



# A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONCEÇÕES

Catarina Alves

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2020-2021



# A PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DE CRIANÇAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: CONCEÇÕES

Catarina Alves

Relatório de Prática Profissional Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, tendo em vista a análise, a reflexão e a fundamentação da intervenção realizada, enquanto estudante-estagiária, numa organização socioeducativa de cariz privado, localizada em Lisboa, com um grupo de crianças com 3 anos.

Deste modo, começa-se por apresentar uma caracterização reflexiva do contexto em que decorreu a prática, sendo sobre esta que assenta a análise reflexiva da intervenção, da qual se destacam as intencionalidades educativas. Segue-se um capítulo dedicado à investigação realizada, cuja problemática – *A promoção da autonomia de crianças, em contexto de educação de infância: conceções* – concede o título ao relatório. Pretendendo-se caracterizar as conceções de educadores de infância acerca da autonomia das crianças e, particularmente, o papel, enquanto promotor dessa autonomia, a investigação teve como objetivos: (i) perceber quais são as perspetivas dos educadores de infância sobre a promoção da autonomia das crianças; (ii) conhecer as perceções de educadores de infância sobre o seu papel na promoção da autonomia das crianças; (iii) identificar estratégias que os educadores de infância implementam para potenciar o desenvolvimento da autonomia na criança; (iv) compreender quais são os fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia das crianças e (v) perceber em que medida é que a rotina diária contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Os últimos dois capítulos são dedicados à construção da profissionalidade docente, bem como à reflexão e à avaliação do trabalho realizado no contexto com todos os intervenientes.

A nível metodológico, a investigação realizada caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, tendo-se realizado um estudo de carácter exploratório e recorrido a diferentes técnicas e instrumentos. Os resultados evidenciam que as educadoras perspetivam a autonomia como um aspeto crucial do desenvolvimento da criança e que estas têm um papel importante no desenvolvimento da mesma. As potencialidades do estudo implicam que os adultos possam melhorar a sua prática educativa, sobretudo no que respeita ao desenvolvimento da autonomia das crianças.

**Palavras-chave:** Promoção da autonomia; crianças; educação de infância; conceções de educadores de infância.

## ABSTRACT

The presented report appears within the scope of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II, perceiving the analysis, reflection and theoretical foundation of the practice carried out, as a trainee student, in a private socio-educational organization, located in Lisbon, with a group of 3-year-old children.

Thus, it begins by presenting a reflexive characterization of the context in which the practice took place, on which the reflexive analysis of the intervention is based, wherefrom the education intentions stand out. The following chapter is dedicated to the research carried out, whose problem – *The promotion of children's autonomy in the context of early childhood education: conceptions* – gives the report its title. Intending to characterize the conceptions of early childhood educators about the autonomy of children and, particularly, their role as a promoter of this autonomy, the research had the following objectives: (i) understand the perspectives of early childhood educators on the promotion of children's autonomy; (ii) getting to know the perceptions of early childhood educators about their role in promoting children's autonomy; (iii) identify strategies that early childhood educators implement to enhance the development of autonomy in children; (iv) understand what factors influence the development of autonomy in children and (v) understand to what extent the daily routine contributes to the development of children's autonomy. The last two chapters are dedicated to the construction of teaching professionalism, as well as to the reflection and evaluation of the work carried out in the context with all participants in the educational process.

At a methodological level, the research conducted is characterized as being qualitative in nature, having carried out an exploratory study and used different techniques and instruments. The results show that early childhood educators see autonomy as a crucial aspect of child development and that they play an important role in child development. The potential of the study implies that adults can improve their educational practice, especially regarding the development of children's autonomy.

**Keywords:** Promotion of autonomy; children; early childhood education; educators' conceptions.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	1
2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	3
2.1. Meio.....	4
2.2. Contexto socioeducativo.....	5
2.3. Equipa educativa .....	6
2.4. Ambiente educativo .....	7
2.4.1. Espaço.....	8
2.4.2. Tempo.....	10
2.5. Crianças .....	13
2.6. Famílias.....	16
3. Análise reflexiva da intervenção em JI.....	18
3.1. Intenções para a ação .....	19
3.1.1. Com as crianças.....	19
3.1.2. Com as famílias.....	22
3.1.3. Com a equipa .....	23
3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS .....	25
4. Investigação em JI.....	34
4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente.....	35
4.2. Revisão de literatura sobre a problemática identificada .....	36
4.2.1. Definição de autonomia .....	36
4.2.2. Fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia .....	37
4.2.3. Contributos das rotinas para o desenvolvimento da autonomia das crianças .....	40
4.2.4. Papel do adulto na promoção da autonomia das crianças .....	41
4.2.5. O que reporta a investigação acerca das conceções dos adultos sobre a promoção da autonomia de crianças, em contexto de educação de infância? .....	44
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	45
4.3.1. Questões e objetivos do estudo.....	45
4.3.2. Natureza e desenho do estudo .....	46
4.3.3. Participantes no estudo.....	47
4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados .....	47
4.3.5. Roteiro ético .....	50

4.3.6. Limitações .....	51
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	52
4.4.1. Perspetivas dos/as educadores/as sobre o conceito de autonomia.....	52
4.4.2 Preocupações manifestadas pelas educadoras em relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças.....	54
4.4.3. Fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia da criança .....	55
4.4.4. Papel do adulto na promoção do desenvolvimento das crianças.....	59
4.4.5. Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da autonomia da criança.....	63
4.5. Principais conclusões do estudo .....	66
5. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto .....	70
6. Considerações finais .....	75
Anexos.....	87

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Desenho das várias fases da investigação .....	47
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

AO	Assistente(s) Operacional/is
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CESE	Curso de Estudos Superiores Especializados
EC	Educadora Cooperante
EI	Educação de Infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular



# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) II, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, tem como objetivos primordiais refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre o trabalho realizado ao longo do estágio de intervenção educativa e evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes de carácter pedagógico, que permitam uma ação educativa adequada.

O estágio teve a duração de 16 semanas, com uma interrupção, devido à pandemia de Covid-19, tendo sido realizado numa organização socioeducativa de cariz privado, pertencente ao distrito de Lisboa. No mesmo, tive a oportunidade de estagiar com um grupo de crianças com 3 anos, os seus familiares e toda a equipa educativa da organização.

No que respeita à estrutura do relatório, de modo a facilitar a sua leitura, este encontra-se organizado em cinco capítulos. Deste modo, no segundo capítulo, intitulado *Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo*, dá-se a conhecer o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias, tendo por base uma reflexão fundamentada e apoiada em observações e, como tal, registos realizados a partir das mesmas (cf. ponto 3 do Anexo A), assim como na análise de documentos pertinentes do contexto, como o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Tendo por base o segundo capítulo, segue-se o terceiro, referente à *Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância (JI)*, em que são definidas intenções para a ação com os diversos intervenientes do processo educativo (crianças, famílias e equipa). Estas intenções são, posteriormente, avaliadas, quanto à sua concretização. Neste capítulo é, ainda, apresentada uma reflexão acerca do processo de intervenção da PPS, em que são referidas as estratégias que permitiram pôr em prática as intenções definidas e dar resposta às fragilidades observadas. No quarto capítulo, dedicado à *Investigação em JI*, começa-se por identificar a problemática emergente, com a respetiva fundamentação e revisão de literatura. De seguida, esclarece-se as opções metodológicas e éticas adotadas, sendo, por fim, apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir da investigação. No capítulo seguinte, mais concretamente, o da *Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto*, reflete-se sobre o impacto da prática no processo de construção da identidade profissional. No último capítulo, este relativo às *Considerações finais* faz-se uma súpula das principais considerações face à intervenção educativa realizada.

2. CARACTERIZAÇÃO  
REFLEXIVA DO CONTEXTO  
SOCIOEDUCATIVO  
| ' ' | ' ' |

Primeiramente, para que se possa situar a intervenção educativa, importa contextualizá-la, a vários níveis. Assim, no presente capítulo, é apresentada uma caracterização do contexto em que decorreu a PPS, tendo por base (i) o meio, (ii) o contexto socioeducativo, (iii) a equipa educativa, (iv) o ambiente educativo, (v) as famílias e (vi) o grupo de crianças. Esta caracterização é fundamental, pois é na mesma que assenta a análise reflexiva da intervenção, que corresponde ao capítulo seguinte. Esta teve por base duas técnicas de recolha de informação, nomeadamente, a observação direta (materializada em notas de campo) e a consulta documental, tanto do PE, como do PCG e do site da organização socioeducativa.

## **2.1. Meio**

Segundo Ferreira (2004), se tencionamos “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto colectivo [de uma organização socioeducativa, devemos, num primeiro momento, situar-nos no] antes” (p. 65).

Deste modo, a organização socioeducativa situa-se entre duas freguesias do concelho de Lisboa que, em 2011, tinham um total de 50032 habitantes, o correspondente a 21374 famílias. Destas, 13840 eram nucleares. Comparativamente com o concelho, existe um maior rácio de população jovem, o que aparenta estar de acordo com as observações realizadas das famílias das crianças. É, ainda, possível referir que a maioria desta população jovem tem formação no ensino superior<sup>1</sup>.

Em conversa informal com a Educadora Cooperante (EC), ficou perceptível que face ao contexto de pandemia vivido, as crianças da organização socioeducativa não têm saídas ao exterior, o que se constitui como uma dificuldade de envolvimento com a comunidade. Contudo, não posso deixar de referir que nas suas proximidades existem diversos serviços: socioculturais (e.g. monumentos), de comércio (e.g. cafés, padaria) e de lazer (e.g. jardim público), o que está de acordo com a movimentação característica do local. Quanto aos acessos viários, a população do meio é servida por uma boa rede de transportes públicos coletivos, pelo que esta zona se constitui como sendo de fácil acesso.

---

<sup>1</sup> Dados recolhidos no site das respetivas Juntas de Freguesia, referentes ao ano de 2011

## 2.2. Contexto socioeducativo

A organização socioeducativa foi fundada em 1976, com o intuito de responder às necessidades prioritárias da população local. Contudo, as instalações atuais foram construídas de raiz, no ano de 1994, sendo inspiradas num modelo em quadrado, que marca o quotidiano da instituição, visto que todos os espaços convergem para uma área – a Praça Central (PE, 2020/2021). Esta área é característica de um dos modelos pedagógicos adotados pela organização socioeducativa, nomeadamente, o de Reggio Emilia, contendo materiais em madeira, típicos do mesmo (e.g. casa de brincar, triângulo de espelhos, blocos de construção).

Tratando-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), abrange duas valências, nomeadamente, a de creche e a de JI. No que respeita à valência de creche, a mesma localiza-se nos dois pisos da organização socioeducativa, tendo capacidade para 57 crianças, que tenham entre 4 meses e 3 anos de idade. Já o JI, que se encontra no piso 1, tem capacidade para 166 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No que concerne à sua resposta social, a instituição está inserida numa realidade urbana marcada pela constante agitação e, por esse motivo, é feito um esforço por assegurar os cuidados necessários, bem como uma educação de qualidade às crianças que a frequentam (PE, 2020/2021).

De modo a poder integrar-me neste contexto, há que compreender e respeitar a missão, valores e objetivos do mesmo. Desta forma, sendo influenciada pela pedagogia de Paula Frassinetti, a organização socioeducativa tem como missão educar as crianças e as suas famílias (ver site da organização socioeducativa<sup>2</sup>) e como principal valor a educação integral do indivíduo, segundo a Pedagogia do Evangelho (PE, 2020/2021). Quanto aos restantes valores, que são transmitidos às crianças nos vários momentos do quotidiano, são estes: a solidariedade, a verdade, a simplicidade e a promoção de uma educação para a interioridade e as relações interpessoais (PE, 2020/2021). Além disso, a instituição rege-se, também, por alguns objetivos, nomeadamente, “proporcionar a cada educando um ambiente familiar”; “tecer laços de relação”; “construir um mundo mais justo e fraterno”; e “selar toda a vida com a bela simplicidade” (ver site da organização socioeducativa). A vida escolar é, portanto, marcada por uma

---

<sup>2</sup> Para que se possa manter o anonimato da organização socioeducativa em que a PPS foi realizada, não é referido o site da mesma.

cultura integradora, existindo algumas celebrações (e.g. semana dedicada à fundadora), nas quais toda a comunidade educativa participa.

Também a cooperação e o acolhimento das famílias são práticas adotadas pela organização socioeducativa, que está a ambientar-se à pandemia de Covid-19, através, a título de exemplo, da publicação de vídeos numa página da internet a que as famílias e os colaboradores têm acesso.

### **2.3. Equipa educativa**

Tendo em consideração que o trabalho em equipa numa organização socioeducativa é importante para o seu bom funcionamento (Roldão, 2007), importa caracterizar os adultos do contexto em que estive inserida.

Assim, a equipa educativa (cf. Anexo B) é constituída por 55 pessoas, de entre as quais se encontram membros da Direção Geral, nas vertentes de administração, supervisão pedagógica e orientação dos serviços; educadoras de infância; Assistentes Operacionais (AO); psicólogo; professores de atividades complementares, mais concretamente, música, dança criativa e iniciação à língua inglesa e, ainda, funcionários em serviços de apoio, nomeadamente, receção, cozinha, refeitório, limpeza e secretaria. Para além destes colaboradores, existem profissionais da equipa de intervenção precoce, que visa apoiar as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e as suas famílias (PE, 2020/2021).

Quanto aos professores das atividades complementares, constatei que os mesmos trabalham, quer individualmente, quer em conjunto, como denotam as seguintes notas de campo:

O professor P. canta uma versão da música *I can sing a rainbow*, apontando num cartão com várias cores, as que são mencionadas na música (NC7, 18 de novembro, 2020).

A professora S. dança e solicita às crianças que também o façam . . . (NC9, 23 de novembro, 2020).

A educadora P. pergunta “Vocês, ontem, foram ao circo, não foram?”. Algumas crianças respondem “Sim”. Exclamo, entusiasmada, “Uau!”, perguntando, de seguida, “E o que é que viram?”. A R. partilha que o professor de música, J., cortou a professora de dança criativa, S., ao meio; o professor J. pôs um lenço

num ouvido e tirou-o do outro ouvido; e que o professor de inglês, P., fez “isto”, demonstrando: uma estátua com o corpo (NC16, 9 de dezembro, 2020).

Creio que este espírito de entreaajuda seja essencial, sendo comum à restante equipa educativa, que como pude constatar através de observações, realiza trabalho em parceria e reuniões para debater diversos assuntos do quotidiano educativo, frequentemente. Nestas participam membros da Direção, educadoras de infância e AO.

Quanto à equipa educativa da sala de atividades 2, a mesma é constituída por uma educadora de infância e uma AO. A primeira trabalha na organização socioeducativa há 29 anos, dos quais 25 como educadora, tendo como habilitações o Bacharelato em Educação de Infância, o Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Formação de Adultos e o Mestrado em Saúde Escolar. Já a AO exerce na organização há 22 anos, tendo como habilitação o 12º ano de escolaridade (PCG, 2020/2021). A relação existente entre estes dois elementos é de cooperação, já que partilham tarefas entre si, ainda que as suas funções sejam distintas. Especificando, verifiquei que a educadora planifica, executa e avalia propostas pedagógicas, acompanhando e apoiando as crianças na realização das mesmas, ao passo que a AO ajuda na implementação das propostas, proporcionando, igualmente, acompanhamento e apoio às crianças.

## **2.4. Ambiente educativo**

O ambiente educativo envolve a organização do grupo, do tempo e do espaço. Todas estas dimensões contribuem para o desenvolvimento curricular, tendo em conta as interações que são promovidas entre as mesmas, os recursos disponíveis e o tempo, bem como a forma como os mesmos estão organizados. Cabe ao educador refletir acerca da organização do ambiente educativo, planeando-o com base em intenções claras, para que o mesmo possa oferecer experiências educativas enriquecedoras (Post & Hohmann, 2011; Silva et al., 2016).

Importa, ainda, referir que tendo em conta a apropriação das crianças do tempo e do espaço e a avaliação que é feita dessa apropriação, deverão ser feitos ajustamentos à organização do ambiente educativo (Silva et al., 2016). O perfil específico de desempenho do educador de infância corrobora a importância do/a educador/a na organização do ambiente educativo, mencionando que é o mesmo quem “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e

avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Para uma mais pormenorizada caracterização do ambiente educativo, seguidamente, passa-se a descrever duas dimensões – espaço e tempo – as quais resultam do uso de itens da escala ECERS-R<sup>3</sup>.

#### **2.4.1. Espaço**

A organização do espaço deve ter em conta que a criança é um ser ativo e, como tal, participativo e que importa promover o seu bem-estar, bem como o seu desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013).

De acordo com o PCG (2020-2021), a sala de actividades 2 (cf. Anexo C) está dividida por áreas, nomeadamente, atelier (englobando aguarelas, corte e colagem, desenho, modelagem e pintura), biblioteca, construções, desafio, faz de conta, jogos de mesa, mesa de luz, mini faz de conta, projeto/ciências e caixa sensorial. Esta organização possibilita que as crianças reconheçam actividades humanas de natureza diferente; façam escolhas, com base nas suas necessidades e interesses; estabeleçam interações de qualidade (Oliveira-Formosinho, 2013; PCG, 2020/2021); se sintam mais confortáveis e seguras nas suas explorações; e se concentrem nas suas brincadeiras (Folque, 2012; Oliveira-Formosinho, 2013). No PCG (2020/2021) é, também, referido que ao longo do ano letivo, algumas áreas podem estar ausentes (e.g. área de projeto/ciências) e outras poderão surgir (e.g. área da quinta, que surgiu da realização de um projeto sobre cavalos). De igual modo, é mencionado que as áreas estão bem delimitadas no espaço e que todos os materiais estão ao alcance das crianças, sendo arrumados no mesmo lugar, de modo a garantir a sua autonomia (PCG, 2020/2021). Contudo, verifiquei que a existência de áreas móveis e a forma como estas são geridas por parte da equipa educativa gerou, por vezes, alguma desorientação, tanto para as crianças, como para os adultos, como ilustra a seguinte nota de campo:

A auxiliar A. diz “Quem é do desenho é aqui”, apontando para uma das mesas.

A E. pergunta-me onde se pode sentar para desenhar, pelo que a encaminho

---

<sup>3</sup> A sigla ECERS-R significa *Early Childhood Environment Rating Scale – revised edition*. Esta escala tem como autores Harms, Clifford e Cryer (1998), sendo a tradução de Santos e Portugal (s.d.).

para essa mesma mesa. A educadora P. informa-me de que a mesa do desenho é outra. Explico-lhe que encaminhei a E. para aquela mesa, por ter seguido uma indicação da auxiliar A. (NC7, 18 de novembro, 2020).

Além disso, ainda que, efetivamente, o mobiliário e os materiais existentes no mesmo estejam ao acesso das crianças é a equipa educativa que disponibiliza e arruma o material associado a uma das áreas – a do atelier. A seguinte nota de campo põe em evidência o facto de as crianças não estarem habituadas a ir buscar o material necessário às suas explorações, no que concerne à referida área:

A Mp. está junto ao cavalete parada. Pergunto-lhe “Então, Mp.?”. Ela diz “(Es)tou à espera”. Questiono-a “Olha, queres fazer o quê?”. Ela responde “Pintar”. Volto a questioná-la “Então e para isso precisas do quê?”. Ela diz “Uma folha”. “E onde é que vais buscar a folha?”, pergunto. Ela diz “Não sei” . . . (NC27, 13 de janeiro, 2021).

Há, ainda, a destacar o facto de os objetos expostos serem apropriados para a faixa etária do grupo, sendo que muitos foram realizados pelas crianças e vários (e.g. desenhos, esculturas de massa de modelar) estão ao nível do seu olhar. Além disso, as áreas sossegadas e agitadas estão colocadas de modo a não interferirem entre si (e.g. área da biblioteca está separada da área das construções e do faz de conta, que por sua vez, estão próximas). Sobre este último aspeto, é, igualmente, referido no PCG (2020/2021), que os equipamentos disponíveis nas várias áreas são baixos, para não impedir a visão e a comunicação entre as mesmas.

Os espaços comuns da organização socioeducativa também são frequentados pelas crianças do grupo, pelo que devem ser tidos em conta nesta caracterização. Desta forma, no interior da organização, é possível encontrar: um ginásio, uma biblioteca, uma praça, um refeitório, um laboratório de ciências, um atelier e diversas salas: da interioridade, das cem linguagens, de computadores e polivalente (mais conhecida por sala 3). Todos estes espaços servem diferentes propósitos, tal como denunciam as suas designações.

Os espaços exteriores existentes nesta organização socioeducativa oferecem às crianças múltiplas possibilidades de promoção da atividade física, de exploração da natureza e de inúmeros recursos materiais aí existentes, o que está de acordo com o que defende Silva et al. (2016). Especificando, o grupo da sala de atividades 2 tem acesso a dois espaços exteriores, nomeadamente, o jardim dos pinheiros e o jardim das

palmeiras. Estes espaços estão equipados com materiais que proporcionam às crianças um ambiente rico para o seu desenvolvimento e aprendizagem (e.g. escorregas, triciclos, balancés) (PCG, 2020/2021). De referir que o jardim dos pinheiros, estando pensado, especificamente, para as crianças da creche, assim como para as primeiras faixas etárias do JI, foi mais utilizado durante o período de intervenção.

#### **2.4.2. Tempo**

No que concerne à organização do tempo, o mesmo deve integrar momentos que apresentem uma certa estrutura e regularidade (Post & Hohmann, 2011; Silva et al., 2016), de forma que as crianças possam prever acontecimentos (Post & Hohmann, 2011). Post e Hohmann (2011) referem, ainda, que é essa previsão de acontecimentos que permite que as crianças se sintam seguras e se tornem, progressivamente, mais autónomas, uma vez que sabem que o adulto está presente e que podem contar com o mesmo, mas não dependem da sua instrução constante.

A forma como a rotina se encontra estabelecida na sala de atividades 2 consta do anexo D, salientando-se que a mesma se inicia com o acolhimento. Em anos letivos anteriores, as famílias entravam no estabelecimento e acompanhavam as crianças até às suas salas, o que lhes transmitia segurança e conforto. Contudo, tendo em conta o contexto de pandemia vivido, as crianças estão a ser recebidas numa das portas de entrada da organização socioeducativa, sendo nesse local que se despedem das suas famílias e são recebidas por funcionárias da organização (entre estas, AO e uma funcionária da cozinha). Assim, são estas que encaminham as crianças para as suas respetivas salas. Observei que, no início do estágio, esta despedida representava um momento difícil para algumas crianças, que chegavam à sala a chorar:

O Mn. chega a chorar. A educadora recebe-o, cumprimentando-o e perguntando-lhe o que se passou. Ele não responde. A educadora senta-o no seu colo. Ele acaba por acalmar-se e cessar o choro (NC4, 13 de novembro, 2020).

No entanto, pude constatar que, apesar dos constrangimentos causados pela pandemia, as crianças são acolhidas de forma calorosa por parte da equipa, que as cumprimenta, fazendo uso do seu nome, bem como às suas famílias.

À medida que as crianças vão chegando, é-lhes possibilitado brincar em algumas das áreas da sala (e.g. biblioteca, construções). A EC facultava-lhes, também, um tapete com diferentes texturas e um cesto, contendo bonecos de plástico, que estão guardados

num armário destinado à equipa. De referir que este momento de atividade livre é um dos que privilegiam o contacto com outras crianças da mesma faixa etária, mais concretamente, da sala contígua. Tal constitui-se, no meu entender, como uma mais-valia, visto que estes dois grupos são formados, na sua maioria, por crianças de outros dois grupos de creche. Desta forma, é-lhes possibilitado que mantenham o contacto com algumas crianças que já pertenceram ao mesmo grupo, mas também que contactem com outras, o que contribui para o estabelecimento e manutenção da relação afetiva entre pares, assim como para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Por volta das 9h, é pedido às crianças que arrumem a sala, sendo, habitualmente, cantada uma música de incentivo. É-lhes, igualmente, pedido que disponham as cadeiras para o momento que se segue – a reunião. Contudo, neste momento de transição, tal como noutros, constatei que esta tarefa era realizada, frequentemente, pela EC e não tanto pelas crianças. Já com as cadeiras dispostas e com as crianças sentadas, dá-se início à reunião com a canção da “Ovelhinha Branca”, sendo que a EC passa um peluche – mais concretamente, uma ovelha branca – a uma criança, que por sua vez, passa a outra criança e assim, sucessivamente. De seguida, a EC explicita, oralmente, o plano do dia, correspondendo este a um dos instrumentos de pilotagem existentes. Ao longo do estágio de intervenção, percebi que este se tratava de um momento menos tranquilo. Entendo que alguns fatores possam ter contribuído para esta observação, destacando o facto de neste momento da rotina muitas crianças ainda estarem a chegar à organização socioeducativa e gostarem de cumprimentar os pares, o que naturalmente, desviava a atenção das crianças que já estavam na sala. Outro fator que me pareceu influenciar este momento prendeu-se com a forma como a comunicação era dirigida, por parte da EC.

No final da reunião, já com a AO presente, a EC questiona as crianças sobre a área para a qual querem ir brincar, recorrendo a outro dos instrumentos de pilotagem – o quadro das áreas. É, também, esta profissional que tira os cartões com a fotografia e o nome das crianças de uma caixa e cola-os no quadro. Escolhidas as áreas, a EC vai chamando as crianças, para que se dirijam para as mesmas, sendo a AO que arruma as cadeiras. Em conversa informal com a AO, percebi que a mesma sente necessidade de ser ela a arrumá-las. Esta necessidade estende-se a outros aspetos relacionados com a organização da sala (e.g. arrumação dos pertences das crianças e das áreas).

Ainda no que respeita à atividade nas áreas, por vezes, é realizada uma atividade estruturada, na área móvel do desafio, sendo as crianças acompanhadas pela

EC. Já a AO costuma apoiar as crianças numa das subáreas do atelier. Este momento da rotina dura até às 10h30, altura em que é pedido ao grupo para arrumar, novamente, a sala. Passados cerca de 15 minutos, as crianças comem o reforço alimentar, que regra geral, se trata de fruta, no local em que se encontrarem, como a sala de atividades ou o espaço exterior. No que respeita a este último, apenas é utilizado quando não chove, o que acredito ser uma fragilidade da rotina, visto que além deste contacto com o exterior ser fulcral, este é o outro momento privilegiado para o grupo brincar com as crianças da sala contígua. Ainda assim, está a ser feito um esforço para alterar este aspeto, reunindo-se vestuário (e.g. gabardines, galochas) que possibilite a ida ao exterior nestes dias. Assim, quando precipita, a EC conta uma história, realiza um jogo ou canta canções com as crianças. Posteriormente, o grupo é dividido em dois subgrupos, geralmente, pela AO, que o faz em meninos e meninas. Depois ela e a EC separam-se, ficando uma na sala com um dos grupos e a outra acompanha o outro grupo à casa de banho, havendo troca, posteriormente.

Já com as mãos lavadas, a EC ou a AO guia as crianças até ao refeitório, ajudando na distribuição destas pelas várias mesas aí existentes. Nestas, já está disposto o primeiro prato, correspondente a sopa, consoante o número de crianças presentes. À medida que estas vão terminando de comer a sopa, é-lhes retirado esse prato e distribuído o segundo, que varia entre carne e peixe, com diferentes acompanhamentos (e.g. massa, arroz, alface). Constatei que várias crianças requerem a ajuda do adulto para comer, como é o caso do Mn.: “O Mn. não está a comer a sopa. A educadora senta-se ao lado dele, pega na colher e dá-lhe a sopa. Ele recusa. A educadora canta uma canção e ele começa a comer” (NC4, 13 de novembro, 2020).

Quando algumas crianças acabaram de comer o conteúdo do segundo prato, a AO chama-as, para irem com ela à casa de banho. A EC permanece no refeitório com as restantes crianças até todas ou, praticamente, todas terminarem a refeição. Posteriormente, sobe para o primeiro piso, para colocar a fralda a algumas crianças, que ainda demonstram alguma dificuldade no controlo dos esfíncteres, durante a sesta. Em conversa informal com a EC, apercebi-me de que esta considera que os confinamentos decretados tiveram um impacto negativo no desenvolvimento destas crianças.

Segue-se o momento da sesta, em que antes de se deitarem, algumas crianças vão buscar um objeto de transição – a chucha – a uma caixa, que se encontra em cima de uma das mesas. Há crianças que têm outro objeto de transição – um peluche, um

boneco pertencente à sala ou uma fralda – havendo, ainda, crianças com dois (chucha e peluche/fralda). Neste momento, é ainda, colocada uma música calma. As crianças tendem a adormecer bem, sendo que apenas duas necessitam de mais atenção, por parte da equipa, neste momento.

