas as crianças, considero que, se esse momento tivesse sido realizado em pequenos grupos, teria sido mais adequado, pois garantiria que todas observavam atentamente as imagens e compreendiam o objetivo da intervenção. Além

disso, as imagens poderiam ter sido plastificadas antes de serem coladas, assegurando uma maior durabilidade do material.

Poderia também ter introduzido uma canção para marcar o início do momento de arrumação da sala, ajudando as crianças a reconhecer e a associar a música ao momento de arrumar. Certamente, esta será uma opção quando exercer como educadora.

1.7.2. “Vamos arrumar os sapatos!”

Durante o estágio, através de uma observação atenta, identifiquei a ausência de oportunidades para as crianças realizarem autonomamente algumas tarefas simples do quotidiano. Nomeadamente, não lhes era dada autonomia para se descalçarem e arrumarem os próprios sapatos antes da sesta. Por esse motivo, decidi implementar esta intervenção.

Nota de campo (5/12/2023)

Ao observar os vários momentos de higiene, percebi que não era proporcionada às crianças autonomia. Nos momentos depois da muda da fralda antes de irem para a sesta principalmente, considero que seria possível dar autonomia às crianças para se descalçarem sem interferir com o trabalho da equipa. As crianças poderiam calmamente descalçarem-se, dando-lhes tempo e oportunidade de serem elas a realizar esta tarefa.

Inicialmente, conversei com a educadora sobre a minha proposta, apresentando-lhe a planificação (apêndice 7), na qual constavam as intencionalidades e o que pretendia realizar. A educadora mostrou-se desde logo recetiva à proposta e revelou que já tinha pensado implementá-la, tendo inclusive iniciado a preparação dos materiais. No entanto, nunca chegou a concretizá-la, pois considerava que as crianças ainda não estavam preparadas. Dado o meu interesse em avançar com a intervenção, a educadora concordou que fosse eu a realizá-la.

Com as imagens representativas de uns pés e as fotografias das crianças previamente preparadas, iniciámos a organização do novo espaço durante a manhã. Este foi planeado de forma a permitir que as crianças

arrumassem os sapatos autonomamente antes da sesta e os fossem buscar quando acordassem. A figura 9 ilustra o espaço de arrumação antes da intervenção e a figura 10 apresenta o novo local destinado à arrumação dos sapatos.

Para garantir a durabilidade do material, plastificámos as imagens individualmente e, em seguida, colámo-las ao chão com um rolo de plastificar.

Figuras 9 e 10

Arrumação dos sapatos antes e depois da intervenção



Optámos por preparar o espaço durante a manhã para que as crianças acompanhassem todo o processo. Fomos-lhes explicando a função das imagens, e elas reconheciam as fotografias dos amigos, tentando dizer os seus nomes. No entanto, observei que algumas crianças tiveram dificuldade em identificar a sua própria fotografia, possivelmente por estas serem um pouco antigas.

A reação das crianças à nova organização do espaço foi bastante positiva. Manifestaram entusiasmo, observando atentamente as imagens e caminhando sobre elas, tal como apresentado na figura 11.

Figura 11

L. a observar e explorar o novo espaço



Após o momento da muda da fralda, pedia a cada criança que se descalçasse sozinha, intervindo apenas quando necessário. Com esta estratégia, pretendia promover o desenvolvimento da autonomia e da coordenação motora.

De seguida, íamos até ao novo espaço de arrumação e pedia para colocar os sapatos sobre a sua própria fotografia.

Nota de campo (22/01/2024)

Acompanhei o F. até ao trocador para a muda da fralda e depois pedi que descalçasse os sapatos. O F. ficou a olhar para mim. Mostrei-lhe devagar como se fazia num dos pés, apontei para o outro e disse:

– Agora neste fazes tu.

O F. consegue e quando se descalça entrega-me o sapato. Eu disse-lhe:

– Hoje vais tu arrumar os teus sapatos.

Coloquei-o no chão e mostrei-lhe o novo espaço de arrumação dos sapatos. Pedi que procurasse a sua fotografia e colocasse os seus sapatos em cima desta. O F. colocou sem dificuldade.

Figuras 12 e 13

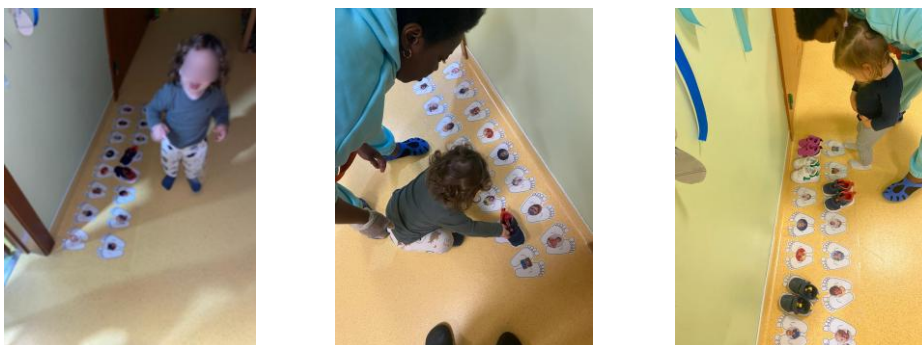
F. a realizar a intervenção



Quando foi a vez da educadora realizar a muda da fralda, observei a forma como geriu o momento. A educadora incentivou as crianças a arrumarem os sapatos autonomamente antes de as ajudar, colaborando ativamente com a proposta. Neste sentido, a educadora mencionou em resposta ao questionário que o papel do educador passa também por “apoiar sem fazer pela criança, intervindo apenas quando necessário” (Questionário – Educadora M).

Figuras 14, 15 e 16

A educadora a realizar a intervenção com as crianças



Após a sesta, algumas crianças foram de imediato buscar os seus sapatos, demonstrando autonomia e que compreenderam a proposta. No

entanto, outras precisaram de ser incentivadas a fazê-lo. De um modo geral, todas identificavam os seus sapatos com facilidade.

Depois de realizada a intervenção, observei o interesse das crianças em arrumar os sapatos e em tentarem calçar-se sozinhas, como se pode observar na figura 17. Esta atitude contrastou com a situação inicial, em que essa autonomia não acontecia, pelo que percebi que, quando acreditamos que as crianças são competentes e lhes damos oportunidades contribuímos para a sua autonomia.

Figura 17

C. a tentar calçar-se sozinha



Balanço da intervenção

Durante a intervenção, foi perceptível o interesse das crianças em calçarem-se, descalçarem-se e arrumarem os sapatos sem auxílio, tornando-se progressivamente menos dependentes do adulto.

Inicialmente, algumas crianças não colocavam os sapatos no local correto, mas, após a sesta, todas conseguiram ir buscá-los, sendo que a maioria o fez de forma espontânea, sem necessidade de solicitação por parte do adulto. Segundo Serrano (2018), “quando o adulto permite que o bebé realize as suas tarefas simples (...) está a dar-lhe espaço para descobrir a sua própria maneira de fazer as coisas” (p. 7). Ainda de acordo com este autor, “responder positivamente às iniciativas do bebé e incentivá-

lo a executar algumas tarefas sozinho é imperativo para o seu desenvolvimento” (p. 7).

O educador deve criar condições, nomeadamente através da organização do espaço, que favoreçam e contribuam significativamente para o desenvolvimento da autonomia das crianças, permitindo-lhes realizar tarefas de forma autónoma e, na situação descrita, também desenvolver a sua responsabilidade relativamente aos objetos pessoais, uma vez que tal como refere Falk (2016) “a troca de roupa, o espaço que se coloca à disposição das crianças e os objetos a sua volta, tudo corresponde ao seu nível de atividades, torna possível o exercício de sua competência durante a atividade autónoma” (p. 57).

Eu e a educadora cooperante desempenhámos um papel essencial, acompanhando cada criança, explicando os procedimentos e oferecendo apoio sempre que necessário, pois, segundo Vygotski (1991), “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (p. 58).

Desta forma, estamos a apoiar a criança na zona de desenvolvimento proximal, tal como abordado no enquadramento teórico. Ao prestar apoio apenas quando necessário, respeitamos o nível de desenvolvimento de cada criança e encorajamos a aquisição de novas competências. Por isso, é fundamental que o educador conheça bem o grupo e cada criança, de forma a perceber quando deve intervir, visto que “se o educador interviesse de maneira desnecessária na atividade da criança, iria privá-la do prazer de fazer por si mesma e, por sua vez, criaria um sentimento de dependência ao qual ela não renunciaria facilmente” (Falk, 2016, p. 36).

Neste sentido, é essencial “respeitar o ritmo de cada criança sem antecipar etapas” (Fochi, 2018, p. 193), tendo em conta que o objetivo do educador deve ser “garantir o bem-estar, a tomada de consciência das crianças sobre o que está a acontecer e a sua plena participação” (p. 193).

Considero que a preparação prévia e o apoio da educadora cooperante foram determinantes para o sucesso da intervenção, revelando-se essenciais durante todo o processo. O facto de a educadora cooperante ter dado continuidade à proposta foi particularmente relevante, pois evidenciou a importância do trabalho colaborativo. A motivação e o entusiasmo demonstrados pelas crianças na realização da proposta foram também bastante positivos, como afirma Tardos (2008, citado por Fochi, 2018), “o modo para nos certificarmos a respeito da qualidade da atividade autónoma está vinculada ao bem-estar e à satisfação das crianças ao realizarem algo e à sua iniciativa” (p. 188). Observámos que, nos dias seguintes, continuaram a demonstrar interesse em repetir a atividade.

Contudo, foram identificadas algumas dificuldades, como o facto de a proposta não ter sido introduzida no início do estágio, o que teria permitido um acompanhamento mais prolongado da evolução das crianças. Esta limitação impediu também a realização de uma avaliação e reflexão conjunta com a equipa, o que teria sido benéfico, uma vez que permitiria um acompanhamento mais aprofundado da atividade, sendo este um dos aspetos a melhorar.

O registo das notas de campo também se revelou um desafio, uma vez que sentia dificuldade em observar e registar simultaneamente, recorrendo com maior frequência ao registo fotográfico. Identifico ainda como dificuldade o facto de as fotografias utilizadas não serem recentes, o que, em alguns casos, fez com que as crianças não se reconhecessem, dificultando a colocação dos sapatos de forma autónoma.

De acordo com Epstein & Hohmann (2019) “ao providenciar espaço para arrumação individual dos objectos de cada criança torna-se possível que cada criança saiba onde se encontram os seus objectos pessoais” (p. 179). Assim, no futuro, para promover a autonomia através da arrumação dos objetos pessoais, poderei organizar um espaço destinado à arrumação de outros pertences, como os bibes, as chuchas, as garrafas de água ou outros objetos pessoais.

2. Contexto de Jardim de infância – Instituição S

A instituição S é uma instituição de rede pública, localizada em Setúbal, pertencente a um Agrupamento de Escolas desde 2002/2003. Este agrupamento inclui as valências de Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, embora nesta instituição estejam apenas presentes as valências de educação pré-escolar e 1º ciclo. A missão do agrupamento é “prestar uma educação de qualidade, promovendo o sucesso educativo dos alunos e assumindo o compromisso com a sua formação integral” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2019/2023, p. 14).

2.1. Infraestruturas e espaço físico

Esta instituição é constituída por um único edifício, que inclui três salas de educação pré-escolar e quatro salas de 1º ciclo. Também possui uma cozinha, um refeitório, um ginásio, uma biblioteca escolar e uma sala polivalente, onde as crianças que frequentam as Atividades de Animação de Apoio às Famílias (AAAF) são acolhidas pelas auxiliares, entre as 8h e as 9h.

O espaço exterior era onde as crianças brincavam antes e após o almoço, assim como depois das 15h30 para as crianças que participavam nas AAAF. Este espaço incluía duas caixas de areia, uma área com troncos e pneus, árvores, um campo de jogos e outro espaço com escorregas, túneis, triciclos e outros materiais.

2.2. Projeto educativo e projeto curricular

O projeto educativo do agrupamento está estruturado em nove pontos, que incluem a caracterização do agrupamento, o diagnóstico e análise do contexto, a missão, visão e valores, os eixos de ação e objetivos, os instrumentos de operacionalização, e a divulgação, monitorização e avaliação do projeto.

O projeto curricular de grupo está dividido em dez pontos, que abrangem a caracterização do grupo e das famílias, a identificação de interesses e necessidades, os recursos materiais, os fundamentos das

opções educativas, a metodologia, a organização do ambiente educativo, o estabelecimento educativo, as intenções de trabalho, a avaliação, a relação com as famílias e outros parceiros educativos, e a planificação de atividades.

