

OS CONTRIBUTOS DA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE
EDUCATIVO E DO PAPEL DO EDUCADOR DE
INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DAS
CRIANÇAS

MARIA FERRAZ DE MENEZES
Nº 29373

Orientador do Relatório: PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a
obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2023

OS CONTRIBUTOS DA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE
EDUCATIVO E DO PAPEL DO EDUCADOR DE
INFÂNCIA NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DAS
CRIANÇAS

MARIA FERRAZ DE MENEZES
Nº 29373

Orientador do Relatório: PROF. DOUTORA LOURDES MATA

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a
obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2023

Relatório da Prática Supervisionada de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutora Lourdes Mata, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por Aviso nº9931/2017, publicado no Diário da República, 2ª série, nº165, de 28 de agosto de 2017

Agradecimentos

A realização deste relatório foi um caminho muito enriquecedor mas, igualmente, desafiante que só foi possível na presença de várias pessoas fundamentais que me apoiaram e nunca me deixaram desistir. Estas pessoas foram essenciais na minha vida e na minha formação, contribuindo para a pessoa e profissional que sou nos dias de hoje. Posto isto, gostaria de lhes agradecer porque sem elas esta conquista não teria sido possível.

À minha família, e em especial à minha mãe Teresa, por nunca me ter deixado desistir mesmo quando sentia o chão a “desabar”. Obrigada pelas suas palavras, força, carinho e paciência ao longo deste percurso que agora termina! Consigo aprenderi realmente a lutar pelos meus sonhos e a não desistir à primeira dificuldade. É um grande exemplo!

Às minhas colegas de curso, em especial à Marta Águas, Catarina Silva e Marta Alves, que se demonstraram verdadeiras amigas, e excelentes profissionais de educação, que sempre me acompanharam neste caminho. Sem a vossa amizade e apoio este percurso não teria sido a mesma coisa!

À Ana por todo o apoio e tranquilidade que me passou ao longo deste caminho. Obrigada por nunca me deixares desistir e por teres sempre as palavras certas nos momentos certos!

Ao Sebastião, que foi um grande pilar nesta caminhada e me transmitiu muita força e alegria! Obrigada por acreditares em mim e por todo o apoio. Sem ti todo este caminho teria sido muito mais difícil.

À professora Doutora Lourdes Mata, muito obrigada pela paciência e por toda a ajuda nesta caminhada. Obrigada pelas reflexões conjuntas que me fizeram olhar para esta temática com outros olhos, e pela sua disponibilidade durante todo processo. Foi um prazer e um crescimento ter feito este relatório com a sua orientação.

À professora Doutora Mónica Pereira e à professora Doutora Ana Teresa Brito, um especial obrigada por terem sido um exemplo e um grande apoio nesta caminhada. Obrigada pela dedicação, empatia e carinho e por todos os momentos de reflexão conjunta. São realmente um exemplo a seguir!

Aos docentes que me acompanharam ao longo da licenciatura e do mestrado no Ispa. Todos me marcaram de forma especial, contribuindo para o meu crescimento enquanto pessoa e futura profissional de educação!

Às instituições que me receberam, às equipas educativas e a todas as crianças que contribuíram para a minha formação, um especial obrigada por me acolhido e ajudado a crescer. Foram momentos de aprendizagem, alegria e reflexão únicos que levarei para sempre no coração!

Assim, “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Saint- Exupéry) – é isto mesmo que eu sinto, todos vocês nesta caminhada deixaram-me um bocadinho de vocês e levaram um bocadinho de mim, traduzindo-se numa aprendizagem conjunta. Aprendi muito com todos, o meu MUITO obrigado!

Resumo

Este trabalho centra-se numa reflexão sobre a organização do ambiente educativo e o papel do educador no desenvolvimento da autonomia das crianças, em contextos de educação de infância, procurando-se construir um olhar aprofundado e fundamentado na literatura sobre as práticas e estratégias promotoras desta competência.

Foi desenvolvido um estudo numa sala de Jardim-de-Infância com um grupo etário heterogéneo de 20 crianças de 4-5 anos e a respetiva educadora.

Definiram-se dois eixos orientadores de análise ao longo deste trabalho: (1) Comportamentos do educador de infância que promovem a autonomia das crianças; e (2) Características da organização do ambiente educativo que promovem a autonomia.

Esta investigação assentou numa metodologia qualitativa, recorrendo a técnicas e instrumentos como a observação, sustentada através de notas de campo, e uma entrevista realizada à educadora cooperante.

Os resultados revelaram a importância da promoção da autonomia nas crianças desde cedo, destacando que esta competência é potenciada na presença de um educador que motive e incentive as crianças a terem iniciativas, auxiliando-as e apoiando as suas escolhas. Estes princípios devem estar presentes na organização do ambiente educativo, contemplando as perspetivas das crianças e possibilitando que persigam os seus interesses e escolhas, sendo elementos centrais para o desenvolvimento da autonomia. Constatou-se que a construção da autonomia das crianças depende das conceções do educador, implicando uma reflexão, conhecimento e intencionalidade na sua prática educativa que sustentem oportunidades que valorizem as escolhas e perspetivas das crianças.

Palavras-Chave: Autonomia; Ambiente Educativo; Educação Pré-Escolar.

Abstract

This report focuses on reflecting on the organization of the educational environment and the role of the educator in fostering children's autonomy in early childhood education settings. The aim is to build a comprehensive understanding based on the literature regarding the practices and strategies that promote this competence.

A study was conducted in a kindergarten classroom with a diverse group of 20 children aged 4-5 years and their respective educator. Two guiding axes of analysis were defined throughout this study: (1) Behaviors of the kindergarten teacher that promote children's autonomy, and (2) Characteristics of the organizational aspects of the educational environment that foster autonomy.

This research employed a qualitative methodology, utilizing techniques and instruments such as observation supported by field notes, as well as an interview conducted with the cooperating teacher.

The findings revealed the significance of promoting autonomy in children from an early age. It emphasized that this competence is enhanced when educators motivate and encourage children to take initiative, while providing assistance and support for their choices. These principles should be integrated into the organization of the educational environment, taking into consideration children's perspectives, and enabling them to pursue their interests and make choices. These elements are central to the development of autonomy. The study also concluded that the construction of children's autonomy relies on the educator's beliefs, necessitating reflection, knowledge, and intentionality in their educational practice to provide opportunities that value children's choices and perspectives.

Keywords: Autonomy; Educational Environment; Preschool Education.

Índice

Introdução.....	1
I – Caracterização do Contexto.....	2
1.1 Caracterização da Instituição	2
1.2 Caracterização do grupo.....	4
1.3 Caracterização do Espaço Físico.....	5
1.4 Organização do tempo.....	6
II – Apresentação da Problemática	7
III – Enquadramento teórico	9
3.1 Conceções sobre a autonomia – A importância para o desenvolvimento da criança	9
3.2 Estratégias educativas para o desenvolvimento da autonomia.....	11
3.2.1 O papel do educador de infância na promoção da autonomia em Educação Pré-Escolar.....	11
3.2.2 A relação entre o ambiente educativo e a construção de autonomia.....	14
3.2.2.1 O espaço físico, os materiais e a promoção de autonomia.....	16
3.2.2.2 O tempo e a promoção da autonomia.....	18
3.2.2.3 A relação entre os pares e o desenvolvimento da autonomia.....	19
IV – Opções Metodológicas	20
4.1 Roteiro ético	20
4.2 Roteiro Metodológico.....	21
4.2.1 Procedimentos de recolha de informação – técnicas e instrumentos.....	22
4.2.1.1 Observação	22
4.2.1.2 Entrevista.....	23
V - Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada.....	25
VI – Considerações Finais	43
Referências Bibliográficas:.....	46
Anexos	53

Anexo I - Dia Tipo da Instituição.....	53
Anexo II - Guião da Entrevista	53
Anexo III – Transcrição da Entrevista	55
Anexo IV – Notas de Campo	62
Nota de Campo 1	62
Nota de campo 2.....	63
Nota de campo 3.....	65
Nota de campo 4.....	66
Nota de campo 5.....	67
Nota de campo 6.....	69

Lista de abreviaturas

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

TDA – Teoria da Autodeterminação

Introdução

O presente Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizado no Ispa – Instituto Universitário – e foi desenvolvido ao longo do último ano letivo. Este teve como principal objetivo a apresentação de uma investigação decorrente da prática supervisionada, articulando as situações educativas observadas/vivenciadas com quadros teóricos de referência sobre a temática escolhida, contribuindo para o desenvolvimento de uma prática profissional consciente e reflexiva. A prática supervisionada desta investigação realizou-se de outubro de 2022 a fevereiro de 2023, tendo a duração aproximada de cinco meses.

O interesse pela temática em estudo – Os contributos da organização do ambiente educativo e o papel do educador de infância na promoção da autonomia das crianças – surgiu no contexto da Prática de Ensino Supervisionada e do meu interesse pessoal e profissional, em compreender como a autonomia pode ser potenciada nos contextos de educação de infância. Esta compreensão visa contribuir para a formação e integração na sociedade de indivíduos autónomos, livres e solidários (Decreto Lei nº5/97).

Segundo a Teoria da Autodeterminação (TDA), as necessidades de autonomia, competência e relação são necessidades básicas dos indivíduos que devem ser satisfeitas pelo meio (Deci & Ryan, 1987, 2000). Deste modo, vários autores (e.g., Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2006) afirmam que existem múltiplas oportunidades de suporte à autonomia, onde a organização do ambiente educativo e a forma como o educador se posiciona perante as crianças detém um papel fundamental na promoção desta competência. Um ambiente que suporta a autonomia contempla a perspetiva dos indivíduos, incentiva a sua autoiniciação e oferece-lhes a possibilidade de escolha (Deci & Ryan, 1985). Assim, para que estes princípios sejam contemplados na organização do ambiente educativo, é necessário que o educador considere as necessidades e interesses das crianças, criando oportunidades para que sejam valorizados, motivando-as e incentivando-as a terem iniciativa e a realizarem escolhas (Deci & Ryan, 1987; Reeve, 2006).

Ao longo do presente relatório, propomo-nos aprofundar conhecimentos e refletir sobre os aspetos mencionados, compreendendo como é que estes se concretizam e são mobilizados na prática educativa. Surge, então, como principal objetivo da investigação, a construção de um olhar mais aprofundado e fundamentado sobre a temática em estudo, resultante da reflexão das observações, situações e vivências experienciadas no contexto da Prática Supervisionada. Pretende-se, desta forma, contribuir para o desenvolvimento de uma profissionalidade coerente,

consistente e fundamentada. Esta reflexão irá ter dois eixos orientadores: por um lado, a organização do ambiente educativo, as suas características e a sua importância para a promoção da autonomia e, por outro, um olhar específico para o papel do/da educador/a e para a sua ação, que podem ter efeito na autonomia da criança.

No que diz respeito à organização deste relatório, este integra seis capítulos articulados entre si: (I) Caracterização do contexto; (II) Apresentação da problemática; (III) Enquadramento teórico; (IV) Opções metodológicas; (V) Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada; (VI) Considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos brevemente a Instituição Educativa, a sala, a rotina e o grupo de crianças acompanhado ao longo da prática supervisionada. No segundo capítulo, especificamos e fundamentamos a temática em estudo, destacando como surgiu e a sua relevância, enunciando igualmente o objetivo e as questões de investigação. No terceiro capítulo, apresentamos uma revisão de literatura sobre a temática em estudo, contemplando autores de referência e documentos oficiais, que nos auxiliaram a compreender o conceito de autonomia; os princípios subjacentes a ambientes que suportem esta competência e os comportamentos do adulto promotores da autonomia. No quarto capítulo, explicitamos a natureza da investigação e aprofundamos o conceito de investigação qualitativa e as suas características. Clarificamos ainda os procedimentos e os instrumentos utilizados na recolha da informação, apresentando a sua pertinência para a análise e reflexão sobre o tema. No quinto capítulo, analisamos e tratamos as informações e os dados recolhidos ao longo da Prática Supervisionada, articulando-os com os referenciais teóricos apresentados na revisão da literatura, dando resposta às questões de investigação delineadas. Por fim, no sexto capítulo, apresentamos as considerações finais, destacando as principais conclusões do estudo e realizamos um balanço sobre o decorrer do mesmo, contemplando o seu contributo para o desenvolvimento profissional, as limitações encontradas e possíveis caminhos de investigação futura sobre a temática.

I – Caracterização do Contexto

1.1 Caracterização da Instituição

A minha prática supervisionada realizou-se numa instituição de ensino particular regulada pelas linhas orientadoras da sua fundadora, Mitza, assentes nas grandes correntes pedagógicas do século XX (Projeto Educativo da Instituição, 2022). Localiza-se a noroeste de Lisboa, na Freguesia de Benfica, junto à Área Florestal de Monsanto. O edifício é um palacete do início do século XVII, situado num local de antigas quintas.

A oferta educativa engloba as valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), onde as salas do pré-escolar têm o nome de “Quartos”, com cores distintas para cada um, estando divididas em dois grupos: quatro salas de 3 anos e quatro salas de 4 e 5 anos. No 1º Ciclo existem, por norma, duas turmas em cada ano de escolaridade.

Na visão desta instituição, cada criança é uma pessoa que está em constante transformação, sendo fundamental que o adulto crie condições para que esta se possa desenvolver de uma forma transversal em todos os planos (espiritual, afetivo, psíquico, intelectual, motor, etc.) (Projeto Educativo da Instituição, 2002).

Assim, a ação educativa dos seus profissionais assenta na “inter-relação, no respeito e na complementaridade dos educadores com os seus educandos” (Projeto Educativo da Instituição, 2022, p.5). Aqui, todos os colaboradores são vistos como parceiros responsáveis pela educação de todas as crianças.