Relativamente aos últimos momentos da rotina diária, não tive oportunidade de os observar. Tal deveu-se aos membros da Direção da organização socioeducativa, levando em consideração a atual conjuntura pandémica, não considerarem seguro eu almoçar na organização e, por conseguinte, o estágio ter de ser realizado apenas da parte da manhã. Contudo, de acordo com o PCG (2020/2021), estes são os momentos pertencentes à rotina diária, da parte da tarde: “trabalho nas áreas em pequeno grupo/desafios/projeto”; “arrumação/reunião de grande grupo/avaliação”; “lanche”; e “brincadeira livre no jardim, Atividades Livres (CAF)” (p. 19).

Importa, ainda, referir que o grupo da sala de atividades 2 tem algumas atividades complementares, mais concretamente, dança criativa, inglês e música. Para além destas atividades, tem também educação física. Todas estas atividades são realizadas, semanalmente, ainda que as primeiras estejam, como referido anteriormente, a cargo de professores especialistas, ao passo que a última é realizada pela EC, com metade do grupo. A outra metade fica na sala com a AO. Esta opção constitui-se como uma das medidas adotadas para dar resposta à situação pandémica de Covid-19.

Em síntese, face ao exposto, considero que, frequentemente, o adulto toma a iniciativa de realizar as tarefas, pelo que as crianças assumem um papel menos ativo na realização das mesmas.

## **2.5. Crianças**

Importa agora caracterizar o grupo de crianças com quem estagiei. Esta dimensão de análise é crucial, dado que a observação das crianças e das interações que estabelecem, bem como da perceção do seu desenvolvimento, aprendizagem e interesses, permite ao educador proceder ao planeamento da sua intervenção, delineando as suas intencionalidades educativas (Silva et al., 2016).

O grupo da sala de atividades 2 é composto por 25 crianças, de entre as quais 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Todas têm 3 anos de idade, completados até ao final do ano de 2020. Destas, 15 fizeram o seu percurso institucional na creche,

transitando das salas 3 e 4. As restantes 10 ingressaram pela primeira vez na organização socioeducativa, provindo de outras creches (PCG, 2020/2021). Segundo a EC, que respondeu a algumas das minhas questões via e-mail, a adaptação do grupo decorreu bem, tendo sido adotados, no meu entender, procedimentos importantes, para uma transição agradável, não só para as crianças, como para as suas famílias. Quanto às crianças que transitaram das salas de creche, a EC participou na última reunião das educadoras dessas mesmas salas com as famílias, tendo estas educadoras acompanhado a transição para a sala 2. Já no que respeita às crianças que transitaram de outras creches, a EC realizou breves reuniões com as suas famílias, via videochamada, sendo que estas últimas puderam estar, ainda que por pouco tempo, presentes num dos espaços exteriores da organização. Para além destes procedimentos, a integração destas últimas crianças foi gradual, uma vez que nos primeiros dias, iam mais cedo para casa.

Relativamente às características do grupo, apesar de este se encontrar na mesma faixa etária, é bastante heterogéneo, verificando-se dissemelhanças no seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que respeita à relação entre pares, existe uma tendência para brincarem sozinhas, ainda que o possam fazer lado a lado. Contudo, também já vão procurando interagir, positivamente, com os pares, em que se incluem as crianças da sala contígua, como pode ser verificado nas notas de campo que se seguem:

A An. chega. A I. aproxima-se dela, diz o seu nome e abraça-a. A An. retribui o abraço (NC5, 16 de novembro, 2020).

A In. ajuda o Mq. a comer, levando o garfo com tomate à boca dele ( ... )” (NC7, 18 de novembro, 2020).

O G. está na área das construções. Dirige-se para uma criança da sala 1 e diz “[Nome da criança], olha o lego!”. A criança, que estava a brincar com os brinquedos dispostos em cima das mesas, larga os mesmos e corre para ao pé do G.. O G. mostra à criança da sala 1 a sua construção com legos. A criança observa.

Nestas interações é frequente surgirem conflitos, derivados, principalmente, da dificuldade na partilha de objetos (e.g. brinquedos). Para a resolução destes conflitos as crianças tendem a requerer a ajuda do adulto, ainda que ao longo do estágio, tenha notado uma evolução nas suas capacidades de resolução dos mesmos.

Da relação com os adultos, destaca-se a afetividade, uma vez que, no geral, as crianças gostam de dar e de receber afeto. Verifiquei, também, o desafio da autoridade do adulto, por parte de algumas, sendo este comportamento, de acordo com Brazelton (2010) e Brazelton e Greenspan (2002), característico da idade.

Não posso deixar de referir que vários dos conflitos que surgem entre as crianças envolvem duas em particular, sendo que, também, o desafio da autoridade do adulto tende a provir das mesmas. Através de observações e de conversas informais com a EC e a AO, apercebi-me de que estas crianças apresentam dificuldades, ao nível das suas competências cognitivas e socioemocionais, tendo, como tal, a determinada altura do estágio, sido observadas e acompanhadas pela psicóloga do contexto socioeducativo.

Ainda em termos de conduta, é notável que algumas crianças já demonstram comportamentos cívicos e de convivência social, tal como demonstram as notas de campo, a seguir, expostas:

O Go. apanha duas folhas de papel que estão no chão, junto ao caixote do lixo e põe-nas no mesmo ( ... ) (NC9, 23 de novembro, 2020).

Sento-me numa cadeira. O B. aproxima-se de mim e pergunta “Pa(ra) quem é esta cadeira?”. Respondo-lhe “Ainda ninguém se sentou, B., pelo que te podes sentar”. Ele senta-se (NC16, 11 de dezembro, 2020).

Em relação à motricidade grossa, todas as crianças se locomovem com segurança, subindo e descendo escadas, bem como correndo com aparente facilidade. A maioria também consegue saltar a pés juntos e algumas a um pé, requerendo, por vezes, o apoio verbal do adulto. No que concerne à motricidade fina, verifica-se que muitas apresentam alguma dificuldade em manusear objetos (e.g. lápis, canetas, pincéis, molas), pelo que a EC foi chamando a atenção para a pega adequada destes materiais.

Quanto à autonomia, constata-se que, regra geral, o grupo tem desenvolvidas competências a este nível, que lhe permite satisfazer as suas necessidades básicas e realizar diversas tarefas do quotidiano, com eventual ajuda em alguma(s). Há, contudo, algumas crianças que requerem a ajuda do adulto ou o seu incentivo na satisfação de várias das suas necessidades básicas (e.g. higiene, alimentação, vestir/despir) e realização das tarefas, sendo que, como referido anteriormente, o próprio adulto tende a tomar a iniciativa.

No que concerne à linguagem oral, percebe-se que a maioria das crianças apresenta um vocabulário, que lhes permite produzir diferentes tipos de frases (e.g. declarativas, interrogativas, exclamativas), para se relacionarem, tanto com os adultos, como com os pares. Há, ainda, várias crianças que utilizam processos como a redução/omissão, substituição e inserção de sons. A utilização destes processos é natural nesta faixa etária, devendo o conhecimento fonológico da língua materna estar estabilizado até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

As crianças revelam, ainda, algumas características típicas da faixa etária em questão, que se destacaram das observações realizadas, nomeadamente, as dificuldades em: manter-se na área escolhida; concentrar-se em determinados momentos, como os de grande grupo; respeitar os tempos de fala de cada uma; e em cooperar.

Finalmente, fazendo menção aos interesses do grupo, denotei o gosto por brincar, com particular destaque para o faz de conta, associado à área da sala com essa mesma designação e explorar livros, bem como escutar histórias, para as quais, no geral, demonstram bastante atenção, ainda que o tempo de concentração nesta faixa etária não seja muito longo.

## **2.6. Famílias**

Sendo o meio familiar o primeiro contexto em que as crianças vivem, importa estabelecer uma relação de confiança entre o JI e as famílias (Ferreira, 2015; Silva et al., 2016). Para que tal seja possível, primeiramente, há que conhecê-las.

Assim, de acordo com os dados aos quais tive acesso, através do PCG (2020/2021), em termos de agregado familiar, à exceção de três, todas as famílias são biparentais. Há, portanto, três crianças que vivem com a mãe e, por sua vez, duas contactam, regularmente, com o pai. Para além destes dados, todas, à exceção de três, têm irmãos, sendo que alguns destes frequentam ou frequentaram a organização socioeducativa. Quanto aos restantes dados das famílias, importa clarificar que a política da organização socioeducativa é muito restrita, no que respeita à partilha dos mesmos, tendo sido, nesse sentido, por questões de respeito pela sua privacidade, que não foi possível obtê-los.

Relativamente à relação da equipa educativa da sala de atividades 2 com as famílias, pude aperceber-me, através de observações, bem como de conversas informais com a EC e a AO, que face ao contexto de pandemia que se vive atualmente, a comunicação se concretiza, principalmente, via telemóvel, e-mail e videochamada. Estes contactos com as famílias são frequentes, quer da parte destas, quer da parte da EC. A AO tem, também, oportunidade de comunicar com as famílias, no momento de despedida, mas apenas nos dias em que se encontra no espaço exterior com o grupo.

Ao longo do ano letivo, esta relação deveria passar, igualmente, por envolver as famílias, através de dois projetos. O primeiro, designado por leitura a par, já existe há alguns anos na organização socioeducativa e “visa o desenvolvimento de questões relacionadas com a literacia” (PCG, 2020/2021, p. 30). O mesmo consiste nas crianças escolherem um livro, de entre uma seleção adquirida pelos pais e sugerida pela EC, para que o mesmo seja lido e explorado pelas crianças e as suas famílias. O livro segue num saco de pano individual, junto com um caderno, em que são registadas as leituras e as reações às mesmas. Já com a segunda parceria, pretende-se que as famílias possam partilhar saberes com o grupo, podendo estes momentos estar integrados em atividades a decorrer (e.g. projetos) ou aparecer de forma espontânea (PCG, 2020/2021). Quando questioneei a EC, via e-mail, sobre quando seriam levados a cabo estes projetos, a mesma afirmou que não era possível “programar com muita antecedência”, tendo em conta o contexto de pandemia vivido.

De mencionar que considero a concretização destas iniciativas, em que existe comunicação e trabalho em parceria, fundamentais, pois “as famílias têm o direito de estar informadas sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos e o direito de participar em toda a acção educativa” (Lino, 2013, p. 103).

Quanto às reuniões de pais, realizam-se três ao longo do ano letivo. Atualmente, as mesmas são feitas via videochamada e têm como principal objetivo pôr as famílias a par do trabalho desenvolvido com as crianças (PCG, 2020/2021). Através de conversa informal com a EC, percebi, ainda, que na primeira reunião foram eleitos dois pais delegados, para que a Direção possa recorrer aos mesmos, caso exista necessidade de colaborarem na vida educativa da organização socioeducativa. De assinalar, ainda, que o horário da EC contempla uma hora semanal de atendimento aos pais, mediante marcação prévia e sempre que se considere pertinente.



Tendo por base a caracterização do contexto anteriormente descrita, neste capítulo são apresentadas as intenções que nortearam a minha prática pedagógica, para com as crianças, as suas famílias e a equipa, bem como a avaliação da sua concretização. É, ainda, efetuada uma reflexão acerca do processo de intervenção da PPS, sendo feita menção às estratégias que permitiram pôr em prática as intenções definidas e dar resposta às fragilidades mencionadas na caracterização do contexto.

### **3.1. Intenções para a ação**

As minhas intenções para a ação foram definidas após a observação e escuta atenta das crianças, da equipa educativa e das famílias e a consulta de alguns documentos, como o PE e o PCG. A observação, a escuta e a consulta permitiram, por um lado, conhecer o contexto socioeducativo e, por outro lado, compreender as finalidades da equipa de sala para com o grupo de crianças e as suas famílias. Com base nas informações recolhidas, pretendo dar continuidade ao trabalho realizado pela equipa, com a minha perspetiva da Educação de Infância (EI).

#### **3.1.1. Com as crianças**

Desde o início do estágio de intervenção, que me empenhei em **estabelecer uma relação responsiva com as crianças**. Esta relação pressupôs a satisfação das suas necessidades básicas, sendo este um fator determinante no nível de bem-estar experienciado pelas crianças, bem como um indicador de qualidade da relação existente entre estas e o contexto em que estão inseridas. Para além do estabelecimento de uma relação responsiva com as crianças, pretendi que a satisfação das necessidades básicas passasse, de forma progressiva, da heteronomia para a autonomia (Portugal, 2009).

Surgiu, então, outra intenção, intimamente, relacionada com a primeira: **promover o desenvolvimento da autonomia das crianças**. Desta forma, no que respeita às suas necessidades básicas objetivas, associadas ao bem-estar físico, mostrei-me atenta e disponível para responder às suas solicitações de ajuda, através da comunicação verbal ou não verbal, nos diversos momentos da rotina diária (e.g. alimentação, higiene). Importa realçar que perceciono as crianças como seres competentes e agentes do seu desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2004; Silva et al., 2016), pelo que considerei fundamental incentivá-las a realizar as

tarefas, autonomamente, através, sobretudo, do incentivo oral e da demonstração. Já tendo em conta as suas necessidades básicas subjetivas, estas relacionadas com o bem-estar emocional, institui com as crianças um vínculo afetivo, que se baseou na confiança e no respeito pelos seus ritmos, sentimentos e individualidades. Segue-se uma nota de campo que evidencia a concretização destas intenções, no momento do almoço:

O Lo. não está a comer a sopa. Aproximo-me dele, baixo-me e pergunto-lhe “Então, Lo., porque é que não comes a sopa?”. Ele estabelece contacto visual comigo, mas desvia o olhar. Afirmo “Eu sei que tu consegues”. Ele permanece sem olhar para mim. “Queres ajuda?”, pergunto-lhe. Ele olha para mim e responde “Sim”. Digo “Pega lá na colher, por favor”. Ele fá-lo. Ajudo-o a levar à boca as duas primeiras colheres de sopa e depois digo “Continua tu, que eu sei que consegues”. Ele continua a comer a sopa, autonomamente (NC8, 20 de novembro, 2020).

Se, para mim, era fulcral **ir ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças**, havia, então, que **observá-las e escutá-las, atentamente**. Para tal, parti da premissa de que as crianças possuem cem inteligências, ou seja, múltiplas formas de se expressar, comunicar, criar, atribuir significados e de construir conhecimento (Malaguzzi, 1998). Deste modo, fiz por aprender quais as formas de comunicação únicas de cada criança (Portugal, 2000) e proporcionar-lhes, igualmente, um ambiente educativo em que todas essas formas de comunicação fossem valorizadas (Lino, 2013).

A observação e escuta atenta das crianças permitiu, por sua vez, **proporcionar-lhes propostas pedagógicas significativas, que contribuíssem para o seu desenvolvimento holístico**. Foi, portanto, ao aperceber-me de quais eram os seus interesses, que desenvolvi diversas propostas, tendo sido, também, dessa forma, que surgiu o projeto “Que animais podemos ter em casa?”. Outra intenção transversal a muitas das propostas pedagógicas realizadas, assim como à minha atuação, consistiu em **propiciar momentos de partilha e de cooperação**. Deste modo, levando em consideração que a interação entre pares se constitui como crucial, para que as crianças desenvolvam relações em que a cooperação esteja presente (Oliveira, 2002), criei situações facilitadoras da partilha, quer de brinquedos, quer de outros objetos utilizados nas propostas pedagógicas e nas suas brincadeiras, tal como se pode constatar na seguinte nota de campo: “O Jm. tem um brinquedo na mão. A In. tenta tirá-lo. Peço à In.

para partilhar o brinquedo com o Jm.. Ela acaba por fazê-lo, após insistir nesta ideia da partilha” (NC25, 11 de janeiro, 2021).

Tendo-me apercebido de que, como referido no capítulo anterior, algumas das fragilidades do grupo se prendiam com a sua comunicação, principalmente, a nível da linguagem oral, importava **desenvolver as suas competências comunicativas**, uma vez que cabe ao profissional de infância promover o *input* linguístico das crianças (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Nesse sentido, considero que, ainda de acordo com as autoras referidas, lhes proporcionei ambientes linguísticos estimulantes e interagi, frequentemente, com as mesmas, a nível verbal. Esta intenção, de alguma forma, contribuiu para uma outra: a de **fomentar a participação ativa das crianças**, visto que ao proporcionar-lhes vocabulário, lhes atribuo, à partida, a possibilidade de dar uso às suas vozes. Esta intenção adquiriu particular relevância, já que, apesar de a mesma ser valorizada pela organização socioeducativa, sendo tal evidente, a título de exemplo, através da inclusão das crianças nas reuniões de Assembleia, em contexto de sala de atividades, a mesma não era evidenciada. Tendo em vista a concretização da “ideia da criança como sujeito de direitos” (Tomás & Gama, 2011, p. 2), criei espaços de incentivo ao diálogo (e.g. discussões sobre o projeto a desenvolver) para que, em conjunto com as crianças, pudéssemos discutir ideias e tomar decisões. Tal pode ser constatado na nota de campo, para a qual aludo, de seguida:

A pedido da educadora P. aproveitei uma maquete para construir, com as crianças, a terra dos dinossauros. Começo por questionar as crianças sobre se têm ideias de como podemos realizá-la. Como não obtenho resposta, começo eu por dar sugestões: aproveitar os rolos que já estão na maquete, para fazer troncos de árvores. Depois, questiono as crianças como poderemos fazer as folhas das árvores. Volto a não obter resposta, pelo que sugiro amachucarmos folhas de papel. De seguida, exemplifico e pergunto-lhes o que acham. As crianças concordam com a ideia, pelo que começam a amachucar várias folhas de papel. Posteriormente, questiono-as sobre o que podemos fazer para darmos cor às árvores. A S. sugere “Pintar”. Exclamo “Olha, que ótima ideia, S.!”. Questiono as crianças sobre quem quer pintar o quê. Consoante as suas respostas, elas dividem-se na pintura dos troncos e das folhas das várias árvores (NC26, 12 de janeiro, 2021).

Não posso deixar de incluir como intenção para com as crianças a de **privilegiar o brincar como forma de desenvolvimento e aprendizagem**. Isso deve-se ao facto de que quando as crianças brincam “estão totalmente implicadas na sua actividade, actuando ao seu próprio nível de desenvolvimento e de desafio, em controlo” (Portugal, 2009, p. 51). Brincar possibilita, então, que as mesmas mobilizem os seus conhecimentos de forma significativa, ao resolverem problemas e fazerem descobertas (Lino, 2019; Portugal, 2009). Para além destes benefícios, esta atividade lúdica permite-lhes fazer experimentações, estabelecer relações e serem confrontadas com diferentes pontos de vista, envolvendo “flexibilidade de pensamento” (Bruner, 1972, citado por Portugal, 2009, p. 51), o que faz com que sejam mobilizadas as suas competências motoras, cognitivas, afetivas e sociais (Goldstein, 2012; Lester & Russel, 2010; Lino & Parente, 2018; Moyles & Adams, 2001, citados por Portugal, 2009). Perspetivando a concretização desta intenção, concedi às crianças momentos para brincarem sem o meu envolvimento, sendo que o poderiam fazer, individualmente ou a pares, mas também, momentos em que me envolvi e, como tal, ampliei as suas brincadeiras. A minha ação teve, deste modo, em conta que o educador pode assumir um papel mais ou menos ativo, devendo acompanhar as escolhas das crianças, deixando que sejam elas a liderar, mas também, que a função do adulto é a de dar suporte à experiência, estimulando e prolongando a mesma (Goldstein, 2012).

### **3.1.2. Com as famílias**

Tendo em conta que, tal como já foi referido, o primeiro vínculo que a criança cria é com a família (Ferreira, 2015; Silva et al., 2016), considerei crucial **estabelecer uma relação de confiança com as famílias das crianças**, de modo que as mesmas se pudessem sentir seguras com a minha presença no contexto socioeducativo. Desta forma, face à conjuntura de pandemia vivida, que impossibilitou, como expus anteriormente, que as famílias entrassem na organização socioeducativa, comecei por partilhar com a EC uma folha de apresentação (cf. Anexo E) que, por sua vez, foi partilhada com as famílias, via e-mail. Acreditando, convictamente, que a comunicação é um elemento-chave, para a concretização desta finalidade, nesta folha de apresentação, além de me ter dado a conhecer, mostrei-me disponível para escutar as famílias, perspetivando, tal como afirma Fuertes (2019), respeitar as suas inquietações e valorizar a honestidade.

Visando não só a primeira intenção, como **partilhar informações com as famílias**, apresentei-me às mesmas, pessoalmente, numa das portas de entrada da organização socioeducativa, quando senti que não seria invasivo fazê-lo. Por meio de conversas informais com as famílias, tornou-se possível, por um lado, obter informações relevantes sobre as mesmas, que complementaram o que já conhecia. Por outro lado, também partilhei informações sobre os acontecimentos do quotidiano, que os pais não tiveram oportunidade de testemunhar. Desta forma, foi construída uma relação com as famílias, “através da partilha . . . das observações sobre a criança” (Post & Hohmann, 2011, p. 350). Importa, ainda, referir que, idealmente, estas partilhas seriam feitas numa base diária. Contudo, como já mencionei, tal não foi possível, face às circunstâncias criadas pelo vírus SARS-CoV-2.

O trabalho com as famílias passou, também, por **envolver as mesmas, valorizando-as como parceiras educativas**, algo que é privilegiado no contexto socioeducativo e referido no PCG (2020-21). A participação das famílias na vida do contexto reforça as suas capacidades, enquanto principais responsáveis pela educação das crianças. Tal só se torna possível, através do desenvolvimento de parcerias e de formas de cooperação com as mesmas (Cardona et al., 2013). Embora não tenha sido possível concretizar esta intenção seguindo os trâmites habituais, devido ao fator já apontado, existiu colaboração, principalmente, através do projeto de intervenção desenvolvido com as crianças. Precisando, as famílias foram postas a par do projeto, com a premissa de que poderiam partilhar o que quisessem, tendo preenchido, igualmente, com as crianças um boletim dos seus animais de estimação ou dos que gostariam de ter e realizado um vídeo de apresentação dos mesmos. Para além destas propostas, sendo que não me era permitido comunicar com as famílias diretamente, excetuando o momento do acolhimento, enviei um vídeo à EC da apresentação do projeto, tendo-lhe solicitado que o partilhasse com as famílias. O mesmo foi gravado pela AO, após ter discutido a ideia com a EC e, posteriormente, ter pedido autorização à coordenação da organização.

### **3.1.3. Com a equipa**

Perspetivando o trabalho em equipa, primeiramente, importou, tal como com as famílias, **estabelecer uma relação de confiança com essa mesma equipa**. De acordo com Hohmann e Weikart (2011), esta relação baseia-se na sinceridade, na preocupação

com o Outro e no diálogo aberto. Os mesmos autores referem, ainda, que deve existir um clima de apoio. Este clima permite que a aceitação e a confiança sentida entre os adultos se possam difundir para as interações com as crianças. Esta intenção foi, desta forma, conseguida, através da partilha de informações, mas também de ideias, opiniões e reflexões semanais. No seguimento desta intenção, surge a seguinte: **mostrar-me disponível para trabalhar em conjunto, integrando-me no trabalho desenvolvido pela equipa até então**. Esta intenção alicerça-se no parecer de que os adultos se constituem como modelos para as crianças, tendo estes a responsabilidade de promover o trabalho de equipa (*Ibidem*). Nesse sentido, fui-me integrando, gradualmente, não só na rotina diária da sala, como também, na da própria organização socioeducativa, tendo, como tal, o trabalho colaborativo se estendido a toda a equipa da mesma, como revelam as seguintes notas de campo:

Quando chegamos à sala, ajudo a educadora P. a encaminhar as crianças para as áreas da sala ( ... ) (NC13, 2 de dezembro, 2020).

Pergunto à auxiliar A. se quer que acompanhe as crianças na casa de banho. Ela responde, afirmativamente, pelo que o faço (NC15, 9 de dezembro, 2020).

( ... ) A auxiliar da sala 1, N., bate na porta. Pergunto-lhe “Queres vir ouvir uma história, N.?” Ela pergunta-me “Vais contar?”. Respondo “Vou. Podem vir”. Ela diz para as crianças da sala “Então, olhem, vamos sentar aqui a ouvir uma história, pode ser?” ( ... ) (NC17, 14 de dezembro, 2020).

À medida que todas as crianças de uma mesa terminam a refeição, levanto a louça e o guardanapo e limpo as mesas e o chão (NC22, 5 de janeiro, 2021).

Se pretendia trabalhar em conjunto com os membros da equipa, parti do princípio de que isso não seria possível sem que fizesse por **respeitar as suas opiniões**. Ao longo do estágio de intervenção, houve uma afirmação de Hohmann e Weikart (2011), que se foi salientando: a de que cada membro de uma determinada equipa tem as suas próprias características e, como tal, as suas convicções. Desta forma, respeitei essas diferenças, tendo-as em conta na reflexão conjunta, numa perspetiva de enriquecer a minha prática pedagógica. No entanto, sem nunca desconsiderar esta intenção, agi sempre em conformidade com as minhas próprias convicções, estas, devidamente, fundamentadas.

É levando em consideração as intenções supracitadas, que defini como última: **envolver a equipa na minha planificação e, conseqüente, prática pedagógica**.

Roldão (2007) alude para esta ideia, quando refere que o trabalho colaborativo se trata de “um processo articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento traduzido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p. 26). Deste modo, os profissionais de infância prestam “às crianças de quem cuidam um serviço com uma abordagem consistente, porque . . . planeiam em conjunto” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 131). Esta intenção passou, portanto, pelo diálogo com a equipa, principalmente, a EC, sobre as propostas pedagógicas a realizar. Importa referir que, inicialmente, pretendia incluir a AO nestes diálogos. No entanto, tal tornou-se difícil, uma vez que os mesmos foram realizados num momento mais calmo da rotina diária – a sesta – mas que, ainda assim, requeria um membro da equipa na sala de atividades. Não obstante, tentei colmatar esta fragilidade, incluindo a AO na prática pedagógica, tal como se pode verificar no seguinte excerto da oitava reflexão semanal:

Este diálogo, do qual servi de guia, acabou por contar, igualmente, com a participação da auxiliar de ação educativa, após tê-la posto a par do tema de conversa . . . Assim, a auxiliar de ação educativa fez uma partilha sobre um animal de estimação que tem, atualmente e de outro que teve, no passado. A mesma deu outro rumo à conversa . . . Outro dos aspetos a realçar relaciona-se, novamente, com a participação da auxiliar e o apoio prestado pela mesma, durante a sessão, que foram fundamentais para o sucesso desta (Oitava Reflexão Semanal, 11-15 de janeiro, 2020).

### **3.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS**

Por forma a concretizar as intenções, anteriormente, definidas, delineei algumas estratégias a utilizar ao longo da prática pedagógica. As mesmas são apresentadas, de seguida.

No início do estágio de intervenção, fiz por conhecer as crianças e estabelecer com elas uma relação, que tivesse por base a responsividade. Assim, perspetivando dar resposta às suas necessidades básicas, tanto objetivas, como subjetivas, fui-me aproximando delas, demonstrando-me disponível para o que necessitassem e respeitando a sua privacidade, caso assim o desejassem.

De igual modo, investi na relação com a equipa, numa perspetiva de colaboração com a mesma. Isso verificou-se, sobretudo, através de conversas informais, em que

existiu partilha de informações e opiniões, bem como da minha integração nos vários momentos da rotina diária.

Fiz, ainda, na medida do possível, por comunicar com as famílias, começando por me apresentar às mesmas, quer através de uma folha de apresentação, quer pessoalmente, no momento do acolhimento, no sentido de me dar a conhecer e explicar a minha presença no contexto, mas também de as conhecer e perceber melhor o/a seu/sua filho/a. Pude, também, cooperar com as famílias, ao envolvê-las, principalmente, como já foi referido, através do projeto de intervenção.

O estabelecimento de relações com estes três intervenientes foi fulcral para construir e gerir o currículo, uma vez que tal exige

( ... ) um conhecimento do meio e das crianças, que é atualizado, através da recolha de diferentes tipos de informação, tais como observações registadas pelo/a educador/a, documentos produzidos no dia a dia . . . e elementos obtidos através do contacto com as famílias e outros membros da comunidade (Silva et al., 2016, p. 13).

Ao desenvolvimento do currículo estão associadas várias etapas, nomeadamente, observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar. As mesmas estão interligadas entre si e desenvolvem-se em ciclos sucessivos. O conhecimento que se obtém ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção em que participam os vários intervenientes supracitados. Cabe ao educador “encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 13).