O projeto educativo não faz referências diretas ao tema em estudo. No entanto, o projeto curricular de grupo inclui várias referências à autonomia, o que significa que efetivamente o desenvolvimento desta competência faz parte da intencionalidade educativa da educadora. Esta intenção foi igualmente expressa pela própria, ao referir em resposta ao questionário que “o educador deve ser um elemento que promove o desenvolvimento da autonomia, que mostra confiança na criança e no que ela consegue fazer, que a escuta e aceita e acompanha” (Questionário – Educadora F). Este projeto define objetivos e estratégias para o domínio da independência e autonomia das crianças.

2.3. Equipas educativa e pedagógica

A equipa educativa era formada por quatro professoras do ensino básico, uma coordenadora e quatro educadoras de infância, sendo que uma apenas estava na instituição às quintas e sextas-feiras, substituindo duas educadoras ao abrigo do artigo 79º do Decreto-lei nº 41/2012. A equipa inclui ainda as assistentes operacionais, uma professora de educação especial, professoras de apoio e os professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

A equipa pedagógica da sala era constituída pela educadora F e pela assistente operacional D, que acompanham as crianças durante as atividades letivas, e pela assistente operacional C, que acompanha as crianças no prolongamento de horário. Relativamente aos dois momentos de estágio, houve apenas uma variante que foi a mudança da educadora que substitui a educadora F às sextas-feiras.

Na sala 2 observei um ambiente respeitador, onde todos se escutam, o que é essencial para o trabalho em equipa, uma vez que a meu ver escutar é tão importante quanto comunicar. As atividades realizadas em sala eram, em geral, planeadas pela educadora e realizadas com o apoio da assistente

operacional, considerando sempre as ideias e opiniões de toda a equipa. Acredito que uma comunicação eficaz beneficia também o trabalho com as crianças, visto que é essencial que todos os membros da equipa estejam alinhados com os mesmos objetivos.

A educadora mencionou que não segue um modelo pedagógico específico, mas identifica-se com a abordagem Reggio Emilia, que “se centraliza em provocar oportunidades de crescimento intelectual das crianças, escutando-as, permite uma participação mais ativa da criança em que esta propõe e mostra o seu interesse, a curiosidade e faz pesquisas” (Projeto Curricular de Grupo, 2023/2024, p. 7). Como é característico da abordagem Reggio Emilia, a educadora organiza a sua prática no currículo emergente, que se caracteriza por se adaptar progressivamente às necessidades e interesses das crianças, e recorre ao trabalho de projeto, que pode ser desenvolvido em pequenos grupos ou com todas as crianças da sala, podendo durar dias, semanas ou meses, dependendo da faixa etária e do interesse das crianças (Lino, 2002). No que diz respeito ao tema em estudo, a educadora cooperante referiu que “a autonomia é uma competência que a criança vai aprendendo e adquirindo na medida em que os contextos de educação proporcionam e são facilitadores dessa aquisição” (Questionário – Educadora F).

2.4. Grupo de crianças

No primeiro momento de estágio, o grupo era composto por vinte crianças, com idades entre os cinco e os sete anos, havendo apenas uma criança com sete anos. As crianças demonstravam uma grande cooperação entre si, ajudando-se mutuamente sempre que necessário. Apenas algumas crianças tinham transitado do ano anterior, a maioria veio de outros contextos ou do contexto familiar.

No segundo momento de estágio, o grupo também incluía vinte crianças, com idades entre os três e os seis anos. Apenas sete crianças tinham transitado de um ano para outro e foram um apoio para os novos integrantes do grupo.

Nos dois momentos, o grupo manteve-se com vinte crianças, pois incluía duas crianças com necessidades educativas específicas, que têm medidas de acesso à aprendizagem e à inclusão, conforme prevê o artigo 3º do Despacho Normativo nº 10-A/2018. Estas crianças estão a ser acompanhadas pela professora de educação especial.

A educadora trabalha intensamente com as crianças a comunicação e o respeito pelo outro, uma vez que “a comunicação surge como elemento fundamental, quer para a autonomia individual, quer para a autonomia do grupo de pares” (Lino, 2002, p. 102).

Os dois grupos demonstravam um bom nível de autonomia, resultado da prioridade atribuída pela educadora ao desenvolvimento desta competência, incentivando as crianças a realizar tarefas diárias autonomamente, tal como referiu no questionário, “as estratégias em termos práticos passam por deixar que a criança se vista, se calce, vá à casa de banho, vá buscar os materiais que precisa para tarefa que quer realizar, arrume os materiais, distribua os lanches (...)” (Questionário – Educadora F). Na gestão de conflitos, a educadora também procurava dar espaço para que as crianças tentassem resolver os problemas por si mesmas, intervindo apenas quando necessário.

2.5. Organização dos espaços e materiais

O ambiente educativo, conforme referido no Projeto Curricular de Grupo, deve ser “facilitador de situações interativas e de relação com os outros em atividades de grande grupo, de grupos mais pequenos e de atividade individual o que propicia que, ao mesmo tempo possam decorrer várias tarefas em simultâneo” (Projeto Curricular de Grupo, 2023/2024, p. 8). Este espaço era explorado livremente pelas crianças, assim como todos os materiais disponíveis, e deve, tal como as atividades promovidas pela educadora, favorecer o desenvolvimento de relações interpessoais. Estas relações são imprescindíveis para o desenvolvimento da autonomia e do respeito pelo “outro” (Projeto Curricular de Grupo, 2023/2024).

A intencionalidade educativa da educadora na organização do espaço da sala baseia-se em adequá-lo aos interesses e necessidades das crianças, sendo por isso alterado ao longo do ano. A educadora explicou que, no início de cada ano letivo, altera a disposição da sala em conjunto com a assistente, mantendo alguma área igual ao ano anterior para criar uma ligação com as crianças que transitaram de um ano para outro, mas ao mesmo tempo alterando as restantes áreas criando uma novidade para todos. Considero esta prática importante, pois motiva as crianças que já pertenciam ao grupo a explorar o espaço. Em resposta ao questionário a educadora cooperante F refere ainda que, para promover a autonomia das crianças, começa “por planear e organizar o espaço físico”, uma vez que “a organização dos espaços ou áreas e a organização dos materiais abrem a porta para que as crianças acedam e escolham com critério, o que querem ver, explorar, experimentar (...)” (Questionário – Educadora Cooperante F).

No início de cada ano letivo, a educadora negoceia com as crianças a reorganização e o limite das áreas, embora não seja rígida com esses limites. Desde que as crianças se organizem de forma tranquila, têm autonomia para gerir situações e/ou conflitos que possam surgir e a oportunidade de partilhar projetos e brincadeiras.

Os materiais da sala encontravam-se ao alcance das crianças, eram diversificados, seguros e adequados à faixa etária. Um dos materiais que promovia a autonomia e que estava sempre disponível eram as espátulas com os nomes das crianças, ajudando aquelas que ainda tinham dificuldade em escrever o próprio nome.

Na sala, as crianças tinham uma caixa onde guardavam os brinquedos que traziam de casa assim que chegavam à sala, e os cabides estavam localizados no exterior da sala, identificados com o nome e um desenho feito por cada criança no início do ano letivo. Isso facilitava a identificação do cabide e permitia que as crianças, de forma autónoma, conseguissem ir buscar os seus pertences. Além disso, cada criança tinha

na sala uma gaveta com o seu nome e fotografia onde podiam guardar os seus desenhos.

A sala (apêndices 3 e 4) estava organizada em oito áreas, cuja disposição foi alterada no primeiro para o segundo momento de estágio. As áreas são as seguintes: área da expressão plástica, área das ciências/da natureza, área do faz-de-conta, área do tapete, área da leitura, área da escrita, área do computador, área das construções e área dos desenhos. As áreas são abertas, “permitindo o acesso fácil aos materiais que estão ao alcance das crianças, colocados em prateleiras ao seu nível e que permite alguma autonomia face ao adulto” (Projeto Curricular de Grupo, 2023/2024, p. 8), nos dois momentos de estágio, observei isto em todas as áreas, mas de forma mais evidente na área da expressão plástica e na área dos desenhos. Isto é fundamental visto que deste modo as crianças “sabem quais os materiais e objectos que estão disponíveis e onde os encontrar” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 178). Nas áreas mencionadas, as crianças demonstravam claramente saber onde encontrar os materiais necessários e como arrumar o espaço após terminarem, colocando os desenhos no lugar estabelecido para esse efeito. Estas áreas desempenhavam ainda um papel fundamental no treino da escrita do nome.

2.6. Organização das rotinas

A rotina “é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 27). A educadora procurava manter uma rotina flexível, respeitando as exigências da instituição e atendendo sempre às necessidades e interesses das crianças.

Em resposta ao questionário, referiu que “o tempo é outro fator que pode promover a autonomia na medida em que o tempo da criança é respeitado e os tempos são diferentes, de criança para criança” (Questionário – Educadora F). De facto, observei, em todos os momentos da rotina, que a educadora incentivava a autonomia das crianças. Por isso,

elas conheciam bem como estes momentos se processavam e eram capazes de os realizar sem a intervenção direta do adulto, que, no entanto, estava sempre disponível para apoiar se necessário. Apoiar, neste caso, não significa fazer por elas, mas sim orientar, visto que, o que as crianças conseguem inicialmente fazer com assistência do adulto ou dos pares, serão capazes de fazer sozinhas mais tarde (Vygotski, 1991).

A rotina diária e semanal (apêndice 5) da sala manteve-se igual de um momento de estágio para outro, com exceção da aula de ginástica, que mudou de quarta-feira para terça-feira. De manhã as crianças entravam para a sala com a assistente operacional, após a educadora chegar e de forma autónoma, já sabiam que deviam guardar os brinquedos na caixa junto ao tapete e preencher o mapa das presenças.

Depois era realizado o momento de grande grupo, no qual era escolhido o chefe, este desempenhava algumas tarefas ao longo do dia, que todas as crianças sabiam quais eram e conseguiam realizá-las autonomamente. Em seguida, a educadora pedia que escolhessem a área onde queriam brincar ou iniciava as atividades planeadas. Ao longo do dia, sempre que era hora de arrumar, a educadora informava as crianças e todas participavam neste momento. Cada criança arrumava o local onde tinha estado a brincar e, quando terminava, podia ir ajudar os colegas a terminar de arrumar. A educadora cooperante F referiu ainda, em resposta ao questionário que

os diferentes momentos do quotidiano na escola como a rotina do início da manhã em que a criança escolhe como quer começar se canta o bom dia ou faz a respiração consciente e como a faz, depois a tomada de decisão sobre a área que escolhe e dependendo da escolha os materiais que vai utilizar e por fim o arrumar são exemplos do como a criança se responsabiliza e aprende a sua autonomia.

(Questionário – Educadora F)

Os momentos de higiene, que ocorriam antes do lanche e do almoço, funcionavam da mesma forma. As crianças formavam uma fila para se deslocarem até à casa de banho e aguardavam à porta. O “chefe” do dia era o primeiro da fila e, após lavar as mãos, ficava responsável por organizar a entrada na casa de banho, garantindo que o número de crianças não excedia o número de lavatórios disponíveis. No lanche da manhã, sentavam-se para comer a fruta e, ao terminarem, arrumavam autonomamente o prato, iam buscar o chapéu ao seu cabide e saíam para o exterior com a assistente operacional.

Nos dias de aula de ginástica, as crianças não vestiam o bibe ao chegar à sala, fazendo-o apenas após a aula. Nesse momento, percebi que a maioria das crianças conseguia vestir o bibe sozinha, exceto quando os botões eram atrás, situação em que elas se ajudavam mutuamente. Antes da aula de ginástica, as crianças descalçavam-se e calçavam as sapatilhas, que eram distribuídas pela assistente operacional com a ajuda do “chefe”. Após a aula, tiravam as sapatilhas, arrumavam-nas no local correto e calçavam os sapatos novamente. Muitas crianças usavam sapatos fáceis de calçar, mas, para aqueles que tinham dificuldade, especialmente em atar os atacadores, era comum pedirem ajuda aos amigos ou aos adultos.

2.7. Intervenções

A educadora F. tinha como intencionalidade educativa potenciar a autonomia das crianças, algo que a própria mencionou em várias conversas informais, no questionário e que tive oportunidade de observar ao longo dos dois momentos de estágio. Desta forma, foi difícil perceber como intervir para além daquilo que já tinha observado, pelo que apenas no fim do primeiro momento de estágio é que planifiquei uma intervenção, não tendo havido tempo para perceber como as crianças deram seguimento.