Esta instituição foi fundada com o objetivo de ajudar as famílias e, desta forma, segue um modelo que destaca a relação escola-família, procurando disponibilizar um ambiente familiar saudável, para que as crianças se desenvolvam de forma integral. Todas as propostas surgem com base no brincar, nomeadamente “para experienciar o real; para conhecer o real; para encantar-se com o real; para recriar a realidade física e humana” (Projeto Educativo da Instituição, 2022, p.5). A curiosidade e o sentido de descoberta são igualmente incutidos nas crianças. O currículo é flexível e inclui experiências diversificadas significativas, que permitem que a criança descubra o mundo ao seu redor. Neste sentido, a equipa educativa considera que o espaço educativo vai para além dos limites físicos da instituição, privilegiando-se saídas ao exterior, para que as crianças contactem com o mundo que as rodeia.

Nas tomadas de decisão, cada aluno é visto como um ser único, com direitos, com experiências de vida e necessidades específicas, que devem ser respeitadas. Desta forma, de acordo com o Projeto Educativo da Instituição (2022), na prática da equipa educativa é procurado um profundo conhecimento da criança, com o intuito de lhe permitir uma aprendizagem sólida tendo em conta:

- i) um atendimento de qualidade a cada criança, revitalizando, estudando e analisando novas experiências e teorias pedagógicas sem, contudo, as testar aleatoriamente; ii) a promoção da autonomia para a liberdade pessoal e social, levando o aluno a assumir o seu comportamento e as suas atitudes, respeitando-se a si próprio, o próximo e a instituição; iii) a prática da cidadania na consciência dos deveres e direitos; iv) a busca de uma dimensão cristã, levando o aluno a descobrir e a vivenciar o Cristianismo como

promotor não só do bem-estar de todos, mas do Homem e da sociedade no plano existencial de Deus; v) o estímulo do espírito lúdico e estético na criança, bem como o uso do seu potencial criativo, despertando a sensibilidade para as artes como um meio não só de expressão e de comunicação, mas, também, na transmissão de valores; vi) o bom relacionamento com as famílias para que o diálogo cooperador se estabeleça e haja harmonia entre pais e escola; vii) a prática desportiva como atividade de formação física, humana e social. (Projeto Educativo, 2022, p.7).

A instituição é formada por três edifícios. No edifício principal, que se encontra do lado direito de quem entra na instituição, estão localizadas cinco salas do Pré-Escolar, nomeadamente quatro salas de 3 anos e uma sala com crianças de 4 e 5 anos. No edifício denominado “primária nova” encontram-se várias salas do 1º Ciclo e mais duas salas de Pré-Escolar, com crianças de 4 e 5 anos. O jardim do 1º Ciclo contempla um espaço amplo onde as crianças podem brincar com a areia, um campo de jogos, uma parede de escalada e uma horta. A valência do Pré-Escolar utiliza, maioritariamente, o “Jardim das Árvores” e o “Jardim da Areia” para brincarem.

1.2 Caracterização do grupo

O grupo que acompanhei era constituído por 20 crianças de 4 e 5 anos, sendo 8 raparigas e 12 rapazes, uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Ao nível das idades, destacavam-se as crianças mais novas – ainda com 3 anos – uma vez que, das crianças com 4 anos, apenas 4 das 9 celebravam o seu aniversário nos primeiros quatro meses do ano e, das crianças com 5 anos, apenas 3 das 11 fazem anos nos primeiros quatro meses do ano. A existência de crianças com idades diferentes favorecia e promovia a diversidade, enriquecendo as interações do grupo, potenciando múltiplas oportunidades de aprendizagem. No que diz respeito à comunicação, era um grupo bastante interessado e comunicativo, e que gostava de partilhar as suas vivências e experiências com os pares. Cada criança era valorizada no seu ser, nos seus saberes, contributos e particularidades, contribuindo para a dinâmica de grupo.

Na sua generalidade, era um grupo autónomo, que demonstrava conhecer bem o ambiente educativo onde estava inserido, nomeadamente a rotina diária e as regras existentes no contexto, respeitando-as e seguindo-as autonomamente. Ao nível dos seus principais interesses, destacavam-se as artes plásticas, nomeadamente o barro e o desenho, a leitura de histórias, as construções e as brincadeiras do faz-de-conta.

Como principais desafios, destaco a existência de momentos de oposição entre as crianças, característicos destas faixas etárias, sendo, por vezes, necessária a intervenção e mediação do adulto.

Dentro do grande grupo surgiam, de forma natural, pequenos grupos de brincadeiras formados pelas crianças. Muitas vezes, contemplavam crianças da mesma idade ou crianças que já vinham da mesma sala. No espaço exterior, muitas crianças acabavam por se relacionar e brincar com crianças de outras salas do pré-escolar por serem “antigos amigos” de sala. Em todos os momentos do dia e lugares da instituição, existia espaço e tempo para que as crianças tomassem a iniciativa, e tivessem autonomia, nomeadamente nos momentos de brincadeira livre, refeição e acolhimento inicial, onde as crianças podiam partilhar ideias, sugestões, etc. Por estarem familiarizados com os diferentes espaços, todas as crianças tinham espaço e liberdade para circular livremente, respeitando e valorizando as regras dos diversos contextos.

1.3 Caracterização do Espaço Físico

O espaço interior do grupo – Quarto Branco – era formado por duas salas de atividades, onde as crianças podiam circular, equipadas com vários materiais adequados à faixa etária. Estas duas salas estavam ligadas através de uma porta de vidro.

A entrada para a primeira sala, ou “sala dos cabides”, era feita pela casa-de-banho do pré-escolar. Este primeiro espaço era amplo e com bastante luz natural. Ao entrarmos nesta primeira sala, do lado direito, tínhamos uma estrutura de metal, à altura das crianças, para colocar os casacos e uma pequena estante branca, também à altura das crianças, com os dossiês do grupo e tintas para a pintura. Ao continuarmos pelo lado esquerdo, tínhamos um grande armário vertical branco de arrumação para a educadora e um placar de cortiça onde estavam expostos os trabalhos das crianças. No espaço em frente ao armário e à estrutura de cabides, existiam várias mesas pequenas com cadeiras. Ao lado do placar de cortiça, existia uma porta de vidro comunicante que fazia a ligação entre as duas salas.

Ao lado da porta comunicante, estavam os cabides das crianças com fotografias de diferentes animais e com o nome de cada uma por baixo. Estes cabides encontravam-se a uma altura adequada às crianças, sendo de fácil acesso.

Esta sala possuía ainda um grande armário aberto com prateleiras, onde constavam diferentes jogos, puzzles, materiais de construção etc., arrumados em caixas.

A sala principal, ou a sala das “áreas”, era igualmente um espaço amplo e com bastante luz natural. Nesta sala, estavam presentes diferentes espaços alusivos às diferentes áreas: área da casinha (faz-de-conta); área das construções/jogos; área da leitura e área da expressão

plástica. Este espaço possuía um conjunto de mesas pequenas, dispostas lado a lado, com as respectivas cadeiras. A área da leitura era um canto acolhedor, com uma cadeira de palhinha e uma estante de madeira à altura das crianças com diferentes livros. A área da casinha possuía brinquedos alusivos ao faz-de-conta (e.g., bebês, cozinha, roupas, loiças, etc.) e um espelho de corpo inteiro. A área das construções possuía blocos de madeira, uma retroescavadora de brincar e um banco de madeira com carrinhos de brincar. Ao lado desta área, existia uma estante de madeira pequena, com duas prateleiras, com jogos e legos arrumados em caixas com etiquetas.

Como as áreas não estavam rigorosamente delimitadas, as crianças tinham a possibilidade de brincar nos diferentes espaços da sala, contudo, se existisse um grupo a realizar uma tarefa num espaço específico, era pedido que brincassem apenas naquela “área” definida. A existência de materiais diversificados, estimulantes e característicos do quotidiano das crianças promovia a exploração e as aprendizagens significativas.

Os espaços exteriores funcionavam como uma continuidade das aprendizagens realizadas no espaço interior e eram dois espaços bastante amplos, com uma grande variedade de materiais estruturados e não estruturados. Por norma, os dois espaços mais utilizados pela valência do pré-escolar eram o Jardim das Árvores e o Jardim da Areia.

1.4 Organização do tempo

As rotinas desempenham um papel fundamental e securizante para a integração da criança na escola. Nesta instituição, as rotinas eram bastante flexíveis defendendo que, com crianças pequenas e com a pedagogia adotada, não seria necessário a existência de momentos demasiado “rígidos”. Assim, neste contexto existia um dia-tipo com tempos flexíveis, mas igualmente estruturados, que contemplava diferentes momentos que faziam sentido para as crianças (Ver Anexo I).

As rotinas desta instituição, e em especial desta sala, eram definidas para o ano inteiro. Contudo, podiam ser adaptadas, se houvesse necessidade, com base nas observações que a educadora ia realizando acerca das características do grupo. Todos os momentos da rotina diária respeitavam os diferentes ritmos e necessidades das crianças, bem como os seus interesses, possibilitando a tomada de consciência dos momentos seguintes e que estas se sentissem mais seguras e incluídas. Nos diferentes momentos, a educadora procurava apoiar as crianças nas suas explorações, potenciando, sempre que possível, a sua autonomia.

Esta rotina contemplava momentos para a educadora trabalhar só com o grupo dos “Grandes” (4 anos), só com o grupo dos “Maiores” (5 anos) e com todas as crianças, em grande

grupo ou em pequenos grupos mistos. Esta distribuição permitia que a educadora trabalhasse conteúdos/aprendizagens específicas para um determinado grupo. Contudo, esta organização não descurava a importância das interações entre crianças de diferentes idades como promotoras de novas aprendizagens, potenciadas nos momentos de grande grupo ou em pequenos grupos mistos. Caso fosse necessário, existia espaço para a educadora trabalhar individualmente, com pares, ou com determinadas crianças, enquanto as restantes se encontravam em brincadeira livre.

As crianças participavam, de forma ativa, em todos os momentos da rotina, reconhecendo-a. Nos momentos de brincadeira livre, tanto a educadora como a auxiliar de ação educativa apoiavam as escolhas das crianças, respeitando as suas opções, procurando integrar os seus interesses durante as propostas educativas. Quanto às transições, não existia nenhuma estratégia pedagógica, traduzindo-se apenas como indicações sobre o término de uma atividade para se passar ao momento seguinte.

II – Apresentação da Problemática

O interesse pela presente temática surgiu no primeiro contacto com o contexto da Prática de Ensino Supervisionada. O grupo de crianças que acompanhei era um grupo etário heterogéneo, com crianças de 4 e 5 anos. Neste contexto, tive a oportunidade de ver as crianças a realizar diversas tarefas e a circular pelos diferentes espaços do contexto educativo, de forma autónoma, o que chamou desde logo a minha atenção. Considero que esta forma de estar das crianças só é possível na presença de um educador que priorize a importância de “(...) reconhecer os interesses e capacidades particulares das crianças, de oferecer-lhes apoio e colocar-lhes desafios” (Hohmann & Weikart, 2011, p.27).

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, um dos objetivos da educação pré-escolar consiste na promoção do desenvolvimento pessoal e social das crianças, nomeadamente da sua autonomia, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Decreto Lei nº 5/97, p.670). Deste modo, a escolha desta temática esteve também relacionada com a minha curiosidade em saber mais sobre a mesma, de forma a compreender como a autonomia pode ser promovida em contextos de educação de infância.

De acordo com vários autores (e.g., Deci & Ryan, 1987; Reeve & Jang, 2006), existem várias oportunidades de aprendizagem onde o adulto e a organização do ambiente educativo, que envolve a organização do espaço físico, tempo e grupo, podem potenciar a autonomia das crianças. Segundo Silva et al. (2016), as crianças, ao conhecerem o espaço e as suas potencialidades, desenvolvem a sua autonomia e a do grupo. Desta forma, a construção da

autonomia das crianças pode ser facilitada no que concerne à organização do espaço físico, através de: i) espaços bem divididos com áreas de interesse das crianças, organizadas de forma a facilitar a visibilidade dos diversos materiais; ii) etiquetagem nos diferentes materiais, permitindo que as crianças encontrem e arrumem os materiais que necessitam, quando quiserem e precisarem, sem terem de recorrer a um adulto (Hohmann & Weikart, 2011). Relativamente à organização do tempo, é fundamental que as rotinas promovam a autonomia, oferecendo “um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224). Assim, é importante que existam rotinas tranquilas, onde são dadas oportunidades às crianças para realizarem escolhas e seguirem os seus interesses, de forma autónoma (Post & Hohmann, 2011; Hohmann & Weikart, 2011). Quanto à organização do grupo, as interações entre crianças em fases de desenvolvimento diferentes e/ou com conhecimentos distintos, leva a que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem umas das outras (Silva et al., 2016). Nestas interações as crianças agem como tutoras dos seus pares, auxiliando-se mutuamente, em situações onde a orientação do adulto é muito pouca ou nenhuma (Tudge, 1996, cit. por Dias & Bhering, 2005).

Relativamente aos comportamentos do educador relacionados com a promoção da autonomia, Ferri (2015) refere que “(...) cada educador é, acima de tudo, considerado como alguém que apoia e acompanha o processo de aprendizagem das crianças para promover o papel autêntico e autónomo da criança no processo educativo” (p.35). Assim, Coelho (2019) afirma que o modo como o educador organiza os espaços e os materiais, o tempo, o grupo e a importância que dá à participação das crianças no seu processo de aprendizagem, podem contribuir, ou não, para o desenvolvimento da sua autonomia.

Definida, assim, a problemática de estudo e a sua pertinência, torna-se fundamental apresentar o objetivo da investigação – a construção de um olhar mais aprofundado e fundamentado, resultante da reflexão sobre as observações e situações/vivências experienciadas no contexto da Prática Supervisionada, de forma a contribuir positivamente para a construção da minha profissionalidade. Este olhar será direcionado para responder às seguintes questões orientadoras:

- 1. Que estratégias podem ser utilizadas pelo/a educador/a de infância para promover a autonomia nas crianças?**
- 2. Como é que a organização do ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia nas crianças?**

III – Enquadramento teórico

3.1 Concepções sobre a autonomia – A importância para o desenvolvimento da criança

Segundo Freire (1996), o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p.24). De acordo com Tomás (2007) a visão de criança e as concepções da infância nem sempre foram iguais às que existem na atualidade. Desta forma, a mesma autora refere que só através da evolução da concepção de criança e da sua participação se torna possível falarmos da sua autonomia.