Para observar, registar e documentar o que as crianças sabem e compreendem, como pensam, se desenvolvem e aprendem, o que são capazes de realizar e quais são as suas necessidades e os seus interesses, é necessário que o/a educador/a faça uso de estratégias diversificadas (Silva et al., 2016). Para registar as minhas observações, bem como as conversas informais com a equipa educativa utilizei notas de campo e fotografias. Para além destes registos, recolhi informação de outros documentos, como o PE e o PCG. Foi através destas diferentes formas e meios de observação e de registo que me fui dando conta do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ao organizar, analisar e interpretar essas diversas formas de registo obtive documentação pedagógica que, por sua vez, apoiou a reflexão e fundamentou o planeamento, a ação e a avaliação (Marques, 2018; Silva et al., 2016). Através deste processo, apercebi-me do facto de

ser frequente o adulto tomar a iniciativa de realizar diversas tarefas da rotina diária, sem promover a participação ativa das crianças. Desta forma, no que diz respeito à rotina diária, assumi, progressivamente, uma postura de guia nos vários momentos da mesma, o que possibilitou a promoção da autonomia das crianças nesses diversos momentos. De seguida, apresento duas notas de campo que evidenciam as estratégias utilizadas para concretizar esta intenção, sendo uma referente à escolha das áreas e outra ao momento de transição que se segue, mais concretamente, de arrumação:

Uma a uma, chamo as crianças para irem buscar o cartão com a sua fotografia e nome à caixa em que os mesmos se encontram, para que possam colá-lo na área em que querem brincar (NC5, 16 de novembro, 2020).

A educadora P. diz às crianças que podem ir para as áreas que escolheram. Digo “Olhem, mas antes têm de arrumar a vossa cadeira”. A educadora P. enfatiza este pedido (NC7, 18 de novembro, 2020).

A nível da apropriação do espaço e materiais pelas crianças, incentivei que fossem elas a ir buscar o material necessário às suas explorações, às respetivas áreas, como evidencia a seguinte nota de campo, exibida anteriormente e à qual dou continuidade, aludindo agora para a minha intervenção:

A Mp. está junto ao cavalete parada. Pergunto-lhe “Então, Mp.?” . Ela diz “(Es)tou à espera”. Questiono-a “Olha, queres fazer o quê?”. Ela responde “Pintar”. Volto a questioná-la “Então e para isso precisas do quê?”. Ela diz “Uma folha”. “E onde é que vais buscar a folha?”, pergunto. Ela diz “Não sei”. Pergunto-lhe “Em que móvel da sala é que estão as folhas?”. Ela volta a dizer “Não sei”. Digo-lhe “Claro que sabes. Olha lá à tua volta”. Ela aponta para um móvel e diz “Ali”. Peço-lhe “Então, vai lá buscar a folha”. Ela pega numa folha, dirige-se, novamente, para o cavalete, posiciona-a no mesmo com uma mão e com a outra pega num pionés, colocando-o sobre a folha. Debate-se um pouco, mas fá-lo de forma autónoma. Depois, pega noutro pionés e coloca sobre o outro canto da folha, mais facilmente (NC27, 13 de janeiro, 2021).

Ao longo do estágio, observei uma evolução nas competências de autonomia das crianças, pelo que, nesses momentos, a estratégia passou por realçar as suas conquistas: “A Mc. pega na colher e começa a comer a sopa. Digo-lhe “Uau, Mc.! Estás a comer a sopa sozinha! Estou tão orgulhosa de ti!” e sorrio. Ela sorri, também e continua

a comer . . .” (NC11, 25 de novembro, 2020). Esta estratégia estendeu-se a outras conquistas.

Apesar de as crianças apresentarem comportamentos cívicos espontâneos, os quais fiz por realçar, através do retorno positivo, também incentivei estes comportamentos, de que o grupo se foi apropriando, como se reporta a seguir: «O Jm. diz “Só tirei uma folha”. Digo “Boa, Jm.! Só precisas de uma folha”» e «A Mp. afirma “Eu fechei a torneira”. Comento com ela “Muito bem, Mp.. Se não estás a usar a água fecha a torneira”» (NC18, 15 de dezembro, 2020). Estas estratégias passaram, igualmente, pela promoção da autonomia das crianças, sendo no caso das notas de campo apresentadas, relacionada com a realização da sua higiene.

Quanto aos momentos em grande grupo – dos quais destaco o momento da reunião – observei que a chegada de várias crianças durante o decorrer da atividade perturbava, frequentemente, a concentração das restantes e que existia uma parca participação das crianças. Nesse sentido, perspetivando tornar estes momentos mais agradáveis para todos os intervenientes, apresentei a seguinte estratégia:

A Mg. entra. Peço-lhe para se sentar numa cadeira perto de mim. Ela aproxima-se, mas acaba por se dirigir à l.. Digo-lhe “Senta-te, por favor, Mg.”. Ela senta-se. Explico-lhe “Quando entramos mais tarde e a reunião já está a acontecer, dizemos «bom dia» e sentamo-nos. Não podemos dizer «olá» a todos os amigos, porque senão perturbamos a reunião” ( . . . ) (NC17, 14 de dezembro, 2020).

Tendo em vista a participação efetiva das crianças, nas oportunidades de dinamização destes momentos, procurei dar espaço ao diálogo com as mesmas. Por vezes, tal aconteceu em momentos que a EC teve de se ausentar da sala de atividades, arrumar materiais ou, como no caso do excerto exposto a seguir, atender chamadas das famílias:

Após as crianças estarem todas sentadas, enquanto a educadora P. está a falar ao telemóvel, pergunto “Olhem, há alguma novidade que queiram partilhar?”. Várias crianças, de entre as quais, o Mo., o Fr., a Mc. e o Go. começam a falar. Digo-lhes “Olhem, se falarem todos ao mesmo tempo, não consigo entender-vos. Tem de falar um de cada vez” . . . Peço a outra criança, o G., que tem o dedo no ar para partilhar a sua novidade. Ele diz “Eu fiz uma á(r)vore de Natal”. Pergunto-lhe “Fizeste-a com alguém?”. Ele responde “Com a mamã e o papá”.

Digo “Com a mãe e o pai, que bom!” e pergunto “E enfeitaste-a?”. Ele responde “Sim, com bolas” . . . (NC15, 9 de dezembro, 2020).

Esta última nota de campo põe, também, em evidência uma característica natural da faixa etária das crianças, mais concretamente, a sobreposição da fala, associada ao interesse por comunicar, pelo que em situações como as descritas, “para que todas tivessem oportunidade de falar, mas também de escutar, combinei com elas que se queriam partilhar alguma informação, teriam de assinalar essa sua intenção” (Oitava Reflexão Semanal, 11-15 de janeiro, 2020).

Face à tendência de as crianças não se manterem na área escolhida, fiz por encaminhá-las para as mesmas, fazendo uso da seguinte estratégia: “Reparo que há crianças que não estão na área que escolheram, pelo que as encaminho até ao quadro das áreas, para que elas se possam aperceber das suas escolhas” (NC7, 18 de novembro, 2020). Portanto, procurei que as crianças tomassem consciência das suas escolhas e compreendessem as indicações do adulto.

Ainda no que respeita às áreas e, mais concretamente, à utilização das mesmas, observei as crianças, antes de intervir, no sentido de ampliar as suas brincadeiras, produções, processos cognitivos e linguagem, estando alguns destes aspetos presentes na nota de campo para a qual aludo, de seguida:

Observo o Fr. a fazer uma construção com legos, acrescentando à mesma a parte de cima e a parte de baixo de um carro, também de lego. Sento-me ao pé dele. Digo “Uau! Que construção fantástica, Fr.!”. De seguida, pergunto-lhe “Podes-me explicar o que é que fizeste?”. Ele responde “Um carro gigante”. Pergunto-lhe “Como é que o construístes? Consegues explicar-me?” Ele observa-me. “O que é que fizeste primeiro?”, pergunto-lhe. Ele volta a observar-me. Opto por perguntar “Foi esta a parte que fizeste primeiro?”, indicando uma parte da construção. Ele responde “Não”. Afirimo “Pois não...” e interrogo “Então, que parte construístes primeiro?”. Ele diz “Esta... esta e depois esta”, à medida que aponta para as peças (NC13, 2 de dezembro, 2020).

Embora, como referido anteriormente, seja característico da faixa etária do grupo da sala de atividades 2 a utilização de processos, como a redução/omissão, substituição e inserção de sons, a qualidade do contexto influencia, por sua vez, a qualidade do desenvolvimento da linguagem. Torna-se, por conseguinte, fundamental proporcionar ambientes linguísticos estimulantes e interagir, verbalmente, com as crianças. Deste

modo, nestas situações, “[servi-me] das [suas] produções linguísticas para, em contexto comunicativo, lhes [devolver] modelos correctos, estruturas sintácticas mais complexas e, simultaneamente, [proporcionar-lhes] mais oportunidades de comunicação” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 12). Estas estratégias estão presentes nos seguintes excertos de várias notas de campo:

. . . “Já agora, é sumo de quê?”, pergunto-lhe. Ele [o Lo.] aponta para uma laranja de brincar. Questiono “Laranja?”. Ele move a cabeça, em jeito de confirmação. Digo “Então, diz lá: laranja”. Ele diz “Laranja”. “Isso! Laranja”, digo (NC10, 24 de novembro, 2020).

Pergunto “Na quinta-feira, que é o dia que vem a seguir à quarta-feira, comeu o quê? Ouço “Três morangos” e “T(r)ês morangos”. “Três morangos?”, questiono . . . (NC12, 27 de novembro, 2020).

O Go. faz um pedido: “Catarina, quero mais água «fachavor»”. Digo-lhe “Como pediste se faz favor, dou-te” (NC15, 9 de dezembro, 2020).

. . . O Mq. diz “Bueda coisa”. Afirmo “Muitas coisas, sim” (NC17, 14 de dezembro, 2020).

Outra das estratégias implementadas passou pelo incentivo ao desapego do(s) objeto(s) de transição, como pode ser verificado na nota de campo 54:

Pergunto ao Go. “Achas que ainda precisas do elefante?”. O Go. responde “Sim”. Digo-lhe “Olha, eu acho que não. Posso explicar-te o porquê?”. Ele volta a responder, afirmativamente. Digo-lhe “Tu quando tens o elefante não dormes e quando não o tens dormes” e volto a perguntar “Achas que ainda precisas dele?”. Ele responde “Não”. Pergunto-lhe “Queres despedir-te do elefante?”. Obtenho uma resposta afirmativa. Digo-lhe “Para te despedires dele podes dar-lhe um abraço ou um beijinho ou o que quiseres”. Por momentos, ele olha para o peluche, dando-lhe um beijinho e um abraço, de seguida. Depois, entrega-mo (NC54, 23 de abril, 2021).

No que concerne ao espaço, com a implementação do projeto de intervenção, voltou a surgir a área do projeto na sala, que até então, estava ausente, como já tinha sido mencionado no capítulo anterior do presente relatório. Nesta área foram introduzidos, ao longo do projeto, novos materiais (e.g. tabela de distinção entre animais que podemos e não podemos ter em casa; boletim dos animais de estimação das

crianças). Estes materiais foram sendo utilizados desde a sua introdução até ao culminar do projeto, com a sua divulgação.

Retomando as etapas – observar, registar, documentar, planejar, agir e avaliar – de acordo com Zabalza (1992),

planificar consiste em delinear possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (p. 48).

Compreende-se, assim, que as planificações realizadas pelo/a educador/a servem para guiar as suas ações, tendo em conta determinadas intencionalidades educativas (Dias, 2009; Silva et al., 2016; Zabalza, 1992). Porém, tendo em conta que à realização das propostas pedagógicas está, por norma, associada alguma imprevisibilidade, as planificações não devem ser rígidas, mas sim flexíveis. Tal permite que sejam feitas as alterações que se considere necessárias (Zabalza, 1992).

Estas indicações foram tidas em consideração nas planificações que realizei, para aplicar, tanto em contexto de sala de atividades, como em contexto da casa das crianças e das suas respetivas famílias. A realização de planificações, tendo em conta o contexto da casa das crianças deveu-se ao período de confinamento obrigatório, decretado pelo governo. Importa, ainda, referir que nas planificações elaboradas previ intencionalidades educativas/objetivos pedagógicos; estratégias a implementar; organização do espaço e do grupo; tempo; e recursos humanos e materiais necessários. Quanto às intencionalidades educativas, fiz por que estas fossem abrangentes e transversais aos vários domínios do currículo, objetivando o desenvolvimento holístico das crianças. As estratégias implementadas foram variadas, constituindo-se como o aspeto mais suscetível de sofrer alterações, no sentido de as adequar ao grupo. A organização do espaço, também, variou, consoante se a atividade era realizada no interior da sala de atividades ou no exterior, assim como a organização do grupo, diferenciando, sobretudo, entre este ser pequeno ou grande e se a atividade requeria que o mesmo se sentasse ou não. Relativamente aos recursos humanos fiz sempre por integrar a equipa educativa, consoante a disponibilidade desta e, na medida do possível, as famílias. Por fim, no que diz respeito aos recursos materiais, privilegiei aqueles pelos quais as crianças demonstravam um maior interesse (e.g. livros; materiais naturais).

Ao pôr em prática o que foi planeado, ou seja, ao agir, questionei-me sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que poderia ser melhorado, tendo este questionamento orientado a minha avaliação – outra etapa (Silva et al., 2016). As referidas autoras afirmam que “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (p. 15). A avaliação é, nesse sentido, uma forma de conhecimento direcionada para a ação.

Durante o estágio, fiz sobretudo, avaliação das propostas pedagógicas que realizei com as crianças, muitas no âmbito do projeto de intervenção, tendo recorrido aos registos efetuados já mencionados (notas de campo e fotografias). Realizei, igualmente, o portefólio de uma criança – a R. (cf. Anexo F). Este instrumento corresponde a uma coleção sistemática e organizada de trabalhos das crianças, de registos do educador (Gullo, 1994; Parente, 2004) e, ainda, de contribuições por parte das famílias (Parente, 2004), que põem em evidência os progressos das crianças, ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem (Gullo, 1994; Parente, 2004).

Deste modo, no portefólio realizado pode-se encontrar evidências dos comportamentos da R., em situações iniciadas pela mesma, na sua interação com os pares, adultos, espaços e materiais. Existiram, contudo, alguns constrangimentos associados à realização deste instrumento. Especificando, optei por não envolver a família da criança, visto que, para tal, teria de comunicar com a mesma através da EC, sendo que esta já tinha feito o esforço de o fazer com assuntos envolvendo o projeto de intervenção. Outro constrangimento sentido foi a falta de comparência da criança ao contexto socioeducativo, o que resultou em poucas evidências. Ainda assim, foram feitos registos nas 3 áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo, estando o portefólio, precisamente, organizado por essas áreas. A organização do portefólio por áreas de conteúdo possibilita, de acordo com Silva e Craveiro (2004), que as crianças se vão apercebendo a que área diz respeito cada uma das suas experiências e aprendizagens. As evidências foram, ainda, datadas, para que se pudesse verificar a progressão da criança (Silva & Craveiro, 2014). Sendo que faz parte do papel do/a educador/a envolver as crianças na elaboração deste instrumento e, como tal, na sua avaliação (Parente, 2004), dialoguei com a R., para que ela pudesse selecionar as evidências que melhor refletissem os seus conhecimentos e competências (*Ibidem*). Por fim, aludo para o facto de esta forma de perspetivar a avaliação estar de acordo com a avaliação para a aprendizagem e não da

aprendizagem. Esta centra-se na documentação do processo, assim como na descrição da aprendizagem, de modo a valorizar as formas de aprender e os progressos (Silva et al., 2016).

Resumidamente, considero que as intenções definidas para a ação foram, maioritariamente, alcançadas, tendo a minha intervenção tido repercussões positivas, tanto para as crianças, como para os adultos com que pude contactar. Concretizando, na minha ação para com as crianças procurei incentivar a sua autonomia e os seus comportamentos pró-sociais, constituindo-me como um modelo e através, sobretudo, do incentivo verbal e da demonstração. Fiz, ainda, por estimular a comunicação e, como tal, as competências comunicativas das crianças, criando oportunidades para o diálogo. Através desta atuação, verifiquei que as crianças se tornaram mais participativas e comunicativas, revelando, igualmente, mais comportamentos autónomos e pró-sociais, nos vários momentos da rotina diária.

A minha ação para com a equipa educativa envolveu o apoio à mesma, assim como às crianças nas diferentes tarefas do quotidiano. A comunicação é outro aspeto a realçar, visto que pude refletir com a equipa sobre formas de pensar a EI, o que por sua vez, permitiu cruzar diferentes perspetivas da mesma.

Quanto à minha ação para com as famílias, tive a oportunidade de, ainda que por breves momentos, comunicar com as mesmas e, dessa forma, aperceber-me do quão importante é estabelecer com elas uma relação de confiança. Tal relação permite, então, que os profissionais de infância conheçam melhor as crianças, mas também a partilha de informações sobre as mesmas com as famílias.

No entanto, há aspetos a melhorar. Desta forma, no futuro, pretendo incluir mais as famílias no processo educativo, tanto ao nível da comunicação, como da sua participação. Também no que respeita às várias etapas da construção e gerência do currículo referidas anteriormente – observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar – há competências que acredito poder aprimorar, principalmente, ao nível da documentação e avaliação do processo educativo, uma vez que por vezes me envolvia bastante nas propostas pedagógicas, o que resultava, a título de exemplo, na falta de registos fotográficos cruciais para a documentação e a avaliação desse processo.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

| " " | | " "

O presente capítulo é dedicado à investigação realizada em contexto de JI. Assim, no primeiro subcapítulo, dá-se a conhecer, com a respetiva justificação, a problemática que emergiu durante o estágio de intervenção. No segundo subcapítulo, é feita a revisão de literatura acerca da problemática identificada, procurando-se que esta seja atual e pertinente. No subcapítulo seguinte, correspondente ao roteiro metodológico e ético, formula-se, primeiramente, as questões e objetivos do estudo e define-se a natureza e o desenho, os participantes, mas também, as técnicas de recolha e análise de dados. Posteriormente, especifica-se os princípios éticos e deontológicos, bem como os compromissos éticos pessoais e profissionais que nortearam a investigação e a prática. Por fim, são apresentados os dados resultantes da investigação, com a respetiva análise dos mesmos.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática emergente**

Tal como já foi referido anteriormente, ao longo do estágio de intervenção, verifiquei que as crianças tinham desenvolvidas competências de autonomia, que lhes permitia satisfazer as suas necessidades básicas e realizar as tarefas associadas à rotina diária. No entanto, por vezes, necessitavam da ajuda do adulto ou de alguma orientação, tal como é possível verificar na nota de campo que se segue:

A In. prepara-se para sair da casa de banho sem puxar o autoclismo, pelo que lhe pergunto “Não te estás a esquecer de fazer algo?”. Ela observa-me. Pergunto-lhe “O que é que tens de fazer a seguir a fazeres xixi e cocó?”. Ela responde “Lavar as mãozinhas”. Pergunto “Antes disso não temos de fazer outra coisa?”. Ela observa-me e responde, novamente, “Lavar as mãozinhas”. Digo-lhe “Olha lá para a sanita”. Ela fá-lo. De seguida, dirige-se para o autoclismo e puxa-o. Digo-lhe “Ah! Afinal, sempre faltava mais qualquer coisa: puxar o autoclismo. Muito bem!”. Depois, dirige-se para o lavatório para lavar as mãos (NC14, 4 de dezembro, 2020).

Ainda assim, observei que, por vezes, nos diferentes momentos da rotina diária era o adulto que tomava a iniciativa de realizar as tarefas, como demonstra a nota de campo 16: “A auxiliar A. entra na sala, com o tabuleiro da fruta numa das mãos. Distribui a fruta – pera – pelas crianças. Após distribuir a fruta, a auxiliar A. arruma as várias áreas da sala” (NC16, 11 de dezembro, 2020).

Foi, portanto, neste contexto que emergiu a problemática *A promoção da autonomia de crianças, em contexto de educação de infância: concepções*, cuja pertinência se prende com a importância de os profissionais de infância promoverem e respeitarem a autonomia das crianças com que trabalham, para que estas possam, de forma progressiva, tornar-se autónomas.

## **4.2. Revisão de literatura sobre a problemática identificada**

### **4.2.1. Definição de autonomia**

Para que se possa abordar a problemática suprarreferida, primeiramente, há que compreender do que trata o conceito de autonomia. Assim, é possível referir que esta palavra deriva dos vocábulos gregos *auto* (próprio) e *nomos* (lei ou regra) (Mogilka, 1999) e está relacionada com a capacidade de um indivíduo definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem de ser impostos por outros, *i.e.*, que seja capaz de se autorregular (Mogilka, 1999; Sá & Oliveira, 2007). Estes últimos autores acrescentam que a autonomia envolve a definição de objetivos pessoais, para que, posteriormente, se possa agir para a concretização dos mesmos.

Doron e Parot (2001) corroboram esta perspetiva, ao afirmarem que a autonomia corresponde ao processo, pelo qual o indivíduo estabelece e interioriza as suas próprias normas e valores de conduta, tendo em conta a sua liberdade, mas também, os constrangimentos do meio. Desta forma, a identidade e a autonomia desenvolvem-se a par uma com a outra.

Também Freire (2014) apresenta a sua definição de autonomia, concebendo-a como a liberdade para fazer escolhas, tomar decisões e (re)construir aprendizagens. Este autor relaciona, igualmente, a autonomia com as relações que se estabelecessem com os outros, dependendo esta competência dessas relações, pelo que se constrói, culturalmente.

Percecionando a autonomia, em El, Chokler (2010) afirma que esta, ainda que precária e instável, se desenvolve desde o nascimento. Para esta autora, falar de atividade autónoma implica reconhecer que a criança é o sujeito da sua ação e não apenas da reação. A ação, por sua vez, envolve operar sobre o meio, havendo uma transformação recíproca entre este e o sujeito. Pressupõe-se, assim, que a criança, durante a sua atividade autónoma: é capaz de atuar a partir da sua própria iniciativa; possui um equipamento biológico, funcional, emocional e cognitivo maduro para realizar

a ação a que se propôs; manifesta uma atitude de questionamento e de surpresa perante descobertas; formula perguntas, evidenciadas no desenrolar das suas ações, que revelam o seu nível de maturação global e os seus interesses; antecipa um efeito, em função das suas experiências acumuladas e do sentido que atribui às suas ações; e dispõe de, bem como processa suficiente informação para organizar e reajustar a sua ação.

Compreende-se, então, que apesar de existirem diferentes concepções sobre a autonomia, a mesma se desenvolve, de forma progressiva e está associada à liberdade para se fazer escolhas e se agir em conformidade com as mesmas. Contudo, é o estabelecimento de um conjunto de regras, que norteia as ações das crianças. Estas regras facilitam, portanto, a interação com os outros e o meio e permitem a percepção de quais os limites da sua liberdade.

#### **4.2.2. Fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia**

Existem alguns fatores associados ao desenvolvimento da autonomia da criança, podendo estes ser intrínsecos ou extrínsecos à mesma. Destes fatores, começo por destacar as relações sociais estabelecidas no meio em que a criança está inserida, que se interrelacionam com a autoestima e o autoconceito (Cole & Cole, 2004). Deste modo, para que a criança se possa tornar, cada vez mais, autónoma é necessário que exista uma vinculação segura<sup>4</sup> entre ela e quem cuida dela (Brazelton & Greenspan, 2002; Cole & Cole, 2004). Esta relação contribui, positivamente, para a autoestima<sup>5</sup> da criança (Cole & Cole, 2004), na medida em que possibilita que ela se sinta confiante para explorar o meio que a rodeia (Brazelton & Greenspan, 2002; Cole & Cole, 2004). O contrário sucede-se, quando a relação estabelecida entre o adulto e a criança tem por base a desconfiança, resultando na sua insegurança na exploração do meio (Cole & Cole, 2004).

---

<sup>4</sup> Vários autores estudaram a teoria da vinculação, como John Bowlby, Harry Harlow, Konrad Lorenz e Mary Ainsworth. Esta última autora, citada por Cole e Cole (2004), define vinculação segura, como a relação de confiança que se estabelece entre a criança e o seu cuidador, que no caso da experiência realizada por esta investigadora era a mãe. Esta relação de confiança traduz-se na segurança da criança para explorar o meio, pois sabe que a mãe está presente, caso necessite dela.

<sup>5</sup> Sentimento relacionado com o apreço que um indivíduo confere a si mesmo, que lhe permite ter confiança nas suas ações e pensamentos (Cole & Cole, 2004).

Intimamente, relacionado com a autoestima, bem como com a autonomia, está o autoconceito (Cole & Cole, 2004), que se trata da crescente consciência do “eu”, *i.e.*, a imagem que as crianças têm de si mesmas (Brazelton & Greenspan, 2002; Cole & Cole, 2004). Esta consciência desenvolve-se, por volta dos 7 meses, a partir da interação com os objetos e pessoas, sofrendo uma transformação entre os 2 e os 3 anos. Com esta transformação surge a “crescente autoconsciência” das crianças (e.g. reconhecimento delas mesmas num espelho); a “crescente sensibilidade” (e.g. compreensão dos padrões dos adultos entre o que é bom e mau) (Brazelton & Greenspan, 2002; Cole & Cole, 2004) e o “crescente sentido de autonomia” (Cole & Cole, p. 266).

Compreende-se, então, que a relação que a criança estabelece com os adultos de referência pode influenciar, positiva ou negativamente, a sua autoestima, bem como o seu autoconceito e, por sua vez, a sua autonomia, que se traduz, na sua (in)segurança para explorar o meio envolvente.

Outro fator propício ao desenvolvimento da autonomia das crianças prende-se com a aquisição de determinadas competências, que se evidenciam, sobretudo, a partir dos 7 meses. Assim, no que respeita às capacidades motoras, geralmente, é por volta dos 7/8 meses que a criança passa a ter um maior controlo sobre o tronco, mantendo-se sentada (Brazelton, 2010; Chokler, 2010), sendo que se cair é capaz de se levantar sozinha. Para além disso, adquire a pinça, o que lhe permite agarrar pequenos objetos. Esta aquisição confere-lhe uma maior autonomia nas suas explorações. Em torno dos 9 meses, a criança começa a colocar-se de pé, a gatinhar, a trepar e a aceder a lugares que antes não conseguia, sendo, habitualmente, entre os 12 e os 15 meses que começa a andar, constituindo-se este como um dos grandes marcos da autonomia, uma vez que permite que a mesma se desloque e alcance objetos que antes eram inalcançáveis. A partir dos 18 meses, a criança experimenta outras aquisições – equilibrar-se, rodopiar e correr – sendo esperado que entre os 2 e os 3 anos o faça com uma maior confiança e, como tal, relativa facilidade (Brazelton, 2010). Nestas idades, verifica-se, ainda, o refinamento da sua motricidade fina, através do manuseamento de pequenos objetos (Brazelton & Greenspan, 2002).

A par das competências motoras, desenvolvem-se as cognitivas. Para além do autoconceito, que já foi, anteriormente referido, por volta dos 12 meses, surge a causalidade, associada à noção de causa-efeito, *i.e.*, a compreensão de que as ações têm efeitos. Especificando, numa fase inicial, a criança necessita da ajuda do adulto

para, a título de exemplo, dar corda a um brinquedo. Posteriormente, é ela a encarregar-se desta tarefa (Brazelton, 2010). Estas aquisições são, sobretudo, evidentes nas brincadeiras das crianças, que se constituem como a sua atividade mais séria (Brazelton, 2010; Ferreira & Tomás, 2016) e revelam a sua maturidade (Brazelton, 2010). Através das brincadeiras, “podemos apreciar o grau de consecução, de capacidades motoras e de desenvolvimento emocional” (Brazelton, 2010, p. 192).

As competências motoras, associadas às cognitivas, evidenciam-se nos vários momentos do dia, como é o caso da alimentação e do sono. Relativamente à alimentação, é expectável que a partir dos 9 meses a criança possa querer alimentar-se sozinha, ainda que não domine os utensílios, em particular a colher, que é o utensílio ideal para iniciar. Por volta dos 15/18 meses, a criança aprende a usar a colher e o garfo, ainda que em determinados momentos, possa usar as mãos, sendo, sensivelmente, aos 24 meses, que começa a controlar o momento da refeição e, nesse caso, não permite que a ajudem. Quanto ao sono, espera-se que por volta dos 12 meses, o bebé comece a aprender a adormecer sozinho e, aos 18 meses, tal já se verifique (Brazelton, 2010).

Também a linguagem contribui para o desenvolvimento da autonomia. Antes de adquirir esta capacidade, a criança demonstra entendimento do que ouve. Tal pode ser verificado quando o adulto lhe faz pedidos simples, que ela realiza (e.g. ir buscar algo). Posteriormente, faz vocalizações, servindo-se, igualmente, de gestos (Brazelton, 2010). Por volta dos 18 meses, a criança já domina um conjunto de palavras, ainda que a compreensão da linguagem ultrapasse a sua capacidade de se expressar (Brazelton & Greenspan, 2002). Aos 2 anos espera-se que esta seja capaz de compreender e usar a linguagem, empregando frases simples (Brazelton, 2010; Brazelton & Greenspan, 2002), sendo por volta dos 3 anos, que a linguagem se torna a principal forma de a criança se relacionar com os outros (e.g. adultos, pares) e de “organizar o seu mundo” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 242).