A intervenção planificada por mim ocorreu no primeiro momento de estágio e a planificação encontra-se no apêndice 8. Já a observação que irei descrever e interpretar ocorreu no segundo momento de estágio.

2.7.1. “Aprender a atar os sapatos”

Pensei em realizar esta intervenção porque, ao longo do estágio, fui-me apercebendo que atar os sapatos era uma dificuldade comum entre as crianças, sendo que apenas algumas já tinham adquirido esta competência. Esta dificuldade comprometia a autonomia ao longo do dia, uma vez que necessitavam de aguardar pela disponibilidade de um adulto ou de um colega que já soubesse atar os atacadores, para poderem continuar a brincar. O mesmo acontecia após a ginástica, uma vez que, antes da atividade, as crianças trocavam os sapatos pelas sapatilhas e, depois da atividade, voltavam a calçá-los.

Nota de campo (10/04/2024)

Durante o estágio observei que várias crianças tinham dificuldade em atar/desatar os atacadores dos sapatos, sendo que por vezes os amigos iam ajudar ou outras vezes era o adulto que ajudava. Conversei com a educadora sobre esta observação e a mesma referiu que tinha na sala guardado um jogo para ajudar as crianças a aprenderem a atar os sapatos.

Percebi também o interesse da criança F em aprender a atar os sapatos ao realizar conversas individuais com o grupo.

Nota de campo (15/04/2024)

Realizei conversas individuais com as crianças para perceber os seus interesses, especificamente a área que mais gostam e o que sentiam que faltava na sala e uma das crianças referiu que gostava que houvesse uma área dedicada a aprender a atar os sapatos, algo que considerei bastante interessante.

Para planificar a intervenção, comecei por conversar com a educadora. Esta informou-me de que havia na sala um jogo destinado a ensinar as crianças a atar os sapatos, mas que ainda não estava disponibilizado.

Após elaborar a planificação (apêndice 8), partilhei com a educadora. Decidi que o jogo seria um bom recurso para a implementação da intervenção e, por isso, construí mais dois exemplares em cartão, baseando-me no modelo existente. A figura 18 corresponde a uma das peças do jogo que a educadora tinha guardado, enquanto a figura 19 apresenta o exemplar que construí em cartão.

Figuras 18 e 19

Peça do jogo que estava guardado e exemplar construído, respetivamente



Durante o momento de grande grupo, apresentei o jogo às crianças e expliquei-lhes o seu objetivo. Inicialmente, escolhi quatro crianças para o experimentarem, sendo duas que já sabiam atar os atacadores e duas que ainda não tinham adquirido essa competência, com o intuito de promover a colaboração entre pares e permitir que fossem as próprias crianças a ensinar os colegas, dado que “a interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras” (Silva et al., 2016, p. 10). No entanto, eu e a educadora cooperante permanecemos por perto para observar e auxiliar, caso fosse necessário, tanto as crianças que estavam a aprender como as que estavam a ensinar.

Figuras 20 e 21

Crianças a experimentarem o jogo



Uma das crianças que estava a ensinar demonstrou alguma dificuldade, pois, sendo para si uma tarefa simples, tinha dificuldade em compreender porque é que a colega não a conseguia realizar. Esta situação evidencia uma das dificuldades da aprendizagem colaborativa. Por este motivo, apesar da colaboração entre pares ser uma boa estratégia, é essencial que o adulto esteja presente e atento para mediar as situações, apoiando tanto quem está a aprender como quem está a ensinar.

Nota de campo (15/05/2024)

M.C.: Eu já mostrei como faço, mas ela não percebe, isto é simples...

O jogo passou a estar disponível num local acessível, podendo ser utilizado pelas crianças sempre que quisessem.

Figura 22

Jogo acessível às crianças



Nos dias seguintes, observei que as crianças continuaram a utilizá-lo espontaneamente e de forma autónoma, mesmo na minha ausência, integrando esta ferramenta de aprendizagem nas suas brincadeiras do dia a dia.

Nota de campo (29/05/2024)

Quando cheguei à sala na semana seguinte, as crianças contaram-me que na sexta-feira, após terem realizado a intervenção, estiveram a brincar com este jogo.

Figuras 23, 24, 25 e 26

Crianças a explorarem o jogo nos dias seguintes à intervenção



Balanço da intervenção

Esta intervenção teve como principal intencionalidade promover a autonomia das crianças na tarefa de atar os sapatos. A necessidade desta ação foi identificada a partir de uma observação atenta dos interesses e necessidades do grupo.

Considero que um dos aspetos mais positivos da intervenção foi o facto de o jogo ter passado a estar sempre disponível num local acessível às crianças, permitindo-lhes utilizá-lo de forma autónoma. Isto demonstra não só que tive em consideração um interesse demonstrado por uma criança

e as necessidades do grupo, como também reforça a ideia de que, através do brincar, as crianças constroem aprendizagens e desenvolvem-se, tal como refere Silva et al. (2016), esta é uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (p. 11).

O facto de o jogo estar sempre acessível permitia respeitar os ritmos e interesses das crianças, já que podiam recorrer ao mesmo sempre que quisessem, de forma autónoma ou em colaboração com os pares.

Além disso, a motivação demonstrada pelas crianças foi um fator determinante para o sucesso da atividade, tal como o apoio da equipa, que garantiu um ambiente favorável à sua realização. A aprendizagem colaborativa entre pares revelou-se igualmente um ponto forte, permitindo evoluir na zona de desenvolvimento proximal, isto é, permitindo que as crianças realizassem tarefas com o apoio de colegas mais experientes, promovendo o trabalho em equipa, a resiliência e a paciência, competências fundamentais para o desenvolvimento global das crianças, pois “é na interação com os pares e adultos que o bebé aprende sobre si próprio como ser independente e interdependente” (Serrano, 2018, p. 30).

Esta partilha de responsabilidades relativamente à aprendizagem entre as crianças e a educadora é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, visto que segundo Silva et al. (2016) “a construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (p. 36).

No entanto, surgiram algumas dificuldades, nomeadamente o facto de a proposta não ter sido implementada no início do estágio. Caso tivesse sido iniciada mais cedo, teria sido possível realizar um acompanhamento mais completo e uma avaliação mais detalhada. Assim, poderia ter observado se alguma das crianças conseguiu, efetivamente, aprender a atar

os sapatos, o que teria sido uma informação relevante para o estudo. Outra dificuldade prendeu-se com o registo das notas de campo, uma vez que era necessário manter uma observação atenta e cuidadosa da interação entre as crianças, o que dificultava a escrita em simultâneo. Além disso, o interesse demonstrado pelas crianças em relação ao jogo, aliado ao reduzido número de materiais, tornou-se uma dificuldade, pois nem todas as crianças tiveram a oportunidade de o explorar enquanto estive presente no estágio. Considero, por isso, que deveria ter gerido melhor a utilização do jogo nos dias seguintes, de forma a garantir que todas as crianças tivessem oportunidade de o experimentar.

Relativamente a possíveis melhorias na intervenção, uma das estratégias a considerar seria a realização de uma avaliação e reflexão conjunta com as crianças. Esse momento permitiria uma compreensão mais aprofundada do que correu bem e dos aspetos a melhorar.

No futuro, para dar continuidade a esta intervenção, poderia ser interessante criar mais exemplares do jogo e utilizá-los para desenvolver a expressão artística, permitindo que cada criança decorasse um exemplar ao seu gosto.

Nesta atividade, mantive o papel de mediadora e facilitadora, criando condições para a exploração autónoma por parte das crianças, através da disponibilização de espaço e materiais adequados. Promovi a colaboração entre pares, mas estive presente para mediar, intervindo apenas quando necessário. Esta postura revelou-se determinante para promover a autonomia progressiva das crianças. Segundo Fochi (2018), “a criança também precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar as suas conquistas para aprender e descobrir sobre o mundo, sendo isso possível com um nível de intervenção adequada” (p. 187). Contudo, “o papel do adulto não deve ser na intervenção direta sobre a criança, mas, sim, a sua função está em criar um ambiente favorável, seguro, adequado e “dar presença” a ele” (p. 189).

2.7.2. Observação “Momento de vestir os bibes”

Nota de campo (dia 1/10/2024)

Já tinha observado, no primeiro momento de estágio, que as crianças vestiam o bibe de forma autónoma. No entanto, nunca me tinha dedicado a observar com atenção este momento e as interações que acontecem.

Hoje, decidi observar as crianças enquanto realizavam este momento da rotina. A maioria consegue vestir o bibe sozinha, mas algumas necessitam de ajuda, uma vez que os botões do seu bibe estão localizados nas costas ou demasiado em cima, onde não os conseguem ver.

A M. e o F. são duas crianças que integraram o grupo este ano. A M. veio pedir-me ajuda porque os botões do seu bibe são atrás, mas, nesse momento, apareceu o F., que estava por perto a acabar de abotoar o seu bibe, e diz:

- Eu ajudo-te M., vira-te de costas.

A M. virou-se e o F. ajudou-a a abotoar o bibe.

Noutro local estava a O. a ajudar o J.P. a abotoar o bibe, pois este não conseguia ver o primeiro botão.

Após observar atentamente, percebi que este é um momento em que as crianças demonstram autonomia, seja vestindo-se sozinhas, ajudando os amigos ou pedindo ajuda. Nenhuma criança ficou sem abotoar o bibe e nenhum adulto interveio.

Todos os dias, as crianças vestem o bibe quando chegam ao jardim de infância, exceto no dia da ginástica, em que apenas o vestem após o momento de atividade física. Considero que esta é uma atividade da rotina que promove o desenvolvimento da autonomia, da socialização e a entreaajuda.

A nota de campo descreve a observação deste momento, que foi fundamental para compreender a autonomia das crianças ao vestir o bibe. Pelo que, segundo Ferri (2015), “a observação constitui a principal

estratégia, que pode fornecer informação muito importante sobre os processos cognitivos que se realizam nas crianças, quer individualmente, quer em grupo, de modo a poder apoiar o seu desenvolvimento evolutivo” (p. 35).

Durante a observação, foi possível identificar várias interações entre as crianças, que me levaram a refletir sobre como a autonomia pode ser promovida ao permitirmos que as crianças realizem ações do dia a dia ao seu próprio ritmo, sem pressa. Como refere Trueba (2015), “o maior tesouro que os adultos podem dar às crianças é o tempo” (p.7). Ao valorizarmos mais o processo do que os resultados, privilegiamos as descobertas das crianças, os seus desejos e a sua maneira única de agir e de lidar com os problemas, garantindo que sejam sempre respeitadas (Trueba, 2015).

Tal como descrito na nota de campo, a maioria das crianças mostrou-se autónoma na realização desta ação diária (figuras 27, 28 e 29), enquanto outras apresentaram dificuldades, principalmente devido à posição dos botões (nas costas ou demasiado acima).

Figuras 27, 28 e 29

Crianças a vestirem o bibe



Nas conversas em trios que realizei com as crianças, algumas identificaram esta situação: “Eu visto o bibe sozinha” (M.C. – pergunta 1); “Não consigo abotoar atrás, só desabotoar o de cima.” (E. – pergunta 1); “Eu só preciso de uma ajudinha no segundo [botão do bibe], porque estes são

atrás.” (M.P. – pergunta 1); “Eu só preciso de ajuda neste aqui [o primeiro botão]” (F. – pergunta 1).

Foi interessante observar como surgiram, de forma espontânea, momentos de entreajuda, um indicador de autonomia. Destaco, em particular, o F. e a O., que, ao perceberem que os colegas precisavam de ajuda, se prontificaram a apoiar, como é visível nas figuras 30 e 31.

Figuras 30 e 31

F. a ajudar a M. e O. a ajudar o J.P. respetivamente



Após observar este momento e as interações das crianças, refleti sobre o papel do educador. Nesta situação, adotei uma atitude de observação participante, sem intervir diretamente, dando oportunidade às crianças para resolverem sozinhas a situação, promovendo a aquisição da autonomia dando tempo e espaço para que percebessem do que são capazes. Tal como referiu a educadora F, em resposta ao questionário, um possível constrangimento na promoção da autonomia ocorre “quando não se dá a oportunidade às crianças de agirem por elas próprias ou cumprirem as tarefas (...) por exemplo, se a criança quer vestir o bibe e abotoar os botões e o adulto faz por ela” (Questionário – Educadora F). Neste sentido, Serrano (2018) acrescenta que “dar ao bebé o tempo suficiente para explorar, para participar em interações e rotinas de cuidados pessoais e dar sentido às suas experiências leva a que a sua aprendizagem decorra de forma fluida” (p. 131).