A base subjacente à autonomia, no seu sentido mais profundo, está relacionada com a premissa de que as crianças devem ser participantes ativos, com pontos de vista, opiniões e pensamento crítico (Trueba, 2015). Segundo Tomás (2007), as crianças, desde sempre, participaram em diferentes atividades e contextos, embora essa participação não lhes fosse reconhecida, traduzindo-se numa simples obrigação. A mesma autora afirma que foi apenas com a origem do paradigma recente da participação cidadã e da participação das crianças, que estas passaram a poder “expressar diferentes concepções, necessidades e aspirações relativamente aos adultos” (Tomás, 2007, p.48).

Os conceitos de autonomia e independência são contemplados, em muitos casos, como semelhantes, embora difiram entre si (Gonçalves, 2018). Para os clarificar, torna-se essencial a análise dos dois conceitos com base na fundamentação teórica, pois a independência constitui-se como uma base progressiva da autonomia (Silva et al., 2016).

De acordo com Silva et al. (2016), o conceito de independência está relacionado com a capacidade da criança “ser progressivamente capaz de cuidar de si e de utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição (...)” (p.36), podendo ser associado também a um “saber-fazer e utilizar sem auxílio” (Marchão, 2010, p.52).

Relativamente ao conceito de autonomia, Mogilka (1999) defende que esta competência consiste na capacidade do indivíduo “definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem de ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular” (p.59). Assim, ao falarmos em autonomia, falamos do reconhecimento da criança, desde cedo, como sujeito da ação e não apenas reação (Chokler, 2015). É neste sentido que Silva et al. (2016) referem que o processo de construção da autonomia “envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo, progressivamente, responsabilidade pela segurança e bem-estar (...)” (p.36).

Kamii (1984, cit. por Trueba, 2015) destaca a existência de três autonomias: física, intelectual e moral. Refere ainda que, apesar da autonomia física ser importante, é fundamental o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, onde a criança é “capaz de exprimir opiniões pessoais e de seguir regras porque “acredita nelas”, cumprindo-as porque as aceita e não por terem sido impostas do exterior, através do medo ou mera obediência” (Kamii, 1984, cit. por Trueba, 2015, p.7). Assim, a autonomia relaciona-se com a capacidade do sujeito possuir opinião crítica, encontrando respostas para as suas questões, ao mesmo tempo que toma iniciativas pessoais (Trueba, 2015).

Podemos, então, afirmar que os conceitos de “autonomia” e “independência” acabam por ser dois conceitos que se relacionam, uma vez que o desenvolvimento da independência se constitui como uma competência-chave para o desenvolvimento da autonomia (Gonçalves, 2018). Contudo, a mesma autora realça que estes não são sinónimos, uma vez que o conceito de autonomia contempla aspetos que não são contemplados quando falamos em independência.

Por outro lado, a Teoria da Autodeterminação (TDA) também é clara na diferenciação entre autonomia e independência. Para Deci e Ryan (1987, 2000), existem comportamentos que são iniciados e regulados através da escolha, opção e como expressão do próprio indivíduo, e outros comportamentos e ações que são desenvolvidos por pressão e coação de outras pessoas, não tendo por base a escolha do próprio sujeito. Assim, um comportamento autónomo é aquele que é sentido como realizado por opção pessoal, sabendo-se a razão por que se está a realizar, conhecendo-se a melhor forma de o implementar e quais as opções, ou seja é caracterizado pela flexibilidade e ausência de pressão (Deci & Ryan, 1987). Considera-se, na TDA, que a autonomia, em paralelo com a necessidade de competência e de relação, é uma necessidade básica de qualquer sujeito que deve ser satisfeita pelo meio (Deci & Ryan, 1987, 2000).

Para Trueba (2015), a aquisição da autonomia traduz-se num processo que tem início na infância e que se estende ao longo da vida, embora

haja uma tendência para pensar que as crianças só se tornam realmente autónomas quando atingem e ultrapassam capacidades e competências físicas, como comer sozinhas, apertar os atacadores dos sapatos, vestir-se sem ajuda, ir à casa de banho ou lavar as mãos sozinhas. (p.6)

Apesar destas competências serem fundamentais, Trueba (2015) afirma que o mais importante para a criança, é “aprender a crescer, saber estar no mundo, aprender (...) as competências necessárias para não depender dos outros” (p.6). Contudo, Silva (2009) refere que esta competência está associada a uma “liberdade de ação e escolha limitada, dependente

da vontade própria e restringida pelo que rodeia a criança. É igualmente um processo que se vai estabelecendo entre a liberdade individual e os constrangimentos exteriores” (p.3). Este papel do meio exterior pode ser mais facilmente compreendido mobilizando a Teoria da Autodeterminação (TDA). Esta teoria fala-nos de um processo de internalização em que as atividades, ações e papéis que desempenhamos se relacionam, em muitos casos, com sugestões, indicações, orientações ou constrangimentos externos, contudo, gradualmente, podem-se ir tornando mais autodeterminados (Deci & Ryan, 2000; Joussement et al., 2008). Assim, uma criança pode sentir-se autónoma quando segue indicações ou escolhas de outros desde que as compreenda, se identifique e as aceite, até porque se identifica e se sente próxima dessas pessoas (Koivula et al., 2019).

3.2 Estratégias educativas para o desenvolvimento da autonomia

3.2.1 O papel do educador de infância na promoção da autonomia em Educação Pré-Escolar

Neste subtópico, será abordado o papel do educador de infância na promoção da autonomia das crianças segundo duas vertentes: i) estratégias e ações promotoras de autonomia; ii) organização do ambiente educativo.

Segundo Lecaldare et al. (2016), o suporte à autonomia é muito importante desde os primeiros anos, uma vez que é nessa altura que as crianças se começam a afirmar, a querer fazer escolhas e a perseguir os seus interesses. Contudo, este suporte não deve ser confundido com permissividade, mas sim com a forma como se pode estruturar o ambiente e o suporte ao desenvolvimento (Joussement et al., 2008). De acordo com Reeve e Jang (2006), os adultos não podem dar diretamente experiências de autonomia às crianças, devendo estar atentos aos seus interesses e necessidades, criando oportunidades de atividades e explorações que possam dar resposta a esses interesses e necessidades. Esta ideia permite que se crie alguma congruência entre o que se passa na sala e os valores, interesses, preferências e objetivos das crianças, que também se vão estruturando em paralelo (Reeve & Jang, 2006).

O papel dos outros no que concerne ao suporte da autonomia das crianças aparece bem ilustrado no conceito de *scaffolding* (andaimar). Segundo Wood et al. (1976) este conceito refere-se a um processo que possibilita à criança realizar uma determinada tarefa ou objetivo, que não conseguiria realizar sozinha, com a ajuda de alguém mais competente, que “controla” os elementos da tarefa que inicialmente estão além das capacidades da criança. Contudo, à medida que esta desenvolve as competências necessárias para realizar a

tarefa sem ajuda, este ser mais competente recua gradualmente e passa a responsabilidade da gestão da tarefa para a criança (Brunner, 1983, cit. por Amerian & Mehri, 2014). De acordo com Amerian e Mehri (2014) o processo de scaffolding acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) apresentada por Vygotsky (1978), que se refere “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (p.86).

Assim, perante o conceito de ZDP percebemos que a autonomia se constrói quando são potenciadas “oportunidades de aprendizagem desafiadoras para a criança e que impulsionam o seu desenvolvimento, conferindo-lhe segurança e liberdade nas suas tomadas de decisão” (Gonçalves, 2015, p.26). Deste modo, é essencial que o adulto escute as crianças e tente perceber as suas curiosidades cognitivas e as respetivas zonas de desenvolvimento próximo, sustentando-as e apoiando-as adequadamente (Ferri, 2015). Isto só é possível na presença de um educador que “respeite os direitos e a competência da criança e que construa ambientes e situações interativas em que na sensibilidade, na estimulação e na autonomia se aliem na criança as múltiplas zonas de desenvolvimento e de diferenciação pedagógica” (Araújo, 2013, p.45).

Reeve e Su (2010), Joussement et al. (2008), Reeve (2006) e Reeve e Jang (2006) destacam um conjunto de comportamentos do professor/educador que estão associados a ambientes promotores de bem-estar e aprendizagem pelo suporte à autonomia, nomeadamente: i) fornecer explicações sobre as diferentes opções das tarefas; ii) oferecer razões significativas que ajudem a perceber a importância de realizar uma determinada tarefa; iii) ouvir e questionar as crianças sobre o que querem fazer, estando atento aos seus sentimentos e perspetivas; iv) disponibilizar tempo suficiente para que as crianças possam aprender de forma individualizada, trabalhando por si próprias; v) criar oportunidades para que tomem iniciativa e conversem entre si; vi) elogiar através de feedback informativo; vii) encorajar as crianças na suas iniciativas; viii) dar pistas sobre como realizar a tarefa quando as crianças não conseguem sozinhas; ix) ser responsivo às questões geradas pelas crianças; x) utilizar uma linguagem não controladora, trocando o “tens” e o “deves” por “podes”; xi) nutrir recursos motivacionais internos, procurando propor atividades que vão ao encontro dos interesses, prazer e satisfação das necessidades psicológicas (autonomia, competência, relação) com um nível desafiante.

Assim, tal como refere Freire (1996), o papel do educador não é o de mero transmissor de conhecimentos, mas sim o de “criar possibilidades para a sua própria

produção ou construção” (p.21). Deste modo, segundo Reeve (2009, cit. por Su & Reeve, 2010), o papel do educador passa por incentivar e motivar intrinsecamente a criança na construção da sua autonomia. Para Reeve (2006), os professores que potenciam a autonomia das crianças valorizam e nutrem as suas necessidades, interesses e preferências, criando oportunidades em sala de aula que contemplem esses aspetos. É neste sentido que Hohmann e Weikart (2011) defendem que estas oportunidades proporcionadas pelo educador ao nível da construção de conhecimentos e da promoção de autonomia passam, igualmente, pela possibilidade das crianças fazerem escolhas e tomarem decisões. Deste modo, é fundamental que existam climas de apoio onde tanto as crianças como os adultos partilham o poder e o controlo sobre o ensino e aprendizagem, existindo “um balanço eficaz entre a liberdade que as crianças necessitam de ter para explorar o ambiente enquanto aprendizes ativos, e os limites necessários para lhes permitir sentirem-se seguras na sala de aula” (Hohmann & Weikart, 2011, p.72). Assim, um clima de confiança, com uma “disciplina gentil” focada em estratégias de socialização positivas, leva à compreensão sobre se determinadas formas de agir ou pensar são mais ou menos adequadas, e contribui para a satisfação das necessidades de competência, autonomia e relação (Reeve & Jang, 2006). Hohmann e Weikart (2011) também realçam este clima de confiança para que as crianças ganhem um sentido de autocontrolo e competência, fazendo escolhas e tomando decisões pois sabem que as pessoas em quem confiam irão estar lá para as apoiar e encorajar.

Outro aspeto relacionado com o papel do educador na promoção de autonomia das crianças prende-se, tal como é referido por Silva et al. (2016), com a organização do ambiente educativo enquanto suporte do desenvolvimento curricular e como contexto rico e estimulante. Deste modo, será abordado de seguida, de forma muito breve, o papel do educador de infância no que diz respeito à organização do espaço físico, rotina diária e do grupo, no que concerne à promoção de autonomia das crianças.

Quando falamos de um espaço físico promotor de autonomia, estamos a falar de um espaço organizado de forma a que “as crianças possam ter o maior controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163). Esta ideia do controlo por parte da criança é a base de comportamentos autodeterminados e uma estratégia central na promoção da autonomia (Deci & Ryan, 2000). Contudo, este controlo da criança não acontece por acaso, tendo o educador um papel importante, tal como referem Silva et al. (2016), ao refletir de forma continuada sobre a funcionalidade e a adequação dos espaços, permitindo que a sua organização possa ser modificada tendo em conta o que observa sobre as necessidades das crianças. Esta modificação passa pela introdução de espaços novos e materiais mais

desafiantes, que estimulem os interesses e curiosidades das crianças, permitindo-as escolher como, com quem e com quem brincar (Silva et al., 2016). Estas opções são indicadas como estratégias fundamentais na TDA, para que se desenvolvam comportamentos sentidos como autorregulados, se envolvam as crianças e se promova a autonomia (Deci & Ryan, 2000; Reeve & Jang, 2006).

A rotina diária é organizada pelo educador, de forma flexível e individualizada, tendo sempre em consideração as características e necessidades do grupo, existindo a possibilidade das crianças proporem alterações (Silva et al., 2016). Assim, o tempo deverá ser planeado de forma a apoiar a iniciativa e o controlo da criança, onde “os horários e rotinas são suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p.15).

Relativamente à organização do grupo e às interações entre pares, a forma como o educador está atento e se relaciona com as crianças, apoiando as suas interações e relações no grupo “permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com os outros” (Silva et al., 2016, p.25). Segundo Pinto (2017, cit. por Vieira, 2020) “(...) as interações entre elas promove o seu crescimento individual, principalmente no que diz respeito à autonomia, independência, entreajuda e cooperação, quer em momentos de brincadeira livre, quer em momentos de atividade mais estruturada” (p.7). Assim, cabe ao educador orientar as crianças nas suas interações, criando oportunidades promotoras de cooperação na organização do grupo (p.e. trabalho em pares) (Azeres & Colaço, 2014). Estas interações, ao contemplarem momentos de “scaffolding”, possibilitam que as crianças concretizem algo que não conseguiriam realizar sem a ajuda de alguém mais competente, que atua e age dentro da sua Zona de Desenvolvimento Proximal (Bekiryazici, 2015). Para Bekiryazici (2015), este ser mais competente pode ser um adulto ou um par, sendo que, de acordo com Hohmann e Weikart (2011), a melhor forma de sermos úteis para as crianças é incentivá-las a ajudarem-se umas às outras, criando oportunidades favoráveis.