O controlo das necessidades constitui-se como outra aquisição importante para a autonomia da criança. Brazelton (2010) assevera que é a criança que decide quando está preparada para adquirir esta competência. Contudo, é esperado que, por volta dos 2 anos, a criança comece a usar o bacio e, aos 3 anos, apresente um bom controlo dos esfíncteres, o que se relaciona com o abandono da fralda e o uso da sanita, ao invés do bacio.

Percebe-se, assim, que os processos autónomos apenas se podem desenvolver a partir da existência prévia de elementos de autonomia, que em interação com o meio

e através da maturação funcional, se complementam, progressivamente (Chokler, 2010). Por outras palavras, as relações estabelecidas entre a criança e os adultos de referência, bem como os pares – fatores extrínsecos à criança – são fundamentais para o desenvolvimento da sua autonomia. De igual modo, a nível maturacional, há aquisições necessárias ao desenvolvimento desta competência – fatores intrínsecos à criança – que devem estar estabilizadas por volta dos 3 anos. Estas aquisições possibilitam que a criança afirme a sua vontade de regular as suas necessidades básicas e realizar tarefas, autonomamente.

#### **4.2.3. Contributos das rotinas para o desenvolvimento da autonomia das crianças**

A dimensão do tempo constitui-se como outro fator extrínseco à criança, bem como uma fonte de experiências essenciais e estruturantes para a mesma (Chokler, 2010). Ainda que a rotina não deva ser constituída por tempos predeterminados (Lino, 2013), deve apresentar uma certa estrutura e regularidade (Bove, 2001; Chokler, 2010; Lino, 2013; Post & Hohmann, 2011; Silva et al., 2016), para que as crianças possam prever a sucessão de acontecimentos (Post & Hohmann, 2011; Silva et al., 2016).

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) e Silva et al. (2016) defendem que o tempo diário se inscreve num tempo semanal, mensal e anual. Todos estes tempos têm ritmos próprios, implicando o seu planeamento. Esta organização dos tempos é importante para as crianças, na medida em que favorece a estruturação do seu pensamento (Chokler, 2010), o sentimento de segurança e a sua autonomia, pois não dependem da instrução constante do adulto (Post & Hohmann, 2011). Zabalza (1992) está de acordo com estes benefícios, ao referir que o conhecimento da organização da rotina, além de transmitir segurança às crianças, lhes possibilita a compreensão de como se processa cada momento e o desenvolvimento da sua autonomia. Esta estrutura previsível das rotinas contribui, igualmente, para a perceção da liberdade e dos limites, o que também está relacionado com o favorecimento da sua segurança nas suas explorações e realizações (Hohmann & Weikart, 2011).

A sequência de acontecimentos da rotina deve centrar-se na criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013) e, desse modo, respeitar o seu ritmo pessoal (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011; Chokler, 2010), para que a mesma possa: construir os seus pontos de referência e de orientação nos diferentes espaços e situações; atribuir significados; e elaborar um projeto de ação, assim como iniciá-lo, desenrolá-lo, reajustá-

lo e terminá-lo sem a interferência do adulto, a menos que o seu apoio seja requerido pela criança (Chokler, 2010).

A rotina deve, deste modo, contemplar, de forma equilibrada, diversos tipos de atividade em diferentes situações, seja individualmente, a dois, em pequeno ou em grande grupo (Lino, 2013; Silva et al., 2016). Trata-se, pois, de um tempo

simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem (Silva et al., 2016, p. 27).

Os vários momentos da rotina, principalmente, os que envolvem o contacto com os adultos e os pares potenciam o desenvolvimento de competências sociais (e.g. boa autoestima, auto-organização, curiosidade, desejo de aprender), que estão, intimamente, relacionadas com o desenvolvimento da autonomia. Estas competências são, por conseguinte, cruciais para que as crianças revelem comportamentos e atitudes, progressivamente, mais autónomos, assim como para aprenderem a ser, a estar e a fazer (Hohmann & Weikart, 2011).

É, portanto, através de uma rotina diária consistente e da apropriação desta, que as crianças serão capazes de “aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à [sua] dimensão no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 224).

Em jeito de previsão do tópico que se segue – o do papel do adulto – fica perceptível que o/a educador/a deve planear as rotinas, de forma que as mesmas facilitem a autonomia das crianças.

#### **4.2.4. Papel do adulto na promoção da autonomia das crianças**

Como já foi referido anteriormente, é, sobretudo, a partir dos 15/18 meses que se verifica um grande desenvolvimento da autonomia das crianças (Brazelton & Greenspan, 2002; Portugal, 2012). No entanto, importa perceber qual o papel do adulto – outro fator extrínseco à criança – antes desse significativo desenvolvimento, uma vez que as experiências precoces de qualidade se revelam muito importantes para o desenvolvimento da autonomia (Portugal, 2009; Portugal, 2012). Nesse sentido, tendo em conta que, por volta dos 9 meses, o bebé necessita de experienciar segurança,

o papel do adulto é aprender os [seus] ritmos de sono e alimentares . . . perceber o seu comportamento perante novos objectos e pessoas, perceber as suas preferências na forma de ser alimentado, posto a dormir ou confortado, perceber, enfim, aquilo que a criança comunica (Portugal, 2012, p. 9).

Para tal, é necessário que se proporcione à criança cuidados individualizados, de forma a estabelecer com a mesma uma relação de proximidade. O adulto torna-se, então, capaz de prever quais as necessidades da criança, bem como quais as melhores formas de responder, adequadamente, às mesmas. É, desta forma, que a criança conhece estabilidade emocional, sentido de segurança e confiança (Portugal, 2000; Portugal, 2012).

Aos 12 meses, verifica-se um desenvolvimento da motricidade grossa e fina (Brazelton, 2010; Portugal, 2012), o que faz com que a criança comece a construir a sua identidade, enquanto exploradora (Portugal, 2012). O adulto deve, deste modo, providenciar apoio, segurança e encorajamento, podendo tal ser conseguido, através de olhares, conversas e gestos. Deve, igualmente, mostrar-se atento e ser capaz de criar um ambiente de exploração estimulante e seguro. De referir, também, que ao praticar a sua autonomia, a criança necessita de adultos nos quais possa confiar, constituindo-se estes como uma “base segura de apoio” (Portugal, 2012, p. 10). Nesta altura, a criança também tende a fazer uso de algumas palavras para comunicar, pelo que o adulto deve demonstrar interesse em compreendê-la, escutando-a, observando-a e fornecendo-lhe vocabulário (Brazelton, 2010; Portugal, 2012).

Com o referido significativo desenvolvimento da autonomia e da identidade, associado às dimensões de independência e controlo, aos 15/18 meses, as crianças continuam a sentir a necessidade de explorar (Brazelton, 2010; Portugal, 2012). O adulto ajuda-as a identificar as “formas de afirmação da sua individualidade mais adequadas, permitindo-lhes escolhas sempre que possível e introduzindo orientações ou regras sociais quando pertinente” (Portugal, 2012, p. 11). É, igualmente, importante oferecer às crianças propostas pedagógicas que apoiem, tanto a sua autonomia, como a autoestima e que, mais uma vez, lhes possibilitem fazer escolhas significativas (Portugal, 2012). Tal continua a verificar-se nos anos que se seguem, em que a criança “continua a afirmar a sua autonomia e a atribuir significados ao mundo que descobre” (Portugal, 2012, p. 11).

Face ao exposto, torna-se perceptível que cabe ao adulto propiciar momentos em que as crianças possam ter oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, baseando-se em várias opções. Desta forma, cria-se espaço para a sua ação autónoma, em que não só tomam decisões, como assumem responsabilidades (Hohmann & Weikart, 2011). Esta forma de construção da autonomia está, intimamente, relacionada com a aprendizagem ativa, que os autores supracitados definem como “a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objetos e a sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (p. 22). Este tipo de aprendizagem deve ser promovido pelo adulto, uma vez que este se constitui como um apoio para as iniciativas das crianças (Post & Hohmann, 2011).

Associado ao conceito de aprendizagem ativa está outro: o de *scaffolding*, ou seja, de construção de andaimes. O adulto constitui-se, desta forma, como um “andaime” facilitador da passagem da heteronomia para a autonomia da criança. Significa isso que cabe ao adulto apoiar a criança (Center on the Developing Child of Harvard University, 2011; Freire, 2014), até que esta seja capaz de realizar determinadas ações e tomar decisões por si mesma (e.g. organização e iniciação de tarefas habituais sem que seja solicitado), o que permite que o apoio fornecido possa, gradualmente, ser reduzido (Center on the Developing Child of Harvard University, 2011).

Outra estratégia que o adulto pode utilizar é, de acordo com Freire (2014), servir de modelo para as crianças, ao fazer demonstrações. Ao observar os adultos, as crianças apropriam-se de quais as atitudes e comportamentos adequados a cada situação e de como realizar diversas tarefas, sem que tal tenha, necessariamente, de lhes ser ensinado. Ao servir de andaime e de modelo para as crianças, o adulto cria oportunidades para que elas construam o seu conhecimento, ao invés de ser um mero transmissor do mesmo.

Faz, igualmente, parte do papel do adulto e, mais especificamente, do educador organizar o espaço e o tempo, de modo a promover a autonomia das crianças. Especificando, a organização da sala pode potenciar ou restringir as brincadeiras da criança, as suas interações e rotinas, a sua autonomia e os momentos de aconchego e de conforto. A organização do espaço deve, portanto, “facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar a autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2012, p. 12). Para que isso seja possível, os equipamentos e materiais deverão estar organizados consoante áreas e acessíveis ao grupo (Folque,

2012; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013). Já no que respeita à rotina diária, como referido anteriormente, a mesma deve ser organizada, levando-se em consideração as características e necessidades do grupo, para que as crianças possam compreender a sequência de acontecimentos e, conseqüentemente, agir mais autonomamente (Hohmann & Weikart, 2011). Tal ambiente permite oferecer às crianças amplas oportunidades para explorarem, descobrirem, estabelecerem relações sociais, exercitando a sua autonomia e competências, o que, por sua vez, é favorável à sua autoestima (Hohmann & Weikart, 2011; Portugal, 2012).

Em suma, o adulto constitui-se como uma figura crucial para o bom desenvolvimento da criança, pelo que faz parte do seu papel respeitar a sua autonomia, enquanto imperativo ético. Ao não respeitar a sua curiosidade, os seus gostos, minimizá-la, regular as suas atitudes e comportamentos constantemente e não impor limites está-se a transgredir princípios éticos fundamentais. Uma prática adequada envolve o respeito pela autonomia e dignidade de cada criança, sem discriminações (Freire, 2014). Há, ainda, que assegurar à criança um ambiente afetivo, social e material, para que se possa apropriar e saber agir sobre o mesmo, com as ferramentas de que dispõe e os procedimentos que vai elaborando. Para garantir as condições para uma atividade autónoma é indispensável que o adulto seja alguém sensível, empático e conheça cada criança, tendo em conta as suas individualidades (Chokler, 2010).

#### **4.2.5. O que reporta a investigação acerca das conceções dos adultos sobre a promoção da autonomia de crianças, em contexto de educação de infância?**

Neste ponto, convocar-se-ão dois estudos realizados que abordam problemáticas idênticas à da investigação levada a cabo, perspetivando apresentar algumas das conclusões desses mesmos estudos, bem como uma melhor compreensão sobre o tema.

Um estudo realizado por Godinho (2017), cujo tema era o desenvolvimento da autonomia das crianças em idade pré-escolar e o contributo das rotinas diárias, teve como um dos principais objetivos compreender como, num estabelecimento de educação, a autonomia das crianças da valência pré-escolar é promovida pela prática pedagógica de duas educadoras de infância. Os resultados deste estudo indicam que as educadoras de infância, na promoção da autonomia das crianças, adotam como princípio de atuação a diferenciação pedagógica e as regras de funcionamento na sala

de atividades, bem como as rotinas diárias contribuem para a aquisição gradual da autonomia.

Outro estudo desenvolvido por Rubinsztjen (2020), com 23 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e cuja temática envolvia a autonomia e a responsabilidade da criança, teve como principal objetivo entender como se estimula e desenvolve a autonomia e a responsabilidade numa sala de JI em que o Movimento Escola Moderna (MEM) é implementado. Este estudo revelou que: o ambiente educativo, envolvendo este o espaço e a rotina diária, tem de estar organizado por forma a desenvolver a autonomia e a responsabilidade da criança; o educador deve mostrar-se disponível para ajudar a criança, quando solicitado por esta e os profissionais devem trabalhar em conjunto, sendo consistentes.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

#### **4.3.1. Questões e objetivos do estudo**

Perspetivando dar resposta à problemática em estudo – *A promoção da autonomia de crianças, em contexto de educação de infância: concepções* – foram definidas três questões iniciais: (i) Como é que os educadores de infância perspetivam o desenvolvimento da autonomia das crianças?; (ii) Que papel atribuem ao educador de infância na promoção da autonomia das crianças e que estratégias utilizam para promover essa autonomia? e (iii) Quais os fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia das crianças e de que modo é que a rotina diária contribui para o desenvolvimento dessa autonomia?.

Deste modo, o estudo tem como finalidade caracterizar as concepções de educadores de infância acerca da autonomia das crianças e, particularmente, o papel do adulto, enquanto promotor dessa autonomia. Considerando esta finalidade, foram definidos os seguintes objetivos: (i) perceber quais são as perspetivas dos educadores de infância sobre a promoção da autonomia das crianças; (ii) conhecer as perceções de educadores de infância sobre o seu papel na promoção da autonomia das crianças; (iii) identificar estratégias que os educadores de infância implementam para potenciar o desenvolvimento da autonomia das crianças; (iv) compreender quais são os fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia das crianças e (v) perceber em que medida é que a rotina diária contribui para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

### 4.3.2. Natureza e desenho do estudo

Tendo em consideração o objeto de investigação, tornou-se fulcral desenvolver uma investigação de natureza qualitativa, visto esta ser mais adequada para a compreensão dos processos, produtos e fenómenos inerentes à mesma. Para além desta característica, os dados provenientes de uma investigação desta natureza são, maioritariamente, de carácter descritivo e o investigador interessa-se mais pelos processos, do que pelos resultados (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, citados por Meirinhos & Osório, 2010), bem como por compreender determinados fenómenos, atendendo à sua complexidade e especificidade (Bogdan & Biklen, 1994; Meirinhos & Osório, 2010).

Face ao exposto, realizou-se um estudo de carácter exploratório, que tem como principal objetivo prover o investigador de um maior conhecimento e compreensão acerca da problemática em estudo (Polit & Hungler, 1998). Este tipo de estudo tem, igualmente, como finalidades definir questões ou hipóteses para uma investigação posterior (Meirinhos & Osório, 2010; Polit & Hungler, 1998), dando suporte para a teorização (Meirinhos & Osório, 2010).

O estudo contemplou três fases, nomeadamente, a da definição da problemática, a da recolha de dados e a da análise dos dados (cf. Figura 1). Deste modo, na primeira fase, procedeu-se à identificação da problemática, bem como à definição das questões e objetivos, tipo de estudo, participantes e técnicas de recolha e análise de dados. Nesta fase, elaborou-se, igualmente, dois protocolos de consentimento informado para a realização do estudo. Na segunda fase, realizou-se um questionário aberto, via *online*, a duas das participantes, bem como uma entrevista semiestruturada a uma das participantes. Na terceira e última fase, efetuou-se a análise de conteúdo, inicialmente, através da criação de indicadores para cada unidade de registo, tanto dos inquéritos, como da entrevista e, posteriormente, recorrendo a uma árvore categorial. Importa referir que a revisão de literatura foi transversal a todas as fases do estudo.

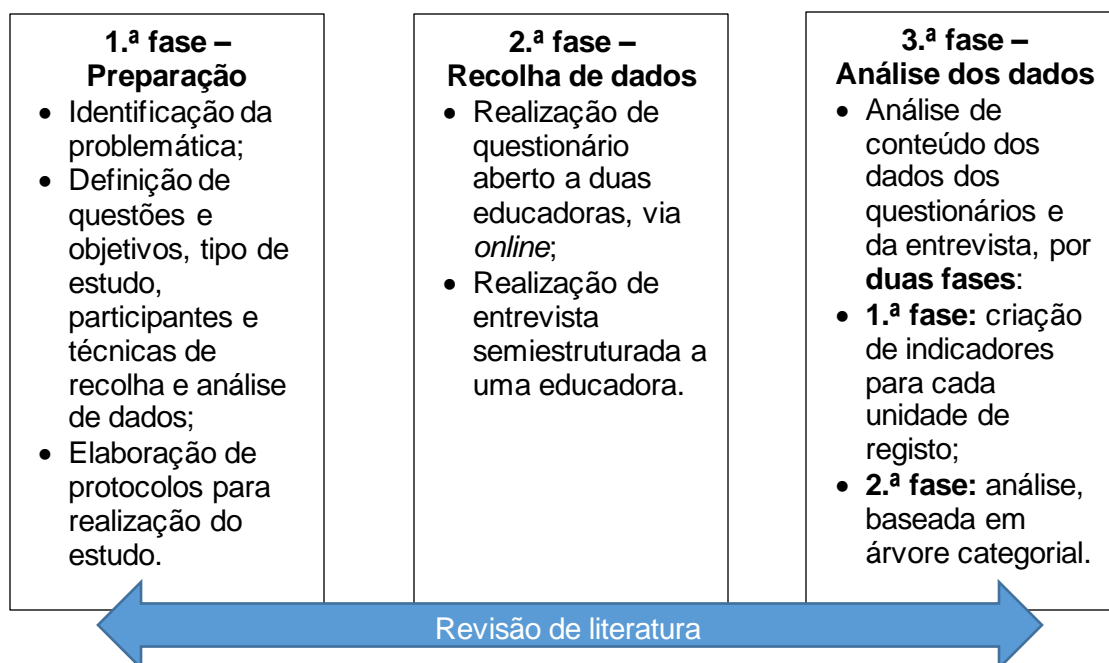


Figura 1. Desenho das várias fases da investigação

#### 4.3.3. Participantes no estudo

Neste estudo participaram três educadoras de infância, do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 41 e os 51 anos de idade, que integram a equipa educativa da organização socioeducativa em que o estágio foi realizado. Destas participantes, duas têm como habilitações o Bacharelato em Educação de Infância e uma detém o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º CEB. Todas as participantes laboram na organização socioeducativa desde o início da sua carreira docente, tendo uma delas quatro anos de serviço e duas mais de 25 anos de serviço. No ano letivo de 2020/2021, trabalharam com crianças de diferentes faixas etárias, mais concretamente, uma com crianças com idades compreendidas entre os 25 e os 36 meses, outra com crianças com 3 anos e outra com crianças dos 3 aos 5 anos. Importa, ainda, referir que por forma a manter o anonimato das participantes, optou-se por utilizar as designações EI1, EI2 e EI3, para as identificar.

#### 4.3.4. Técnicas de recolha e análise de dados

Ao proceder-se a uma investigação, “o investigador deve assegurar-se, ao longo do estudo, que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma

a obter informação pertinente e suficiente” (Fragoso, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 59). Tal implica a recolha e organização de dados de diversas fontes (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010). Desta forma, de seguida, passarei a referir e a explicitar as técnicas e os instrumentos utilizados na presente investigação.

Primeiramente, aludo para a técnica de observação, pela imprescindibilidade da mesma para a identificação da problemática em estudo. Esta, de acordo com Aires (2015), trata-se da recolha de informação relativa a determinadas situações, de forma sistemática. A observação realizada caracterizou-se por ser direta, uma vez que observei, diretamente, situações e comportamentos, em determinados momentos e participante, visto que me integrei nas situações a observar (Santos, 1994). Ainda relativamente a esta última característica, é possível afirmar que desempenhei um duplo papel de investigadora e de participante (Meirinhos & Osório, 2010), sendo, igualmente, de realçar a sua importância, por permitir “perceber a realidade do ponto de vista de alguém de dentro do estudo” (Yin, 2005, p. 122). Tomás (2011) acrescenta, ainda, que a observação participante envolve interação com as crianças, para que se possa acompanhar os seus diálogos e brincadeiras. Ao pôr-se em prática esta técnica, existem alguns aspetos aos quais se deve prestar atenção, como a subjetividade, o comportamento incidente do investigador face à dinâmica do grupo e a supressão do seu carácter crítico, ao identificar-se com o grupo (Aires, 2015). Para recolher informação sobre a ação, fiz, então, registos diários que resultaram, posteriormente, nas notas de campo (cf. ponto 3 do Anexo A), estas de natureza descritiva e reflexiva, uma vez que se constituem como um instrumento privilegiado de registo de observações (Queirós & Rodrigues, 2006).

A entrevista foi outra das técnicas aplicadas, sendo que Yin (2005) se refere à mesma como uma das fontes de informação mais importantes. Esta técnica constitui-se como “uma interação verbal entre, pelo menos, duas pessoas: o entrevistado, que fornece respostas, e o entrevistador, que solicita informação para, a partir de uma sistematização e interpretação adequada, extrair conclusões sobre o estudo em causa” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). É eficaz, na medida em que permite percecionar a multiplicidade de interpretações que os entrevistados têm acerca da realidade. Neste caso específico, a entrevista caracteriza-se por ser semiestruturada, o que significa que, embora tenha sido realizado um guião (cf. Anexo G), na formulação das perguntas, não existe uma ordem pré-definida. Este tipo de entrevista confere, assim, uma maior

flexibilidade ao entrevistador, para colocar as perguntas nos momentos que considerar mais pertinentes, levando em consideração as respostas do entrevistado (*Ibidem*).

Importa referir que os constrangimentos causados pela pandemia de Covid-19, a determinada altura do estágio, impediram que as entrevistas fossem realizadas presencialmente. Entretanto, a Coordenadora Pedagógica da organização socioeducativa solicitou que as entrevistas fossem realizadas *online* e por escrito. O guião da entrevista foi, então, convertido num questionário *online*, com recurso ao aplicativo *Google Forms*, tendo sido, posteriormente, enviado o respetivo link à Coordenadora Pedagógica, para que o pudesse partilhar com as educadoras de infância. Contudo, quando regresssei ao estágio após o confinamento, uma das educadoras demonstrou vontade em ser entrevistada pessoalmente, pelo que esta técnica foi aplicada à educadora EI1, ao passo que o questionário foi aplicado às restantes profissionais (EI2 e EI3), as únicas que se demonstraram disponíveis para participar.

No que concerne, especificamente, à técnica de questionário, esta permite a recolha de informação, através do registo escrito. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) esta técnica

consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representante de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores (p. 188).

O questionário é constituído por um conjunto de perguntas organizadas, de acordo com uma ordem pré-determinada. Estas perguntas, dirigidas a um grupo específico de pessoas, podem ser produzidas num suporte de papel ou digital, sendo que na investigação realizada, recorreu-se a este último, para que se pudesse divulgar o questionário via *online* (Quivy & Campenhoudt, 2005). O questionário realizado envolveu a sua administração direta, pelo que foram as próprias inquiridas a registar as suas opções de resposta (Pardal & Correia, 1995). Para além destas características, o questionário era composto, maioritariamente, por questões abertas, mas também por uma questão semiaberta. As primeiras implicam que não haja qualquer limitação às respostas a dar pelos inquiridos, *i.e.*, são perguntas de resposta livre. O tratamento da

informação proveniente destas questões requer um maior trabalho por parte do investigador. No entanto, os dados obtidos são mais ricos. Já as questões semiabertas envolvem, tanto o tipo de resposta aberta, como fechada, sendo que esta última corresponde às hipóteses que são impostas ao inquirido, ou seja, este apenas pode assinalar as respostas mediante as opções que lhe são apresentadas. Esta questão em particular era de resposta única e dizia respeito a dados de caracterização das participantes (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Após a aplicação da entrevista e dos inquéritos, importou organizar, analisar e apresentar os dados obtidos. Para tal, tornou-se crucial a utilização da técnica de análise de conteúdo. Esta, segundo Silva e Fossá (2013), corresponde à análise do “que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p. 2). Nesta análise dos dados procura-se classificá-los em temas, categorias e subcategorias, por forma a facilitar a compreensão dos mesmos (*Ibidem*). Deste modo, procedeu-se à construção de uma árvore categorial (cf. Anexo H), em que foram definidas categorias, de acordo com o modelo aberto, pelo que as mesmas foram seleccionadas no decorrer do processo de análise (Silva et al., 2005). A síntese referente à árvore categorial final pode ser consultada no anexo I.

#### **4.3.5. Roteiro ético**

Subjacente à realização da investigação, bem como do estágio estiveram questões de ordem ética, daí a importância de adotar um roteiro ético (cf. Anexo J). Este teve por base os princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) e os compromissos éticos pessoais e profissionais expostos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012). Assim, foram estes princípios e compromissos que nortearam a minha prática, para com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Destes princípios e compromissos, destaco: a importância de me apresentar a todos os referidos atores educativos, tendo redigido uma folha de apresentação às famílias, que foi partilhada com as mesmas; a salvaguarda do anonimato de todos os atores educativos e inclusive da organização socioeducativa; e o assentimento<sup>6</sup> (Ferreira,

---

<sup>6</sup> Ferreira (2010) define assentimento, como sendo a «“aceitação por menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; aceitação por crianças que entendem algumas, mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; aceitação pode significar “pelo menos não recusar”».

2010) realizado com as crianças, bem como o consentimento informado<sup>7</sup> para com as famílias (Ferreira, 2010; Tomás, 2011). Este consentimento informado verificou-se, através de protocolos redigidos para com os intervenientes educativos, que podem ser consultados nos anexos K a N.

O roteiro reflete, portanto, a consciencialização de que o meu modo de agir teve consequências para os vários atores educativos envolvidos no decurso da prática; a procura de valores e princípios que sustentaram a minha tomada de decisões e a interrogação crítica, face às minhas práticas. Este roteiro tem, ainda, como princípios éticos de referência: a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito (APEI, 2012).

#### **4.3.6. Limitações**

Associadas à investigação estiveram algumas limitações, que fizeram com que a mesma tivesse de ser repensada por várias vezes. Yin (2005) alude para este aspeto inerente às investigações, ao referir que poucos são os estudos que concluem, exatamente, do mesmo modo como foram, inicialmente, planeados.

Entre as limitações do estudo encontram-se as circunstâncias criadas pela pandemia de Covid-19 e as medidas tomadas pelo governo para fazer face às mesmas (e.g. confinamento decretado) que resultaram em diversas alterações, como a problemática, o tipo de estudo e as técnicas a utilizar. Deste modo, inicialmente, estava previsto realizar um estudo de caso, inerente à problemática *A promoção da autonomia de crianças, em contexto de JI*, para a qual seria necessário recorrer à técnica de observação. Esta técnica, como já foi referido, foi utilizada, mas para identificar a problemática e não com o propósito de recolher dados para a investigação. Face aos constrangimentos suprarreferidos, optou-se por realizar um estudo relativo às conceções dos educadores sobre o tema em questão.

As opções tomadas pela Direção da organização socioeducativa em que o estágio foi realizado constituiu outra limitação, tendo sido, como referido anteriormente, por motivos de preferência por parte deste órgão organizacional que o guião da entrevista foi adaptado para um questionário *online*. Para além desta limitação inerente

---

<sup>7</sup> O consentimento informado trata-se da responsabilidade do investigador em assegurar aos participantes, num estudo: o entendimento acerca do que a sua participação envolverá; a sua não obrigatoriedade em participar; e a completa liberdade de revisão da sua decisão em participar e retirar a participação a qualquer momento (Ferreira, 2010; Tomás, 2011).

à organização socioeducativa, também a amostra reduziu de 6, como tinha sido, inicialmente, pensada, para 3, tendo em conta as respostas obtidas.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados**

A análise de conteúdo dos dados recolhidos através da entrevista e dos questionários aplicados às três educadoras de infância permitiu conhecer as suas conceções, relativamente a cinco dimensões, nomeadamente: perspetivas sobre o conceito de autonomia, preocupações manifestadas pelas educadoras em relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças, fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia da criança, papel do adulto na promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças e estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da autonomia das crianças. Deste modo, no subcapítulo que se segue, proceder-se-á à apresentação e análise dos dados obtidos, para a qual será convocada literatura sobre os diversos temas em análise.