Através da postura adotada, respeitei o ritmo e tempo de cada criança, criando condições para que evoluíssem dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, favorecendo assim a progressão da sua autonomia. Observei ainda que as crianças que apresentavam algumas dificuldades conseguiam concluir a tarefa com o apoio de colegas mais experientes, aprendendo, dessa forma, estratégias que favoreciam a progressão da sua autonomia.

Através da situação observada percebi que, a autonomia não é sinónimo de realizar tarefas de forma independente. Esta inclui também a capacidade de tomar decisões, resolver problemas e cooperar com os outros, como referido por vários autores, entre eles, Vygotski (1991), Trueba (2015), Portugal e Laevers (2018) e Serrano (2018).

As crianças que transitaram de um ano letivo para o outro revelaram mais autonomia que as que integraram o grupo este ano, encontrando soluções como abotoar os botões das costas antes de vestir o bibe, deixando apenas o primeiro botão desapertado para passar a cabeça. Assim, compreendi que, na maioria das vezes, as crianças conseguem encontrar soluções para os problemas que surgem, desde que lhes seja dada oportunidade e tempo para tal.

A autonomia das crianças também foi observada no reconhecimento dos seus cabides, onde se encontravam os bibes. Após a ginástica, todas sabiam o que deveriam fazer, dirigindo-se de forma autónoma aos cabides, o que revela que estavam, também, familiarizadas com a rotina.

Considerações finais

No presente capítulo, é elaborada uma reflexão sobre todo o percurso realizado, incluindo as aprendizagens adquiridas e as dificuldades sentidas. Irei também responder à questão de investigação formulada no início, a qual serviu de base para todo o estudo, apresentando as conclusões alcançadas.

O Mestrado em Educação Pré-Escolar foi sempre a minha primeira escolha, pois ser educadora de infância é um desejo que sempre esteve presente. Todo o processo do mestrado, bem como os estágios em que estive inserida, foram bastante gratificantes e enriquecedores. O contexto de creche sempre ocupou um lugar especial no meu coração. Contudo, após a realização do estágio em jardim de infância, a minha perceção sobre este contexto mudou significativamente. Passei também a adorar, em grande parte graças à educadora cooperante com quem tive a oportunidade de estagiar. Durante este estágio, percebi como é igualmente gratificante trabalhar com esta faixa etária e como ocorre, diariamente, uma valiosa troca de experiências e aprendizagens.

Em ambos os estágios fui bem acolhida, tanto pelas crianças como pelas equipas. Considero que este fator foi fundamental para que os estágios decorressem da melhor forma, contribuindo positivamente para a realização desta investigação. No entanto, sinto que o facto de não ter conseguido regressar ao contexto de creche constituiu uma limitação para a investigação, uma vez que, mantendo-se o grupo, teria sido relevante para o estudo observar e analisar a progressão do desenvolvimento da autonomia. Além disso, teria possibilitado uma avaliação das intervenções implementadas anteriormente, permitindo verificar se houve mudanças observáveis.

A conceção de criança que tinha anteriormente não difere significativamente da que tenho atualmente. Sempre considerei as crianças como seres competentes, com direito a participar ativamente naquilo que lhes diz respeito, devendo ser escutadas e respeitadas. Quando o adulto

respeita a criança e confia nas suas capacidades, percebe que esta é capaz de muito mais do que imaginava (Falk, 2016).

Por este motivo, o tema que escolhi sempre me despertou um grande interesse. Tendo esta conceção de criança, considerei pertinente compreender o papel do educador na promoção da autonomia, com o objetivo não só de aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema, mas também de identificar estratégias que me permitam, na minha futura prática enquanto educadora de infância, promover esta competência da forma mais eficaz possível.

Acredito que a autonomia é uma competência fundamental para o desenvolvimento global das crianças. Pelo que, considerei que fazia todo o sentido investigar este tema.

Algo que também despertou a minha curiosidade em relação a este tema foi o facto de ainda não ser muito explorado, existindo poucos relatórios sobre o mesmo. Assim, considerei que investigar esta temática poderia ser benéfico não só para mim, como também para futuras colegas que partilhem o mesmo interesse.

Com base nas intervenções realizadas, nas minhas observações, nas aulas, no contributo das educadoras cooperantes e na pesquisa autónoma que desenvolvi enquanto redigia este relatório, consegui recolher informação e refletir, de forma a conseguir agora dar resposta à questão de investigação formulada no início do estudo, que foi **“Como o educador pode promover a autonomia da criança em creche e jardim de infância?”**.

Compreendi, então, que a autonomia das crianças é muito mais do que apresentar comportamentos independentes. Trata-se de uma competência que se pode desenvolver “oferecendo a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, se procura desenvolver e confirmar a consciência da sua identidade pessoal, da sua integridade individual e de sua autoestima” (Falk, 2016, p. 37).

Para que tal ocorra, o educador assume um papel fundamental, uma vez que “os adultos assistem ao que as crianças aprendem e a como aprendem, e capacitam as crianças a assumirem o controlo da sua própria aprendizagem” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 20). Promover a autonomia implica que o educador reconheça as crianças como seres competentes e participativos e prepare os contextos de forma que estes sejam propícios a que as crianças tenham oportunidade para agirem por si próprias. É essencial que possam escolher onde brincar, com o quê e com quem, de forma a serem autónomos no seu dia a dia.

Considero, assim, que os espaços e as rotinas devem ser intencionalmente planeados para promover eficazmente o desenvolvimento da autonomia. Para tal, é necessário que estes proporcionem oportunidades de exploração, enquanto garantem segurança à criança para esta ter iniciativa para agir por si própria (Serrano, 2018).

Durante os momentos de exploração autónoma, o educador tem também um papel fundamental, devendo manter uma postura de observador participante, estando sempre atento, intervindo quando necessário. Deste modo, proporciona às crianças oportunidades para agirem autonomamente e para resolverem algum conflito entre pares, promovendo também o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas.

O educador que pretende promover a autonomia das crianças deve compreender que os adultos e as crianças são parceiros dentro da sala, que se apoiam e respeitam mutuamente. Como referem Epstein e Hohmann (2019) “os adultos têm de estar dispostos a abdicar da sua necessidade de controlo, aplaudir a iniciativa e independência das crianças, e comprometerem-se a ser parceiros activos e atentos junto das crianças durante o processo de aprendizagem” (p. 24).

Cada criança é única e tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento, não evoluindo todas da mesma forma nem ao mesmo tempo. Este ritmo deve ser respeitado, tanto em creche como em jardim de infância, uma vez que,

a experiência mostra que “levar a criança a fazer” alguma coisa, antes de ter a maturidade necessária para a realizar, sem a ter em conta como pessoa – a sua iniciativa, o seu interesse, a sua maturidade, etc. – tem o preço de lhe retirar a alegria, o prazer, o saber, a construção interna do processo de fazer por si, sob o olhar atento de outros. (Rof, 2015, p. 38)

Considero igualmente importante refletir sobre as dificuldades que foram surgindo ao longo deste projeto de investigação, algumas das quais já foram mencionadas ao longo do relatório.

A principal dificuldade que senti durante os estágios foi o registo das notas de campo. No entanto, percebi que existem várias formas de registar as observações, não sendo necessário fazê-lo no exato momento em que ocorrem. Recorri bastante ao registo fotográfico, especialmente no contexto de creche, que, por ter sido o primeiro momento de estágio, foi o mais fragilizado. No contexto de jardim de infância, embora também tenha utilizado o registo fotográfico, comecei a anotar o que observava com mais frequência. Considero que o registo das observações faz parte da prática profissional de um educador e é algo que se vai aperfeiçoando com a prática.

Outra dificuldade sentida foi relacionada com as intervenções. Inicialmente, não sabia bem como poderia intervir, acabando por realizar as intervenções apenas no final de cada momento de estágio. Esta situação constituiu uma fragilidade, dificultando a observação de resultados concretos. Ainda assim, considero que as observações e planificações descritas e interpretadas anteriormente foram pertinentes e enriquecedoras.

Por último, como já referi, o facto de não ter regressado ao contexto de creche constituiu mais uma fragilidade. Inicialmente, tinha a intenção de realizar entrevistas às educadoras cooperantes. No entanto, sentia que necessitava de aprofundar o meu conhecimento teórico para garantir que as

questões fossem devidamente adequadas e relevantes. Quando decidi avançar, percebi, em conjunto com a minha orientadora, que a realização das entrevistas já não faria sentido, uma vez que a educadora cooperante M já não se encontrava na instituição. Optámos então pela realização de questionários, uma estratégia adequada e bastante útil.

Considero que, sempre que possível, é benéfico realizar entrevistas, mas que as mesmas devem decorrer durante os estágios. Ainda assim, os questionários revelaram-se uma boa alternativa.

Para concluir, sinto que, ao longo do mestrado e principalmente durante os estágios, cresci imenso a nível pessoal e profissional. Pretendo colocar em prática os conhecimentos adquiridos com a realização desta investigação, quer através da pesquisa teórica, quer através da experiência vivenciada com as educadoras cooperantes. O meu objetivo é promover a autonomia das crianças com que me cruze ao longo dos anos, contribuindo de forma positiva para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação em educação*. Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). Introdução: (Re)Pensando a Investigação em Educação. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*.
- Amado, J. (2014). A educação como objeto de investigação. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2014). Questionários abertos e “composições”. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Silva, L. C. (2014). O método: a observação participante. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. Em J. Amado, *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bašić, S. (2015). Educar crianças: Proteção e autonomia. *Infância na europa: Um lugar para a autonomia*(28), pp. 22-24.
- Bimbo, J. (2013). Indo ao encontro de necessidades e criando oportunidades. (B. Cohen, & L. Santos, Edits.) *Bem-vindos ao nosso mundo: Educação e cuidados para crianças até aos três anos*.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Chokler, M. H. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. *Infância na europa: Um lugar para a autonomia*(28), pp. 9-11.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 455-479.
- Crianças e serviços para a infância: desenvolvimento de uma perspetiva europeia. (s.d.). *Iguadade de oportunidade de aesso: um direito para todas as crianças*.
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar highslope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Falk, J. (2016). *Abordagem Pikler: educação infantil*. Omnisciência.
- Ferri, G. (2015). O papel do adulto nos processos educativos. *Infância na europa: Um lugar para a autonomia*(28), pp. 35-36.
- Fochi, P. S. (2018). Pikler-lóczy: A construção de uma pedagogia dos detalhes. Em J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*(3), pp. 13-34.
- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-ação: Uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2).
- Gonçalves, T. N. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. Em M. G. Alves, & N. R. Azevedo, *Investigar em Educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lill, G., & Prott, R. (2015). Autonomia e responsabilidade: A autodeterminação da criança e o seu sentido educativo. *Infância na europa: Um lugar para a autonomia*(28), pp. 12-13.
- Lino, D. (2002). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia: Uma apresentação. Em J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância* (2.^a ed., pp. 93-136). Porto Editora.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. (M. d. Educação, & D.-G. d. (DGE), Edits.)
- Milhano, S., Oliveira, M., & Rodrigues, M. (2021). *Diálogos sobre educação de infância : Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas : um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), pp. 57-68.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI, *Refletir e investigar sobre a pratica profissional* (pp. 5-28).
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*.
- Portugal, G. (2013). Promover a aprendizagem ativa em crianças dos zero aos três anos. *Infância na europa: Edição especial*, pp. 18-21.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários* (4^a ed.). Gulbenkian.
- Roehrborn, B. (2015). Porque é importante respeitar as opiniões das crianças? *Infância na europa: Um lugar para a autonomia*, pp. 14-16.

- Rof, P. G. (2015). Acompanhar as famílias em Espaços Familiares. *Infância na Europa: Um lugar para a autonomia*(28).
- Serrano, P. (2018). *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos: Etapas, atividades e sinais de alerta*. Papa-Letras.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*(27), pp. 283-304.
- SPCE. (2020). *Carta Ética — Instrumento de regulação ético-deontológica*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Szanto, A. (2015). A atividade autónoma como forma de vida. *Infância na Europa: Um lugar para a autonomia*(28), pp. 17-18.
- Tardos, A. (2023). Autonomia e/ou dependência - Dilema sobre a educação do bebé. Reflexão sobre as ideias de Emmi Pikler. *Cadernos de educação de infância*(128), pp. 2-7.
- Traqueia, A., Pacheco, E., & Taveira, E. (2021). Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados: Investigação-ação. Em A. Moreira, P. Sá, & A. P. Costa, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (Vol. 1). Universidade de Aveiro.
- Trueba, B. (2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. *Infância na Europa: Um lugar para a autonomia*(28), pp. 6-8.
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 240/2001. (30 de agosto de 2001). *Diário da República*, 1.^a série - A(201). Obtido de <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>

Decreto-Lei n.º 41/2012. (21 de fevereiro de 2012). *Diário da República*, 1.^a série(37). Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/41-2012-542994>

Despacho Normativo n.º 10-A/2018. (19 de junho de 2018). *Diário da República*, 2.^a série(116). Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668>

Lei Quadro da Educação Pré-Escolar: Lei n.º 5/97. (10 de fevereiro de 1997). *Diário da República*, 1.^a série - A(34). Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Documentos consultados

F, E. (2023/2024). *Projeto Curricular de Grupo*.