Podemos, assim, dizer que a educação escolar possui um papel fundamental na formação sociomoral, onde “os espaços de educação infantil se constituem em locais onde as trocas sociais são importantes à formação e/ou estabelecimento de atitudes e comportamentos morais desenvolvidos” (Dias & Vasconcellos, 1999, p.12).

3.2.2 A relação entre o ambiente educativo e a construção de autonomia

Neste tópico, será abordada a relação entre a organização do ambiente educativo e a promoção de autonomia das crianças, onde a organização do ambiente educativo contempla

a organização do espaço e dos materiais, do tempo e do grupo de forma interligada (Silva et al., 2016). Segundo Silva et al. (2016), as oportunidades de apropriação e participação das crianças na organização do ambiente educativo, onde as mesmas têm voz nas decisões sobre a organização, potenciam a sua autonomia.

De acordo com Malaguzzi (1998, 2016, cit. por Oliveira-Formosinho, 2018) “o ambiente educativo funciona como um segundo educador” (p.53), devendo, segundo Deci e Ryan (2000), satisfazer as necessidades psicológicas de competência, autonomia e relação das crianças. Para Silva et al. (2016), o conceito de ambiente educativo é definido como “o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.5). É neste sentido que a sua organização se traduz num “suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e a utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p.24). Deste modo, a forma como está organizado, tanto pode limitar, como promover a atividade da criança e a sua relação com os pares, podendo, ou não, potenciar a sua autonomia (Portugal, 2012).

Segundo Deci e Ryan (1985), um ambiente que suporta a autonomia contempla as perspetivas dos indivíduos, apoia as suas iniciativas e permite-lhes exercitar as próprias escolhas sem pressão. É nesta linha de raciocínio que Stefanou et al. (2004, cit. por Nunez & Léon, 2015) definem três características do ambiente educativo enquanto suporte da autonomia das crianças: a) possibilidade das crianças escolherem com quem querem brincar, os procedimentos das propostas, etc.; b) possibilidade das crianças escolherem os materiais que querem usar nas suas explorações; c) possibilidade das crianças encontrarem soluções para os diferentes problemas, debaterem ideias, tomarem decisões, etc.

Por outro lado, quando falamos de promoção de autonomia, é fundamental contemplarmos a existência de limites e regras estruturantes, conhecidas e explicadas às crianças, que garantam “um desenrolar fácil das atividades na sala e um máximo de liberdade para cada criança” (Portugal & Laevers, 2018, p.14). Assim, a construção de autonomia só ocorre se existir um ambiente onde seja privilegiada a partilha de poder entre as crianças e o/a educador/a e uma organização social participada do grupo, onde as regras são delineadas e negociadas com as crianças, que as compreendem e se comprometem a respeitá-las (Silva et al., 2016).

Por fim, para que o ambiente educativo responda às necessidades das crianças, Silva et al. (2016) consideram fundamental que o educador avalie regularmente a sua organização,

e reflita sobre as suas potencialidades educativas, com base no que vai observando acerca da: i) exploração/utilização dos diferentes espaços e materiais pelas crianças; ii) interações que o mesmo proporciona entre pares, crianças e adultos; iii) utilização e distribuição do tempo; iv) escuta ativa das opiniões/sugestões dos envolvidos no processo de aprendizagem das crianças.

3.2.2.1 O espaço físico, os materiais e a promoção de autonomia

Segundo Folque et al. (2015), os espaços em educação devem evoluir como espaços de compreensão mútua de diálogo e de escuta, traduzindo-se, de acordo com Zabalza (1987), como estruturas de oportunidades. Sabe-se que ambientes promotores de autonomia assentam na autodeterminação da criança (Deci & Ryan, 2000), o que pode ser concretizado de diferentes formas, nomeadamente ao contemplar as perspetivas dos indivíduos, ao apoiar a sua autoiniciação e ao lhes permitir exercitar as suas escolhas (Deci & Ryan, 1985).

Estes princípios parecem estar assentes num conjunto de estratégias e características que diversos autores apresentam para a organização de espaços em contextos de educação de infância (e.g., Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011; Formosinho, 2020). Neste âmbito, Post e Hohmann (2011) e Hohmann e Weikart (2011) enunciam um conjunto de linhas orientadoras, no que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, que vão ao encontro das características de suporte à autonomia definidas por Deci e Ryan (1985), nomeadamente: i) o espaço físico deve proporcionar ordem e flexibilidade, sendo reajustado consoante as necessidades e interesses das crianças; ii) o espaço físico deve estar dividido em áreas de interesse bem organizadas, encorajando diferentes explorações e as iniciativas das crianças; iii) os materiais devem ser numerosos para permitir diversas oportunidades de exploração, e devem refletir o tipo de vida e as experiências familiares das crianças; iv) os materiais devem estar etiquetados para permitir que as crianças realizem o ciclo “encontra-brinca-arruma”.

Relativamente à primeira linha orientadora, apesar da exploração e o brincar serem algo constante ao longo da infância, as escolhas que as crianças fazem e as brincadeiras que realizam vão sendo alteradas à medida que vão crescendo (Post & Hohmann, 2011). Neste sentido, é importante que o educador defina os materiais que coloca no espaço, tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças e o projeto curricular de grupo (Silva et al., 2016), facilitando a motivação intrínseca, tal como é preconizado pela teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Deste modo, o ambiente necessita de “proporcionar ordem e flexibilidade se quiser responder aos interesses das crianças sempre em mudança,

promover escolhas que esta vai fazendo e ajudá-la a ganhar a sensação de controlo sobre o mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011, p.104). Surge, então, a necessidade do educador, com base naquilo que observa das crianças, introduzir novos espaços e materiais mais desafiantes e consistentes com os interesses do grupo (Silva et al., 2016). É neste sentido que Deci e Ryan (2000) referem que ao oferecermos mais oportunidade de escolha e ao reconhecermos os sentimentos das crianças, estas ficam mais motivadas para ter iniciativas, satisfazendo a sua necessidade de autonomia.

No que diz respeito à segunda linha orientadora, as salas de educação de infância, que se guiam por uma visão construtivista, encontram-se organizadas em áreas diferenciadas de atividades que possibilitam diversas aprendizagens curriculares (Formosinho, 2020; Brickman & Taylor, 1991). Neste sentido, ao definirmos áreas de interesse, permitimos que a criança faça escolhas e tome iniciativas, tornando-se mais autónoma, e que estabeleça relações sociais (Hohmann & Weikart, 2011; Formosinho, 2020). Assim, a existência de uma organização consistente, e que seja do conhecimento da criança, permite-a “antecipar onde quer ter uma atividade e o que quer fazer com os materiais que lá se encontram” (Hohmann & Weikart, 2011, p.165). Nesta organização, é essencial uma delimitação clara das áreas, o que não significa que tenham de ter compartimentos estanques (Forneiro, 1998). Contudo, “uma clara delimitação das áreas contribuiu para a organização mais definida do espaço, o que, por sua vez, favorece a sua utilização autónoma pelas crianças e contribui para que possam construir mentalmente o espaço” (Forneiro, 1998, p.257).

Relativamente à terceira linha orientadora, é essencial que existam materiais suficientes em cada área que possibilitem que várias crianças brinquem em simultâneo (Hohmann & Weikart, 2011), exercitando as suas escolhas sem pressão (Deci & Ryan, 1985). Hohmann e Weikart (2011) acrescentam que os materiais devem corresponder às realidades das crianças, sendo adaptados aos interesses e capacidades das mesmas, tendo consciência de que a forma como organizamos os materiais e os espaços traduzem mensagens do tipo “Isto é o que nós somos e aquilo a que damos valor” (p.176).

No que diz respeito à quarta linha orientadora, Hohmann e Weikart (2011) afirmam que o foco mais importante na arrumação dos materiais é a possibilidade da criança, de forma autónoma, conseguir encontrar e devolver os materiais que necessita. Referem ainda alguns aspetos essenciais a considerar na organização dos materiais, no que diz respeito à promoção de autonomia, nomeadamente: i) organizar todos os objetos juntos com a mesma função e/ou semelhante; ii) utilizar caixas transparentes, para permitir que as crianças vejam e descubram o que precisam, arrumadas em prateleiras abertas e à sua altura; iii) utilizar rótulos que façam

sentido para as crianças, colocando etiquetas nas caixas e prateleiras que indiquem o local dos materiais, recorrendo a imagens figurativas do material, permitindo uma “leitura” do espaço (Hohmann & Weikart, 2011).

Outro aspeto fundamental a ter em conta é a organização do espaço exterior como um *continuum* das aprendizagens em sala (Silva et al., 2016). As mesmas autoras referem que o espaço exterior se traduz como um espaço educativo graças às suas potencialidades e oportunidades educativas. Assim, Brickman e Taylor (1991) mencionam que, apesar de não existir um período “formal” para planificar atividades do exterior, o educador pode aproveitar para falar antecipadamente com as crianças sobre o que pretendem fazer no espaço exterior, incentivando-as a perseguir os seus interesses e a tomarem iniciativas, disponibilizando-lhes os materiais necessários para que isso aconteça.

Por fim, quando os espaços estão bem equipados e organizados, possibilitam que as crianças fiquem mais entusiasmadas para realizar as suas explorações, tornando-se mais capazes de tomarem iniciativas e, conseqüentemente, mais autónomas. Também o conhecimento que possuem sobre o espaço e as suas finalidades se traduz como uma condição essencial para o desenvolvimento da autonomia e independência (Silva et al., 2016). Contudo, isto implica que as crianças percebam a forma como está organizado e como pode ser utilizado, “participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva et al., 2016, p.26).

3.2.2.2 O tempo e a promoção da autonomia

Segundo Folque et al. (2015), a organização da rotina diária e semanal constitui-se como uma referência básica e fonte de segurança, que nos permite “reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (p.23). Esta deve ter uma distribuição flexível, apesar de serem momentos que se repetem com uma certa periodicidade, contemplando a polifonia de ritmos existentes – ritmo individual da criança, de pequenos grupos e de grande grupo – valorizando-os e respeitando-os (Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2020). Assim, a rotina deve ser planeada com o intuito de apoiar as iniciativas das crianças, permitindo-lhes aceder “a tempo suficiente para perseguirem os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.224).

Segundo Silva et al. (2016), o tempo é de cada criança, grupo e educador, sendo fundamental que a sua organização seja decidida em conjunto pelo educador e pelas crianças.

É neste sentido que Post e Hohmann (2011) referem que, só quando as crianças conhecem a sequência de acontecimentos, é que se conseguem organizar a partir dela de forma cada vez mais autónoma em relação ao adulto. Por outro lado, o educador, ao permitir que a criança antecipe o que irá acontecer num momento seguinte, ajuda-a a “refletir sobre a ação praticada, proporcionando-lhe momentos que estimulam o desenvolvimento das capacidades para levar a cabo ações de independência e exploração que irão facilitar a aquisição da autonomia” (Pereira, 2014, p.5).

Assim, ao proporcionarmos um horário diário consistente e previsível, onde os cuidados são prestados tendo por base rotinas tranquilas, fornecemos oportunidades às crianças para realizarem as suas ações de forma mais autónoma (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Contudo, Hohmann e Weikart (2011) referem que apesar das rotinas diárias estarem divididas em blocos identificáveis a tipos de atividades específicos, elas não ditam o que as crianças irão fazer durante aquele momento da atividade, proporcionando-lhes antes

tempo para expressar os seus objetivos e intenções; para levar a cabo essas iniciativas através da consideração das suas opções, da interação com pessoas e materiais, e da resolução de problemas que surjam; e para persistir nestes esforços até que esteja satisfeita com os resultados. (p.224)

Deste modo, tal como referem Silva et al. (2016), é fundamental prevermos e organizarmos o tempo de forma estruturada, mas igualmente flexível. Os diferentes momentos devem fazer sentido para as crianças, respeitando que estas 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). Esta exploração e experimentação pela iniciativa da criança permite-lhe realizar escolhas sem pressão, fomentando a sua autonomia (Deci & Ryan, 1985).

3.2.2.3 A relação entre os pares e o desenvolvimento da autonomia

Os primeiros anos nos contextos de educação de infância traduzem-se como principais contextos onde as crianças interagem com os pares, aprendendo a estabelecer relações e desenvolver competências sociais (Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007; Ladd & Coleman, 2010, cit. por Azeres & Colaço, 2014).

Segundo Bronson (2000, cit. por Azeres & Colaço, 2014), a construção da autonomia traduz-se como um aspeto fundamental na primeira infância, sendo que as crianças precisam

de ocasiões e desafios adequados que as promovam. Estas ocasiões podem ser privilegiadas através de momentos de cooperação entre pares, onde as crianças desempenham um papel mais ativo, sendo conseqüentemente mais exigente (Ashley & Tomasello, 1998; Nichols et al., 2010, cit. por Azeres & Colaço, 2014), confrontando-se com diferentes pontos de vista e colaborando na resolução de problemas e/ou dificuldades face a uma tarefa comum (Silva et al., 2016). Deste modo, quando existem tarefas com pouca ou nenhuma orientação do adulto, as crianças acabam por se tornar tutoras de aprendizagem dos seus pares (Tudge, 1996, cit. por Dias & Bhering, 2005), atuando e agindo dentro da ZDP (Bekiryazici, 2015). É neste sentido que Silvestre (2020) afirma que a existência de grupos com diferentes níveis de desenvolvimento leva a que as crianças ainda em níveis menos desenvolvidos, ao adquirirem conhecimentos e ao serem incentivadas pelos pares “mais competentes”, procurem imitá-los, desenvolvendo a sua autonomia e outros aspetos.