##### **4.4.1. Perspetivas das educadoras de infância sobre o conceito de autonomia**

Relativamente às perspetivas das educadoras de infância sobre o conceito de autonomia, estas mencionaram capacidades relacionadas com o funcionamento cognitivo. Desta forma, segundo as mesmas, a autonomia envolve as capacidades para: tomar decisões; resolver problemas; se manter em segurança; fazer escolhas; pensar; agir, refletir sobre o que foi feito e comunicar essa reflexão e cumprir regras. De forma mais concreta, uma criança autónoma: toma decisões, por exemplo, relativamente ao tempo que vai dedicar às tarefas que se propõe realizar; resolve os problemas que possam surgir; mantém-se em segurança; escolhe o que quer fazer e que materiais quer utilizar nas suas realizações; pensa por si própria; realiza as ações por si própria e reflete sobre essas realizações; reflete sobre o que fez e comunica essa reflexão e cumpre regras pré-estabelecidas. No que concerne, especificamente, à capacidade para tomar decisões, a educadora EI2 afirma que “em contexto de educação de infância a autonomia pessoal das crianças passa pela partilha de poder e codecisão entre adultos e crianças, ou seja, a criança poderá experimentar uma verdadeira autonomia se não viver sufocada pelo adultocentrismo”. Compreende-se, então, que em contexto de EI, a autonomia se relaciona com a partilha do poder e da tomada de decisões entre o adulto e a criança e que, como tal, esta última desenvolve a sua autonomia ao partilhar com o

adulto o poder e a tomada de decisões. Esta forma de perspetivar a autonomia está de acordo com o que é referido por Freire (2014), que concebe a autonomia como a liberdade para fazer escolhas, tomar decisões e (re)construir aprendizagens. Este mesmo autor, bem como Mogilka (1999), Sá e Oliveira (2007) e Doron e Parot (1998) afirmam, também, em concordância com as perspetivas das profissionais que participaram no estudo, que é necessário o estabelecimento de regras/limites que norteiem as ações das crianças e lhes permitam perceber quais os limites da sua liberdade.

As educadoras EI1 e EI3 aludiram para outras capacidades relacionadas com a manutenção dos autocuidados, nomeadamente, para: realizar a higiene pessoal, se alimentar sozinho e cuidar do seu corpo. A educadora EI1 referiu, ainda, capacidades a nível relacional, mais concretamente, para escutar, saber estar e respeitar, o que vai ao encontro da definição de autonomia apresentada por Freire (2014). Este autor, como referido anteriormente, percebe a autonomia como sendo construída culturalmente, ou seja, nas relações que se estabelecessem com os outros.

As participantes no estudo referiram, também, existirem diferentes tipos de autonomia, estes mencionados, em grande medida, pela educadora EI1. Assim, segundo esta educadora, existe a autonomia pessoal e a relacional. Após a análise dos dados, fica perceptível que é dada uma maior importância à autonomia pessoal, ainda que a educadora em questão refira que é muito importante desenvolver as competências relacionadas com os dois tipos de autonomia. Tal verifica-se pelo facto de a mesma ter mencionado diversas competências associadas à autonomia pessoal, como as atividades do quotidiano, a alimentação, o controlo dos esfíncteres, a higiene pessoal, o cuidado com o corpo e o saber sentar-se, ao passo que apenas referiu três competências relacionadas com a autonomia relacional: escutar, saber estar e respeitar. Tal poderá ter uma relação direta com as suas práticas, ao ser dada mais importância à autonomia pessoal, em detrimento da autonomia relacional. Também a educadora EI3 fez referência a uma competência relacionada com a autonomia pessoal, nomeadamente, a criança ser capaz de fazer. Desta forma, para esta profissional “autonomia pessoal é quando a criança consegue . . . fazer”, ideia que também é mencionada por Chokler (2010), para quem uma criança autónoma é capaz de atuar a partir da sua própria iniciativa e possui um equipamento biológico, funcional, emocional e cognitivo maduro para realizar a ação a que se propôs.

Ainda acerca das perspetivas das educadoras sobre o conceito de autonomia, as duas profissionais suprarreferidas – E11 e E13 – salientaram que é importante desenvolver a autonomia das crianças desde cedo, uma vez que favorece o desenvolvimento dos sentimentos de segurança, felicidade e confiança. Efetivamente, tal como referido por Cole e Cole (2004), o desenvolvimento da autonomia da criança relaciona-se com a sua autoestima e autoconceito. Deste modo, se a criança tiver uma imagem positiva de si própria, sentir-se-á mais confiante e segura para agir sobre o meio que a rodeia. O contrário tende a suceder-se, caso a autoimagem que a criança tem de si seja negativa.

#### **4.4.2 Preocupações manifestadas pelas educadoras em relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças**

Ao proceder à análise de conteúdo, surgiu um novo tema relativo às preocupações manifestadas pelas educadoras em relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças. Estas preocupações relacionaram-se com duas dimensões: uma alusiva aos familiares das crianças, estando tal evidente na afirmação da educadora E11, de que “. . . se calhar, é um bocadinho a nível familiar . . . na escola, principalmente na nossa, não tenho nenhuma preocupação, porque todos os adultos e todas as equipas pedagógicas trabalham para essa competência do desenvolvimento das crianças” e outra relacionada com o profissional e a criança.

No que concerne às preocupações relacionadas com os familiares das crianças, a educadora E11 manifestou preocupações referentes ao questionamento parental face a opções tomadas pelo/a educador/a, evidentes na seguinte afirmação: “e depois temos pais a questionar porque é que ela vai à casa de banho sozinha, porque é que ela lavou as mãos sozinha, que molhou a camisola, porque é que não ajudam a comer à boca” (E11). O escasso investimento na autonomia do educando foi outra das preocupações manifestadas pelas educadoras E11 e E13, tendo sido apontados diversos motivos para tal pela educadora E13. Esta educadora referiu, então, como motivos as famílias considerarem as crianças sempre bebés; não terem tempo e considerarem que o desenvolvimento da autonomia é um trabalho que deve ser realizado na organização socioeducativa.

Quanto às preocupações relacionadas com o profissional e a criança, a educadora E12 referiu que: deve existir um equilíbrio entre a promoção da autonomia da

criança e o papel do adulto; a criança precisa de tempo para ser autônoma, existindo adultos que têm dificuldade em conceder tempo à criança para que esta possa desenvolver a sua autonomia e que é desafiante ajudar a criança a desenvolver a sua autonomia, ajudando-a a compreender que a mesma se relaciona consigo própria, com os outros e com o meio em que está inserida e incitando-a a experimentar. Também a educadora EI3 mencionou uma preocupação relacionada com esta dimensão, nomeadamente, a fraca motivação da criança para realizar as ações, sendo esta a sua principal preocupação, como se pode verificar na seguinte passagem do seu questionário: “A minha principal preocupação surge quando a criança não quer fazer porque não foi estimulada” (EI3).

#### **4.4.3. Fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia da criança**

Outro tema que surgiu da análise de conteúdo dos dados recolhidos diz respeito aos fatores que, na opinião das educadoras de infância, influenciam o desenvolvimento da autonomia da criança. Da análise deste tema surgiram os seguintes fatores: modelo pedagógico subjacente à prática do/a educador/a, utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), organização do ambiente educativo, características das crianças e outros fatores a considerar. Percebe-se, então, que as participantes consideram que são, principalmente, os fatores extrínsecos à criança que condicionam o desenvolvimento da sua autonomia. Todavia, e ainda que com menor relevância, as educadoras de infância assinalam também que as características da criança são outro fator importante a considerar no desenvolvimento da autonomia. Entende-se ser este o único fator de natureza intrínseca referenciado pelas participantes.

No que concerne aos modelos pedagógicos subjacentes à prática do/a educador/a, a educadora EI1 referiu que os mesmos favorecem o desenvolvimento da autonomia e influenciam o planeamento do espaço e dos materiais. De facto, a organização dos espaços e materiais, de acordo com os modelos seguidos pela organização socioeducativa – Reggio Emilia, MEM e High Scope – é promotora da autonomia das crianças, uma vez que o espaço está dividido por áreas e os materiais estão colocados ao alcance das crianças (Folque, 2012; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013). A educadora EI3, para além de ter feito referência à influência do modelo no planeamento do espaço e materiais, mencionou outras vantagens deste fator, a saber: promover o questionamento das crianças, possibilitar a cooperação e interajuda

entre as mesmas e permitir dar-lhes voz, tal como denota a seguinte transcrição do seu questionário: “O movimento escola moderna e os restantes modelos ajudam na cooperação, interagida e envolvimento dos pares nas atividades, a criança pensa, coloca questões, e surgem hipóteses, dar voz às crianças . . .” (EI3). Esta imagem da criança corresponde à que é considerada pelos modelos supramencionados, visto que a criança é percebida como sendo competente para interagir, questionar, investigar e agir sobre o ambiente que a rodeia (Folque, 2012; Hohmann & Weikart, 2011; Lino, 2013; Rinaldi, 2006). A educadora EI2 aludiu para uma outra vantagem dos modelos pedagógicos subjacentes à sua prática, sendo esta a orientação e fundamentação da prática pedagógica.

Quanto à utilização da MTP, a educadora EI1 considera que a mesma possibilita atender aos interesses das crianças, na medida em que lhes permite desenvolver projetos que estejam de acordo com os seus interesses, realizar pesquisas sobre determinado tópico e procurar respostas para as suas inquietações. Efetivamente, a MTP envolve “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140). A educadora EI3, por sua vez, ressalta que a MTP influencia a organização do espaço, devendo este ser reorganizado. Esta profissional acrescenta que podem surgir novas áreas a partir dos projetos realizados pelas crianças. Importa, também, referir que as duas educadoras suprarreferidas salientam que a utilização da MTP estimula o desenvolvimento da autonomia da criança em diversas dimensões e permite o seu envolvimento ativo. Especificando, segundo estas profissionais, esta metodologia permite que seja a criança a divulgar o que aprendeu e o que fez, mas também, que a mesma se conheça melhor a si, aos outros e ao meio em que está inserida. Vasconcelos (1998) e Vasconcelos et al. (2010) denominam este processo relativo à divulgação do que a criança aprendeu por socialização do saber, contribuindo esta socialização para o reconhecimento do que foi conquistado e apreendido pelo grupo. A educadora EI1 afiança, ainda, que através da MTP, o adulto promove a autonomia da criança, indo mais longe ao especificar que a autonomia é promovida, no âmbito da pesquisa de informação. Para além destes benefícios, a MTP permite, como mencionado, o envolvimento ativo das crianças, uma vez que os projetos surgem das suas iniciativas, como evidenciam os excertos que apresento, de seguida: “porque é assim, por exemplo, pedagogia de projeto dá-lhes a liberdade de serem eles a lançar os projetos”/ “Portanto,

não é ditado por ti, não é imposto” (E11) e “também temos a área de projeto, surgem da iniciativa das crianças” (E13). De facto, nesta metodologia, a criança é perspectivada como uma participante ativa, que coloca questões e procura respostas para as mesmas. Ao atuar desta forma, a criança desenvolve a sua autonomia, para além do sentido de resiliência face aos problemas que possam surgir (*Ibidem*).

A organização do ambiente educativo foi outro dos fatores mencionados pela educadora E11, abrangendo este o espaço físico, a adequação dos materiais, a adequação dos equipamentos e a estrutura da rotina. Desta forma, de acordo com esta profissional, o espaço é um fator potenciador da autonomia das crianças, devendo estar adequado à faixa etária das mesmas. Para além do espaço, também os materiais têm de ser adequados à idade das crianças, devendo ser-lhes dada a oportunidade de os experimentar, como evidencia o seguinte excerto da sua entrevista: “Portanto, todos os materiais têm que ser proporcionais à idade da criança, para que ela tenha a hipótese de experimentar” (E11). A educadora E11 refere, ainda, a adequação dos equipamentos, recorrendo a um exemplo: “se é para fazer o controlo dos esfíncteres não podes ter uma sanita muito grande, desproporcional” (E11). Fica, então, perceptível que, segundo esta profissional, existem condições específicas para a realização do controlo dos esfíncteres, como as sanitas serem adequadas ao tamanho das crianças. Por fim, é feita menção à estrutura da rotina, sendo referido que esta é importante para a promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças.

Foi, igualmente, a educadora E11 que fez menção às características das crianças, enquanto fator promotor da sua autonomia, tendo tido em consideração as seguintes características: a motivação intrínseca, a maturidade para escutar e o empenhamento/persistência. De acordo com esta entrevistada, a motivação intrínseca da criança contribui para a promoção da sua autonomia e, desde cedo, as crianças têm maturidade para escutar, devendo, também, esforçar-se para serem autónomas. Cole e Cole (2004) também mencionam a motivação intrínseca, como um fator a ter em consideração no desenvolvimento da autonomia da criança, visto que a mesma está relacionada com a curiosidade e vontade que as crianças têm para fazer algo, movendo-se para tal, por vontade própria. Por sua vez, Chokler (2010) também apresenta uma ideia concordante com a educadora E11, ao afirmar que a autonomia se desenvolve desde o nascimento. Contudo, esta mesma autora refere que, a nível maturacional, existem aquisições socioafetivas, cognitivas e motoras importantes para o

desenvolvimento da autonomia, indo, portanto, estas para além da maturidade para escutar.

Outros fatores considerados pelas educadoras EI1 e EI2 dizem respeito aos seus pressupostos, à conceção de criança por parte do/a educador/a e à pandemia de Covid-19. Estes pressupostos estão, principalmente, relacionados com o papel do/a educador/a, que as profissionais consideraram crucial para o desenvolvimento da autonomia da criança. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do/a educador/a deve ter em vista o desenvolvimento da autonomia da criança, devendo estar-se atento ao que ela comunica, seja através da comunicação verbal, como da não verbal (e.g. olhar, expressão corporal). Ainda acerca da atenção dada pelo/a educador/a à criança, é referido que estar atento à sua comunicação não verbal tem particular ênfase na valência de creche. Lino (2018) apresenta esta mesma opinião, afirmando que as crianças possuem diferentes formas de comunicar, sendo estas verbais (e.g. vocábulos, palavras) e não verbais (e.g. gestos, expressões faciais e corporais, olhar, riso, choro). Também Malaguzzi (1998) afirma que a criança possui múltiplas formas de comunicar e de expressar, ao que Lino (2018) acrescenta que o adulto deve fazer por estar atento a todas estas formas de comunicação e proporcionar um ambiente educativo em que as mesmas sejam valorizadas. O último pressuposto está relacionado com a MTP, que segundo a educadora EI1, é muito importante desenvolver. Relativamente à conceção de criança por parte do/a educador/a, a educadora EI2 admite que a forma como o adulto percebe a criança e o seu papel no contexto influencia o modo como promove o desenvolvimento da sua autonomia e condiciona o desenvolvimento desta competência. Esta última opinião fica perceptível na seguinte transcrição do seu inquérito:

Um adulto a quem uma criança autónoma incomode, ou seja, desarrume, faça barulho, converse muito, faça propostas de mudança, pode impedir que o continue a fazer, se decidir um ambiente mais ditatorial e sem abertura para a participação da criança (EI2).

Tendo em conta a pandemia de Covid-19, a educadora EI1 referiu que, atualmente, as crianças não são responsáveis pela realização de muitas tarefas. No entanto, antes da pandemia “havia o responsável das mesas . . . o responsável dos recados . . . Nós tínhamos sempre setores em que eles eram responsabilizados” (EI1). Efetivamente, através de observações, pude aperceber-me desta situação, o que pode ter limitado, de certa forma, a promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças,

visto que passaram a ser os adultos a realizar determinadas tarefas do quotidiano, que antes eram realizadas pelas crianças.

#### **4.4.4. Papel do adulto na promoção do desenvolvimento das crianças**

O papel do adulto na promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças foi outro tema que resultou da análise de conteúdo efetuada às entrevistas/questionários realizados. As profissionais que participaram no estudo fizeram referência ao papel do adulto na organização do espaço físico e dos materiais, na organização da rotina e na relação com as famílias. Embora esta última categoria tenha registado uma menor frequência, comparativamente com as restantes, a consideração do papel do adulto na relação com as famílias, por parte das educadoras, aparenta estar de acordo com o facto de as suas principais preocupações, no que respeita ao desenvolvimento da autonomia das crianças estarem, precisamente, relacionadas com os familiares destas.

No que concerne ao papel do adulto na organização do espaço físico e dos materiais, foi feita menção ao envolvimento das crianças nessa mesma organização, bem como na arrumação dos materiais. Assim, acerca do envolvimento das crianças na organização do espaço físico e dos materiais, a educadora E11 considera que as alterações a efetuar no espaço físico e nos materiais podem partir das crianças; o adulto deve envolver as crianças na planificação do espaço e dos materiais, dialogando com elas, de modo que estes se adequem às suas necessidades e interesses e o espaço físico pode ser alterado por opção do/a educador/a, devendo, contudo, ser negociado com as crianças. A título de exemplo, a criação de uma nova área deve ser negociada com as crianças, tal como evidencia a passagem da entrevista, para a qual aludo, de seguida: “. . . quando se negocia a área que se cria com as crianças ou quando se muda a área, os materiais que são propostos, muitas vezes, também são por eles” (E11). Também Moreira e Souza (2016) apresentam pareceres sobre o envolvimento das crianças na organização do espaço físico e materiais, referindo que o educador, no quotidiano, deve questionar as crianças, observá-las e escutá-las, mas também dialogar com elas, sendo que tal propicia uma nova organização espacial e dos materiais. Relativamente ao envolvimento das crianças na arrumação dos materiais, a mesma profissional – E11 – assevera que o/a educador/a deve envolver as crianças nesta tarefa, uma vez que tal permite o desenvolvimento da sua autoestima e da sua autonomia, mas também que as crianças conheçam, tanto o espaço, como os materiais. As educadoras

EI2 e EI3 referiram algumas ideias relativas à estruturação do espaço da sala por áreas, que se complementam. Deste modo, de acordo com estas profissionais, a sala de atividades deve estar organizada por áreas, devendo o adulto promover o desenvolvimento da autonomia da criança na organização dessas áreas. A educadora EI3 acrescenta que o planeamento do espaço e dos materiais deve ter em consideração as crianças, para que elas se possam apropriar desse mesmo espaço e materiais, de forma autónoma.

Ainda sobre o papel do adulto na organização do espaço físico e dos materiais, a educadora EI1 afiança que cabe ao/à educador/a refletir sobre as alterações a efetuar, sendo esta reflexão importante para a promoção da autonomia da criança. Tal reflete-se no seguinte excerto da sua entrevista: “Umás vezes, [os materiais] são pensados por nós, educadores, para acrescentar, que é importante” (EI1). A mesma educadora refere, igualmente, que o espaço físico pode ser alterado, devido aos interesses manifestados pelas crianças, por forma a atender aos seus interesses e necessidades. Finalizando esta categoria, a educadora EI3 admite que o espaço deve ser reorganizado, colocando-se novos materiais à disposição das crianças, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades, presente na sua afirmação de que “quando os materiais terminam ou já estão poucos temos que voltar a colocar por vezes surgem outros das necessidades das crianças dos seus interesses . . .” (EI3). Estes pareceres das educadoras EI1 e EI3 estão em concordância com os de Lima (1989), que defende a importância da organização espacial com intencionalidade pedagógica. De acordo com este autor, “é preciso, pois, deixar o ambiente suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação” (p. 72). Compreende-se, assim, que é crucial considerar as necessidades e os interesses das crianças na organização do espaço e materiais e no planeamento dos mesmos. De igual forma, devem ser disponibilizados equipamentos e materiais que auxiliem e potencializem o desenvolvimento da sua autonomia.

Relativamente ao papel do adulto na organização da rotina, as três educadoras apresentam opiniões análogas e complementares. Desta forma, a educadora EI1 considera que a rotina diária deve ser planeada a pensar nas crianças, acrescentando que é, igualmente, pensada de forma a promover o desenvolvimento da sua autonomia. Também a educadora EI2 refere este último parecer, ao afirmar que “. . . a minha atividade educativa procura dar resposta a esta necessidade através da valorização da

autonomia pessoal da criança nos pormenores do dia a dia e na observação das suas necessidades” e “. . . tenta-se promover o melhor possível um dia de cada vez, sem desistir...”. Desta forma, depreende-se que na sua prática pedagógica, esta educadora procura valorizar o desenvolvimento da autonomia da criança nas atividades da rotina diária, tendo em consideração as suas necessidades. Hohmann e Weikart (2011) corroboram o parecer de que as necessidades das crianças, mas também as suas características devem ser tidas em consideração na organização da rotina diária, para que as crianças possam compreender a sequência de acontecimentos e, conseqüentemente, agir mais autonomamente. A mesma educadora – E12 – considera, ainda, que o adulto deve contemplar o desenvolvimento da autonomia da criança na planificação semanal.

Por sua vez, a educadora E13 assevera que todos os tempos da rotina diária devem ser planeados, por forma a promover o desenvolvimento global da criança e que “a rotina é pensada de forma a [sic] que as crianças tenham tempo em sala de atividades, tempo ao ar livre e horários de almoço e lanche a sesta também é contemplada”, ou seja, o planeamento da rotina diária deve contemplar tempos de atividade na sala de atividades, no espaço exterior e momentos relacionados com a alimentação e o descanso. Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) e Silva et al. (2016) atestam estas opiniões das educadoras E12 e E13, relativamente à planificação do tempo diário, que se inscreve não apenas num tempo semanal, como referido pela educadora E12, mas também, num tempo mensal e anual. Todos estes tempos têm ritmos próprios, implicando o seu planeamento. Esta organização dos tempos é importante para as crianças, na medida em que favorece a estruturação do seu pensamento (Chokler, 2010), o sentimento de segurança e a sua autonomia, pois não dependem da instrução constante do adulto (Post & Hohmann, 2011). De acordo com as educadoras E11 e E12, também faz parte do papel do adulto criar oportunidades para a criança fazer escolhas, estas referentes à organização da rotina diária e aos materiais. A educadora E11 acrescenta, por fim, que o adulto deve envolver a criança no planeamento da rotina diária, em jeito de questão retórica: “Portanto, há sempre uma planificação com as crianças, que dá logo uma base de responsabilização e de autonomia, não é?” (E11). Compreende-se, através desta questão, que a planificação do dia é realizada com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, bem como do seu sentido de responsabilidade.

Quanto ao papel do adulto na relação com as famílias, duas educadoras – E12 e E13 – referem que é importante comunicar e partilhar informações com as famílias. Segundo a educadora E12, esta comunicação tem em vista o desenvolvimento da autonomia das crianças e envolve a partilha sobre as suas realizações na organização socioeducativa, bem como dos seus portefólios, que evidenciam o desenvolvimento da sua autonomia. Efetivamente, o portefólio consiste num instrumento de avaliação que põe em evidência os progressos das crianças, ao nível do seu desenvolvimento e aprendizagem (Gullo, 1994; Parente, 2004) e promove a comunicação entre os diversos intervenientes, nos quais se incluem as famílias (Parente, 2004). De igual modo, um dos objetivos do portefólio é, precisamente, comunicar com as crianças e as suas famílias (Silva & Craveiro, 2014). A educadora E13 referencia diferentes meios, através dos quais comunica com as famílias, nomeadamente, o telemóvel, o e-mail e a plataforma *Classroom*. Para além destes meios, esta educadora recorre ao semanário para partilhar com as famílias o que foi feito com as crianças ao longo da semana, entre outras partilhas. A educadora E12 considera que faz, igualmente, parte do papel do adulto: desenvolver uma relação de confiança com as famílias, para que as crianças possam desenvolver a sua autonomia; perceber como é que as famílias promovem o desenvolvimento da autonomia das crianças e ajudá-las a encontrar formas de o fazer – isto após ter sido estabelecida uma relação de confiança – e reconhecer a importância do papel das famílias no desenvolvimento da autonomia das crianças. Tais considerações ficam evidentes nos seguintes excertos do seu questionário:

Por isso é tão importante a construção de uma relação de cumplicidade, confiança e segurança com elas [as famílias], pois é a criança que mais beneficiará destas relações de parceria.

. . . valorizando a promoção da autonomia dos filhos em ambiente familiar (e depois aquando maior confiança perguntar como a fazem),...

As famílias são também uma chave essencial para o sucesso desta prática (E12).

Finalmente, a educadora E11 menciona que é importante que o/a educador/a explique às famílias que o desenvolvimento da autonomia está relacionado com a realização de ações simples: ajudar a pôr a mesa, por exemplo, bem como envolvê-las no desenvolvimento da autonomia das crianças e transmitir-lhes a importância deste desenvolvimento.

#### **4.4.5. Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da autonomia da criança**

O último tema resultante da análise efetuada é referente às estratégias utilizadas pelas educadoras para promover o desenvolvimento da criança. Os resultados realçam: a criação de momentos para a criança experimentar e errar; o questionamento frequente e a motivação verbal; a observação e a escuta ativa; a valorização da criança e a concessão de tempo para realizar as ações; a criação de oportunidades de escolha e a realização de desafios; o apoio físico e o incentivo à ajuda entre pares; a criação de oportunidades para as crianças conceberem novos recursos; o envolvimento da equipa educativa; a modelação do adulto e o incentivo e o retorno positivo.

Quanto à criação de momentos para a criança experimentar e errar, as educadoras EI1 e EI2 apresentam opiniões relativamente à permissão para que a criança possa tentar várias vezes. Deste modo, ambas referem que o adulto deve permitir que a criança erre e volte a tentar as vezes que forem necessárias até conseguir ser autónoma. A educadora EI2 salienta, também, que o adulto deve dar oportunidade à criança de fazer coisas sozinha; que não se pretende que as crianças realizem logo as ações na perfeição e que é através da tentativa e erro que a criança aprende a ser autónoma. A mesma profissional faz referência à criação de oportunidades para que a criança experimente, admitindo que a promoção do desenvolvimento da autonomia da criança exige que esta tenha oportunidades para a experimentar e usar, pelo que o adulto deve permitir que a mesma experimente fazer as ações por si própria, devendo ser, igualmente, contemplados tempos para estas experimentações na planificação da rotina diária. Estas ideias estão em conformidade com a aprendizagem ativa, conceito já apresentado anteriormente e, segundo o qual, o conhecimento emerge a partir da experiência. Face ao referido, o papel do educador é o de se colocar na perspetiva da criança, encorajando-a a fazer experimentações (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente ao questionamento frequente e à motivação verbal, a educadora EI1 assevera que o questionamento por parte do/a educador/a e o diálogo com as crianças permite ampliar as ideias destas. Esta profissional considera, também, que o questionamento por parte do/a educador/a e o diálogo com as crianças contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia e que ao não questionar as crianças e não dialogar com elas, o/a educador/a inibe a sua criatividade, bem como a sua predisposição para aprender, como pode ser verificado na seguinte passagem da sua entrevista:

Quando nós dizemos assim à criança “O que é que vocês querem explorar?” ou quando temos qualquer conversa e vamos explorar a conversa, estás a dar espaço, liberdade de diálogo. Portanto, tudo isto tem de estar sempre presente na autonomia da criança, porque se não estiver, não é nenhum trabalho pedagógico. É aniquilar o que eles têm de melhor, que é a sua criatividade, a sua disposição para aprender (E11).

Vasconcelos et al. (2010) estão de acordo com estes benefícios do questionamento, apresentando esta estratégia como uma das melhores formas de estimular o desenvolvimento da autonomia das crianças. Ainda segundo estes autores, a colocação de interrogações, dilemas e problemas dão aso a discussões frutíferas.

É, igualmente, a educadora E11 que alude para a estratégia relativa à motivação verbal, afirmando que o adulto deve fazer uso do encorajamento verbal e que esta estratégia contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança. A esta conceção, a educadora E13 acrescenta que o adulto deve utilizar uma linguagem adequada.

No que concerne à observação e escuta ativa, a educadora E11 considera que estas estratégias são muito importantes, pois permitem a adequação da prática pedagógica, por forma a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças. Deste modo, esta profissional refere que o educador deve observar e escutar atentamente a criança. De referir que esta última opinião também é mencionada pela educadora E12. Lino (2018) corrobora este ponto de vista, afirmando que a imagem de criança competente “requer do adulto uma atitude constante de observação [e] de escuta . . . para responder aos desafios das crianças e, simultaneamente, criar novos desafios e provocações que impulsionam a [sua] aprendizagem e desenvolvimento” (p. 98).

A valorização da criança e a concessão de tempo para realizar as ações são estratégias mencionadas pelas educadoras E12 e E13. Assim, acerca da valorização das crianças, a educadora E12 declara que o/a educador/a deve acreditar na competência e agência da criança, valorizá-la, enquanto ser que possui saberes, direitos e deveres e aceitá-la como ela é. Por sua vez, sobre a concessão de tempo para realizar as ações, ambas as profissionais referem que é importante os adultos terem claro nas suas intencionalidades educativas o conceder tempo às crianças para realizarem as ações por si próprias, constituindo os momentos de refeição um bom exemplo de momentos em que importa conceder tempo às crianças para se alimentarem de forma autónoma e prazerosa. A promoção da autonomia da criança passa, efetivamente, por reconhecer

as suas competências e por lhe conceder tempo para as suas experimentações (Hohmann & Weikart, 2011).