Instituição S. (2019/2023). *Projeto Educativo do Agrupamento*.

Instituição V. (2021-2024). *Projeto Educativo da Escola*.

Instituição V. (s.d.). *Regulamento Interno - Creche*.

M, E. (2023/2024). *Projeto Pedagógico de Sala*.

Apêndices

Apêndice 1: Planta da sala da Instituição V



Apêndice 2: Rotina diária da Instituição V

Hora	Momento da rotina
7h30	Refeitório / Acolhimento
8h30	Sala "O céu e as estrelas" / Acolhimento
9h	Sala "O céu e as estrelas" / Separação dos grupos Brilho e Céu
9h30	Sala "O céu e as estrelas" / Acolhimento
10h	Bons dias / Fruta - Tempo na sala canção / pequeno lanche, jogo, interações, brincadeiras, descoberta;
11h	Refeitório / Higiene e almoço
11h45	Casa de banho / Higiene e Muda da fralda
12h30	Sala "O céu e as estrelas" / Sesta
14h30	Sala "O céu e as estrelas" / Higiene e Levantar
15h30	Refeitório / Lanche
16h	Sala ou exterior / Chegada das famílias
17h	Sala ou exterior / Brincadeira heurística, jogos, canções, histórias (junção dos grupos)
18h	Sala ou exterior / Chegada das famílias
19h30	Polivalente / Pré-escolar Separação

Apêndice 3: Planta da sala da instituição S no ano letivo 2023/2024



Apêndice 4: Planta da sala da Instituição S no ano letivo 2024/2025



Apêndice 5: Rotina diária e semanal da sala da Instituição S

Segunda-feira*	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira**	Sexta-feira
<u>Manhã</u>				
9h – Receção das crianças 9h 15 – Momento de grande grupo 10 – Atividade livre/orientada 10h50 – Higiene e lanche da manhã 11h15 – Brincadeira no exterior 11h50 – Higiene e Almoço	9h – Receção das crianças 9h 15 – Momento de grande grupo 10 – Atividade livre/orientada 10h50 – Higiene e lanche da manhã 11h15 – Brincadeira no exterior 11h50 – Higiene e Almoço	9h – Receção das crianças 9h 15 – Momento de grande grupo 10h – Ginástica 10h50 – Higiene e lanche da manhã 11h15 – Brincadeira no exterior 11h50 – Higiene e Almoço	9h – Receção das crianças 9h 15 – Momento de grande grupo 10 – Atividade livre/orientada 10h50 – Higiene e lanche da manhã 11h15 – Brincadeira no exterior 11h50 – Higiene e Almoço	9h – Receção das crianças 9h 15 – Momento de grande grupo 10 – Atividade livre/orientada 10h50 – Higiene e lanche da manhã 11h15 – Brincadeira no exterior 11h50 – Higiene e Almoço
<u>Tarde</u>				
12h30 – brincadeira no exterior 13h30 – Momento de grande grupo 14h – Atividade livre/orientada 15h30 – Saída	12h30 – brincadeira no exterior 13h30 – Momento de grande grupo 14h – Atividade livre/orientada 15h30 – Saída	12h30 – brincadeira no exterior 13h30 – Momento de grande grupo 14h – Atividade livre/orientada 15h30 – Saída	12h30 – brincadeira no exterior 13h30 – Momento de grande grupo 14h – Atividade livre/orientada 15h30 – Saída	12h30 – brincadeira no exterior 13h30 – Momento de grande grupo 14h – Atividade livre/orientada 15h30 – Saída
*de 15 em 15 dias às segundas-feiras as crianças têm aula de música.				
** de 15 em 15 dias, às quintas-feiras, às 14h vão até à biblioteca.				

Apêndice 6: Planificação "Todos juntos vamos arrumar a sala"

Local:

- Sala de atividades

Recursos Materiais:

- Imagens reais impressas;
- Papel autocolante;
- Caixas/Prateleiras;
- Tesoura.

Recursos Humanos:

- Grupo de 16 crianças da sala;
- Equipa pedagógica da sala;
- Estagiária.

Aprendizagens a promover:

De acordo com as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC):

- "manifesta (auto)confiança e abertura aos desafios" (Marques et al., 2024, p.62);
- "evidencia satisfação e celebra os seus esforços e realizações" (Marques et al., 2024, p.62);
- "aceita ou recusa algumas escolhas ou propostas por parte de outrem (pares ou adultos)" (Marques et al., 2024, p.69);
- "reconhece os diferentes momentos da rotina diária e antecipa o que vai acontecer (quando termina uma atividade arrumam-se os objetos)" (Marques et al., 2024, p.69);
- "participa em brincadeiras colaborativas e noutras oportunidades de aprendizagem" (Marques et al., 2024, p.70);
- "arruma os materiais em espaços e caixas diferenciadas por categorias como a função, o tamanho ou a pertença individual (chapéus numa caixa, bolas noutra, objetos pessoais em contentores específicos, entre outros)" (Marques et al., 2024, p.77);
- "reconhece e antecipa atividades regulares da rotina quotidiana" (Marques et al., 2024, p.77).

Intencionalidades Pedagógicas:

Promover:

- A rotina de arrumação dos materiais da sala;
- A autonomia das crianças na arrumação dos materiais da sala;
- O desenvolvimento da coordenação psico-motora;
- O desenvolvimento da capacidade de classificação – organização por categorias;
- O sentido de responsabilidade;
- A socialização e interação entre pares;

Procedimento:

- 1.º : Conversar com a educadora sobre a proposta de intervenção;
- 2.º : Organizar os materiais com a colaboração das crianças;
- 3.º : Tirar fotografias aos materiais arrumados nos locais corretos;
- 4.º : Imprimir as fotografias que serão as etiquetas;
- 5.º : Colar as imagens com papel autocolante nas caixas e prateleiras;
- 6.º : Voltar a solicitar a colaboração das crianças no momento de arrumação da sala.

Avaliação:

- Observação;
- Registo fotográfico;
- Notas de campo;

Apêndice 7: Planificação "Vamos arrumar os sapatos"

Local:

- Sala de atividades

Recursos Materiais:

- Figuras criadas pela educadora;
- Bolsas de plastificação;
- Rolo de plastificar.

Recursos Humanos:

- Grupo de 16 crianças da sala;
- Equipa pedagógica da sala;
- Estagiária.

Aprendizagens a promover:

De acordo com as Orientações Pedagógicas para Creche (OPC):

- "participa e é progressivamente autónoma no cuidado de si (autocuidado)" (Marques et al., 2024, p.60);
- "se identifica a si própria numa fotografia (...) (sorri, balbucia, palra, toca ou diz o seu nome quando observa/vê a sua imagem)" (Marques et al., 2024, p.68);
- "manifesta um sentimento de confiança em si própria e nos outros" (Marques et al., 2024, p.68);
- "aceita ou recusa algumas escolhas ou propostas por parte de outrem (pares ou adultos)" (Marques et al., 2024, p.69);
- "comunica por pequenas verbalizações e palavras utilizando progressivamente frases completas" (Marques et al., 2024, p.76);

Intencionalidades pedagógicas:

- Promover a autonomia das crianças na arrumação dos sapatos;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Promover a responsabilidade;

Procedimento:

- 1.º Conversar com a educadora sobre a proposta de intervenção;
- 2.º Durante a manhã, após ter os materiais preparados, organizar o novo espaço de arrumação dos sapatos em conjunto com as crianças;
- 3.º Explicar às crianças para que servem as figuras dos pés com as suas fotografias;
- 4.º Plastificar as imagens individualmente e colar ao chão com um rolo de plastificar;
- 5.º Após o momento da muda da fralda pedir às crianças que descalcem os sapatos e que os coloquem em cima da sua fotografia, no novo espaço de arrumação dos sapatos;
- 6.º Depois da sesta conforme chamarmos as crianças para mudar a fralda, solicitar que tragam os seus sapatos.

Avaliação:

- Observação;
- Registo fotográfico;
- Notas de campo;

Apêndice 9: Respostas ao inquérito por questionário – Educadora F.

1. Qual a sua conceção de autonomia em contextos de educação de infância?

A autonomia é uma competência que a criança vai aprendendo e adquirindo na medida em que os contextos de educação proporcionam e são facilitadores dessa aquisição. Os contextos, enquanto ambientes de aprendizagens podem e devem propiciar o desenvolvimento da autonomia oferecendo à criança a capacidade de aprender a fazer e como fazer tomando decisões e agindo autonomamente, sem intervenção do adulto, mas sob a sua orientação.

2. Que estratégias mobiliza para promover a autonomia na sua prática em jardim de infância?

Começo por planear e organizar o espaço físico, a organização dos espaços ou áreas e a organização dos materiais abrem a porta para que as crianças acedam e escolham com critério, o que querem ver, explorar, experimentar...depois o tempo é outro fator que pode promover a autonomia na medida em que o tempo da criança é respeitado e os tempos são diferentes, de criança para criança. Tempo para pensar, tempo para participar com as suas ideias, tempo para fazer escolhas, tempo para concretizar e explorar e tempo para falar sobre o realizado ou avaliar. As estratégias em termos práticos passam por deixar que a criança se vista, se calce, vá à casa de banho, vá buscar os materiais que precisa para tarefa que quer realizar, arrume os materiais, distribua os lanches, ponha a mesa para o almoço...

3. Que constrangimentos encontra na promoção da autonomia?

Por vezes somos nós próprios os causadores desses constrangimentos ou quem está connosco quando não se dá a oportunidade às crianças de agirem por elas próprias ou cumprirem as tarefas porque já

não há tempo...ou é preciso despachar...ou o medo de que não faça como deve ser...estou a pensar por exemplo se a criança quer lavar os pinceis da tinta e não deixa tudo limpo...ou, por exemplo, se a criança quer vestir o bibe e abotoar os botões e o adulto faz por ela ou se a criança dá uma ideia e não se aceita de todo impedindo-a de realizar o que pretende...é evidente que o adulto não pode deixar a criança fazer tudo o que quer sem limites mas pode e deve escutar e dialogar para que a criança entenda até onde pode ir.

A família também pode ser um constrangimento quando exige que a escola seja o reflexo da atitude familiar face à criança.

4. Qual o papel do educador na promoção da autonomia em educação de infância?

O educador deve ser um elemento que promove o desenvolvimento da autonomia, que mostra confiança na criança e no que ela consegue fazer, que a escuta e aceita e acompanha.

O educador deve ser capaz de ajudar a estruturar ideias e decisões. O educador motiva e incentiva a criança a ser autónoma quer seja a pensar, a decidir e a concretizar.

Os diferentes momentos do quotidiano na escola como a rotina do início da manhã em que a criança escolhe como quer começar se canta o bom dia ou faz a respiração consciente e como a faz, depois a tomada de decisão sobre a área que escolhe e dependendo da escolha os materiais que vai utilizar e por fim o arrumar são exemplos do como a criança se responsabiliza e aprende a sua autonomia.

Apêndice 10: Respostas ao inquérito por questionário – Educadora M.

1. Qual a sua conceção de autonomia em contextos de educação de infância?

Para mim a autonomia é um pilar para o desenvolvimento da criança. Dar oportunidade à criança de tomar pequenas decisões, agir com iniciativa e responsabilidade, adequadas à sua idade e ao seu desenvolvimento permite que a criança se torne mais autoconfiante, apresente um pensamento crítico mais aguçado e desenvolva maior capacidade para resolver problemas. A conceção de autonomia para mim é um processo gradual, que se apoia na intencionalidade educativa do educador que prepara o espaço para que a criança possa ser autónoma, que dá voz à criança para que esta se sinta confiante e sempre com afeto que considero ser outro pilar para a aprendizagem da criança.