Já em grupos de crianças com diferentes idades, Verba e Isambert (1998, cit. por Dias & Bhering, 2005) definem o papel das crianças mais velhas em relação às mais novas como um papel de tutela. Para Gray (2011) este papel de tutela das crianças mais velhas contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças mais novas, através do fornecimento de “andaimes” que elevam as suas competências. Por fim, como afirma Vygotsky (1934/1978, cit. por Guedes, 2014)

o que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã, o que significa que quando o educador promove na sua sala a cooperação está a perspetivar uma efetiva autonomia das suas crianças, permitindo-lhes levarem ferramentas fundamentais para a vida. (p.119)

IV – Opções Metodológicas

4.1 Roteiro ético

Após definidos os conceitos chave do estudo, é fundamental apresentar os princípios éticos tidos em conta para a intervenção com os diferentes participantes desta investigação: grupo de crianças e educadora cooperante. Como referem Bogdan e Biklen (1994) existem dois aspetos relacionados com a ética relativa à investigação de sujeitos humanos: i) consentimento informado; ii) proteção contra qualquer espécie de danos. Os mesmos autores defendem ainda os princípios éticos a considerar em investigação: i) deve ser mantido o anonimato dos sujeitos, para que a informação recolhida pelo investigador não cause qualquer problema/prejuízo; ii) os indivíduos devem ser tratados com respeito, devendo ser informados sobre os objetivos e dar o seu consentimento, para poder obter a cooperação na investigação; iii) para a autorização da

realização do estudo, o investigador deve ser claro e explícito com os intervenientes, respeitando-os do início ao fim; iv) o investigador deverá ser autêntico na descrição dos resultados, demonstrando fidelidade aos dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Assim, tendo em conta estes princípios éticos, na presente investigação foram explicados e partilhados previamente com a educadora cooperante os objetivos da mesma, e não foram identificados os nomes das crianças, nem do estabelecimento educativo, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos participantes.

4.2 Roteiro Metodológico

Contemplando os objetivos delineados e a clarificação da problemática, realizou-se um estudo de natureza qualitativa.

Na organização, planeamento e condução da investigação, considerámos certos princípios que alguns autores avançam para a investigação qualitativa em educação. Destacamos Alves e Azevedo (2010), que afirmam que numa investigação em educação se estudam fenómenos e processos que decorrem no tempo e espaço educativo com o objetivo de melhorar os processos educativos. O intuito é a procura de respostas para “interesses, necessidades, perplexidades ou simples curiosidades que vêm identificando no decorrer dos seus trajetos profissionais” (Alves & Azevedo, 2010, p.11).

Relativamente à natureza da investigação, uma investigação qualitativa consiste num estudo descritivo de fenómenos que possuem uma falta de objetividade, “uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais” (Afonso, 2014, p.18), e o foco consiste na construção de conhecimento (Meirinhos & Osório, 2010). Neste sentido, Alves e Azevedo (2010) referem que as temáticas e a finalidade de investigações desta natureza pressupõem um carácter interpretativo, de forma que o investigador reflita e compreenda o objetivo em estudo. É também neste sentido a posição de Bogdan e Biklen (1994) quando referem que, na metodologia qualitativa, o trabalho elaborado pelo investigador ocorre no ambiente natural onde a investigação está a decorrer, sendo este o principal instrumento. Tendo em conta a finalidade do presente relatório e as suas particularidades, a natureza da presente investigação assentou numa metodologia qualitativa, uma vez que o objetivo esteve relacionado com a interpretação e valorização de fenómenos sociais no seu contexto natural, uma sala de jardim de infância, com o intuito de compreender e interpretar comportamentos, experiências e crenças dos participantes. Procurámos também observar e compreender a realidade, privilegiando o contacto direto com o meio natural dos sujeitos, estando em constante reflexão e interpretação para a construção de conhecimento (Pereira & Duque, 2013).

Parece-nos que uma síntese destes princípios é feita por Bogdan e Biklen (1994), evidenciando de forma clara os princípios das características da investigação qualitativa: i) os dados provêm do ambiente natural, onde quem investiga é o principal instrumento de recolha de dados por se encontrar no ambiente em estudo; ii) os dados são descritos de forma detalhada, que os investigadores procuram analisar de forma completa, respeitando o detalhe com que ocorreram; iii) o interesse dos investigadores é maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos da investigação; iv) os dados são analisados de forma indutiva; v) o significado dos dados possui uma importância na abordagem qualitativa.

4.2.1 Procedimentos de recolha de informação – técnicas e instrumentos

De acordo com Aires (2011), a escolha das técnicas a utilizar num processo de pesquisa é uma etapa fundamental para a concretização dos objetivos da investigação. Para Bogdan e Biklen (1994) e Meirinhos e Osório (2010), numa investigação qualitativa são mobilizados diversos métodos e técnicas de recolha de dados, que contemplam informação pertinente, e que evidenciam momentos singulares da realidade dos sujeitos em análise, levando a que o investigador reflita sobre os mesmos.

Nesta investigação mobilizámos mais do que uma fonte de recolha de informação, de forma a obtermos dados mais pormenorizados e diversificados, englobando diferentes perspetivas e privilegiando o cruzamento de diferentes ângulos de análise, como referem Meirinhos e Osório (2010). Foram selecionadas duas técnicas para dar resposta às questões de investigação: a observação (participante e não participante) e a entrevista semiestruturada à educadora cooperante. Quanto aos instrumentos de recolha de dados, destacamos o guião da entrevista à educadora cooperante e o guião das notas de campo.

No que concerne aos participantes, participaram nesta investigação a educadora cooperante da sala, onde realizei a prática supervisionada, e o seu grupo de crianças.

4.2.1.1 Observação

Uma vez que a investigação decorreu no contexto natural da prática da educadora cooperante, a observação realizada foi de cariz naturalista. Esta observação teve como objetivo a recolha de informações sobre o comportamento da educadora cooperante no que diz respeito à promoção da autonomia das crianças, e à forma como a organização daquele ambiente educativo podia ser promotora de autonomia. Assim, procurámos recolher informações que contemplassem: i) a organização do espaço físico e dos materiais; ii) a organização da rotina diária; iii) a organização do grupo de crianças, bem como as interações entre pares.

Segundo Adler e Adler (1994, cit. por Aires, 2011), a observação naturalista “pratica-se no contexto da ocorrência, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (p.25). Traduz-se, segundo Aires (2011), numa técnica flexível e aberta, que permite ao investigador obter uma visão sistemática mais completa da realidade, uma vez que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), as ações são compreendidas de forma mais concreta quando observadas no seu ambiente natural e habitual de ocorrência. É também uma técnica mais integrada no ensino, não provocando ansiedade ao observador nem ao observado (Neves et al., 1994).

Na prática supervisionada, registaram-se os aspetos mais relevantes recolhidos através da observação, reescrevendo-os posteriormente de forma detalhada e precisa através de notas de campo. Nestas notas de campo foram relatadas, ao longo do tempo, diferentes situações em que a organização do ambiente educativo (espaço, tempo e interações entre pares) e as práticas da equipa educativa se relacionaram com a promoção de autonomia das crianças.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo traduzem-se como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 149). Este registo deve ser constituído por duas partes: uma primeira parte descritiva, onde são espelhados, de forma detalhada os pormenores do que ocorreu no campo e o objetivo é captar “uma fatia de vida” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152); e uma segunda parte reflexiva e mais subjetiva do momento descrito, onde se “apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias, preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994, p.152).

Assim, a informação recolhida e organizada através das notas de campo encontra-se estruturada da seguinte forma: inicialmente encontramos a informação acerca do dia, local, hora e os intervenientes da situação observada, seguindo-se uma descrição da mesma. De seguida, é a parte inferencial, onde realizo as reflexões pessoais em articulação com um diálogo com autores de referência.

4.2.1.2 Entrevista

Segundo Fontana e Frey (1994, cit. por Meirinhos & Osório, 2010), “entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos” (p.62). Entende-se por entrevista uma conversa intencional entre duas pessoas, cujo objetivo é obter informações específicas sobre a outra (Amado & Ferreira, 2014; Bogdan & Biklen, 1994). Aires (2011) complementa esta ideia ao realçar que a entrevista surge da necessidade do investigador conhecer “o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo

e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (p.29).

Assim, a entrevista foi uma das técnicas de recolha de dados mobilizada nesta investigação, constituindo-se como uma das principais técnicas de pesquisa qualitativa (Amado, 2014), devendo ser utilizada em conjunto com outros métodos (Amado & Ferreira, 2014). Esta técnica foi realizada no final da prática supervisionada, surgindo da necessidade de recolher informações com o intuito de as conjugar com os dados obtidos através da observação. Procurámos perceber quais as opiniões, concepções e práticas educativas da educadora cooperante, incluindo a forma como organiza o ambiente educativo, no que concerne à promoção de autonomia das crianças, permitindo, posteriormente, a realização de uma análise aprofundada e detalhada.

Realizou-se uma entrevista semiestruturada, em que o entrevistador escolheu o âmbito onde as questões incidiam. Este tipo de entrevistas apresenta como principal vantagem o fato de não seguir uma ordem pré-estabelecida na formulação de perguntas, permitindo uma maior flexibilidade do entrevistador para colocar as perguntas consoante as respostas do entrevistado (Amado & Ferreira, 2014; Meirinhos & Osório, 2010). Segundo Amado (2014), a entrevista deve ser estruturada de acordo com blocos temáticos e objetivos, sendo fundamental o recurso a questões: i) abertas, para que o entrevistado dê as sua próprias respostas, minimizando a imposição das mesmas; ii) singulares, não contendo mais que uma ideia; iii) claras, com recurso a uma linguagem clara dentro do quadro de referência do entrevistado.

Deste modo, o guião da entrevista (ver Anexo II) foi estruturado em blocos temáticos, tendo em consideração as questões de investigação delineadas, contemplando os seguintes blocos: a) concepções sobre a importância da promoção da autonomia na educação pré-escolar; b) concepções sobre a organização do espaço e dos materiais como promotora de autonomia das crianças; c) concepções sobre a rotina como promotora de autonomia das crianças; d) concepções sobre a organização do grupo de crianças como promotora de autonomia; e) perceção do papel do educador na promoção da autonomia e estratégias utilizadas pela educadora cooperante para potenciar a autonomia das crianças; f) perceção de como valoriza e compreende os progressos de autonomia; g) concepções relativamente ao conceito de autonomia. Cada bloco temático encontra-se acompanhado pelos objetivos pretendidos e pelas questões orientadoras, numa ordem lógica e coerente. As questões formuladas eram abertas, singulares e claras (Amado, 2014).

Os objetivos gerais da entrevista consistiram em: 1) compreender as concepções da educadora cooperante acerca do conceito de autonomia e a importância dada à sua promoção

na Educação de Infância; 2) compreender o papel do educador de infância enquanto promotor de autonomia das crianças e quais as estratégias mobilizadas pela educadora cooperante para promover esta competência; 3) compreender como a educadora cooperante organiza o ambiente educativo para promover a autonomia das crianças; 4) compreender como a educadora cooperante observa e valoriza que as crianças estão progressivamente mais autónomas nas suas ações.

A entrevista realizou-se num local sossegado à escolha do entrevistado, tendo sido realizada uma breve explicação sobre a sua finalidade, comunicados os procedimentos éticos e onde foi pedida e concedida autorização para a sua gravação.

V - Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada

A presente análise reflexiva surge com base nos dados recolhidos durante a prática supervisionada em articulação com os referenciais teóricos apresentados no enquadramento, de forma a dar sentido e significado à informação recolhida. Esta reflexão encontra-se estruturada tendo em conta as diferentes questões de investigação, onde as respostas se encontram organizadas por tópicos. A análise da informação proveniente das várias fontes em articulação com os conhecimentos da revisão de literatura permitiu que a presente análise reflexiva fosse mais completa, rigorosa e aprofundada. Uma vez que também intervi ao longo da prática supervisionada, foram definidos dois eixos de análise estruturais para dar resposta às questões orientadoras: i) a prática da educadora cooperante; ii) a minha intervenção junto do grupo de crianças.

Questão de Investigação – Que estratégias podem ser utilizadas pelo/a educador/a de infância para promover a autonomia nas crianças?

A resposta a esta questão encontra-se organizada em dois tópicos: a) conceções sobre o conceito de autonomia e a importância da sua promoção na educação da infância; b) comportamentos do educador de infância promotores de autonomia nas crianças. No primeiro tópico serão apresentadas as conceções da educadora cooperante quanto ao conceito de autonomia e à importância dada à sua promoção na educação de infância e, no segundo tópico será destacada a forma como essas conceções se refletem na sua prática educativa, através dos seus comportamentos. Esta organização baseia-se na ideia de que as conceções do educador acabam por influenciar a sua prática educativa, bem como a sua postura/comportamentos promotores desta competência.

a) Concepções sobre o conceito de autonomia e a importância da sua promoção na educação de infância

Segundo Lill e Prott (2015), as oportunidades dadas às crianças de se autodeterminarem e de participarem no seu processo educativo, estão relacionadas com as convicções e ações dos adultos responsáveis. Quando questionada sobre as suas concepções sobre autonomia, a educadora cooperante referiu que este conceito está relacionado com *“a capacidade que a pessoa/criança tem de se tornar independente, englobando também a sua capacidade de tomar decisões de forma livre, de ser autónoma nas suas atividades diárias e de ter uma opinião no seu processo de aprendizagem. Está associado, também, à capacidade das crianças seguirem regras porque lhes fazem sentido e não porque alguém lhes disse para fazer”* (Ver Anexo III).