A realização de desafios e a criação de oportunidades de escolha são, igualmente, estratégias referidas pelas educadoras EI2 e EI3. Desta forma, a educadora EI2 assevera que o/a educador/a deve propor desafios às crianças, como desafiá-las a refletir sobre o que fizeram e que as crianças têm oportunidade de escolher qual a área para a qual querem ir brincar. Lino (2018) também apresenta a criação de desafios e provocações como uma estratégia a ser adotada pelo/a educador/a, no sentido de impulsionar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, enquanto Hohmann e Weikart (2011) e Portugal (2012) referem que o/a educador/a deve permitir escolhas às crianças, sempre que possível. A educadora EI2 menciona que se serve de «“trampolim” com as crianças [com] que [se cruza] para as potenciar a voar cada vez mais alto com as asas que cada uma tem, e para que cada uma tenha a possibilidade de ser o que ela quiser na vida». Percebe-se, a partir desta afirmação, que o/a educador/a deve servir de “andaime” facilitador da passagem da heteronomia para a autonomia, tal como é corroborado por Center on the Developing Child of Harvard University (2011) e Freire (2014). Significa isso que cabe ao adulto apoiar a criança (Center on the Developing Child of Harvard University, 2011; Freire, 2014), até que esta seja capaz de realizar determinadas ações e tomar decisões por si mesma, o que permite que o apoio fornecido possa, gradualmente, ser reduzido (Center on the Developing Child of Harvard University, 2011).

Outras estratégias que também são mencionadas pelas educadoras suprarreferidas dizem respeito ao apoio físico e ao incentivo à ajuda entre pares. Como tal, a educadora EI2 alude para a prestação de ajuda, quando necessário, ao afirmar que o adulto deve promover o desenvolvimento da autonomia da criança na concretização das suas propostas, ajudando-a, apenas se necessário e que há momentos em que o adulto poderá ajudar a criança a realizar as ações, caso a ajuda seja solicitada pela mesma. A educadora EI3, por sua vez, faz referência ao incentivo à ajuda entre pares ao afirmar que “podemos convidar uma das crianças mais velhas do grupo a acompanhá-la”, *i.e.*, o adulto pode solicitar que as crianças mais velhas ajudem as mais novas. Este entendimento está de acordo com a ideia de socioconstrutivismo de Vygotsky (2003), segundo a qual o desenvolvimento e a aprendizagem são mais significativos se realizados em conjunto.

No que respeita à criação de oportunidades para as crianças conceberem novos recursos, a educadora EI1 refere que o/a educador/a deve dar oportunidade às crianças de fazerem modificações aos instrumentos utilizados e referentes aos diferentes modelos pedagógicos, bem como de criarem materiais.

O envolvimento da equipa educativa é mencionado pela educadora EI2, envolvendo a tomada de decisões em equipa e a consistência nas atitudes dos adultos. Assim, de acordo com esta profissional, o adulto deve tomar decisões em equipa, no sentido de promover o desenvolvimento da autonomia das crianças, sendo importante que os adultos sejam consistentes na sua atuação pedagógica e não realizem as ações pelas crianças por ser mais rápido. Tanto a tomada de decisões, como a consistência da ação pedagógica dos adultos pressupõem um trabalho colaborativo, ou seja, um planeamento em conjunto (Hohmann & Weikart, 2011; Roldão, 2007), em que exista um diálogo aberto (Hohmann & Weikart, 2011).

Quanto à modelação do adulto, segundo as educadoras EI1 e EI3, a criança aprende a ser autónoma, através dos exemplos do adulto, devendo este servir de guia para as crianças. Esta estratégia é referida por Freire (2014), para quem a modelação do adulto permite que as crianças se apropriem de quais as atitudes e comportamentos adequados a cada situação e de como realizar diversas tarefas, sem que tal tenha, necessariamente, de lhes ser ensinado.

Por fim, o incentivo e o retorno positivo são estratégias para as quais a educadora EI3 alude, ao afirmar que “o adulto deve estar próximo para incentivar à medida que a criança consegue realizar as tarefas” e “elogiar o que se conseguiu adquirir”. Compreende-se, portanto, que o adulto deve incentivar a criança a tentar realizar as ações por si própria e dar-lhe retorno positivo, após as suas realizações. Tanto o incentivo verbal, como o retorno positivo são apontadas como estratégias para a promoção da autonomia, por parte de Neto (2001), pois estimulam a criança a querer experimentar e a melhorar.

#### **4.5. Principais conclusões do estudo**

Primeiramente, importa referir que as educadoras que participaram no estudo apresentaram ideias que se complementaram e, por vezes, análogas. De igual forma, compreende-se que as suas conceções estão de acordo com a literatura existente sobre a temática abordada.

Relativamente às concepções das educadoras sobre a autonomia, depreende-se que é dada uma maior importância à autonomia pessoal, comparativamente com a autonomia relacional. Deste modo, todas as educadoras mencionaram capacidades relacionadas com a autonomia pessoal da criança, ao passo que apenas uma educadora – E11 – fez referência às capacidades respeitantes à autonomia relacional. Tal poderá, como referido anteriormente, ter uma relação direta com as suas práticas, ao ser dada uma maior importância à autonomia pessoal, em detrimento da autonomia relacional. Duas educadoras salientaram, ainda, que a autonomia é uma dimensão importante a desenvolver nas crianças, desde a valência de creche, uma vez que favorece o desenvolvimento dos sentimentos de segurança, felicidade e confiança. Este entendimento revela, portanto, a consideração destas profissionais pelo bem-estar da criança, bem-estar esse para o qual a autonomia contribui.

No que concerne às suas preocupações em relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças, ficou perceptível que as mesmas envolvem, sobretudo, as famílias das crianças e, mais concretamente, o questionamento destas face às opções tomadas pelo/a educador/a e o seu escasso investimento na autonomia das crianças. Embora uma das educadoras tenha manifestado não ter preocupações relativas ao trabalho realizado pelos profissionais da organização socioeducativa, as outras duas referiram preocupações a esse nível, nomeadamente, na existência de um equilíbrio entre a promoção da autonomia da criança e o papel do adulto, a dificuldade do adulto em conceder tempo à criança para desenvolver a sua autonomia e a ajuda prestada por parte do adulto, que se constitui como um desafio. Para além destas preocupações, foi manifestada uma outra relacionada com a criança, nomeadamente, a sua fraca motivação para realizar as ações.

Quanto aos fatores que influenciam o desenvolvimento da criança, as participantes consideraram, em grande medida, fatores extrínsecos à criança – modelo pedagógico subjacente à prática do/a educador/a, utilização da MTP, organização do ambiente educativo e outros – tendo apenas considerado um fator intrínseco – as características das crianças – que registou uma menor frequência face aos restantes fatores e, como tal, relevância nas considerações das educadoras. Contudo, nas suas concepções sobre a autonomia, as educadoras mencionaram que esta implica o envolvimento de diversas capacidades relacionadas com o funcionamento cognitivo, pelo que, à partida, na sua prática, deverão ter em consideração estas competências, como sendo essenciais para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Ainda

assim, importa referir que as competências necessárias ao desenvolvimento da autonomia da criança vão para além das cognitivas, tal como refere Chokler (2010), ao mencionar, igualmente, as socioafetivas e as motoras.

No que respeita ao papel do adulto na promoção da autonomia das crianças, as educadoras que participaram no estudo consideram que este envolve a organização do espaço físico, dos materiais e da rotina e a relação com as famílias. Perante estes resultados infere-se que as educadoras entendem desempenhar, sobretudo, um papel ao nível da organização do espaço educativo, ainda que abordem a questão do trabalho com as famílias. Deste modo, as profissionais de infância referem que o/a educador/a deve ter em conta a promoção da autonomia da criança no planeamento do ambiente educativo, devendo as crianças ser envolvidas nesse planeamento e nas alterações a efetuar no mesmo. Por sua vez, a consideração das famílias neste papel, como já foi referido, aparenta estar de acordo com o facto de as principais preocupações das profissionais, no que respeita ao desenvolvimento da autonomia das crianças, estarem, precisamente, relacionadas com os familiares destas. Desta forma, através deste papel, deverá ser expectável que as educadoras façam por colmatar estas suas preocupações, ao apontarem que fazem por estabelecer uma relação de confiança com as famílias, comunicar com as mesmas e transmitir-lhes a importância do desenvolvimento da autonomia das crianças.

As profissionais mencionaram, ainda, as diversas estratégias que utilizam na promoção da autonomia das crianças. Destas estratégias, foi dada uma maior relevância à criação de momentos para a criança experimentar e errar, ao questionamento frequente e à motivação verbal e à observação e à escuta ativa. Percebe-se, portanto, que para as profissionais envolvidas no estudo o adulto deve permitir que a criança experimente fazer as ações por si própria, devendo ser contemplados tempos para estas experimentações na rotina diária; o questionamento e o diálogo permitem ampliar as ideias das crianças; a motivação verbal contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança; e a observação e a escuta ativa permitem a adequação da prática pedagógica. Para além destas estratégias, existe uma outra que acredito ser importante considerar nesta reflexão acerca dos resultados da investigação, tendo em conta que está, diretamente, relacionada com a identificação da problemática em estudo. A estratégia em questão consiste na concessão de tempo para a criança realizar ações, que foi referida por duas educadoras e que é corroborada por Hohmann e Weikart (2011). Para esta estratégia foi dado o exemplo dos momentos de refeição,

em que as crianças devem ter tempo para se alimentarem de forma autônoma e prazerosa. Contrariamente a esta concepção, este foi um dos momentos durante o estágio em que mais senti que o ritmo da criança não era respeitado, devido aos tempos impostos pela rotina organizacional. Ainda assim, esta observação vai ao encontro da preocupação apontada por uma das educadoras, relativamente à dificuldade do adulto em conceder tempo à criança para desenvolver a sua autonomia.

Face ao exposto, os resultados revelam que as educadoras perspetivam a autonomia como um aspeto crucial do desenvolvimento da criança e que têm um papel importante no desenvolvimento da mesma. Ainda assim, considero que seja importante, enquanto (futura) profissional de infância, refletirmos, individualmente e conjuntamente, sobre os fundamentos da nossa prática pedagógica e percebermos se esses fundamentos se verificam na prática, perspetivando a melhoria desta.

5. CONSTRUÇÃO DA  
PROFISSIONALIDADE DOCENTE  
COMO EDUCADORA DE  
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| ' ' ' | ' ' ' |

De acordo com Sarmiento (2015), a identidade profissional corresponde a um processo social e humano, que se desenvolve na interação de cada um com o mundo e com o outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de forma pessoal em relação ao processo de socialização, e que este tem resultados também específicos na história de vida de cada um, realçando, assim, a pessoa de cada sujeito dentro do próprio grupo (p. 72).

Martins, Filho e Ferreira (2015) e Tadeu e Lopes (2021) mencionam a importância da formação acadêmica para a construção da identidade profissional, uma vez que, segundo os últimos autores referidos, essa formação contribui para a estruturação de diferentes áreas do saber, nomeadamente, o saber estar, o saber ser e o saber fazer. Em concordância com o exposto, considero que a PPS, tanto em contexto de creche, como de JI, aliada à componente teórica da formação acadêmica, bem como a experiências profissionais foi fundamental para a construção da minha identidade profissional e, como tal, para a percepção da pessoa e profissional que sou e que quero ser.

A este propósito, recordo-me de no início da PPS em creche ter sentido algumas inseguranças, que puseram em evidência que “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão” (Nóvoa, 1991, p. 16, citado por Martins, Filho & Ferreira, 2015). Essas inseguranças estavam relacionadas com: não conseguir dar resposta ao volume de trabalho a realizar, não corresponder às minhas expectativas, assim como às necessidades das crianças e não ter tempo para as pessoas de que mais gostava. Mais tarde, o contexto pandémico também criou algumas incertezas, que por sua vez, geraram alguma ansiedade. Inicialmente, as incertezas prendiam-se com o impacto que o confinamento decretado teria na concretização da PPS e nas relações estabelecidas durante a mesma e, posteriormente, com o retomar da PPS, como seria vivenciar, pela primeira vez, o início do ano letivo, em pleno contexto de pandemia; quais os procedimentos adotados pela organização socioeducativa, para fazer face a essa pandemia e que impactos esses procedimentos teriam nas interações com os diversos intervenientes do processo educativo – crianças, famílias e equipa. Deste modo, no decorrer da primeira semana e ao longo do estágio fui-me apercebendo da importância que tem um profissional de infância estar bem, tanto física, como emocionalmente (Denham, Basset & Zinsler, 2012; Tadeu & Lopes, 2021), para que possa criar um bom clima emocional no contexto

socioeducacional, o que se relaciona com a compreensão e o autocontrolo das emoções, para o qual o profissional deve dar o exemplo (Denham, Basset & Zinsser, 2012). Nesse sentido, investi na gestão das minhas emoções, para que me pudesse sentir mais confiante quanto às minhas capacidades e, dessa forma, responder ao que me propus e ao que me foi proposto, mas também lidar com as incertezas do dia a dia. Esta gestão revelou-se crucial, sendo eu, citando a educadora com que tive a oportunidade de cooperar em creche, “uma pessoa com as emoções à flor da pele”, pois permitiu-me compreender que o caminho não passava por contrariar este traço de personalidade, mas sim, por aceitá-lo, até porque o mesmo me atribui sensibilidade, sendo esta, no meu entender, bem como no de Martins, Filho e Ferreira (2015), uma característica fundamental de qualquer profissional de educação. Percebe-se, então, que “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 17, citado por Martins, Filho & Ferreira, 2015), uma vez que “o [docente] é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o [docente]” (Nóvoa, 1992, p. 7, citado por Martins, Filho & Ferreira, 2015).

Atentando, novamente, na definição de identidade profissional de Sarmento (2015), compreende-se que esta identidade se trata de um processo social, algo que Martins, Filho e Ferreira (2015) corroboram, ao referirem que o indivíduo não se constrói sozinho. A identidade profissional é, portanto, “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (Dubar, 1997, p. 105). Deste modo, para ultrapassar as inseguranças e as incertezas suprarreferidas foi fulcral ter o apoio de pessoas que me são próximas, da professora-orientadora e dos profissionais da organização socioeducativa na qual estagiei, dos quais destaco as equipas de sala com que pude colaborar. Não posso deixar de referir, igualmente, as crianças, uma vez que as incertezas de como seria experienciar o novo ano letivo, tendo em conta as circunstâncias criadas pela pandemia, se foram esvanecendo, a partir do momento em que contactei com elas, por encontrar conforto nesse (re)encontro.

As experiências vivenciadas em creche foram, sem dúvida, significativas, para que no estágio em JI me sentisse segura para agir com intencionalidade pedagógica nos diversos momentos da rotina diária e perante as mais diversas situações, bem como, no contexto pandémico atual, saber lidar com as incertezas do quotidiano. De igual modo, volto a aludir para a importância do apoio prestado pela professora-

orientadora, bem como pela equipa educativa, para o desenvolvimento deste sentimento de segurança.

Tratando-se, portanto, a profissão de educador/a de infância, a que Sarmiento (2009) e Sarmiento (2015) designam por especialista do humano, como uma “actividade relacional por excelência” (Sarmiento, 2009, p. 59), a minha identidade profissional foi, em muito, forjada nestas relações. Assim, acreditando que não é possível existir uma educação de qualidade sem o estabelecimento de relações frutíferas com os diversos intervenientes educativos previamente referidos, chegada ao local em que realizei os dois estágios, a postura que adotei foi a de me mostrar disponível para todos os intervenientes, de modo a poder conhecê-los, integrar-me e também eu me dar a conhecer. Com as crianças – o centro da identidade profissional do/a educador/a (Sarmiento 2015) – esta postura permitiu-me estabelecer com elas uma relação afetiva, algo essencial, pois “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 188). Portugal (2009) acrescenta que é este vínculo afetivo que se estabelece com a criança que permite que a mesma se sinta segura e confiante para interagir, positivamente, com o meio em que está inserida, assim como com os adultos e os pares. Foi, ainda, através da postura adotada que percebi que nem sempre necessitamos de ser nós, adultos, a iniciar as interações com as crianças e que as mesmas têm, tal como afirma Malaguzzi (1998), múltiplas formas de comunicar. Tal como referido anteriormente, fiz, de acordo com Lino (2018), por estar atenta a estas diversas formas de comunicar, fossem as mesmas verbais ou não verbais, através da escuta e da observação, para que pudesse conhecer os seus interesses, necessidades (Lino, 2018; Tadeu & Lopes, 2021), potencialidades e fragilidades (Tadeu & Lopes, 2021) e agir em conformidade com os mesmos/as.

Uma educação de qualidade envolve, também, duas dimensões indissociáveis, que fiz e pretendo fazer sempre por ter em consideração na minha prática pedagógica, a saber: cuidar e educar (Caldwell, 2005; Martins, Filho & Ferreira, 2021; Sarmiento, 2015). Caldwell (2005), fazendo a junção destes dois conceitos, apresenta um outro: *educare*. Este conceito denota, segundo esta autora, que “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (Caldwell, 2005, p. 272).

Incidindo sobre as relações que estabeleci com as equipas com que tive a oportunidade de contactar, nestas imperou a confiança, o respeito e a cooperação. Ao longo dos dois estágios realizados, apercebi-me de que partilho de valores, princípios, convicções e da forma de estar na profissão (e na vida) de alguns dos profissionais com que pude contactar, que facilitaram o trabalho em conjunto, notável, a título de exemplo, na execução dos diversos momentos da rotina diária. Contudo, estou de acordo com a afirmação de Sarmiento (2009), de que a experiência é, igualmente, enriquecida no convívio com pessoas que tenham perspetivas, valores e atitudes diferentes das nossas, algo que se verificou e que deu aso ao diálogo e à reflexão individual e conjunta. Realço, ainda, a receptividade com que as equipas receberam as minhas ideias e se disponibilizaram para me ajudar a implementá-las, bem como o espaço que me concederam para tal, uma vez que essa atuação também contribuiu para que me sentisse segura face às opções tomadas e às minhas ações.

Ainda no que respeita às relações e, mais concretamente, com as famílias não consegui comunicar tanto quanto o que pretendia e o que acredito ser desejável nesta profissão, tendo a comunicação se ficado por breves contactos: nos momentos de acolhimento, em que foram feitas algumas partilhas sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e as situações vivenciadas, tanto em contexto de JI, como de casa e lhes entreguei e expliquei o(s) protocolo(s) de consentimento informado; nas chamadas via plataforma *Zoom*, durante o período de confinamento e durante a realização do projeto de intervenção. Desta forma, como mencionado anteriormente, no futuro, esta é uma relação que quero fazer por nutrir mais, ao envolvê-las no processo educativo.

Em jeito de conclusão, este percurso de formação inicial foi e acredito que continuará a ser feito de relações, afetos, saberes, emoções, inseguranças e conquistas. É tendo em conta o exposto, que subscrevo a conceção nominalista de identidade profissional proposta por Dubar (2006), entendendo, portanto, esta identidade como reconstruível, mutável ao longo da vida, dependente dos contextos de vida e interligada com processos coletivos e individuais. Como tal, a construção da minha identidade profissional não termina com a conclusão desta etapa da formação académica. Ao invés disso, a formação inicial dará lugar à formação contínua, *i.e.*, a um processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional (Nascimento, 2003).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Findo o processo de intervenção educativa, posso afirmar que este se tratou de um percurso de construção da minha identidade, tanto a nível profissional, como a nível pessoal, em que vivenciei muitas experiências, que me motivaram a aprender mais e a melhorar as competências associadas à construção e gerência do currículo anteriormente referidas: observar, registar, documentar, planear, agir, avaliar e refletir.

De entre as dimensões mais significativas deste percurso encontram-se as relações que pude estabelecer com os vários intervenientes do processo educativo, visto que sem esta dimensão não é possível existir, como referido anteriormente, um trabalho de qualidade em educação de infância. Destas relações, pude trazer um pouco de cada criança e adulto com os quais contactei e também eu pude deixar um pouco de mim, numa partilha mútua de afetos – estes, sobretudo, com as crianças – aprendizagens, saberes, valores e princípios.

Tendo-se tratado de uma realidade presente ao longo da PPS, não posso deixar de referir que a pandemia de Covid-19 causou alguns constrangimentos, de entre os quais: a interrupção do estágio, que, por sua vez, gerou algumas incertezas e a dificuldade de contactar com as famílias e envolvê-las no trabalho a desenvolver com as crianças. Há, contudo, aspetos positivos a realçar, que surgiram deste contratempo, como o ter passado a não dar tanta importância ao futuro e, nesse sentido, a viver mais o presente.

Relativamente à investigação realizada, esta foi fundamental, uma vez que permitiu aprofundar conhecimentos prévios, bem como adquirir outros e, por conseguinte, aprimorar a minha prática. Considero, então, que o/a educador/a serve de modelo para as crianças e que é importante intervir nos diversos momentos da rotina diária, fazendo uso de estratégias que visem a promoção da sua autonomia e que se adequem a cada criança. Importa, igualmente, contrariar a tendência que, por vezes, observei – e que se constituiu, aliás, como o alicerce da investigação – de realizar as tarefas pelas crianças. Citando Neto (2020), urge “libertar as crianças”, para que elas possam construir e descobrir “autonomamente os seus caminhos num mundo estranho e em transição muito rápida” (p. 222).

Por fim, tendo encarado a PPS II como mais um desafio do percurso académico, considero-o bem-sucedido. Para este sucesso contribuiu o apoio da professora-orientadora, bem como da equipa educativa com que tive a oportunidade de contactar, que foi fundamental para aliar a teoria e a prática e, dessa forma, compreender o contexto real, *i.e.*, a realidade vivenciada nos contextos de EI.

# REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado a 10 de junho de 2021 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bove, C. (2001). Inserimento: A strategy for delicately beginning relationships and communications. In L. Gandini & C. P. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 109-123). Teachers College Press.
- Brazelton, T. B. (2010). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A Criança e o Seu Mundo: Requisitos Essenciais para o Crescimento e Aprendizagem*. Editorial Presença.
- Caldwell, B. (2005). O educare as crianças no século XXI. In J. Pedro, J. Nugent, J. Young & T. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI* (pp. 267-281). Dinalivro.
- Cardona, M. J. (Coord.), Piscalho, I., Uva, M., Luís, H., & Tavares, T. C. (2013). *Envolvimento parental na educação das crianças pequenas: guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Psicosoma Editores.  
[https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2194/1/Toddler\\_book\\_PORT\\_nov\\_UV1.pdf](https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2194/1/Toddler_book_PORT_nov_UV1.pdf)
- Center on the Developing Child of Harvard University (2011). *Construindo o sistema de “Controle de Tráfego Aéreo” do cérebro: Como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas*. National Scientific Council on the Developing Child: National Forum on Early Childhood Program Evaluation.
- Chokler, M. (2010). El Concepto de Autonomía en el Desarrollo Infantil Temprano: Coherencia entre Teoría y Práctica. *Aula de Infantil*, 53, 9-13.

- Cole, M., & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. ARTMED.
- Denham, S., Bassett, H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Educ J.* (40), 137–143.
- Dias, M. I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados Instituto Politécnico de Leiria.
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Climepsi Editores.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-metodológicas a Propósito dos Processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Reflexão e Ação*. 18(2), 151-182. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35092/2/86504.pdf>
- Ferreira, N., & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão, L. Dornelles, N. Fernandes, M. Ferreira, I. Neves, P. Pequito, F. Samagaio, M. J. Sarmiento, G. Trevisan & E. Vilarinho (Orgs.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. (pp. 445-455). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ferreira, S. (2015). Famílias sem rumo: da institucionalização à reunificação familiar – Qual o papel da terapia familiar?. *Revista de Psicologia da Criança e do*

*Adolescente*, 6(1), 55-71.

[http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/3541/1/rpca\\_v6\\_n1\\_4.pdf](http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/3541/1/rpca_v6_n1_4.pdf)

Folque, A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Fuertes, M. (2021, 16 de janeiro). *Salvos pelo amor! Relações de vinculação e desenvolvimento*. Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/01/16/salvos-pelo-amor-relacoes-de-vinculacao-e-desenvolvimento/?fbclid=IwAR1sZpwkOlgYdf8o4qGQZjW5PKITesu-859sCOazPn5HY-UW3ei0cAzDD8A>

Godinho, A. F. F. (2017). *Desenvolver a autonomia das crianças em idade pré-escolar: os contributos das rotinas diárias. Estudo de caso*. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum do Instituto Superior de Educação e Ciências.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19161/1/TESE.pdf>

Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe (TIE).

Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. Teachers College Press.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Afrontamento.

Lester, S., & Russel, W. (2010). *Children's right to play – an examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Fundação Bernard Van Leer.

- Lima, S. M. (1989). *A cidade e a criança*. Nobel.
- Lino, D. (2013). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), D. Lino & S. Niza (Eds.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (93-133). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). Capítulo III – A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 7-27). Porto Editora.
- Lino, D. (2019, 8 de maio). *A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento na infância*. Primeiros Anos. <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/05/08/a-importancia-do-brincar-para-a-aprendizagem-e-o-desenvolvimento-na-infancia/>
- Lino, D., & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori pedagogical approaches. In, C. Huertas & E. Gómez (Ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective* (147-163). IGI GLOBAL.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In C. Edwards; L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*. Ablex Publishing Corporation.
- Marques, L. (2018). Documentação pedagógica como suporte da avaliação e do planeamento. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M. A., Morgado, J.; Silva, J. C., Silva, A. C. & Gomes, M. (Orgs), *Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. Instituto Universitário. <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7029/1/ATAS-XIV-CI-PsicologiaEducacao%2051-58.pdf>
- Martins, A., Filho, A., & Ferreira, F. (2015). “Professoras de bebés”: algumas dimensões da construção identitária. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.),

*Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 87-109). De Facto Editores/Edufal.

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-65.

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%3%a9gia%20de%20investiga%3%a7%3%a3o%20em%20educa%3%a7%3%a3o.pdf>

Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/5kNwHLjgKRJsb9vbkkLvr7t/?lang=pt&format=pdf>

Moreira, A. R. P., & Souza, T. N. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 230-237.

<https://www.scielo.br/j/pee/a/W8ScGjPGyZfQRY4yvHSNhNJ/?format=pdf&lang=pt>

Nascimento, M. (2003). A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In V. M. Candau, *Magistério: construção cotidiana* (pp. 69-90). Vozes.

Neto, C. (2001). *Motricidade e Jogo na Infância*. Sprint Editora.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Oliveira, Z. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. Cortez Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). A participação guiada – no coração da pedagogia da infância?. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, 145-158.

Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. (pp. 71-96). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia de Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho].  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_UM.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf)
- Polit, D. F., & Hungler, B. P. (1998). *Nursing research: principles and methods*. Lippincott.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas*, 1, 84-106.
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In I. Alarcão e M. Miguéns (Ed.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas»: *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. [Manuscrito]. Instituto de Sociologia, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.  
[http://isociologia.up.pt/sites/default/files/working-papers/working14\\_101019094320.pdf](http://isociologia.up.pt/sites/default/files/working-papers/working14_101019094320.pdf)
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Roldão, M. (2007, inverno). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Rubinsztein, C. (2020). *Autonomia e responsabilidade da criança: um estudo em jardim de infância do MEM*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Sá, L. V., & Oliveira, R. A. (2007). Autonomia: uma abordagem interdisciplinar. *Saúde, Ética & Justiça*, 12(1/2), 5-14.  
<https://www.revistas.usp.br/sej/article/view/44280/47901>
- Santos, M. (1994). *A Observação Científica*. [Manuscrito]. Centro de Psicologia Social, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54055/2/44387.pdf>
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). De Facto Editores/Edufal.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *Qualit@s – Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14.  
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Zero-a-Seis*, 16(29), 33-53. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2014n29p33>

- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O Uso da Análise de Conteúdo como uma Ferramenta para a Pesquisa Qualitativa: Descrição e Aplicação do Método. *Organ. rurais agroind.*, 7(1), 70-81.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/6653275.pdf?fbclid=IwAR2JBzWrG8mtfNUehZI7pv9aKet4bgAAVW1OTN8NBuC2s4x3yZ0soymXfKI>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Stake, R. E. (2003). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 134-164). Sage.
- Tadeu, B., & Lopes, A. (2021): Early years educators in baby rooms: an exploratory study on professional identities. *Early Years*, 1-16.  
10.1080/09575146.2021.1905614
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*. Escola Superior de Educação de Lisboa e CICS, Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.21/1116>
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. *Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar em Portugal*. In Katz, L. et al. *Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar* (pp. 123-154). Ministério da Educação.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2010). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias*. Direção-Geral da

Educação (DGE). Consultado em  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Vygotsky, L. S. (2003). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

**Legislação:**

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª Série – N.º 201.