2. Que estratégias mobiliza para promover a autonomia na sua prática em creche/jardim de infância?

Utilizo estratégias como:

- A organização do espaço e dos materiais ao alcance das crianças, permitindo escolhas livres e responsáveis;
- A rotina estruturada, mas flexível, que proporciona previsibilidade e segurança para que a criança possa explorar com confiança;
- Incentivar a criança a realizar tarefas por si própria (vestir-se, arrumar, escolher atividades);
- Valorizar a tomada de decisão e a resolução de conflitos com orientação, mas sem imposição;
- Diálogos constantes que respeitam o ponto de vista da criança, promovendo a escuta ativa e o pensamento reflexivo.

3. Que constrangimentos encontra na promoção da autonomia?

Alguns dos principais constrangimentos são:

- As expectativas dos adultos (família e colegas) que, por vezes, tendem a desvalorizar o saber da criança ou subestimar as suas capacidades; não permitindo que a criança faça as suas escolhas e consiga solucionar problemas.
- A rigidez de algumas normas institucionais que limitam a flexibilidade das rotinas e a personalização do tempo e espaço;
- O número elevado de crianças por grupo dificulta a pedagogia individualizada que é fulcral para o desenvolvimento da criança. A diferenciação pedagógica deve ser vista nos dias de hoje como um ponto fundamental na prática de qualquer educador, porém com grupos tão grandes, nem sempre é fácil chegar a todas as crianças.
- A falta de tempo para reflexão e planeamento conjunto com a equipa pedagógica é um problema de base que a maioria dos profissionais enfrenta.

4. Qual o papel do educador na promoção da autonomia em educação de infância?

Enquanto educadora acredito que o meu papel é fundamental na promoção da autonomia. Para mim, é fundamental que a criança se sinta ouvida, escutada e respeitada. Para isso, defendo que:

- Criar um ambiente seguro e estimulante;
- Observar e conhecer cada criança, respeitando o seu ritmo e nível de desenvolvimento;
- Estimular a iniciativa, oferecendo oportunidades adequadas à idade para que a criança tome decisões e aprenda com as consequências;
- Apoiar sem fazer pela criança, intervindo apenas quando necessário;

- Trabalhar em parceria com as famílias, sensibilizando para a importância de permitir que as crianças assumam pequenas responsabilidades no seu dia-a dia.
- Criar pequenas tarefas, dinâmicas e regras na sala que possam permitir que a criança se sinta autônoma. Assim a criança poderá sentir-se autônoma e mais autoconfiante.

Apêndice 11: Grelha de análise de conteúdo dos questionários

Categorias	Educatora M (Creche)	Educatora F (Jardim de Infância)
Autonomia	<p>“a autonomia é um pilar para o desenvolvimento da criança”</p> <p>“A conceção de autonomia para mim é um processo gradual, que se apoia na intencionalidade educativa do educador que prepara o espaço para que a criança possa ser autónoma, que dá voz à criança para que esta se sinta confiante e sempre com afeto que considero ser outro pilar para a aprendizagem da criança”</p>	<p>“A autonomia é uma competência que a criança vai aprendendo e adquirindo na medida em que os contextos de educação proporcionam e são facilitadores dessa aquisição”</p>
Papel do educador	<p>“Enquanto educadora acredito que o meu papel é fundamental na promoção da autonomia. Para mim, é fundamental que a criança se sinta ouvida, escutada e respeitada”</p>	<p>“O educador deve ser um elemento que promove o desenvolvimento da autonomia, que mostra confiança na criança e no que ela consegue fazer, que a escuta e aceita e acompanha”</p> <p>“O educador deve ser capaz de ajudar a estruturar ideias e decisões. O educador motiva e incentiva a criança a ser autónoma quer seja a pensar, a decidir e a concretizar”</p>

<p>Estratégias para promover a autonomia</p>	<p>“Incentivar a criança a realizar tarefas por si própria (vestir-se, arrumar, escolher atividades)”</p> <p>“Valorizar a tomada de decisão e a resolução de conflitos com orientação, mas sem imposição”</p> <p>“Diálogos constantes que respeitam o ponto de vista da criança, promovendo a escuta ativa e o pensamento reflexivo”</p>	<p>“Começo por planejar e organizar o espaço físico, a organização dos espaços ou áreas e a organização dos materiais abrem a porta para que as crianças acedam e escolham com critério, o que querem ver, explorar, experimentar”</p> <p>“As estratégias em termos práticos passam por deixar que a criança se vista, se calce, vá à casa de banho, vá buscar os materiais que precisa para tarefa que quer realizar, arrume os materiais, distribua os lanches, ponha a mesa para o almoço...”</p>
<p>Constrangimentos da promoção da autonomia</p>	<p>“As expectativas dos adultos (família e colegas) que, por vezes, tendem a desvalorizar o saber da criança ou subestimar as suas capacidades; não permitindo que a criança faça as suas escolhas e consiga solucionar problemas.”</p> <p>“A rigidez de algumas normas institucionais que limitam a flexibilidade das rotinas e a personalização do tempo e espaço”</p>	<p>“Por vezes somos nós próprios os causadores desses constrangimentos ou quem está connosco quando não se dá a oportunidade às crianças de agirem por elas próprias ou cumprirem as tarefas porque já não há tempo...ou é preciso despachar...ou o medo de que não faça como deve ser...estou a pensar por exemplo se a criança quer lavar os pinceis da tinta e não deixa tudo limpo...ou, por exemplo, se a criança quer vestir o bibe e abotoar os botões e o adulto faz por ela ou se a criança dá uma ideia e não se aceita de todo impedindo-a de realizar o que pretende...é evidente</p>

	<p>“O número elevado de crianças por grupo dificulta a pedagogia individualizada que é fulcral para o desenvolvimento da criança. A diferenciação pedagógica deve ser vista nos dias de hoje como um ponto fundamental na prática de qualquer educador, porém com grupos tão grandes, nem sempre é fácil chegar a todas as crianças”</p> <p>“A falta de tempo para reflexão e planeamento conjunto com a equipa pedagógica é um problema de base que a maioria dos profissionais enfrenta”</p>	<p>que o adulto não pode deixar a criança fazer tudo o que quer sem limites mas pode e deve escutar e dialogar para que a criança entenda até onde pode ir.”</p> <p>“A família também pode ser um constrangimento quando exige que a escola seja o reflexo da atitude familiar face à criança”</p>
<p>Organização do espaço e do tempo para promover a autonomia</p>	<p>“A organização do espaço e dos materiais ao alcance das crianças, permitindo escolhas livres e responsáveis”</p> <p>“A rotina estruturada, mas flexível, que proporciona previsibilidade e segurança para que a criança possa explorar com confiança”</p>	<p>“Os diferentes momentos do quotidiano na escola como a rotina do início da manhã em que a criança escolhe como quer começar se canta o bom dia ou faz a respiração consciente e como a faz, depois a tomada de decisão sobre a área que escolhe e dependendo da escolha os materiais que vai utilizar e por fim o arrumar são exemplos do como a criança se responsabiliza e aprende a sua autonomia”</p> <p>“Os contextos, enquanto ambientes de aprendizagens podem e devem propiciar o desenvolvimento da autonomia oferecendo à criança a capacidade de aprender a fazer e como fazer tomando decisões e agindo autonomamente, sem intervenção do adulto, mas sob a sua orientação”</p> <p>“o tempo é outro fator que pode promover a autonomia na medida em que o tempo da criança é respeitado e os tempos são diferentes, de criança para criança. Tempo para pensar, tempo para participar com as suas ideias, tempo para fazer escolhas, tempo para concretizar e explorar e tempo para falar sobre o realizado ou avaliar”</p>

Apêndice 12: Transcrição das conversas em trios com as crianças

	Grupo 1 - (E.; M.S.; M.C.)	Grupo 2 - (D.; F.; M.P.)	Grupo 3 - (E.; J.F.; M.F.)	Grupo 4 - (E.S; J.P.; O;)
Introdução – contextualização	<p>Olá, queria conversar com vocês porque estou a fazer um trabalho para a minha escola e tenho algumas perguntas para vos fazer, pode ser?</p> <p>Grupo: “Simm!”</p> <p>O trabalho é sobre a autonomia, vocês sabem o que é a autonomia?</p> <p>Grupo: Não</p>	<p>Olá, queria conversar com vocês porque estou a fazer um trabalho para a minha escola e tenho algumas perguntas para vos fazer, pode ser?</p> <p>Grupo: “Simm!”</p> <p>O trabalho é sobre a autonomia, vocês sabem o que é a autonomia?</p> <p>F.: É aprender a andar de carro, como uma escola de condução</p> <p>Percebi o porquê de dizeres isso, mas não. Autonomia é aquilo que somos capazes de fazer sozinhos, as escolhas e as decisões que tomamos.</p> <p>F.: Como conseguimos arrumar sozinhos;</p> <p>M.P.: Aprender sozinhos;</p> <p>D.: Brincar sozinhos</p> <p>Sim isso mesmo.</p>	<p>Olá, queria conversar com vocês porque estou a fazer um trabalho para a minha escola e tenho algumas perguntas para vos fazer, pode ser? O trabalho é sobre a autonomia, vocês sabem o que é a autonomia?</p> <p>E.: Não, eu não sei.</p> <p>Autonomia é aquilo que somos capazes de fazer sozinhos, as escolhas e as decisões que tomamos. Por exemplo, vestir o bibe, ir à casa de banho sozinho, ...</p> <p>E.: Como fazer desenhos, fazer plasticina</p>	<p>Olá, queria conversar com vocês porque estou a fazer um trabalho para a minha escola e tenho algumas perguntas para vos fazer, pode ser?</p> <p>Grupo: “Simm!”</p> <p>O trabalho é sobre a autonomia, vocês sabem o que é a autonomia?</p> <p>Grupo: Não</p>

<p>1. O que achas que fazes sozinho aqui na escola? (vestir o bibe, calçar, etc)</p>	<p>M.C.: Desenhos!</p> <p>Mas e outro tipo de coisas como vestir o bibe, calçar, ...</p> <p>M.C.: Eu visto o bibe sozinha. E calço sozinha, mas as vezes o pai me ajuda com os sapatos difíceis.</p> <p>E tu M.S.?</p> <p>M.S.: Eu visto o bibe sozinha, eu consigo ir à casa de banho sozinha.</p> <p>E calçar os sapatos?</p> <p>M.S.: Sim, eu já sei abotoar.</p> <p>E querem dizer mais alguma coisa?</p> <p>M.S.: Sim, eu também faço desenhos, fazemos jogos e também limpamos.</p> <p>E tu E. não fazes nada sozinho aqui na escola?</p> <p>E.: Às vezes faço</p> <p>Fazes o quê?</p> <p>E.: Às vezes brinco com o fantoche sozinho.</p> <p>E o bibe consegues vestir sozinho? Esse é mais difícil porque tem botões atrás</p>	<p>F.: Eu consigo brincar sozinho.</p> <p>M.P.: Comer;</p> <p>D.: Eu gosto de brincar sozinho também</p> <p>Mas, por exemplo, ir à casa de banho, vestir o bibe...?</p> <p>F.: Eu consigo.</p> <p>Todos vestem o bibe sozinhos?</p> <p>M.P.: Eu so preciso de uma ajudinha no segundo, porque estes são atrás.</p> <p>F.: Eu so preciso de ajuda neste aqui (o primeiro botão), mas agora já não porque este é novo.</p> <p>D.: Este é muito difícil.</p> <p>E calçar os sapatos?</p> <p>Grupo: consigo</p> <p>F.: Mas eu nunca trago ténis com atacadores.</p> <p>M.P.: Eu também não tenho ténis com atacadores.</p> <p>D.: Eu tenho botas que dão para a chuva.</p>	<p>E.: Eu acho que consigo fazer uma torre.</p> <p>Mas coisas como por exemplo vestir o bibe, calçar os sapatos...</p> <p>E.: Como calçar as sapatilhas para ir para o ginásio.</p> <p>Tu consegues fazer isso sozinho?</p> <p>E.: Pois consigo. E consigo fazer ginástica sozinho.</p> <p>E tu M.F., o que consegues fazer sozinha?</p> <p>M.F.: Calçar os sapatos</p> <p>Comer, também comem todos sozinhos, não é?</p> <p>E.: Pois é, na minha escola antiga, nós também comemos todos sozinhos.</p> <p>E vestir o bibe?</p> <p>E.: Eu consigo</p> <p>M.F.: Eu não consigo.</p> <p>E tu J.F. o que fazes sozinho?</p>	<p>J.P.: Desenhos.</p> <p>O.: Eu gosto de desenhar, fazer arte.</p> <p>Eu estava a perguntar coisas como vestir o bibe, calçar os sapatos.</p> <p>J.P.: Tudo isso eu sei.</p> <p>O.: Eu sei abotoar o bibe</p> <p>E.S.: Eu também sei. E consigo fazer aviões de papel.</p> <p>E comer e calçar os sapatos também?</p> <p>J.P.: Eu sei comer sozinhos, calçar os sapatos e calçar as sapatilhas.</p>
--	--	---	--	--