Através da sua resposta, percebemos que a educadora, na sua concepção de autonomia, contempla os dois conceitos que, em muitos casos, se julgam ser sinónimos –independência e autonomia – articulando-os de forma muito interessante. Esta dá a entender que o conceito de autonomia inclui o conceito de independência, ao afirmar que engloba a capacidade que a pessoa/criança tem de se tornar independente e ser autónoma nas suas atividades diárias. Segundo Marchão (2010) e Silva et al. (2016), quando falamos em independência, referimo-nos à capacidade da criança cuidar de si, recorrendo aos materiais e instrumentos que tem à sua disposição sem auxílio de outrem, remetendo-nos para um saber-fazer sozinho. Já o conceito de autonomia está relacionado com uma partilha de poder entre o adulto e as crianças, onde estas têm a possibilidade de tomar decisões e fazer escolhas sobre o seu processo de aprendizagem, delimitando as próprias regras e limites sem que sejam impostos pelos outros (Mogilka, 1999; Silva et al., 2016). Segundo Trueba (2015), a base mais profunda que sustenta a autonomia, remete para a ideia das crianças como participantes ativas capazes de pensar criticamente. Assim, um comportamento autónomo é feito por escolha do próprio sujeito, que sabe não só como se faz, mas também já integrou a razão pelo qual o está a fazer, realizando-o livre de constrangimentos, pressão e controlo externo (Deci & Ryan, 1987, 2000).

De forma implícita, a resposta da educadora vai ao encontro do que é defendido na literatura quanto à definição do conceito de autonomia. Por outro lado, a relação que esta profissional faz entre o conceito de autonomia e independência acaba por ser algo natural, uma vez que, como é referido por Silva et al. (2016), a aquisição da independência constitui-se como a base progressiva da autonomia.

É importante que esta competência seja promovida na educação pré-escolar, uma vez que, segundo a educadora, *“(...) a criança nesta idade está numa fase de crescimento e*

desenvolvimento, e a autonomia faz parte do crescimento da criança. (...) É importante incentivar-se a autonomia logo desde cedo, que é essencial para a autoestima das crianças e para o seu desenvolvimento saudável” (Ver Anexo III). Percebemos, assim, que esta profissional é sensível à importância de se promover a autonomia desde cedo, valorizando-a na sua prática educativa. Segundo Chokler (2015), a construção de autonomia é um processo não imediato, devendo ser respeitado e valorizado pelo adulto que deve conhecer o desenvolvimento individual e global da criança. Outro aspeto salientado pela educadora é que a construção da autonomia é fundamental para o desenvolvimento saudável e da autoestima. De acordo com Silva et al. (2016), no processo de construção de autoestima, os adultos “intencionalmente valorizam, respeitam, estimulam a criança e encorajam os seus progressos (...)” (p.34). Assim, o educador ao respeitar, estimular e encorajar as crianças a terem iniciativas e a prosseguirem os seus interesses, permite que se vejam como seres competentes e, consequentemente, com mais autoestima e confiança para agir de forma autónoma.

b) Posicionamento e comportamentos do educador de infância promotores de autonomia das crianças

Quando questionada sobre o papel do educador de infância no que diz respeito à promoção da autonomia das crianças, a educadora cooperante referiu que passa por “(...) *motivar, acreditar na criança, incentivar as suas iniciativas, oferecendo explicações sobre as opções de atividades/propostas a realizar*” (Ver Anexo III). Através deste excerto, percebemos que, para esta educadora, o papel do educador vai ao encontro do que é referido na literatura. Segundo Reeve (2009, cit. por Su & Reeve, 2010), os comportamentos de suporte à autonomia envolvem incentivar e motivar a criança, de forma intrínseca, fornecendo-lhe explicações sobre as diferentes opções através de uma linguagem não controladora. Este autor ainda ressalta que é essencial oferecer-se à criança o tempo necessário para aprender de forma individualizada, respeitando e reconhecendo os seus sentimentos negativos. Também aqui, a opinião da educadora não difere da literatura atual quanto aos comportamentos promotores da autonomia por parte do adulto. Ambas referem que é fundamental que o educador motive a criança, incentivando-a a perseguir os seus interesses, iniciativas e a fazer escolhas (Deci & Ryan, 1987; Reeve, 2006). Assim, quando existe um clima de confiança e apoio as crianças ganham um sentido de autocontrolo e competência, agindo de forma mais autónoma, pois sabem que têm o suporte e o encorajamento das pessoas em quem confiam (Hohmann & Weikart, 2011).

A seguinte nota de campo ilustra um exemplo onde a educadora cooperante incentivou a autonomia de uma criança, incitando a sua iniciativa e disponibilizando-lhe os materiais necessários para perseguir os seus interesses.

No momento de escolha livre, o “A” disse à educadora que gostava de descobrir mais sobre os planetas do projeto que realizámos. A educadora cooperante incentivou-o a realizar essa exploração, disponibilizando-lhe um livro e fotografias do espaço. De seguida, perguntou-lhe o que gostava de descobrir mais sobre o espaço, ao qual este lhe respondeu que gostava de ver mais fotografias sobre o sistema solar. A educadora incentivou-o na sua pesquisa, mostrando-se disponível para o ajudar se necessitasse. O “A”, depois de ter visto o livro, foi buscar uma folha branca e decidiu fazer um desenho sobre o espaço. Quando terminou, foi mostrar o desenho à educadora, que lhe deu os parabéns, questionando-o sobre o que tinha desenhado, incentivando-o a explicar o seu desenho. No final, a educadora convidou o “A” a mostrar o seu desenho ao grupo e a explicar o que tinha desenhado. (Nota de campo 1 – Anexo IV).

Esta situação ilustra de forma significativa o papel do educador de infância no que concerne à promoção da autonomia. A postura desta educadora vai ao encontro dos comportamentos promotores de autonomia enunciados por Reeve e Su (2010), Reeve (2006), Joussement et al. (2008) e Reeve e Jang (2006). Estes autores destacam um conjunto de comportamentos por parte do adulto que estão associados a ambientes que promovem o bem-estar e a autonomia, estando alguns deles ilustrados nesta situação: i) estar atento e questionar as crianças sobre o que pretendem realizar, valorizando as suas iniciativas e sentimentos; ii) fornecer tempo suficiente para as crianças aprenderem individualmente e para que possam trabalhar por si próprias; iii) elogiar recorrendo a um feedback positivo e informativo; iv) encorajar as crianças a perseguirem os seus interesses; v) recorrer a uma linguagem/postura não controladora.

Nesta situação, a educadora não desvalorizou o interesse do “A”, incentivando-o a explorar e perseguir esse mesmo interesse, disponibilizando-lhe diferentes recursos para que tivesse mais opções, potenciando a sua autonomia. Por outro lado, ao ter questionado o “A” sobre o que gostava de descobrir, não assumindo uma postura nem uma linguagem controladoras e mostrando-se disponível para o apoiar, permitiu que este se sentisse mais confiante para explorar. É neste sentido que Deci e Ryan (2000) afirmam que a existência de um controlo por parte da criança se traduz como uma estratégia central na promoção da autonomia e é a base subjacente a comportamentos autodeterminados. Outro aspeto igualmente potenciado nesta situação foi o sentido de competência, quando a educadora congratulou o “A” pelo seu trabalho e lhe forneceu um feedback positivo, convidando-o a explicar o que tinha

descoberto ao grupo. Esta situação poderá ter levado a que o “A” se sentisse mais confiante e competente na sua ação, percebendo que o seu trabalho tem valor para os outros. Um feedback positivo que destaca a eficiência do indivíduo resulta na satisfação da necessidade de competência, uma das condições para experienciar a motivação intrínseca e comportamentos mais autodeterminados (Deci & Ryan, 2000). Deste modo, a nota de campo ilustrada evidencia um ambiente de suporte à autonomia, caracterizado por contemplar a perspetiva dos indivíduos, apoiando as suas iniciativas e permitindo-lhes exercitar as suas escolhas sem pressão (Deci & Ryan, 1985).

Também na minha intervenção em contexto da Prática Supervisionada e durante a realização do projeto “Uma viagem ao Espaço”, pretendi incentivar a autonomia das crianças em diferentes momentos. Na construção da teia de aprendizagem, procurei que fossem as próprias crianças a delinear o seu processo de aprendizagem, apoiando as suas decisões e valorizando as suas escolhas, disponibilizando-lhes diferentes materiais para que tivessem mais opções, potenciando a sua autonomia. Exemplo disso foi quando, na altura da exploração inicial sobre o tema, questionei o grupo sobre o que gostava de saber mais sobre o espaço e, com base nas diversas respostas, reuni um conjunto de livros diversificados e fotografias que lhes permitissem encontrar resposta às suas questões. Procurei também estar disponível para apoiar e encorajar as iniciativas das crianças, recorrendo a uma linguagem adequada, incentivando-as a realizar escolhas e a tomar decisões. Quanto ao planeamento, procurei que a autonomia das crianças fosse potenciada neste momento, apesar de não ter sido possível planear diretamente com elas. Deste modo, planeei as diferentes propostas com base nas sugestões e escolhas das crianças que constavam na teia inicial, para estas vissem as suas opiniões e escolhas valorizadas e refletidas no seu processo de aprendizagem, acolhendo, igualmente, os contributos que surgissem por parte do grupo.

Outro aspeto fundamental referido pela educadora para a promoção da autonomia consistia em “(...) *criar condições para a criança experimentar os seus limites de uma forma segura, valorizar, apoiar, estimular e ajudar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades sem as deixar desistir. (...) é muito importante que o educador esteja presente e reconheça os sentimentos negativos que surjam, incentivando as crianças a realizarem a tarefa, valorizando o que elas são capazes de fazer, e incentivando-as a fazerem coisas para além do que já conseguem*” (Ver Anexo III).

Esta resposta chamou-me a atenção para a importância de dois aspetos: i) valorizar as conquistas prévias das crianças, incentivando-as a superarem-nas; ii) não deixar que as crianças desistam de fazer algo à mínima dificuldade. Segundo Pick (s.d, cit. por Silva, 2014) “quando

as mensagens são positivas, ou seja, quando enfatizam as conquistas das crianças e são transmitidas com afeto, irão gerar nos mais pequenos um sentimento de segurança que é fundamental nas várias etapas da vida” (p.6). Silva et al. (2016) acrescentam que a criança, quando participa no seu processo de aprendizagem, toma consciência do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou as dificuldades, “tomando consciência de si como aprendente” (p.37), sentindo-se mais competente e capaz nas suas ações. Assim, ao valorizarmos as conquistas prévias das crianças e a sua competência, através de um feedback positivo, demonstramos que são competentes na sua ação e que podem sempre ser melhores, superando-se, quando querem.

Quando as crianças têm dificuldade em fazer determinadas tarefas sozinhas, o papel do educador é essencial e está associado aos conceitos de scaffolding (andaime) e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Todavia, em muitos casos, nem sempre é fácil para o adulto decidir quando intervir nestas situações porque, se por um lado quer proteger a criança de frustrações excessivas, por outro, também quer proporcionar-lhe tempo para resolver sozinha os problemas à sua dimensão (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, é fundamental que o educador conheça cada criança e perceba o seu temperamento face à frustração, reconhecendo os seus sentimentos negativos, incentivando-a a explicar o que sente, para a poder ajudar a superar estes momentos. Em tarefas mais desafiantes, é importante que o educador forneça pistas às crianças sobre como realizá-las e que lhes explique, de forma clara, os objetivos envolvidos. Isto permite que as crianças compreendam o que lhes é pedido, não “desistindo” à primeira dificuldade, e que sejam capazes de conduzir o processo, sentindo-se mais confiantes (Deci & Ryan, 1987; Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2006).

É essencial que as tarefas propostas pelos educadores levem ao máximo envolvimento dos alunos, onde a possibilidade de escolha é valorizada e o nível de desafio é adequado, não sendo demasiado fáceis nem demasiado difíceis, recorrendo a questões abertas que permitam mais do que uma resposta (Peixoto & Mata, 2017).

É igualmente referido pela educadora cooperante que *“É também responsabilidade do educador organizar um ambiente educativo que possibilite que as crianças se sintam seguras e sejam capazes de perseguirem os seus interesses e escolhas”* (Ver Anexo III). Esta ideia vai ao encontro do que é defendido por Azevedo et al. (2019) que afirmam que é também responsabilidade do educador organizar um ambiente educativo de qualidade, que “assegure a todas as crianças bem-estar e pertença, que promova a autonomia e independência, e que permita a todas as crianças e a cada uma sentirem-se seguras e agirem com confiança” (p.2).

Em síntese, o papel do educador na promoção de autonomia passa por mostrar-se disponível para apoiar e encorajar as iniciativas e escolhas das crianças, elogiando-as através de um feedback informativo e positivo. É importante fornecer explicações sobre as diversas tarefas, através de uma linguagem não controladora, oferecendo razões significativas que ajudem a criança a perceber a importância de a estar a realizar, contemplando a sua perspetiva. Este deve estar atento e perceber as curiosidades das crianças, bem como as respetivas zonas de desenvolvimento próximo, apoiando-as de forma adequada (Ferri, 2015). Por fim, é também responsabilidade do educador organizar um ambiente educativo que contemple as perspetivas das crianças, permitindo-as fazer escolhas e tomar decisões. Este último ponto irá ser abordado com mais pormenor na resposta à questão seguinte.

Questão de investigação – Como é que a organização do ambiente educativo pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças?