**Documentos oficiais da organização socioeducativa consultados:**

Projeto Curricular de Grupo (2020/2021)

Projeto Educativo (2020/2021)

Site da organização socioeducativa

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A  
Portefólio de estágio  
| ' ' | | ' ' |

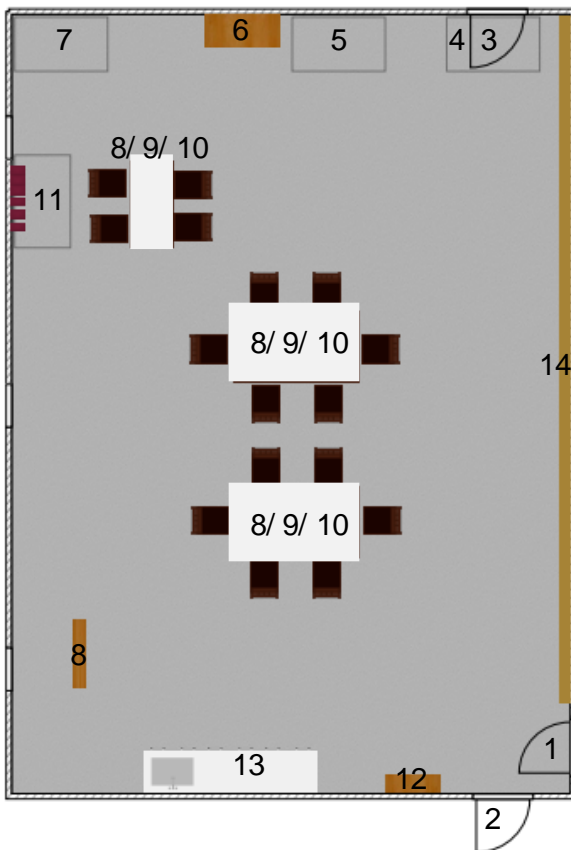
Por motivos de confidencialidade, o documento referente ao Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II pode ser consultado num documento em formato PDF à parte intitulado de *Anexo\_A\_Portefólio\_PPSII\_2019012*.

**ANEXO B**  
Equipa educativa da organização  
socioeducativa  
| ' ' | | ' ' |

<b>Agentes da ação educativa</b>	<b>N.º de profissionais</b>
Direção (Administração, Supervisão Pedagógica e Orientação dos Serviços)	3
Direção Pedagógica	1
Educadoras de Infância	12
Assistentes Operacionais	18
Professores de Atividades Complementares	3
Psicóloga	1
Funcionários em serviços de apoio	17

*Nota.* Realizado pela autora do trabalho, a partir do PE (2020/2021).

ANEXO C  
Planta da sala de atividades 2  
| ' ' | | ' ' |



**Legenda:**

1. Porta de entrada na sala
2. Porta de acesso à sala 1
3. Porta de acesso à sala 3
4. Faz de conta
5. Construções
6. Mesa de luz
7. Mini faz de conta
8. Atelier
9. Jogos de mesa
10. Desafio
11. Biblioteca
12. Caixa sensorial
13. Lavatório
14. Mobiliário de arrumação

*Nota.* Realizado pela autora do trabalho.

ANEXO D  
Dia-tipo na sala de atividades 2  
| ' ' | | ' ' |

<b>Hora</b>	<b>Atividade</b>
8:00	Acolhimento
9:10	Reunião de grande grupo
9:30	Trabalho autónomo nas áreas/ Desenvolvimento de projetos/ Atividades orientadas
10:45	Reforço alimentar
11:10	Exploração do espaço exterior
11:30 – 12:00	Almoço
12:00 – 13:45	Sesta
14:00	Trabalho nas áreas em pequeno grupo/ Desafios/ Projeto
15:30	Arrumação/ Reunião de grande grupo/ Avaliação
16:00	Lanche
16:20	Brincadeira livre no jardim Atividades livres (CAF)

*Nota.* Realizado pela autora do trabalho, a partir do PCG (2020/2021).

## ANEXO E

Folha de apresentação às famílias  
das crianças da sala de atividades 2

| ' ' | | ' ' |



Olá, famílias!

O meu nome é Catarina Alves e, de momento, encontro-me a frequentar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Desde o passado dia 9 de novembro de 2020, que me encontro a realizar um estágio académico na sala 2, que irá prolongar-se até ao dia 12 de março de 2021. Durante este tempo, irei colaborar com a equipa educativa, dinamizar propostas pedagógicas com as crianças e não menos importante: fazer por contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, através do brincar.

Estarei disponível para esclarecer qualquer dúvida que tenham ou que, entretanto, possa surgir e para vos escutar.

ANEXO F  
Portefólio da criança  
| ' ' | ' ' |



# Portefólio da criança

R

# O que é um portefólio?

---

Um portefólio corresponde a uma coleção sistemática e organizada de evidências, que refletem o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança. A escolha de evidências envolve as crianças, cabendo, igualmente, ao/à educador/a o registo escrito das mesmas.

As evidências encontram-se organizadas pelas áreas de conteúdo referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sendo estas:

- a área da Formação Pessoal e Social (FPS);
- a área da Comunicação e Expressão (AEC);
- a área do Conhecimento do Mundo (ACM).

Estas evidências (descrições, observações, fotografias, produções, discurso da criança, entre outros) encontram-se organizadas por ordem cronológica.

# Formação Pessoal e Social (FPS)

---

A área da Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal às restantes, uma vez que apesar de ter conteúdos próprios, insere-se em todo o trabalho realizado em educação de infância.

Esta área incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomas, conscientes e solidárias.

Data da situação: 9 de abril de 2021  
Data do comentário: 9 de abril de 2021  
Escolha realizada por: Criança



**Descrição da situação:** Durante a ida à casa de banho, a R dirigiu-se para o lavatório, para lavar as mãos, tendo seguido vários passos, que foi explicitando, oralmente.

**Indicadores de desenvolvimento:**

FPS:

Revela ser autónoma na lavagem das mãos.

AEC:

Usa, naturalmente, a linguagem, explicando as ações realizadas.

**Comentário da estagiária:** A R revela ser autónoma na realização da sua higiene, em que se inclui a lavagem das mãos, a utilização da sanita, entre outras tarefas.

**Comentário da criança:** Aqui eu estava a lavar as mãos. Eu já sei lavar as mãos. Temos de usar pouca água.

# Expressão e Comunicação (AEC)

---

A área da Expressão e Comunicação (AEC) é uma área básica, visto que engloba diversas formas de linguagem, que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, bem como representar e dar sentido ao mundo que a rodeia.

Esta área inclui quatro domínios:

- Educação Física;
- Educação Artística (englobando os subdomínios das Artes Visuais, do Jogo Dramático/Teatro, da Música e da Dança);
- Linguagem Oral e Abordagem à Escrita;
- Matemática.

Data da situação: 7 de abril de 2021  
Data do comentário: 9 de abril de 2021  
Escolha realizada por: Criança



**Descrição da situação:** A pedido da educadora, a R emoldurou a sua fotografia, realizando colagens de figuras geométricas.

**Indicadores de desenvolvimento:**

AEC:

Mobiliza elementos da comunicação visual nas suas produções.

**Comentário da estagiária:** A R tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, meios de expressão (colagem, desenho, modelagem), recorrendo a diferentes elementos visuais (cor, forma, textura).

**Comentário da criança:** Eu gostei de fazer a moldura para a minha foto. Utilizei formas, como o t(r)ângulo.

Data da situação: 9 de abril de 2021  
Data do comentário: 9 de abril de 2021  
Escolha realizada por: Criança



**Descrição da situação:** A pedido da educadora, a R ilustrou a sua sugestão para a reunião da Assembleia: “Uma gaiola de passarinhos”.

**Indicadores de desenvolvimento:**

AEC:

Mobiliza elementos da comunicação visual nas suas produções.

ACM:

Identifica e reconhece animais, bem como as suas casas.

**Comentário da estagiária:** A R tem prazer em explorar e utilizar, nas suas produções, meios de expressão (colagem, desenho, modelagem), recorrendo a diferentes elementos visuais (cor, forma, textura).

**Comentário da criança:**

- Isto são patinhas, asinhas e rabinho. Aqui a cabecinha, os olhos e o nariz [R], explicando o desenho].
- O nariz dos pássaros é igual ao nosso? [Estagiária].
- Não, é um biquinho.

Data da situação: 20 de abril de 2021  
Data do comentário: 29 de abril de 2021  
Escolha realizada por: Criança



**Descrição da situação:** A R brincou na cozinha de lama, utilizando uma mini vassoura, para limpar a cozinha.

**Indicadores de desenvolvimento:**

AEC:

Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de recriação de experiências do cotidiano, individualmente.

**Comentário da estagiária:** Através do jogo simbólico, a R recria experiências do cotidiano, utilizando objetos, como neste caso, uma mini vassoura.

**Comentário da criança:** Aqui estava a limpar a cozinha.

Data da situação: 20 de abril de 2021  
Data do comentário: 29 de abril de 2021  
Escolha realizada por: Criança



**Descrição da situação:** Na cozinha de lama, a R aproximou-se da I., tendo surgido o seguinte diálogo:

- Menina, queres que eu te ajude?
- Eu não sou menina, sou I..
- Queres que te ajude, I.?
- Sim.
- Precisamos de comida.

**Indicadores de desenvolvimento:**

AEC:

Utiliza e recria o espaço e os objetos, atribuindo-lhes significados múltiplos em atividades de recriação de experiências do quotidiano com os outros.

FPS:

Revela comportamentos cívicos para com os pares.

**Comentário da estagiária:** A R revela saber iniciar e manter interações com os pares.

**Comentário da criança:** Neste dia, eu e a I. fizemos comida. Comida é bom!

Data da situação: 29 de abril de 2021  
Data do comentário: 29 de abril de 2021  
Escolha realizada por: Criança



**Descrição da situação:** Ao chegar ao espaço exterior, a R dirigiu-se a uma das trotinetes aí existentes, tendo começado a andar na mesma.

**Indicadores de desenvolvimento:**

AEC:

Manipula e controla objetos; controla, voluntariamente, o corpo e os movimentos corporais; e realiza ações motoras básicas, dominando movimentos que implicam deslocações e equilíbrios.

**Comentário da estagiária:** A R revela um desenvolvimento progressivo da consciência e domínio do seu corpo, bem como o prazer do movimento numa relação consigo própria e com os objetos.

**Comentário da criança:** Eu gosto de andar de trotineta no jardim. Ao início era um pouco difícil, mas depois consegui.

# Conhecimento do Mundo (ACM)

---

A área do Conhecimento do Mundo é uma área integradora de diferentes saberes, procurando-se que a criança adote uma atitude de questionamento e de procura organizada do saber, própria da metodologia científica, de modo a promover uma melhor compreensão do mundo físico, social e tecnológico que a rodeia.

Data da situação: 27 de abril de 2021  
Data do comentário: 29 de abril de 2021  
Escolha realizada por: Criança



**Descrição da situação:** Com a ajuda da estagiária, a R apresentou o boletim do animal de estimação que irá ter, identificando algumas das suas características: o animal, o nome, a idade, o tamanho, o revestimento, as cores e o meio.

**Indicadores de desenvolvimento:**

ACM:

Identifica características dos animais de estimação e participa na organização e apresentação da informação, de modo a partilhá-la com outros.

AEC:

Usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente, de modo adequado à situação.

**Comentário da estagiária:** A R demonstra estar à vontade na apresentação da informação, tanto aos pares, como aos adultos da sala de atividades 2.

**Comentário da criança:** Eu vou ter um cão chamado Rock. Vai ser muito lindo... muito fofinho. Ele ainda não nasceu, mas está quase a nascer. Está dentro da barriga da mamã... e vamos ver se ele é grande, pequeno ou médio. Ele vai ser muito fofinho, muito querido, com pelo clarinho, vai ter dentes afiados, vai ter muita força, vai ter o rabinho grande e vou dar muitos abraçinhos e ele vai ficar feliz.

Data da situação: 7 de maio de 2021  
Data do comentário: 7 de maio de 2021  
Escolha realizada por: Criança



**Descrição da situação:** Em conjunto com a E. e com a ajuda da estagiária, R. apresentou o livro *Como cuidar dos animais*, realizado pelas crianças envolvidas no projeto de intervenção.

**Indicadores de desenvolvimento:**

AEC:

Percebe que existem animais que podemos ter em casa e outros animais que não podemos ter em casa; nomeia animais de estimação; identifica características dos animais de estimação; percebe que um animal de estimação tem necessidades básicas fisiológicas e afetivas; e participa na organização e apresentação da informação, de modo a partilhá-la com outros.

**Comentário da estagiária:** A R. demonstra estar à vontade na apresentação da informação, tanto aos pares, como aos adultos da organização socioeducativa.

**Comentário da criança:** Nós devemos tratar bem os animais, dando-lhes comida e água.

# Referências

---

- Gullo, D. (1994). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. Teachers College Press.
- Parente, C. (2004). *A Construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia de Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE\\_CD\\_IEC\\_UM.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/888/1/TESE_CD_IEC_UM.pdf)
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

## ANEXO G

Guião de entrevista sobre a  
problemática emergente às educadoras  
de infância

|' '' | | ''

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadoras de Infância (PPS II 2020/2021)

**Objetivos:**

- Caracterizar as conceções de educadores de infância, sobre a autonomia das crianças e, particularmente, o papel do adulto, enquanto promotor dessa autonomia.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação, em contexto da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II e, mais concretamente, para a elaboração do relatório dessa mesma UC.</li><li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio.</li><li>- Informar devolução das transcrições.</li></ul>	
<b>B.</b> Conceções sobre a autonomia pessoal das crianças	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer as conceções do/a educador/a acerca da autonomia pessoal das crianças.</li></ul>	B1. Pode explicar o que entende por autonomia pessoal das crianças, em contexto de educação de infância?	

		<p>B2. Que importância atribui à autonomia pessoal das crianças com quem trabalha? E à sua promoção?</p> <p>B3. Quais os fatores que, na sua opinião, são potenciadores da autonomia pessoal das crianças?</p> <p>B4. Quais são os princípios pedagógicos pelos quais se orienta para promover a autonomia das crianças?</p> <p>B5. Quais as suas principais preocupações, no que respeita à autonomia pessoal das crianças e à sua promoção?</p>	
<p><b>C. Estratégias para promover a autonomia pessoal das crianças</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as estratégias implementadas para promoção da autonomia pessoal das crianças.</li> </ul>	<p>C1. Na sua prática diária, como promove a autonomia pessoal das crianças com quem trabalha? Que oportunidades cria e que estratégias utiliza? De que modo é que os pares são envolvidos nesse processo?</p> <p>C2. De que forma o(s) modelo(s) pedagógico(s) em que fundamenta a sua atividade educativa influencia(m) o modo como vê a autonomia pessoal e as estratégias que implementa para promover essa autonomia?</p>	

<p><b>E.</b> Implicação de outros intervenientes na promoção da autonomia pessoal das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a forma como o/a educador/a envolve as famílias das crianças na promoção da sua autonomia.</li> </ul>	<p>E1. De que forma envolve as famílias na promoção da autonomia pessoal das crianças?</p>	
<p><b>D.</b> Organização do ambiente educativo, enquanto promotor da autonomia pessoal das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender de que modo o ambiente educativo está organizado, no sentido de promover a autonomia pessoal das crianças (nomeadamente, as questões da rotina diária e dos espaços e materiais).</li> </ul>	<p>D1. Em que medida a rotina diária é pensada, de forma a promover a autonomia pessoal das crianças?  D2. Como é que organiza os espaços e os materiais, no sentido de promover a autonomia pessoal das crianças?  D3. Em que medida é que o(s) modelo(s) pedagógico(s) que segue influencia(m) a forma como organiza os espaços e os materiais e a rotina diária, para promover a autonomia das crianças?</p>	
<p><b>E.</b> Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</li> <li>- Obrigada pela sua disponibilidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar;</li> <li>- Agradecer a disponibilidade.</li> </ul>

ANEXO H  
Árvore categorial de análise de  
dados

| | ' ' | | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Perspetivas sobre o conceito de autonomia	A nível do funcionamento cognitivo implica	Capacidade para tomar decisões
		Capacidade para resolver problemas
		Capacidade para se manter em segurança
		Capacidade para fazer escolhas
		Capacidade para pensar
		Capacidade para agir, refletir sobre o que foi feito e comunicar essa reflexão
		Capacidade para cumprir regras
	Tipos de autonomia	Autonomia pessoal
		Autonomia relacional
	A nível da manutenção dos autocuidados implica	Capacidade para realizar a higiene pessoal
		Capacidade para se alimentar sozinho
		Capacidade para cuidar do seu corpo
	Outros aspetos assinalados	Importância de começar desde a creche
		Importância do desenvolvimento da autonomia
	Relevância atribuída à autonomia	Favorece o desenvolvimento do sentimento de segurança
		Proporciona o desenvolvimento do sentimento de felicidade
		Possibilita o desenvolvimento do sentimento de confiança
	A nível relacional implica	Capacidade para escutar
		Capacidade para saber estar
		Capacidade para respeitar
	Fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia da criança	Modelos pedagógicos subjacentes à prática do/a educador/a
Promove o questionamento das crianças		
Orienta e fundamenta a prática pedagógica		
Influencia o planeamento do espaço e dos materiais		
Considera a criança como ser competente e de direitos		
Possibilita a cooperação e interajuda entre crianças		
Permite dar voz às crianças		

	Utilização da metodologia de trabalho de projeto	Estimula o desenvolvimento da autonomia da criança em diversas dimensões
		Permite o envolvimento ativo das crianças
		Possibilita atender aos interesses das crianças
		Influencia a organização do espaço
	Outros fatores a considerar	Pandemia de Covid-19
		Conceção de criança por parte do/a educador/a
		Pressupostos
	Organização do ambiente educativo	Espaço físico
		Adequação dos materiais
		Adequação dos equipamentos
		Estrutura da rotina
	Características da criança	Motivação intrínseca
		Maturidade para escutar
Empenhamento / persistência		
Preocupações manifestadas pelas educadoras em relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças	Relacionadas com os familiares das crianças	Questionamento parental face a opções tomadas pelo/a educador/a
		Escasso investimento na autonomia do educando
	Relacionadas com o profissional e a criança	Existência de equilíbrio entre promoção da autonomia da criança e o papel do adulto
		Dificuldade do adulto em conceder tempo para a criança desenvolver a sua autonomia
		Ajudar a criança a desenvolver a sua autonomia
		Fraca motivação da criança para realizar as ações
Papel do adulto na promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças	Na organização do espaço físico e dos materiais	Envolver as crianças na organização do espaço físico e dos materiais
		Estruturar o espaço da sala por áreas
		Envolver as crianças na arrumação dos materiais
		Refletir sobre as alterações a efetuar
		Atender aos interesses e as necessidades das crianças
		Reorganizar o espaço, disponibilizando novos materiais às crianças

	Na organização da rotina	Planear a rotina com diferentes momentos
		Criar oportunidades para a criança fazer escolhas
		Envolver a criança no planeamento da rotina diária
	Na relação com as famílias	Explicar às famílias a importância de a criança realizar ações simples
		Envolver as famílias na promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças
		Desenvolver uma relação de confiança
		Comunicar e partilhar informações com as famílias
		Perceber como as famílias promovem o desenvolvimento da autonomia das crianças
		Reconhecer a importância do papel das famílias
	Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da autonomia da criança	Criação de momentos para a criança experimentar e errar
Criação de oportunidades para que a criança experimente		
Questionamento frequente e motivação verbal		Questionamento frequente da criança
		Encorajamento verbal
		Utilização de linguagem adequada
Observação e escuta ativa		O/a educador/a deve observar as crianças.
		Observar a criança atentamente permite a adequação da prática pedagógica, por forma a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças.
		A observação das crianças é muito importante.
Escuta ativa da criança		A escuta atenta das crianças é muito importante.
		Escutar a criança atentamente permite a adequação da prática pedagógica, por forma a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças
		O adulto deve escutar ativamente a criança
Valorização da criança e concessão de tempo para realizar as ações		Valorização da criança
		Dar tempo à criança para realizar as ações
Realização de desafios e criação de		Colocação de desafios à criança
		Criação de oportunidade de escolha

	oportunidades de escolha	
	Apoio físico e incentivo à ajuda entre pares	Incentivo à ajuda entre pares
		Prestação de ajuda, quando necessário
	Criação de oportunidades para as crianças conceberem novos recursos	Criação de oportunidade de fazer modificações aos instrumentos utilizados
		Criação de oportunidade de criar materiais
	Envolvimento da equipa educativa	Tomada de decisões em equipa
		Consistência nas atitudes dos adultos
	Modelação do adulto	Exemplificar as ações perante a criança
		Orientar a criança na concretização da ação
	Incentivo e retorno positivo	Utilização de retorno positivo
		Incentivo à realização de ações por si própria

ANEXO I  
Árvore categorial de análise de  
dados (global)

|' '' | | ''

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Entrevistados			Frequência				
				EI1	EI2	EI3	Subc.	Cate.	Tema	% por cate.	% por tema
Perspetivas sobre o conceito de autonomia	A nível do funcionamento cognitivo implica	Capacidade para tomar decisões	Em contexto de educação de infância, a autonomia relaciona-se com a partilha do poder entre o adulto e a criança.		1		4	17	46	37	23
			Em contexto de educação de infância, a autonomia relaciona-se com a partilha da tomada de decisões entre o adulto e a criança.		1						
			A criança desenvolve a sua autonomia ao partilhar com o adulto o poder e a tomada de decisões.		1						
			Uma criança autónoma decide quanto tempo vai dedicar às tarefas que se propõe realizar.		1						
		Capacidade para resolver problemas	A autonomia implica ser capaz de resolver problemas.	1			3				
			A autonomia pode envolver a resolução de problemas.	2							
		Capacidade para se manter em segurança	A autonomia pessoal envolve a criança ser capaz de se manter em segurança.	2		1	3				
		Capacidade para fazer escolhas	Uma criança autónoma escolhe o que quer fazer.		1		2				
			Uma criança autónoma escolhe os materiais que quer utilizar nas suas realizações.		1						
		Capacidade para pensar	A autonomia pessoal envolve a criança ser capaz de pensar.			1	2				
			Uma criança autónoma pensa por si própria.		1						
		Capacidade para agir, refletir sobre o que foi feito e	Uma criança autónoma realiza as ações por si própria e reflete sobre essas realizações.		1		2				
			Uma criança autónoma reflete sobre o que fez e comunica essa reflexão.		1						

		comunicar essa reflexão									
		Capacidade para cumprir regras	A autonomia pessoal envolve a criança ser capaz de cumprir regras pré-estabelecidas.			1	1				

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Entrevistados			Frequência				
				E1	E2	E3	Subc.	Cate.	Tema	% por cate.	% por tema
Perspetivas sobre o conceito de autonomia	Tipos de autonomia a desenvolver	Autonomia pessoal	É muito importante desenvolver as competências da autonomia relacionadas com o corpo.	1			8	9		20	
			A autonomia pessoal envolve a criança ser capaz de fazer.			1					
			É muito importante desenvolver as competências da autonomia relacionadas com as atividades do quotidiano.	1							
			É muito importante desenvolver as competências de autonomia relacionadas com a alimentação.	1							
			É muito importante desenvolver as competências de autonomia relacionadas com o controlo dos esfíncteres.	1							
			A autonomia está relacionada com as competências pessoais.	1							
			É muito importante desenvolver as competências relacionadas com a autonomia pessoal.	1							

			É muito importante desenvolver as competências de autonomia relacionadas com o saber sentar-se.	1							
		Autonomia relacional	É muito importante desenvolver as competências relacionadas com a autonomia relacional.	1			1				
A nível da manutenção dos autocuidados implica	Capacidade para realizar a higiene pessoal	A autonomia pessoal envolve a criança ser capaz de realizar tarefas relacionadas com a higiene.	3		1	4	6			13	
	Capacidade para se alimentar sozinho	A autonomia pessoal está relacionada com os cuidados básicos, como o comer.	1			1					
	Capacidade para cuidar do seu corpo	A autonomia pessoal está mais relacionada com o corpo.	1			1					
Outros aspetos assinalados	Importância de começar desde a creche	É muito importante promover a autonomia da criança desde a creche.	4			5	6			13	
		É muito importante promover o desenvolvimento de competências relacionadas com a autonomia desde cedo.	1								
	Importância do desenvolvimento da autonomia	É muito importante que a criança desenvolva a sua autonomia.			1	1					
Relevância atribuída à autonomia	Favorece o desenvolvimento do sentimento de segurança	A autonomia contribui para a criança se desenvolver de uma forma segura.	1			2	5			11	
		O desenvolvimento das competências de autonomia da criança permite-lhe sentir-se mais segura.	1								
	Proporciona o desenvolvimento do sentimento de felicidade	A autonomia contribui para a criança se sentir feliz.	1		1	2					

		Possibilita o desenvolvimento do sentimento de confiança	O desenvolvimento das competências de autonomia da criança permite-lhe sentir-se mais confiante.	1			1				
	A nível relacional implica	Capacidade para escutar	A autonomia pode envolver o saber escutar.	1			1	3		6	
		Capacidade para saber estar	A autonomia pode envolver o saber estar.	1			1				
		Capacidade para respeitar	A autonomia pode envolver o saber respeitar.	1			1				

(cont.)