	<p>E.: Não consigo abotoar atrás, so desabotoar o de cima.</p> <p>M.S.: Eu consigo abotoar e desabotoar.</p> <p>M.C.: Eu também consigo!</p>		J.F.: Vestir o bibe.	
2. E em casa o que fazes sozinho?	<p>M.C.: Eu brinco sozinha, tenha la em cima um espaço que é meu e que é do meu irmão, se ele quiser brincar do meu lado ele diz a mim.</p> <p>E tu E.?</p> <p>E.: Às vezes brinco com o pai e depois quando vou para a cama fico sozinho.</p> <p>E tu M.S.?</p> <p>M.S.: Eu gosto de dormir</p> <p>Dormes sozinha?</p> <p>M.S.: Mais ou... Não, a minha mãe fica lá um pouco porque eu tenho medo.</p> <p>E querem dizer mais alguma coisa que fazem sozinhos?</p> <p>E.: Eu brinco sozinho.</p> <p>M.C.: O meu irmão as vezes brinca sozinho quando eu tou na ginástica.</p>	<p>D.: Brincar.</p> <p>F.: Eu consigo arrumar sozinho.</p> <p>D.: Também eu, tenho uma caixa de brinquedos.</p> <p>F.: Eu também tenho várias caixas de brinquedos.</p> <p>M.P.: Eu consigo vestir a minha roupa sozinha, a mãe mete o despertador no telemóvel para as 8h, depois eu acordo, como, visto-me, a mãe penteia, eu escovo os dentes e venho para a escola. Faço tudo sozinha menos pentear o cabelo porque já viste como, isto é, muito difícil.</p> <p>F.: O meu pai põe a roupa na cama e eu visto.</p> <p>M.P.: Eu não tenho televisão no quarto, porque eu consigo me</p>	<p>E.: Eu consigo comer sozinho em casa, consigo ir para a cama sozinho</p> <p>Adormeces sozinho?</p> <p>E.: Não, quer dizer adormeço. Eu consigo ir para a cama, ponho os meus desenhos animados favoritos e depois eu adormeço. E depois quando eu acordo consigo comer sozinho, mas não consigo fazer.</p> <p>E brincas sozinho?</p> <p>E.: não, jogo com a mãe e com a tia.</p> <p>E tu M.F. o que fazes sozinha em casa?</p> <p>M.F.: Eu brinco sozinha.</p> <p>E adormeces sozinha?</p>	<p>E.S.: Eu vejo televisão com o meu cão lá na minha cama.</p> <p>O.: Eu vejo televisão com a minha gatinha e desenho muitas coisas.</p> <p>J.P.: Eu calço os sapatos sozinho, ajudo a mãe a limpar a casa, lavo o chão, adormeço sozinho.</p> <p>O.: Eu também faço isso.</p> <p>Adormeces sozinha O.?</p> <p>O.: A minha mãe põe na cama, mas eu tenho medo do escuro.</p> <p>E tu E.S.?</p> <p>E.S.: Eu durmo sozinha, a mãe só põe a música de embalar.</p>

		<p>adormecer assim, sabes com o quê, o meu pai pôs umas estrelas coladas no teto que brilham quando a gente apaga a luz, eu apaguei a luz, eu tenho medo, ainda tenho medo, mas adormeço com os meus bonecos que quando carregamos cantam músicas de embalar e a contar histórias.</p> <p>F.: A mim contam me histórias e eu adormeço.</p> <p>E ajudam os pais em casa?</p> <p>M.P.: Eu às vezes digo à minha mãe que quero lavar a loiça e ela diz que não.</p> <p>F.: Eu ajudo.</p> <p>M.P.: Uma vez aconteceu uma coisa que eu fiquei com medo, eu tava a andar de mota, já sei andar desde os 4 anos, quando fiz 5 anos quase parti a perna ao meu pai.</p> <p>D.: A mãe ajuda a tomar banho, mas eu já dou banho aos dentes sozinho.</p> <p>Lavas os dentes sozinho?</p>	<p>M.F.: Sim, a mana também vê os desenhos animados da bluey e eu adormeço. Ela dorme na cama de cima e eu na de baixo.</p> <p>E queres dizer mais alguma coisa?</p> <p>M.F.: Sim, eu não como o iogurte sozinha.</p> <p>E o J.F. o que fazes sozinho em casa?</p> <p>J.F.: Brinco sozinho, adormeço sozinho. Visto-me sozinho e como sozinho.</p>	
--	--	---	--	--

		<p>D.: Sim, a minha pasta de dentes é azul.</p> <p>F.: Eu tou quase a tomar banho sozinho.</p>		
<p>3. Na escola por vezes precisas de pedir ajuda à Fátima, à Fani, à Ana ou aos amigos, em que momentos sentes que precisas de pedir ajuda?</p>	<p>M.C.: Quando preciso de ir à casa de banho</p> <p>Pedes ajuda?</p> <p>M.C.: Não, pedir ajuda não</p> <p>Então não é quando pedes para sair da sala é quando é que pedes ajuda?</p> <p>M.C.: Então é quando os meninos tão a bater-me ou quando tou a fazer coisas com a madalena.</p> <p>E.: Uma vez tava com ela e fugimos dos meninos.</p> <p>M.C.: Quando eu tava naquelas barras, um menino queria passar la por baixo e eu disse que não porque não se passam la carros, não se passa de triciclo.</p> <p>E.: E não se faz cambalhotas depois de almoço, pode vomitar.</p> <p>E tu M.S. quando é que pedes ajuda?</p>	<p>M.P.: Quando nos aleijamos.</p> <p>F.: Sim.</p> <p>D.: E quando brincamos.</p> <p>Quando brincam como assim?</p> <p>M.P.: Tipo quando tiram-nos os brinquedos das mãos</p> <p>Quando há discussões então.</p> <p>F.: Sim, quando há discussões, quando magoam amigos vão dizer</p> <p>E em que mais momentos é que pedem ajuda?</p> <p>M.P.: Tipo quando estamos muito aflitos e fazemos sem querer xixi nas cuecas.</p> <p>Mas isso costuma acontecer com vocês?</p> <p>F. e D.: Não</p> <p>M.P.: A mim já aconteceu.</p>	<p>E.: Primeiro eu digo-lhe o que quero dizer para ajudar, digo “F. eu quero fazer cocó se faz favor”.</p> <p>E pedes ajuda para isso? Ou pedes só para ir à casa de banho?</p> <p>E.: Sim peço para ir.</p> <p>Então quando é que pedes ajuda?</p> <p>E.: Eu já sei fazer muitas coisas sozinho, só estou a aprender a portar-me bem.</p> <p>E tu J.F. quando é que pedes ajuda?</p> <p>J.F.: Quando eu preciso de fazer um trabalho.</p> <p>E.: Eu só preciso de ajuda para fazer alguma coisa difícil.</p> <p>E tu M.F. quando é que pedes ajuda?</p>	<p>J.P.: Sempre que eu trago leite com chocolate eu tento tirar o plástico, mas nunca consigo e também não consigo pôr la.</p> <p>E.S.: Eu não consigo fazer a cama e peço ajuda à mãe.</p> <p>E aqui na escola quando é que pedes ajuda aos adultos?</p> <p>E.S.: Na rua, porque tem muitas coisas e as vezes não consigo trazer</p> <p>Para transportares os materiais?</p> <p>E.S.: Sim.</p> <p>E tu O. quando é que pedes ajuda aos adultos?</p> <p>O.: Não sei. Para abrir coisas difíceis as vezes, como um pirulito.</p> <p>E pedem ajuda aos amigos?</p> <p>J.P.: Para fazer construções difíceis, peço ajuda ao F.</p>

	<p>M.S.: Quando faço uma coisa “bué” difícil.</p> <p>E consegues dar um exemplo de alguma coisa?</p> <p>M.S.: Uma vez quando eu tinha 4 anos eu fiz uma coisa que era o pino e eu pedi ajuda.</p> <p>E.: Uma vez eu pedi-te ajuda</p> <p>É verdade, e também tens de pedir para abotoar o bibe, não é? Normalmente pedes aos adultos ou aos amigos?</p> <p>E.: Aos adultos.</p> <p>Há mais alguma coisa em que peçam ajuda que queiram dizer?</p> <p>M.S.: Para fazer cambalhotas, uma vez eu quase caí então pedi ajuda.</p>		<p>M.F.: Eu como sozinha o lanche, mas as vezes preciso de ajuda para abrir as coisas.</p> <p>E.: Aos amigos não é preciso pedir ajuda, os amigos não são adultos.</p>	<p>O.: quando eu me magoar em algum lugar.</p> <p>E.S.: Para brincar com o meu primo.</p>
<p>4. Quando há conflitos, entre ti e os outros meninos/meninas, achas que consegues resolver sozinho? O que fazes? Quando pedes ajuda é porquê?</p>	<p>Sabem o que são conflitos?</p> <p>Grupo: Não</p> <p>É quando há confusões ou discussões</p> <p>M.C.: Eu defendo-me, mas as vezes quando é muito difícil eu peço ajuda à madalena.</p>	<p>F. e M.P.: Sim</p> <p>D.: Não.... Sim!</p> <p>Como resolvem sozinhos?</p> <p>M.P.: A gente tipo tenta conversar antes de bater, primeiro conversa e pergunta como fez aquilo ou se</p>	<p>Sabem o que são conflitos?</p> <p>E.: Sim é quando estamos aflitos.</p> <p>Não, conflitos são discussões.</p> <p>Resolvem sozinhos?</p> <p>Grupo: Sim.</p> <p>E como resolvem?</p>	<p>J.P.: Não, eu digo aos professores. Às vezes eu consigo outras vezes não.</p> <p>E quando consegues o que é que fazes?</p> <p>J.P.: Eu digo que tem de pedir desculpa e que nunca mais vão fazer isso.</p>

	<p>M.S.: Eu consigo resolver sozinha, mas um dia o D. foi contra mim e eu joguei ele para a areia...</p> <p>Mas isso não se faz, pois não?</p> <p>M.S.: Eu sei.</p> <p>Como é que vocês resolvem de forma calma, sem magoar os amigos?</p> <p>M.S.: Nós dizemos à F. que eles estão a magoar.</p> <p>E tu E. resolves sozinho?</p> <p>E.: Sim, uma vez um menino na minha escola antiga estava a bater me e eu bati de volta</p> <p>M.C.: Deixa eu dizer uma coisa, às vezes quando um menino faz uma coisa depois o outro faz de volta.</p> <p>E vocês acham que isso é correto?</p> <p>Grupo: Não</p> <p>Então o que devemos fazer?</p> <p>M.C.: Devemos defender-nos e dizer não portes mal comigo porque eu não porto mal contigo, eu só quero brincar.</p>	<p>foi sem querer ou se quis fazer porque quis.</p> <p>D.: Também castigos, fazer mal.</p> <p>Mas isso não se faz. E tu F. como resolves?</p> <p>F.: Eu vou-me embora, vou-me embora da conversa. Quando os amigos estão se a chatear e eu também, eu vou me embora.</p> <p>M.P.: No ano passado o V. e a M. começaram aos chutos e eu disse vou me embora, não quero confusões.</p> <p>Então e às vezes quando há esses conflitos e pedem ajuda é porquê?</p> <p>F.: Porque não conseguimos.</p> <p>M.P.: Não temos força suficiente.</p> <p>Já houve momentos que não conseguiram resolver sozinhos e pediram ajuda?</p> <p>F.: A mim não porque vou-me embora.</p> <p>M.P.: Eu só me aconteceu praí 5 vezes, quase 6 porque da última</p>	<p>E.: Eu sei resolver sozinho, mas não sei como.</p> <p>E como é que fazes?</p> <p>E.: Se me tirarem um brinquedo eu tento tirar de volta.</p> <p>Então fazes aos outros o que te fizeram.</p> <p>E.: Sim, até já tou a ficar com a cara zangada.</p> <p>E tu J.F. como é que resolves?</p> <p>J.F.: Eu também faço igual.</p> <p>E tu M.F. como resolves?</p> <p>M.F.: quando algum amigo me tira o brinquedo eu também tiro.</p> <p>E.: Resolves igual a mim?</p> <p>M.F.: Sim</p> <p>E quando pedem ajuda é porquê?</p> <p>J.F.: Porque não consigo.</p> <p>E.: Para mim é só assim</p> <p>E resulta sempre?</p>	<p>E tu E.S.?</p> <p>E.S.: Sim, digo parem de fazer barulho.</p> <p>E também pedes ajuda?</p> <p>E.S.: Sim, quando o meu primo morde a minha prima.</p> <p>E tu O. resolves sozinha?</p> <p>O.: Sim, eu paro e deixo eles parar e vou dizer às professoras.</p>
--	--	---	--	---