Segundo Silva et al. (2016) ao falarmos em organização do ambiente educativo estamos a contemplar a organização do espaço físico e dos materiais, do tempo e do grupo. Deste modo, de forma a facilitar a análise e compreensão do leitor, a resposta a esta questão está organizada em subtópicos relacionados com estes três aspetos, que acabam por estar interligados.

a) Organização do espaço físico e dos materiais enquanto promotores de autonomia

Quando questionada se a organização do espaço físico e dos materiais poderia facilitar a autonomia das crianças, a educadora cooperante demonstrou-se sensível a este aspeto, referindo que a forma como organizamos o espaço e os materiais é muito importante para a promoção da autonomia. Esta refere que *“O espaço deve ser inicialmente organizado por nós, devendo-se ir adaptando à medida que vamos conhecendo as necessidades e os interesses do grupo. Esta organização do espaço deve permitir que as crianças tenham acesso aos diferentes materiais, possibilitando-as escolher o que querem fazer e onde arrumar o material quando já não necessitam dele sozinhas. (...) é importante que as crianças conheçam bem o espaço e os materiais existentes para conseguirem ser autónomas”* (Ver Anexo III). Para a educadora, a organização inicial do espaço e dos materiais deve ser da responsabilidade do educador, destacando que não deve ser estanque, sendo alterada à medida que se vai conhecendo o grupo. Esta ideia vai ao encontro do que é defendido por Silva et al. (2016), que referem que a existência de uma reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços, permite que os mesmos sejam alterados de acordo com as necessidades e o desenvolvimento do grupo. Todavia, poderia ser dada a oportunidade às crianças de participarem e se envolverem

nessa organização inicial e reflexão sobre o espaço, ouvindo-as e contemplando as suas perspectivas, não sendo apenas responsabilidade da educadora, porque só assim a autonomia pode ser mais facilmente potenciada. Segundo Silva et al. (2016) o conhecimento das crianças sobre o espaço e as suas potencialidades é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e independência. Contudo, para isso acontecer, é fundamental que as crianças compreendam a forma como este pode ser utilizado e como está organizado, participando nas decisões inerentes a essa organização e às alterações a realizar (Silva et al., 2016). Desta forma, apesar da educadora referir que é importante que as crianças conheçam bem o espaço e os materiais existentes para serem autónomas, este processo engloba, igualmente, a sua participação na organização do espaço. Assim, só ao escutar e valorizar os contributos e interesses das crianças é que o educador possibilita que tenham “voz” nesta organização e sejam mais autónomas nas suas ações, por estarem familiarizadas com as possibilidades do espaço.

No seguimento do que foi referido pela educadora cooperante sobre a importância do conhecimento do espaço e dos materiais pelas crianças para serem autónomas, o seguinte excerto de nota de campo ilustra uma situação onde as crianças se demonstraram autónomas pelo conhecimento que possuíam do espaço físico.

“(...) Enquanto ajudava o “B” a montar o puzzle a “T” veio ter comigo a dizer que queria fazer um desenho. Perguntei-lhe se sabia onde estavam as folhas e ela disse-me que sim, dirigindo-se ao armário onde estavam as folhas de papel, tirando uma. O “DO”, quando acabou o seu desenho, disse-me que tinha acabado e que já tinha posto o nome como a educadora cooperante lhes tinha ensinado. De seguida, dirigiu-se a uma estante e guardou numa gaveta o seu desenho. Questionei-o onde é que ele estava a guardar o desenho, ao qual este me respondeu que era ali que eles guardavam os desenhos quando os acabavam. (...)” (Excerto da Nota de Campo 2 - Anexo IV).

Como podemos observar, tanto a “T” como o “DO” mostraram ser autónomos na sua acção, seguindo os seus interesses e escolhas por estarem familiarizados com o espaço onde se encontravam. Quando os questionei sobre o que queriam e/ou estavam a fazer, ambos me responderam, de forma clara, evidenciando um sentimento de controlo sobre o espaço. Isto só foi possível porque estas duas crianças se sentiam familiarizadas e seguras no espaço onde se encontravam, o que lhes possibilitou o desenvolvimento da autonomia e independência, tal como é referido por Silva et al. (2016).

Quando é referido pela educadora que *“Esta organização do espaço deve permitir que as crianças tenham acesso aos diferentes materiais, possibilitando-as escolher o que querem fazer e onde arrumar o material quando já não necessitam dele sozinhas.”*, percebemos que o

espaço físico deve possibilitar que as crianças façam escolhas e tomem iniciativas, realizando o ciclo “encontra-brinca-arruma” ao utilizar os diferentes materiais. Esta ideia vai ao encontro de uma das linhas orientadoras defendidas por Post e Hohmann (2011) e Hohmann e Weikart (2011), relacionadas com um conjunto de princípios ligados a ambientes promotores de autonomia defendidos por Deci e Ryan (1985) (como por exemplo: contemplar as perspectivas dos indivíduos; apoiar as suas iniciativas; exercitar as suas escolhas sem pressão). Segundo Hohmann e Weikart (2011) a arrumação dos materiais deve permitir que as crianças os encontrem e arrumem de forma autónoma. É, por isso, importante que estejam devidamente etiquetados, com rótulos que façam sentido para as crianças, estando arrumados em caixas transparentes e organizados de acordo a mesma função e/ou semelhante (Hohmann & Weikart, 2011). Esta organização permite às crianças uma maior autonomia nas ações, tomando iniciativas, e não dependendo do adulto pois sabem onde se encontram os diferentes materiais disponíveis.

As seguintes notas de campo ilustram duas situações onde a existência de rótulos/imagens familiares às crianças facilitou a autonomia na sua acção.

“Assim que se desequiparam a “J”, a “L” e o “D” foram brincar para a área dos jogos. Cada um tirou o jogo que queria fazer, e esteve a brincar com ele durante a manhã. Quando a educadora cooperante chamou as crianças para irem para o Jardim das Árvores a “J”, a “L” e o “D” dirigiram-se para a estante dos jogos para arrumarem os jogos que estavam a jogar. Assim que chegou a “L” parou um bocadinho para olhar para a imagem que estava na caixa do jogo, procurando-a na prateleira, arrumando o jogo no local da estante onde estava a imagem correspondente à caixa” (Nota de Campo 3 – Ver Anexo IV).

“As crianças do Quarto Branco encontravam-se a brincar pelas diferentes áreas da sala. O “DP” estava a fazer um desenho e, assim que acabou, a auxiliar cooperante disse-lhe para não se esquecer de escrever o seu nome. Deste modo, o “DP” dirigiu-se até ao seu cabide, que possuía a imagem de um animal específico e o seu nome, sentou-se no chão e começou a copiar o seu nome do cabide, sem ninguém lhe dizer nada. Quanto terminou, foi colocar o desenho na capa de elásticos e foi brincar para a área das construções” (Nota de Campo 4 – Ver Anexo IV).

Na primeira nota de campo, a existência de etiquetas nas caixas do jogo e na estante facilitou que as crianças soubessem onde podiam ir buscar e arrumar os jogos sem necessitar da ajuda do adulto, tal como aconteceu com a “L. A “L” ao observar onde se encontrava a etiqueta igual à da caixa conseguiu arrumar o jogo, sem necessitar de recorrer ao adulto. É neste sentido que Hohmann e Weikart (2011) afirmam que a existência de etiquetas do conhecimento

das crianças lhes permite fazer uma leitura do espaço, encorajando-as a descobrir, usar e devolver as coisas por si mesmas, fomentando a sua autonomia, competência e sucesso. Deste modo, ao saberem onde se encontram e arrumam os materiais as crianças sentem-se mais confiantes para tomar iniciativas e realizarem escolhas, agindo de forma mais autónoma. A regra até pode ter sido estabelecida pelo adulto, mas parece que as crianças a entenderam e internalizaram, agindo pela sua apropriação. Assim, para que as crianças sejam autónomas nas suas ações, é essencial que conheçam o espaço e as suas potencialidades (Silva et al., 2016).

Na segunda nota de campo, esta situação chamou particularmente a minha atenção por demonstrar como a organização do espaço pode promover a autonomia das crianças. Segundo Silva et al. (2016), a organização do espaço físico e dos materiais condiciona a forma como são mobilizados enquanto recursos para o desenvolvimento de aprendizagens. Exemplo disso, foi esta situação onde a existência de imagens e dos nomes das crianças nos seus cabides permitiu que o “DP” fosse autónomo na sua acção. Esta criança demonstrou iniciativa e autonomia ao decidir escrever o seu nome sozinho, identificando o seu cabide pela imagem do animal “específico”, recorrendo à placa que tinha o seu nome e que sabia que estava no seu cabide. Sem ninguém lhe ter dito nada, o “DP” dirigiu-se ao seu cabide para ver como se escrevia o seu nome, o que aconteceu porque esta criança já se apropriou do espaço e da organização da sala.

É neste sentido que Silva et al. (2016) referem que a apropriação do espaço e dos materiais permite à criança fazer escolhas e mobilizar os materiais de diferentes formas cada vez mais complexas, tal como aconteceu com o “DP”.

Quando questionada sobre a introdução de novos materiais na sala, a educadora referiu que deve ser feita *“À medida que as crianças forem crescendo, e se forem tornando mais autónomas (...). (...) Mas é importante que a sala não esteja com demasiado material, existindo algum material que possa estar guardado mas que as crianças conheçam através das propostas que vamos fazendo, onde quando necessitarem nos possam pedir e ter acesso. Isto porque numa fase inicial as crianças passam por uma exploração muito grande das sala e tem tendência, quando não são muito autónomas, a ir buscar o material e a largá-lo no chão. Deste modo, quando tem muita coisa à volta as crianças também se “perdem”* (Ver Anexo III).

Esta resposta da educadora ilustra como procura disponibilizar materiais diversos à medida que as crianças se vão tornando mais autónomas. Contudo, parece, igualmente, que esta profissional têm algum receio aquando da presença de muitos materiais no espaço, numa fase inicial, por considerar que as crianças acabam por se perder, devendo ser o adulto a mediar o acesso aos mesmos. Segundo Reeve (2006), manter a posse e monopolizar os materiais de aprendizagem é um obstáculo à autonomia, devendo existir na construção desta competência

“uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças (...)” (Silva et al., 2016, p.36). Com base na resposta da educadora cooperante, parece-nos que apesar de perceber a importância da diversidade de materiais para a promoção da autonomia, demonstra alguma necessidade de um maior controlo sobre um conjunto de situações, nomeadamente na quantidade de materiais que disponibiliza para as crianças brincarem e explorarem. Esta necessidade evidencia a existência de alguma dificuldade em apoiar a gestão da autonomia no grupo quando existem múltiplos materiais em simultâneo, não permitindo que a autonomia seja potenciada de forma plena. Este poderia ser um procedimento transitório para uma introdução gradual de materiais, contudo parece existir sempre, para o uso de alguns materiais, a necessidade de se pedir e envolver o adulto.

Quanto à organização do espaço e dos materiais, para a educadora *“A sala está organizada por áreas de interesse, com materiais alusivos a cada área. (...) É importante que os espaços não sejam espaços estanques, dando a possibilidade às crianças de darem um bocadinho aso à imaginação e criatividade. (...) procuro introduzir materiais mais desafiantes à medida que vou observando os interesses e as necessidades das crianças, que lhes aumentem a possibilidade de escolha, e procuro que esses materiais apoiem as crianças mediante os seus interesses nas explorações.”* (Ver Anexo III).

Pelas palavras da educadora cooperante, a forma como organiza o espaço e os materiais vai ao encontro das linhas orientadoras de Post e Hohmann (2011) e Hohmann e Weikart (2011). Estas linhas orientadoras parecem estar relacionadas com ambientes de suporte à autonomia ao contemplarem a perspetiva dos sujeitos, permitindo-os ter iniciativa e fazer escolhas (Deci & Ryan, 1985). Assim, através desta resposta da educadora podemos destacar duas linhas orientadoras de Post e Hohmann (2011) e Hohmann e Weikart (2011) no seu discurso: i) os espaços encontram-se divididos em áreas de interesse, que incentivam a iniciativa e explorações das crianças; ii) os espaços são flexíveis, sendo adaptados tendo em conta os interesses e necessidades das crianças;

A divisão do espaço em áreas de interesse permite que a criança conheça e perceba, de forma mais clara, os materiais e os espaços que tem à sua disposição, tomando iniciativas mais autonomamente (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Ao procurar que os espaços não sejam estanques, tendo o cuidado de introduzir novos materiais mais desafiantes com base nos interesses do grupo, a educadora possibilita que as crianças tenham mais opções e se sintam mais motivadas intrinsecamente. Deci e Ryan (2000) afirmam que, ao reconhecermos os sentimentos das crianças e ao oferecermos maiores oportunidades de escolha, estas acabam por ficar motivadas para ter comportamentos mais autoiniciados. É igualmente

referido pela educadora que *“As próprias crianças podem sugerir a alteração dos materiais, ou sugerirem novos materiais para a sala.”* (Ver Anexo III), o que nos mostra que valoriza que as crianças tenham “voz” na organização do espaço, sendo que estas oportunidades de participação se traduzem, de acordo com Silva et al. (2016), como condição essencial para o desenvolvimento da independência e da autonomia.

Quando é referido pela educadora no excerto anterior que *“ (...) procuro introduzir materiais mais desafiantes à medida que vou observando os interesses e as necessidades das crianças, que lhes aumentem a possibilidade de escolha, e procuro que esses materiais apoiem as crianças mediante os seus interesses nas explorações.”*, compreendemos a existência de uma preocupação, de forma mais ou menos consciente, de se ir introduzindo “novidade” e um desafio ótimo, características relacionadas com as tarefas promotoras de autonomia (Deci & Ryan, 2000). Esta ideia vai ao encontro de Silva et al. (2016) ao afirmarem que cabe ao educador introduzir espaços e materiais mais desafiantes e que contemplem os interesses do grupo. Segundo Reeve (2006), um educador que potencia a autonomia das crianças, procura identificar as suas necessidades, interesses e preferências, promovendo momentos na sala que os valorizem. Assim, é referido pela educadora cooperante que *“À medida que as crianças crescem precisam de experiências mais desafiantes e que acabem por ir ao encontro dos seus interesses e necessidades. (...) Posso, por exemplo, ir trocando alguns jogos que considero que já não são tão interessantes porque são demasiados fáceis (...)”* (Ver Anexo III). Esta resposta demonstra também o cuidado de considerar os interesses e as necessidades das crianças aquando da disponibilização dos materiais, o que está em linha com Reeve (2006). Deste modo, percebemos que esta profissional procura contemplar materiais novos e com grau de dificuldade adequado às características do grupo, o que nos remete, igualmente, para as características das tarefas promotoras de autonomia. Neste sentido, Mata e Peixoto (2017) referem que é fundamental que as tarefas sejam diversificadas, com um nível de desafio adequado, e que envolvam ao máximo as crianças, dando-lhes possibilidade de escolha.