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Entrevistados			Frequência				
				E11	E12	E13	Subc.	Cate.	Tema	% por cate.	% por tema
Fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia da criança	Modelos pedagógicos subjacentes à prática do/a educador/a	Favorece o desenvolvimento da autonomia	Os vários modelos pedagógicos são promotores do desenvolvimento da autonomia das crianças.	3			6	16	50	32	25
			As metodologias utilizadas pelo/a educador/a devem ter em vista o desenvolvimento da autonomia das crianças.	1							
			As metodologias usadas pelo/a educador/a são importantes para o desenvolvimento da autonomia das crianças.	1							
			Os modelos pedagógicos usados pelo/a educador/a são importantes para o desenvolvimento da autonomia das crianças.	1							
		Promove o questionamento das crianças	Os modelos pedagógicos promovem a indagação por parte das crianças.			1	3				
			Os modelos pedagógicos ajudam a criança a pensar.			1					
			Os modelos pedagógicos potenciam a formulação de hipóteses por parte das crianças.			1					
		Orienta e fundamenta a prática pedagógica	Os modelos pedagógicos são fundamentais para orientar e fundamentar a prática pedagógica.		2		2				
		Influencia o planeamento do espaço e dos materiais	O modelo pedagógico influencia a organização do espaço.	1			2				
			Os modelos pedagógicos contribuem para o planeamento do espaço e dos materiais.			1					
Considera a criança como	Os modelos pedagógicos por que me oriento procuram promover a criança como ser competente e de direitos.		1		1						

		ser competente e de direitos										
		Possibilita a cooperação e interajuda entre crianças	Os modelos pedagógicos potenciam a cooperação e interajuda entre os pares.			1	1					
		Permite dar voz às crianças	Os modelos pedagógicos permitem que o adulto dê voz às crianças.			1	1					
	Utilização da metodologia de trabalho de projeto	Estimula o desenvolvimento da autonomia da criança em diversas dimensões	Através da metodologia de trabalho de projeto, o adulto promove a autonomia da criança, no âmbito da pesquisa de informação.	1			4	11			22	
A metodologia de trabalho de projeto permite que seja a criança a divulgar o que aprendeu e o que fez.			1									
Através da metodologia de trabalho de projeto, o adulto promove a autonomia da criança.			1									
A metodologia de trabalho de projeto permite que a criança se conheça melhor a si, aos outros e ao meio em que está inserida.					1							
Permite o envolvimento ativo das crianças		A metodologia de trabalho de projeto permite que os projetos surjam das crianças.	2		3							
		Os projetos surgem das iniciativas das crianças.		1								
Possibilita atender aos interesses das crianças		A metodologia de trabalho de projeto permite à criança desenvolver projetos que estejam de acordo com os seus interesses.	1		3							
		Através da metodologia de trabalho de projeto, o adulto cria oportunidade para a criança procurar respostas para as suas inquietações.	1									
		A metodologia de trabalho de projeto permite que as crianças realizem pesquisas sobre determinado tópico.	1									

		Influencia a organização do espaço	O espaço deve ser reorganizado, podendo surgir novas áreas a partir dos projetos realizados pelas crianças.			1	1				
	Outros fatores a considerar	Pandemia de Covid-19	Atualmente as crianças não são responsáveis pela realização de muitas tarefas devido à pandemia Covid-19.	1			1	11			22
		Conceção de criança por parte do/a educador/a	A forma como o adulto percebe a criança influencia o modo como promove o desenvolvimento da sua autonomia.		1		2				
			O modo como o adulto vê a criança e o seu papel no contexto educativo condiciona o desenvolvimento da sua autonomia.		1						
		Pressupostos	O adulto não deve desincentivar a criança a ser autónoma.	2			8				
			O educador deve estar atento ao que a criança comunica, seja através da comunicação verbal, como da não verbal (e.g. olhar, expressão corporal). Estar atento à comunicação não verbal da criança tem particular ênfase na valência de creche.	1							
			A intervenção pedagógica do/a educador/a deve ter em vista o desenvolvimento da autonomia da criança.	1							
			O papel do adulto é importante no desenvolvimento da autonomia da criança.	1							
			O papel do adulto é crucial para o desenvolvimento da autonomia da criança.		1						
	O/a educador/a deve educar pela via do amor, inspirando-se em Paula Frasinetti.			1							
	É muito importante desenvolver a metodologia de trabalho de projeto.	1									

	Organização do ambiente educativo	Espaço físico	O ambiente educativo é um fator potenciador da autonomia das crianças.	1			5	9		18
			O espaço físico é importante para o desenvolvimento da autonomia da criança.	2						
			O espaço físico deve estar adequado à faixa etária das crianças.	1						
		Adequação dos materiais	Para que as crianças possam desenvolver a sua autonomia, os materiais têm de ser adequados à sua idade.	1			2			
			A criança deve ter oportunidade de experimentar os materiais.	1						
		Adequação dos equipamentos	Existem condições específicas para a realização do controlo dos esfíncteres, como as sanitas serem adequadas à criança.	1			1			
		Estrutura da rotina	A rotina é importante para a promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças.	1			1			
	Características da criança	Motivação intrínseca	A motivação intrínseca da criança contribui para a promoção da sua autonomia.	1			1	3		6
		Maturidade para escutar	As crianças, desde cedo, têm maturidade para escutar.	1			1			
		Empenhamento / persistência	As crianças devem, desde cedo, esforçar-se para serem autónomas.	1			1			

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Entrevistados			Frequência				
				E1	E2	E3	Subc.	Cate.	Tema	% por cate.	% por tema
Preocupações manifestadas pelas educadoras em relação ao desenvolvimento da autonomia das crianças	Relacionadas com os familiares das crianças	Questionamento parental face a opções tomadas pelo/a educador/a	As preocupações com o desenvolvimento da autonomia das crianças prendem-se com questões familiares.	1			5	10	14	71	7
			Existem pais que questionam o porquê de o/a seu/sua filho/a ir à casa de banho sozinho/a.	1							
			Existem pais que questionam o porquê de o/a seu/sua filho/a ir lavar as mãos sozinho/a.	1							
			Existem pais que questionam o porquê de o/a seu/sua filho/a ficar com a camisola molhada.	1							
			Existem pais que questionam porque é que o adulto não ajuda o/a seu/sua filho/a a comer.	1							
		Escasso investimento na autonomia do educando	Existem famílias que não promovem a autonomia do/a seu/sua filho/a.	1			5				
			Existem famílias que não promovem o desenvolvimento da autonomia das crianças, por as considerarem sempre bebés.			1					
			Existem famílias que não promovem o desenvolvimento da autonomia das crianças, porque afirmam não ter tempo.			1					
			Existem famílias que não promovem o desenvolvimento da autonomia das crianças por acreditarem que esse trabalho deve ser desenvolvido na organização socioeducativa.			1					
			Existem crianças que realizam as ações por si próprias no contexto da organização socioeducativa, mas que não o fazem no contexto familiar.			1					

	Relacionadas com o profissional e a criança	Existência de equilíbrio entre promoção da autonomia da criança e o papel do adulto	Deve existir um equilíbrio entre a promoção da autonomia da criança e o papel do adulto.		1		1	4		29	
		Dificuldade do adulto em conceder tempo para a criança desenvolver a sua autonomia	A criança precisa de tempo para ser autônoma.		1		1				
			Existem adultos que têm dificuldade em conceder tempo à criança para que esta possa desenvolver a sua autonomia.		1						
		Ajudar a criança a desenvolver a sua autonomia	É desafiante ajudar a criança a desenvolver a sua autonomia, ajudando-a a compreender que a mesma se relaciona consigo própria, com os outros e com o meio em que está inserida e incitando-a a experimentar.		1		1				
Fraca motivação da criança para realizar as ações	Preocupo-me quando a criança não quer realizar as ações por si própria, o que revela que não foi incentivada a fazê-lo.			1	1						

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Entrevistados			Frequência				
				E11	E12	E13	Subc.	Cate.	Tema	% por cate.	% por tema
Papel do adulto na promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças	Na organização do espaço físico e dos materiais	Envolver as crianças na organização do espaço físico e dos materiais	As alterações realizadas na rotina diária, tal como aquelas que envolvem o espaço físico, devem ser pensadas com as crianças.	1			8	17	41	42	21
			O espaço físico pode ser alterado por opção do/a educador/a, devendo, contudo, ser negociado com as crianças.	1							
			O adulto deve envolver as crianças na planificação do espaço, dialogando com elas, de modo que este se adeque às suas necessidades e interesses.	1							
			O espaço e os materiais devem ser planeados com as crianças, no sentido de atender aos seus interesses.	1							
			As crianças devem ser envolvidas no planeamento do ambiente educativo.	1							
			A criação de uma nova área deve ser negociada com as crianças.	1							
			Por vezes, as alterações a efetuar no espaço físico e nos materiais são pensadas pelas crianças. As ideias relativas a alterações a realizar no espaço físico e nos materiais podem partir das crianças.	2							
		Estruturar o espaço da sala por áreas	O adulto deve promover o desenvolvimento da autonomia da criança na organização das áreas da sala.		1		3				
			A sala de atividades deve estar organizada por áreas.			1					

			O planeamento do espaço e dos materiais deve ter em consideração as crianças, para que elas se possam apropriar desse mesmo espaço e materiais, de forma autónoma.			1					
		Envolver as crianças na arrumação dos materiais	O/A educador/a deve envolver as crianças na arrumação dos materiais e do espaço, pois tal permite o desenvolvimento da sua autoestima e da sua autonomia.	1				2			
			O/A educador/a deve envolver as crianças na arrumação dos materiais e do espaço, pois tal permite que as crianças conheçam, tanto o espaço como os materiais.	1							
		Refletir sobre as alterações a efetuar	Por vezes, as alterações efetuadas no espaço e nos materiais são pensadas pelo/a educador/a.	1				2			
			É importante o/a educador/a refletir sobre as alterações a efetuar no espaço físico de forma a promover a autonomia das crianças.	1							
		Atender aos interesses e as necessidades das crianças	O espaço físico pode ser alterado, devido aos interesses manifestados pelas crianças.	1				1			
		Reorganizar o espaço, disponibilizando novos materiais às crianças	O espaço deve ser reorganizado, colocando-se novos materiais à disposição das crianças, tendo em conta os seus interesses e as suas necessidades.			1		1			
	Na organização da rotina	Planear a rotina com diferentes momentos	Na minha prática pedagógica procuro valorizar o desenvolvimento da autonomia da criança nas atividades da rotina diária, tendo em consideração as suas necessidades.		2			11	14		34
			A rotina diária é pensada de forma a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças.	1							

		A rotina diária deve ser planeada pelo/a educador/a, de forma a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças.	1							
		A rotina diária deve ser planeada a pensar nas crianças.	1							
		Todos os tempos da rotina diária devem ser planeados, por forma a promover o desenvolvimento global da criança.				1				
		O planeamento da rotina diária deve contemplar tempos de atividade na sala de atividades.				1				
		O planeamento da rotina diária deve contemplar tempos de atividade no espaço exterior.				1				
		O planeamento da rotina diária contempla os momentos relacionados com a alimentação.				1				
		O planeamento da rotina diária deve contemplar momentos relacionados com o descanso.				1				
		O adulto deve contemplar o desenvolvimento da autonomia da criança na planificação semanal.			1					
	Criar oportunidades para a criança fazer escolhas	A criança deve ter oportunidade de fazer escolhas referentes à organização da rotina diária.	1				2			
		O adulto deve promover o desenvolvimento da autonomia da criança na escolha dos materiais.			1					
	Envolver a criança no planeamento da rotina diária	A planificação do dia é realizada com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade.	1				1			
Na relação com as famílias	Explicar às famílias a importância de a criança realizar ações simples	É importante que o/a educador/a explique às famílias que o desenvolvimento da autonomia está relacionado com a realização de ações simples: ajudar a pôr a mesa por exemplo.	1				1	10		24

		Envolver as famílias na promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças	É importante que o/a educador/a envolva as famílias no desenvolvimento da autonomia das crianças e lhes transmita a importância deste desenvolvimento.	1			1				
		Desenvolver uma relação de confiança	É importante desenvolver com as famílias das crianças uma relação de confiança, para que estas últimas possam desenvolver a sua autonomia.		1		1				
		Comunicar e partilhar informações com as famílias	É importante comunicar com as famílias, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia das crianças.		1		5				
			A comunicação com as famílias envolve a partilha sobre as realizações das crianças na organização socioeducativa.		1						
			A comunicação com as famílias envolve a partilha dos portefólios das crianças, que evidenciam o desenvolvimento da sua autonomia.		1						
			É importante comunicar com as famílias, através de diferentes meios, como o telemóvel, e-mail e a plataforma Classroom.					1			
			Recorro ao semanário para partilhar com as famílias o que foi feito com as crianças ao longo da semana, entre outras partilhas.					1			
		Perceber como as famílias promovem o desenvolvimento da autonomia das crianças	Estabelecida uma relação de confiança com as famílias, importa perceber como é que as mesmas promovem o desenvolvimento da autonomia das crianças e ajudá-las a encontrar formas de o fazer.		1		1				

		Reconhecer a importância do papel das famílias	As famílias têm um papel importante no desenvolvimento da autonomia das crianças.		1		1				
--	--	--	---	--	---	--	---	--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Entrevistados			Frequência				
				E11	E12	E13	Subc.	Cate.	Tema	% por cate.	% por tema
Estratégias utilizadas para promover o desenvolvimento da autonomia da criança	Criação de momentos para a criança experimentar e errar	Permissão para que a criança possa tentar várias vezes	Não se pretende que as crianças realizem logo as ações na perfeição.		1		7	12	49	25	24
			A criança deve ter oportunidade de errar e de poder voltar a tentar.	2							
			O adulto deve dar oportunidade à criança de fazer coisas sozinha, de errar e de voltar a tentar.		1						
			O adulto deve permitir que a criança erre e volte a tentar as vezes que forem necessárias até conseguir ser autónoma.	1	1						
			É através da tentativa e erro que a criança aprende a ser autónoma.		1						
		Criação de oportunidades para que a criança experimente	O adulto deve permitir que a criança experimente fazer as ações por si própria.		2		5				
			A promoção do desenvolvimento da autonomia pessoal da criança exige que esta tenha oportunidades para a experimentar e usar.		1						
			Na planificação da rotina diária, o/a educador/a deve contemplar tempos para as crianças experimentarem.		1						
	Pretende-se que a criança possa experimentar, de modo a melhorar as suas competências.			1							
	Questionamento frequente e motivação verbal	Questionamento frequente da criança	O questionamento por parte do/a educador/a permite ampliar as ideias das crianças.	1			4	7	14		
O/A educador/a deve dialogar com as crianças, no sentido de ampliar as suas ideias.			1								

			O questionamento por parte do/a educador/a e o diálogo com as crianças contribuem para o desenvolvimento da sua autonomia.	1							
			Ao não questionar as crianças e não dialogar com elas, o/a educador/a inibe a sua criatividade e a sua predisposição para aprender.	1							
		Encorajamento verbal	O adulto deve fazer uso do encorajamento verbal.	1			2				
			O encorajamento verbal contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança.	1							
		Utilização de linguagem adequada	O adulto deve utilizar uma linguagem adequada.			1	1				
Observação e escuta ativa	Observação da criança	O/a educador/a deve observar as crianças.	1			3	7			14	
		Observar a criança atentamente permite a adequação da prática pedagógica, por forma a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças.	1								
		A observação das crianças é muito importante.	1								
	Escuta ativa da criança	A escuta atenta das crianças é muito importante.	1			4					
		Escutar a criança atentamente permite a adequação da prática pedagógica, por forma a promover o desenvolvimento da autonomia das crianças.	1								
		O adulto deve escutar ativamente a criança.	1	1							

	Valorização da criança e concessão de tempo para realizar as ações	Valorização da criança	O/a educador/a deve valorizar a criança, enquanto ser que possui saberes, direitos e deveres.		1		3	6		13
			O adulto deve acreditar na competência e agência da criança.		1					
			O/a educador/a deve aceitar a criança como ela é.		1					
		Dar tempo à criança para realizar as ações	O adulto deve conceder tempo à criança para que ela realize as ações por si própria.			1	3			
			É importante os adultos terem claro nas suas intencionalidades educativas o dar tempo às crianças para realizarem as ações por si próprias.		1					
			Os momentos de refeição são um bom exemplo de momentos em que importa conceder tempo às crianças para se alimentarem de forma autônoma e prazerosa.		1					
	Realização de desafios e criação de oportunidades de escolha	Colocação de desafios à criança	O adulto deve desafiar a criança a refletir sobre o que fez.			1	3	4		
			O/A educador/a deve propor desafios às crianças.			1				
			O/a educador/a deve servir de “andaime” facilitador da passagem da heteronomia para a autonomia.		1					
		Criação de oportunidade de escolha	As crianças têm oportunidade de escolher qual a área para a qual querem ir brincar.			1	1			
Apoio físico e incentivo à ajuda entre pares	Incentivo à ajuda entre pares	O adulto pode solicitar que as crianças mais velhas ajudem as mais novas.			1	1	3			
		O adulto deve promover o desenvolvimento da autonomia da criança na concretização das		1		2				
									8	
									6	

		Prestação de ajuda, quando necessário	suas propostas, ajudando-a, apenas se necessário.								
			Há momentos em que o adulto poderá ajudar a criança a realizar as ações, caso a ajuda seja solicitada pela mesma.		1						
	Criação de oportunidades para as crianças conceberem novos recursos	Criação de oportunidade de fazer modificações aos instrumentos utilizados	O/A educador/a deve dar oportunidade às crianças de fazer modificações aos instrumentos utilizados e referentes aos diferentes modelos pedagógicos.	2			2	3			6
		Criação de oportunidade de criar materiais	O/A educador/a deve dar oportunidade às crianças de criarem materiais.	1			1				
	Envolvimento da equipa educativa	Tomada de decisões em equipa	O adulto deve tomar decisões em equipa no sentido de promover o desenvolvimento da autonomia das crianças.		1		1	3			6
		Consistência nas atitudes dos adultos	É importante que os adultos sejam consistentes na sua atuação pedagógica e não realizem as ações pela criança por ser mais rápido.		1		2				
			É importante que os adultos não realizem as ações pelas crianças.		1						
	Modelação do adulto	Exemplificar as ações perante a criança	A criança aprende a ser autónoma através dos exemplos do adulto.			1	1	2			4
		Orientar a criança na concretização da ação	O/a educador/a deve servir de guia para as crianças.	1			1				
	Incentivo e retorno positivo	Utilização de retorno positivo	O adulto deve dar retorno positivo à criança, após as suas realizações.			1	1	2			4

		Incentivo à realização de ações por si própria	O adulto deve incentivar a criança a tentar realizar as ações por si própria.			1	1				
--	--	--	---	--	--	---	---	--	--	--	--

ANEXO J  
Roteiro ético profissional e na  
investigação da PPS II

| " " | | " "

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>No início do estágio de intervenção, considerei fundamental apresentar-me às crianças, famílias e equipa educativa, uma vez que os objetivos do trabalho devem ser explicitados a todos os atores educativos envolvidos no mesmo (Tomás, 2011). Este princípio concretizou-se, sobretudo, através de conversas informais. Assim, por ter realizado o estágio de creche na mesma organização socioeducativa senti-me confortável para, desde o início do estágio em JI, dialogar com a equipa e mostrar-me disponível para prestar os esclarecimentos necessários. Com as crianças, o primeiro contacto foi estabelecido, através da educadora, que me concedeu abertura para me apresentar ao grupo. Contudo, posteriormente, fiz por contactar com cada criança, individualmente. Às famílias, fui-me apresentando, quando senti que não seria invasivo fazê-lo, nos breves contactos que pude ter com as mesmas, durante o momento do acolhimento. Para além destes contactos, foi partilhada uma folha de apresentação com as famílias, na qual explicitiei os motivos da</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança (...)” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa” (p. 2);</li> <li>• “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes e práticas no que respeita à educação de cada criança” (p. 2).</li> </ul>

	<p>minha presença na organização socioeducativa e me mostrei disponível para as escutar.</p> <p>Quanto à investigação, dei a conhecer a problemática emergente, assim como os objetivos inerentes à investigação às educadoras de infância que participaram na mesma. Importa referir que não apresentei a investigação às crianças e às famílias, uma vez que a mesma não requeria a participação direta destes intervenientes do processo educativo.</p>	<p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p. 2).</li> </ul>
<p><b>2. Custos e benefícios</b></p>	<p>Ao proceder-se a uma investigação deve ter-se em conta possíveis benefícios para os intervenientes, mas também tentar antecipar possíveis custos (Tomás, 2011), de modo a evitá-los. Nesse sentido, levando em consideração a investigação realizada, considero que os benefícios passaram pela reflexão em conjunto, com a equipa, sobre as estratégias a implementar para potenciar a autonomia das crianças. Por sua vez, também as crianças beneficiaram desta reflexão, ao serem implementadas essas mesmas estratégias (e.g. concessão de mais tempo, para que pudessem proceder às suas realizações, de forma autónoma; incentivo oral).</p>	<p><b>Compromisso com a criança:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1);</li> <li>• “Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e</li> </ul>

	<p>No que concerne aos possíveis custos da investigação, foi necessário a equipa despendir tempo para responder às entrevistas, podendo este constituir-se como um custo. No entanto, considero que este tempo despendido possa ter sido benéfico, uma vez que permitiu às educadoras envolvidas na investigação refletir sobre a problemática em estudo e abriu, igualmente, caminho ao diálogo e à troca de opiniões sobre a mesma.</p>	<p>na promoção da autonomia de cada uma” (p. 2).</p> <p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</li> </ul>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>De modo a concretizar este princípio fiz por garantir a todos os atores educativos que a sua identidade seria preservada, assim como do contexto socioeducativo. Para tal, tive em atenção que “estas questões [devem] ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição” (Tomás, 2011, p. 161) destes mesmos atores. Desta forma, após uma conversa informal com a educadora cooperante, adotei a prática da organização socioeducativa de atribuir siglas, tanto às crianças, como à equipa educativa, além de ocultar os seus rostos nas fotografias que tirei para o relatório e portefólio da prática.</p> <p>Tendo, ainda, em vista, este princípio, redigi protocolos de consentimento informado, dirigidos às famílias e à equipa.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa:</b></p>

	<p>Quanto à identidade da organização socioeducativa, em momento algum, é feita referência à mesma, assim como à sua localização precisa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade (p. 2);</li> <li>• “Respeitar as normas e regulamentos” (p. 2).</li> </ul>
<p><b>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>As crianças a envolver e a excluir na investigação remete para decisões acerca dos processos de seleção e exclusão das mesmas (Tomás, 2011). Após refletir sobre este aspeto, decidi não realizar nenhum processo, quer de seleção, quer de exclusão, uma vez que as crianças não participaram, diretamente, na investigação.</p> <p>Relativamente à minha prática pedagógica, fiz sempre por incluir todas as crianças, a equipa educativa e as famílias – estas últimas na medida do possível – o que fica evidente, a título de exemplo, nas notas de campo realizadas, em que tive o cuidado de não excluir ninguém.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p. 1).</li> </ul>
<p><b>5. Fundamentos</b></p>	<p>No que diz respeito aos fundamentos da investigação, perspetivei eliminar possíveis “formas subliminares de influência” (Tomás, 2011, p. 163) sobre as crianças, ainda que, tal como afirma</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p>

	<p>Benavente et al. (1990), citados por Tomás (2011), não parta de uma “visão idílica ou ingénuas de ausência de poderes e de saberes entre investigadores e crianças” (p. 163). Deste modo, em todo o processo tentei evitar que o comportamento e atitudes das crianças, mas também da equipa educativa fossem influenciados pelas minhas vontades pessoais, bem como pelas minhas crenças, atitudes e comportamentos. Tal estendeu-se, igualmente, à minha prática, tendo feito por respeitar as vontades próprias das crianças, bem como as opiniões da equipa educativa. Para com as crianças, especificamente, creio que esta postura permitiu combater perspectivas adultocêntricas de poder (Tomás, 2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</li> </ul>
<p><b>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>Relativamente a este princípio, dei a conhecer a problemática, os objetivos, a natureza, os métodos e a duração da investigação às participantes no estudo.</p> <p>Há, ainda, a mencionar que embora não tenha envolvido as famílias na investigação, informei-as acerca da duração do estágio de intervenção, informação essa que constou da folha de apresentação partilhada com as mesmas.</p>	
<p><b>7. Consentimento informado</b></p>	<p>Tal como já foi referido anteriormente, realizei dois protocolos de consentimento informado, no sentido de obter autorização por</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p>

	<p>parte das famílias, para tirar fotografias às crianças, assim como para realizar o portefólio de uma criança.</p> <p>No que concerne à entrega do primeiro protocolo de consentimento informado, após dialogar com a educadora cooperante, ficou decidido que o faria no momento do acolhimento, tendo sido esse o primeiro contacto que tive com as famílias. Dessa forma, pude explicar às famílias em que consistia o protocolo, informando-as de que as fotografias captadas seriam, exclusivamente, utilizadas para fins académicos e que a identidade da criança seria salvaguardada. Neste protocolo ficava, igualmente, claro que, independentemente, da resposta que recebesse por parte das famílias, a mesma seria legítima e que a qualquer momento, poderiam revogá-la, sem que isso implicasse qualquer prejuízo nem para as mesmas nem para as crianças.</p> <p>Quanto à entrega do segundo protocolo, pude conversar, informalmente, com a família da R., explicando em que consistia o portefólio e, como tal, quais os objetivos da realização do mesmo. Relativamente às crianças, ao realizar observações e tirar-lhes fotografias, procurei conversar com elas, mas também estar atenta às suas múltiplas formas de comunicação não verbal (e.g.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade (p. 2).</li> </ul>
--	--	--

	<p>expressões faciais e corporais). Desta forma, realizei um assentimento (Ferreira, 2010) para com as crianças, agindo em conformidade com a sua comunicação verbal e não verbal.</p> <p>Como não poderia deixar de ser, também conversei, informalmente, com a equipa de sala, bem como com a coordenadora pedagógica do contexto socioeducativo, sobre a captação de imagens suas, das crianças e dos espaços, de forma a garantir que as mesmas estariam informadas acerca dos objetivos e condições, obtendo, assim, o seu consentimento. Comuniquei-lhes, também, que pretendia realizar protocolos de consentimento para entregar às famílias, algo a que anuíram, imediatamente. Redigi, ainda, dois protocolos, um dirigido à coordenadora pedagógica e outro às educadoras que participaram no estudo, no sentido de garantir total confidencialidade e anonimato, tanto das educadoras, como dos dados recolhidos no âmbito da investigação.</p>	
<p><b>8. Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>De acordo com Tomás (2011), deve proceder-se ao relato das conclusões da investigação realizada. Nesse sentido, pretendo comunicar à equipa educativa os resultados do estudo e, inclusive, o ponto do relatório relativo à investigação.</p>	

	<p>Quanto à prática, ao longo do estágio, fui mostrando às crianças as fotografias que lhes tirava, bem como, a seu pedido, relatando o que escrevia. Às famílias, nos breves contactos que tive com as mesmas, pu-las a par acerca do trabalho desenvolvido com as crianças. Com a equipa partilhei situações observadas por mim, bem como fotografias, reflexões semanais e o trabalho desenvolvido em momentos em que a mesma não esteve presente.</p>	
<p><b>9. Possível impacto nas crianças, famílias e equipa</b></p>	<p>Os impactos relacionam-se, sobretudo, com as crianças e a equipa educativa, visto que a reflexão acerca da problemática investigada permite que, futuramente, sejam adotadas diferentes estratégias, que promovam a autonomia das crianças, beneficiando estas, por sua vez, dessas mesmas estratégias.</p>	
<p><b>10. Informação às crianças e adultos envolvidos</b></p>	<p>Tomás (2011) assevera que “todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas”. Levando em consideração esta afirmação, fiz por dar feedback às crianças, à equipa educativa e às famílias.</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de</li> </ul>

		cooperação e uma prática examinada" (p. 2).
--	--	--

## ANEXO K

Protocolo de consentimento informado  
apresentado às famílias, para  
autorizar a captação de fotografias

| ' ' | | ' ' |

## **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Eu, Catarina Alexandra Alves, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo de 2020/2021, a frequentar o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, desde o passado dia 9 de novembro de 2020, que me encontro a realizar um estágio académico na sala 2, que irá prolongar-se até ao dia 12 de março de 2021.

Venho, por este meio, solicitar que me seja autorizado tirar fotografias do seu educando, para que possam ser integradas no relatório da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II. Para tal, será garantida a ocultação de dados que possam identificar a criança, nomeadamente o seu rosto. Será assegurado, igualmente, que a presente declaração pode ser retirada, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou efeitos nos cuidados prestados à criança.

Esclareço, ainda, que sendo a criança o centro da minha ação educativa, sempre que a mesma afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada, será respeitada a sua vontade.

Agradeço, desde já, a vossa atenção e disponibilidade,

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

---

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

## ANEXO L

Protocolo de consentimento informado  
para autorizar a realização do  
portefólio de uma criança

| ' ' | | ' ' |

## **PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Estimados pais do(a) \_\_\_\_\_,

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, a desenvolver a unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, no estabelecimento socioeducativo do(a) vosso(a) filho(a), é-me solicitada a elaboração de um Portefólio de Avaliação, de uma criança do grupo que acompanho, enquanto estagiária.

O portefólio corresponde a uma coleção sistemática e organizada de evidências, recolhidas através de fotografias, produções da criança e comentários da criança e dos adultos envolvidos, que permitem ao educador, criança e família observar e apreciar as suas conquistas em relação à aquisição e desenvolvimento dos vários domínios.

De acordo com os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade e, no final da sua elaboração, o portefólio de avaliação será devolvido aos pais.

Por ter escolhido o(a) vosso(a) filho(a) para desenvolver este instrumento de trabalho, serve a presente declaração, para solicitar a vossa autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço, desde já, a vossa atenção e disponibilidade,

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação

\_\_\_\_\_

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

## ANEXO M

Protocolo de consentimento informado  
para esclarecimento da investigação  
à coordenadora pedagógica da  
organização socioeducativa

| ' ' ' | ' ' ' |

Exma. Coordenadora Pedagógica da

: Lisboa

Data: 18/02/2021

Assunto: Investigação a realizar por Catarina Alexandra Fernandes Alves, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Declara-se que Catarina Alexandra Fernandes Alves se propõe realizar um estudo relacionado com as *Conceções dos educadores de infância acerca da promoção da autonomia de crianças, em contexto de Educação de Infância*. Este estudo faz parte do seu Relatório de Prática Profissional Supervisionada II, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O estudo tem como objetivos: (i) conhecer as perceções dos educadores de infância sobre o papel do adulto na promoção da autonomia pessoal das crianças e identificar algumas das estratégias que implementam para potenciar essa autonomia; (ii) identificar os fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia pessoal das crianças; e (iii) perceber em que medida é que a rotina diária contribui para o desenvolvimento da autonomia pessoal das crianças.

Em termos metodológicos, o estudo, de natureza qualitativa, implica o recurso à técnica de entrevista semiestruturada, para recolha de dados, estas aplicadas a profissionais de educação, que laboram nesta organização socioeducativa. Para tal, garante-se a total confidencialidade e anonimato, tanto dos participantes, como dos dados recolhidos, no âmbito desta investigação.

De referir que a realização do estudo tem a orientação da professora Clarisse Nunes, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Entende-se que Catarina Alexandra Fernandes Alves tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Com os melhores cumprimentos,

---

## ANEXO N

Protocolo de consentimento informado  
para autorizar a participação das  
educadoras na investigação

|' '' | | ''

## PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro ter sido informado(a) por Catarina Alexandra Fernandes Alves, a  
frequentar, no presente ano letivo de 2020/2021, o último ano do Mestrado em  
Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos  
propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha  
participação voluntária no mesmo e dos limites da confidencialidade. Nesse âmbito,  
disponho-me a participar neste estudo, que tem como tema as *Conceções dos  
educadores de infância acerca da promoção da autonomia de crianças, em contexto de  
Educação de Infância* e cujos objetivos são: (i) conhecer as perceções dos educadores  
de infância sobre o papel do adulto na promoção da autonomia pessoal das crianças e  
identificar algumas das estratégias que implementam para potenciar essa autonomia;  
(ii) identificar os fatores que influenciam o desenvolvimento da autonomia pessoal das  
crianças; e (iii) perceber em que medida é que a rotina diária contribui para o  
desenvolvimento da autonomia pessoal das crianças.

A minha participação neste estudo envolve autorização, para que Catarina  
Alexandra Alves:

realize uma entrevista, tendo em vista os objetivos supracitados.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total  
confidencialidade e proteção da informação, que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo em participar  
no mesmo, voluntariamente.

Assinatura do(a) profissional de educação:

\_\_\_\_\_

Lisboa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021