	<p>E.: E dizer não se empurra não se bate.</p> <p>Quando pedem ajuda aos adultos é porquê?</p> <p>E.: Eu nunca peço ajuda.</p> <p>E vocês M.S e M.C. quando pedem ajuda é porquê? Porque não conseguiram resolver porque ficaram magoadas?</p> <p>M.C: Porque ficámos magoadas.</p> <p>M.S.: Um dia eu bati ao P., a gente bateu com menos força e ele bateu com a força toda na nossa cara. E a C. perguntou-lhe se ele bateu e disse “Não, não”.</p>	<p>vez quase deu muito ruim. Estávamos a brincar ao cão e ao gato e chocaram com a cabeça.</p>	<p>E.: Não, Às vezes digo que o amigo me tirou o brinquedo.</p>	
<p>5. Quando brincas ou fazemos atividades na sala consegues ir buscar os materiais que necessitas sozinho?</p>	<p>M.S.: Eu consigo</p> <p>M.C.: Sim e eu sou amiga muito da M.P e ajudo ela quando ela precisa. Quando ela precisa de ir buscar uma coisa e diz “Olha M.C podes ajudar-me a ir buscar aquilo?”, então eu vou ajudar ela. E quando eu precisar peço a ela para ir buscar aquela coisa muito rápida, porque ela é muito forte e ela vai.</p>	<p>Grupo: Sim</p> <p>M.P.: Quando a gente entra e é o primeiro dia é um pouco difícil, porque ainda não sabemos as coisas, mas quando já estamos habituados a esta escola desde o ano passado já sabemos onde estão as coisas.</p> <p>O F. e o D. só entraram este ano, mas já sabem o lugar das coisas também?</p>	<p>E.: Eu consigo.</p> <p>M.F.: Eu sei</p> <p>J.F.: Eu também sei.</p> <p>E.: Eu acho que quase não sei, porque há muitos materiais aqui na escola, parece uma casa</p>	<p>O.: Sim.</p> <p>E.S.: Sim.</p> <p>J.P.: Eu só tenho uma dúvida, que é aqueles desenhos que tivemos a pintar que eram várias meninas e as professoras meteram na parede, às vezes esqueço o sítio.</p>

	Então às vezes pedem ajuda aos amigos, mas também sabem fazer sozinhos? M.S.: Sim.	F.: Eu sei onde são os desenhos, as tintas, sei onde estão as folhas.		
--	--	---	--	--

Apêndice 13: Grelha de análise de conteúdo das conversas em trios com as crianças

Data: 18/10/2024; 21/10/2024; 23/10/2024

Local: Sala polivalente disponibilizada para as conversas

Grelha de análise de conteúdo						
Temas	Categorias	Subcategorias	Grupo 1 - (E.; M.S.; M.C.)	Grupo 2 (D.; F.; M.P.;	Grupo 3 (E.; J.F.; M.F.);	Grupo 4 (E.; J.P.; O.)
O que fazem sozinhos	Na instituição	Desenho	Desenhos! (M.S. – pergunta 1) Sim, eu também faço desenhos. (M.S. – pergunta 1)			Desenhos. (J.P. – pergunta 1) Eu gosto de desenhar, fazer arte. (O. – pergunta 1)
		Vestir	Eu visto o bibe sozinha. E calço sozinha, mas as vezes o pai me ajuda com os sapatos difíceis. (M.C. – pergunta 1) Eu visto o bibe sozinha. (M.S. – pergunta 1) Sim, eu já sei abotoar. (M.S. – pergunta 1) Não consigo abotoar atrás, só desabotoar o de cima. (E. – pergunta 1) Eu consigo abotoar e desabotoar. (M.S. – pergunta 1)	Eu so preciso de uma ajudinha no segundo [botão do bibe], porque estes são atrás. (M.P. – pergunta 1) Eu so preciso de ajuda neste aqui (o primeiro botão), mas agora já não porque este é novo. (F. – pergunta 1) Este é muito difícil (D. – pergunta 1) [E calçar os sapatos?] Consigo (Todos – pergunta 1)	Como calçar as sapatilhas para ir para o ginásio. (E. – pergunta 1) Calçar os sapatos. (M.F. – pergunta 1) Eu consigo [vestir o bibe] (E. – pergunta 1) Eu não consigo. [vestir o bibe] (M.F. – pergunta 1) [consigo] Vestir o bibe. (J.F. – pergunta 1)	Eu sei abotoar o bibe (O. – pergunta 1) Eu também sei [vestir o bibe]. (E.S. – pergunta 1) calçar os sapatos e calçar as sapatilhas. (J.P. – pergunta 1)

				<p>Mas eu nunca trago ténis com atacadores. (F. – pergunta 1)</p> <p>Eu também não tenho ténis com atacadores. (M.P. – pergunta 1)</p> <p>Eu tenho botas que dão para a chuva. (D. – pergunta 1)</p>		
		Brincar	<p>Às vezes brinco com o fantoche sozinho. (E. – pergunta 1)</p> <p>Fazemos jogos e também limpamos. (M.S. – pergunta 1)</p>	<p>Eu consigo brincar sozinho. (F – pergunta 1)</p> <p>Eu gosto de brincar sozinho também (D. – pergunta 1)</p>	Eu acho que consigo fazer uma torre. (E. – pergunta 1)	
		Fazer a higiene	Eu consigo ir à casa de banho sozinha. (M.S. – pergunta 1)			
		Comer		Comer (M.P. – pergunta 1)	(...) nós também comemos todos sozinhos. (E. – pergunta 1)	Eu sei comer sozinhos (J.P. – pergunta 1)
		Ir buscar os materiais	<p>Eu consigo (M.S. – pergunta 5)</p> <p>Sim e eu sou amiga muito da M.P e ajudo ela quando ela precisa. Quando ela precisa de ir buscar uma coisa e diz “Olha M.C podes ajudar-me a ir buscar aquilo?”, então eu vou ajudar ela. E</p>	<p>Eu sei onde são os desenhos, as tintas, sei onde estão as folhas. (F. – pergunta 5)</p> <p>Quando a gente entra e é o primeiro dia é um pouco difícil, porque ainda não</p>	<p>Eu consigo. (E. – pergunta 5)</p> <p>Eu sei (M.F. – pergunta 5)</p> <p>Eu também sei. (J.F. – pergunta 5)</p>	

			quando eu precisar peço a ela para ir buscar aquela coisa muito rápida, porque ela é muito forte e ela vai. (M.C. – pergunta 5)	sabemos as coisas, mas quando já estamos habituados a esta escola desde o ano passado já sabemos onde estão as coisas. (M.P. – pergunta 5)		
	Em casa	Brincar	Eu brinco sozinha, tenho la em cima um espaço que é meu e que é do meu irmão, se ele quiser brincar do meu lado ele diz a mim. (M.C. – pergunta 2) Às vezes brinco com o pai e depois quando vou para a cama fico sozinho. (E. – pergunta 2) Eu brinco sozinho. (E. – pergunta 2)	Brincar. (D. – pergunta 2)	Eu brinco sozinha. (M.F. – pergunta 2) Brinco sozinho (J.F. – pergunta 2)	Eu vejo televisão com o meu cão lá na minha cama. (E.S. – pergunta 2) Eu vejo televisão com a minha gatinha e desenho muitas coisas. (O. – pergunta 2)
		Dormir	Eu gosto de dormir [Dormes sozinha?] Mais ou... Não, a minha mãe fica lá um pouco porque eu tenho medo. (M.S. – pergunta 2)	Eu não tenho televisão no quarto, porque eu consigo me adormecer assim, sabes com o quê, o meu pai pôs umas estrelas coladas no teto que brilham quando a gente apaga a luz, eu apaguei a luz, eu tenho medo, ainda tenho medo, mas adormeço com os meus	consigo ir para a cama sozinho (E. – pergunta 2) a mana também vê os desenhos animados da bluey e eu adormeço. Ela dorme na cama de cima e eu na de baixo. (M.F. – pergunta 2) adormeço sozinho. (J.F. – pergunta 2)	adormeço sozinho. (J.P. – pergunta 2) Eu durmo sozinha, a mãe só põe a música de embalar. (E.S. – pergunta 2)

				<p>bonecos que quando carregamos cantam músicas de embalar e a contar histórias. (M.P. – pergunta 2)</p> <p>A mim contam me histórias e eu adormeço. (F. – pergunta 2)</p>		
		Arrumar		Eu consigo arrumar sozinho. (F. – pergunta 2)	ajudo a mãe a limpar a casa (J.P. – pergunta 2)	
		Vestir		<p>Eu consigo vestir a minha roupa sozinha, a mãe mete o despertador no telemóvel para as 8h, depois eu acordo, como, visto-me, a mãe penteia, eu escovo os dentes e venho para a escola. Faço tudo sozinha menos pentear o cabelo porque já viste como, isto é, muito difícil. (M.P. – pergunta 2)</p> <p>O meu pai põe a roupa na cama e eu visto (F. – pergunta 2)</p>	Visto-me sozinho (J.F. – pergunta 2)	Eu calço os sapatos sozinho (J.P. – pergunta 2)

		Fazer a higiene		Eu tou quase a tomar banho sozinho. (F. – pergunta 2)		
Apoio	Adultos	Conflitos entre pares	<p>Então é quando os meninos tã a bater-me ou quando tou a fazer coisas com a madalena. (M.C. – pergunta 3)</p> <p>Uma vez tava com ela e fugimos dos meninos. (E. – pergunta 3)</p> <p>Eu consigo resolver sozinha, mas um dia o D. foi contra mim e eu joguei ele para a areia... (M.S. – pergunta 4)</p> <p>Nós dizemos à F. que eles estão a magoar. (M.S. – pergunta 4)</p> <p>Deixa eu dizer uma coisa, às vezes quando um menino faz uma coisa depois o outro faz de volta. (M.C. – pergunta 4)</p> <p>Devemos defender-nos e dizer não portes mal comigo porque eu não porto mal contigo, eu só quero brincar. (M.C. – pergunta 4)</p> <p>E dizer não se empurra não se bate. (E. – pergunta 4)</p>	<p>E quando brincamos. (D. – pergunta 3)</p> <p>Tipo quando tiram-nos os brinquedos das mãos. (D. – pergunta 3)</p> <p>Sim, quando há discussões, quando magoam amigos vão dizer. (F. – pergunta 3)</p> <p>A gente tipo tenta conversar antes de bater, primeiro conversa e pergunta como fez aquilo ou se foi sem querer ou se quis fazer porque quis. (M.P. – pergunta 4)</p> <p>Eu vou-me embora, vou-me embora da conversa. Quando os amigos estão se a chatear e eu também, eu vou me embora. (F. – pergunta 4)</p>		

				No ano passado o V. e a M. começaram aos chutos e eu disse vou me embora, não quero confusões. (M.P. – pergunta 4)		
		Situações difíceis	Quando faço uma coisa “bué” difícil. [E consegues dar um exemplo de alguma coisa?] Uma vez quando eu tinha 4 anos eu fiz uma coisa que era o pino e eu pedi ajuda. (M.S. – pergunta 3) Para fazer cambalhotas, uma vez eu quase caí então pedi ajuda. (M.S. – pergunta 3)	Quando nos aleijamos. (M.P. – pergunta 3) Tipo quando estamos muito aflitos e fazemos sem querer xixi nas cuecas. (M.P. – pergunta 3)	Eu só preciso de ajuda para fazer alguma coisa difícil. (E. – pergunta 3) Eu como sozinha o lanche, mas as vezes preciso de ajuda para abrir as coisas. (M.F. – pergunta 3)	Sempre que eu trago leite com chocolate eu tento tirar o plástico, mas nunca consigo e também não consigo pôr la. (J.P. – pergunta 3) Eu não consigo fazer a cama e peço ajuda à mãe. (E.S. – pergunta 3) Para abrir coisas difíceis as vezes, como um pirulito (O. – pergunta 3)
	Amigos		Eu defendo-me, mas as vezes quando é muito difícil eu peço ajuda à madalena. (M.C. – pergunta 4)		Aos amigos não é preciso pedir ajuda, os amigos não são adultos. (E – pergunta 3)	Para fazer construções difíceis, peço ajuda ao F. (J.P. – pergunta 3)