Também na minha intervenção, em contexto da Prática Supervisionada e na realização do projeto “Uma Viagem ao Espaço”, procurei envolver as crianças na organização do espaço e dos materiais, valorizando os seus contributos e sugestões. Nas diferentes propostas, procurei estar atenta aos interesses e necessidades das crianças disponibilizando-lhes materiais diversos com um nível de dificuldade adequado ao grupo. Na proposta “Vamos construir um foguetão”, convidei as crianças a construir um foguetão com figuras geométricas, sem lhes mostrar uma imagem “estereotipada”, disponibilizando antes diferentes figuras geométricas com diversas características (cores, tamanho, forma, etc.). Através desta estratégia, possibilitei que as

crianças escolhessem como gostavam de construir os seus foguetões, agindo de forma autónoma. O resultado foi muito interessante, uma vez que todos os foguetões foram diferentes, refletindo as singularidades e escolhas de cada criança. Assim, esta atividade proporcionou que as crianças fossem autónomas nas suas decisões e ações, mesmo sendo uma tarefa proposta pelo adulto. Apesar da tarefa não ter surgido da sua iniciativa, pelas estratégias implementadas, foi possível um grande envolvimento das crianças.

b) Organização e gestão do tempo enquanto promotora de autonomia:

Quando questionada sobre o papel das rotinas e da sua estruturação para a promoção de autonomia das crianças, a educadora cooperante referiu que *“Para que as crianças sejam autónomas é essencial que na sua vida haja uma rotina que sirva de auxílio e de estruturação no seu dia-a-dia. É muito importante que a criança saiba o que vai acontecer, o que vai fazer, o que se segue após cada atividade etc. Portanto toda essa organização da rotina é importante para as crianças porque acaba por as permitir seguir os seus interesses de forma segura.* (Ver Anexo III).

Pela sua resposta, a educadora cooperante parece ser sensível à importância das rotinas diárias enquanto promotoras de autonomia. Para esta profissional, a existência de uma rotina diária permite que as crianças tomem consciência dos momentos que constituem o seu dia, organizando-se a partir deles para perseguirem os seus interesses. Segundo Folque et al. (2015), a organização da rotina diária traduz-se como uma fonte de segurança e uma referência básica, que nos possibilita perceber o porquê de estarmos envolvidos numa determinada atividade, permitindo uma participação com mais protagonismo e autonomia.

Contudo, a educadora acrescenta que a existência de rotinas não significa que tenham de ser “rotineiras”, *“(...) elas devem ser flexíveis e partilhadas com as crianças para que elas consigam perseguir os seus interesses de forma autónoma.”* (Ver Anexo III). Esta ideia vai ao encontro do que é defendido por Post e Hohmann (2011), ao afirmarem que as crianças só conseguem perseguir os seus interesses de forma autónoma quando conhecem a sequência de acontecimentos, organizando-se a partir deles de forma cada vez mais autónoma do adulto. Assim, é essencial que organização da rotina seja decidida pelo educador em conjunto com as crianças, onde as mesmas sabem o que podem fazer nos diferentes momentos, prevendo a sua sucessão, tendo liberdade de propor alterações (Silva et al., 2016).

Um exemplo de como o conhecimento da rotina diária permite agir de forma mais autónoma em relação ao adulto parece ser evidenciado na seguinte nota de campo.

“Após voltarem do Jardim da Areia, as crianças, sem ninguém lhes ter dito nada, tiraram a areia das galochas e arrumaram-nas, em fila, na casa-de-banho. De seguida, pegaram no seus sapatos e dirigiram-se para a sala, sentando-se no tapete, para os calçarem. Assim que iam terminado, ficavam sentadas à espera no tapete que uma das crianças distribuisse uma bolacha a cada uma.” (Nota de Campo 5 – Ver Anexo IV).

Nesta situação, as crianças parecem ter agido de forma autónoma ao conhecerem a rotina diária, sem que ninguém lhes tivesse dito nada. Segundo a Teoria da Autodeterminação (TDA) existe um processo de internalização no qual as atividades, ações e papéis que realizamos podem estar inicialmente relacionados com sugestões ou orientações externas, contudo podem-se ir tornando, gradualmente, mais autónomos (Deci & Ryan, 2000; Joussement et al, 2008). Esta situação parece ser um exemplo claro desta afirmação, evidenciando um comportamento autónomo por parte das crianças. Estas podem ter optado por tirar as galochas e calçar os sapatos por ser algo que lhes faz sentido, e por compreenderem o porquê de o estarem a fazer. Por exemplo, as crianças poderão compreender que tiraram as galochas para não sujarem a sala ou para estarem mais confortáveis. Podemos-nos questionar até que ponto este comportamento vai além de uma simples manifestação de independência, passando a ser um comportamento autónomo, dado que as crianças podem compreender o objetivo da acção, não o fazendo simplesmente porque alguém lhes pediu, mas por ser algo que lhes faz sentido. Assim, de acordo com Pereira (2014, cit. por Jones, 2021)

as rotinas ajudam que a criança se situe no dia-a-dia; que a criança aprenda a ser, a estar e a fazer. Ou seja, ajudam a criança a torna-se responsável no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo (p.28).

É igualmente referido pela educadora que, apesar dos momentos fixos (lanche; entrada/saída) *“(...) existem rotinas que se vão alterando consoante os interesses e as necessidades das crianças. É importante que o educador saiba ler os sinais que as crianças transmitem com o seu comportamento. Por exemplo, existem momentos em que o grupo está mais agitado e que prefere brincar livremente pelas áreas e eu não conto uma história em grande grupo, ou conto apenas para os que querem ouvir. É importante sermos flexíveis e privilegiarmos, acima de tudo, os interesses das crianças e a sua capacidade de fazer escolhas e de ter opinião no seu processo de aprendizagem.” (Ver Anexo III).*

Percebemos através das suas palavras uma sensibilidade da educadora à importância de organizar o tempo de forma estruturada, mas igualmente flexível, onde os diferentes momentos

fazem sentido para as crianças, respeitando que cada uma tem o seu ritmo. Esta resposta vai ao encontro do que é defendido por Silva et al. (2016) e Oliveira-Formosinho e Formosinho (2020), que referem que, apesar da distribuição do tempo ser flexível, existem momentos repetidos com uma certa periodicidade que articulam os diferentes ritmos. Conforme mencionado pela educadora, é importante valorizar e ter em consideração os interesses e necessidades das crianças na organização da rotina. Assim, os educadores quando procuram nutrir e valorizar os recursos motivacionais internos das crianças acabam por conseguir coordenar as atividades que propõem com as preferências, interesses, desafios, competências e escolhas de cada uma (Reeve, 2006). É neste sentido que Deci e Ryan (2000) afirmam que ao contemplarmos estes aspetos nas propostas educativas permitimos que as crianças se sintam mais motivadas intrinsecamente, agindo de forma mais autodeterminada.

Também na minha intervenção e no projeto “Uma viagem ao Espaço”, procurei valorizar as perspetivas e iniciativas das crianças, respeitando os diferentes ritmos. Deste modo, procurei que os tempos dedicados a cada proposta fossem flexíveis, e do conhecimento do grupo, sendo as próprias crianças a decidir o tempo de exploração em cada proposta. Exemplo disso foi a construção dos planetas em que cada criança pintou o planeta o tempo que quis e, quando já não queria pintar mais ia realizar outra atividade ou perseguir os seus interesses sem ter de estar a assistir às outras crianças a pintar.

c) Organização do grupo enquanto promotora de autonomia

Quando questionada sobre como organiza o grupo de forma a promover a autonomia das crianças, a educadora cooperante referiu que *“Tento sempre que haja uma atividade de grande grupo, como por exemplo a leitura de uma história, jogos. (...) nessa atividade combinamos o que vai acontecer nesse dia e dá para perceber o que é que cada criança gostava de fazer. (...) Quando o grupo de 4 anos, ou de 5 anos, está na educação física ou na música procuro trabalhar com o grupo de crianças disponível os aspetos que considero serem mais essenciais em cada um dos grupos. Depois temos sempre atividades, em pequeno grupo onde todas as crianças trabalham e brincam umas com as outras. Temos também as atividades individuais, onde estou individualmente com cada criança e as restantes crianças estão a brincar.”* (Ver Anexo III).

Através deste excerto, percebemos que, na organização do grupo, a educadora contempla diferentes aspetos para promover a autonomia das crianças: i) momento de grande grupo para explicar o que vai ser feito no dia e perceber o que cada criança quer fazer; ii) momento de pequenos grupos separados consoante as diferentes faixas etárias, onde são

abordados aspetos mais específicos; iii) momento de pequenos grupos mistos, envolvendo crianças de ambas as idades; iv) momento para trabalhar individualmente com cada criança. Os momentos em grande grupo permitem que as crianças construam um sentido de comunidade, e partilhem com o adulto e com os pares os seus interesses e descobertas. Ao ser um grupo constituído com crianças com diferentes níveis de desenvolvimento, permite que, ao ouvirem as partilhas umas das outras, as crianças aumentem o seu leque de escolhas e interesses. Destas partilhas podem surgir novas iniciativas e pares de brincadeira, sendo potenciada a sua autonomia e entreaajuda. Nestes momentos, as crianças acabam por exprimir as suas “iniciativas, fazer descobertas, expressar opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (Silva et al., 2016, p.11), agindo de forma mais autónoma.

Ao privilegiar momentos de trabalho em pequenos grupos com uma determinada faixa etária e onde são trabalhados aspetos considerados essenciais, a educadora permite que o processo de construção da autonomia seja realizado de forma mais individualizada e com base nas competências do grupo. Surge, então, a necessidade do educador estar atento e escutar as crianças ao longo dos diferentes momentos do dia, de forma a perceber os seus interesses, tendo em conta as suas propostas para negociar com o grupo (Silva et al., 2016), garantindo que a autonomia das crianças seja potenciada.

Ao privilegiar momentos onde os pequenos grupos são formados de forma natural, por interesses, contemplando crianças de diferentes faixas etárias, a educadora acaba por promover, igualmente, a autonomia das crianças. Segundo Wood et al. (1976), as interações tutoriais são fundamentais na infância, servindo-se de momentos de “*scaffolding*”, que possibilitam que as crianças executem algo que não conseguiriam realizar sozinhas com a ajuda de alguém mais competente. Estas interações tutoriais podem ser dadas pelos adultos ou pares mais competentes, que agem dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, permitindo-lhes realizar tarefas que não conseguiriam realizar sozinhas, superando as suas dificuldades (Bekiryazici, 2015). Assim, o trabalho de grupo promove a autonomia, entreaajuda e cooperação entre crianças, uma vez que os elementos que têm mais facilidade numa determinada proposta auxiliam os pares com mais dificuldade, não recorrendo ao adulto. Neste sentido, o educador, quando promove a cooperação acaba por estar a prever a autonomia efetiva das suas crianças, pois o que fazem juntas hoje, podem fazê-lo sozinhas amanhã (Vygotsky, 1934/1978, cit. por Guedes, 2014).

Ao privilegiar um momento de trabalho individual com cada criança, a educadora percebe os aspetos onde cada criança precisa de mais apoio, realizando uma diferenciação

pedagógica, ajudando-a a ter mais confiança na realização desses mesmos aspetos, e a agir de forma mais autónoma. Segundo Grave-Resendes (2002, cit. por Henrique, 2011) “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um (...); quando os professores respeitam a individualização” (p.172). Assim, quando o educador recorre à diferenciação pedagógica para apoiar a criança no processo de construção da sua autonomia, trabalhando com ela os aspetos que esta necessita de mais apoio, leva a que esta se sinta mais confiante e competente aquando da realização da tarefa.

Quando questionada sobre a intencionalidade relacionada com a promoção de autonomia na organização do grupo, a educadora cooperante destaca que a existência de crianças com diferentes idades e níveis de desenvolvimento permite que, por si só, se promova a autonomia e a entreaajuda entre elas. Destaca ainda que *“A forma como temos o grupo organizado, tendo crianças de 4 e 5 anos ajuda muito na promoção de autonomia. O fato de haver crianças em diversas fases de desenvolvimento e ao existirem propostas adequadas a cada uma delas, permite que, por exemplo, uma criança de 4 anos possa assistir ao que uma criança de 5 anos está a fazer e possa ir colaborando com ela, acabando por aprender com ela. As crianças aprendem muito umas com as outras e o fato de existirem momentos, jogos e propostas onde participam crianças com diferentes níveis de desenvolvimento permite que, por exemplo, as crianças de 5 anos ajudem e puxem pelas crianças de 4 anos, levando-as a fazer igual a elas (Ver Anexo III).*

Para a educadora entrevistada, a existência de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento constitui-se como uma mais-valia para o desenvolvimento da autonomia. Salienta, igualmente, que procura promover a entreaajuda e que sejam as próprias crianças a andaimar as aprendizagens umas das outras, de forma a promover a sua autonomia, nomeadamente: *“(...) nos momentos de despir o bibe com os botões atrás sugiro que sejam as crianças a se ajudarem uma às outras; outra situação é, por exemplo, se sei que existe uma criança que sabe dar um nó no sapato incentivo-a a ajudar e a ensinar às outras crianças que não sabem” (Ver Anexo III).*

Esta postura da educadora corrobora com Silva et al. (2016), que referem que a diversidade nas salas de aula deve ser “encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (p.10). A interação entre crianças com diferentes níveis de desenvolvimento permite que se ajudem mutuamente, através do confronto com diferentes pontos de vista, trabalhando em conjunto face a uma dificuldade comum (Silva et al., 2016). Ao contemplarmos grupos de crianças com níveis de desenvolvimento diferentes, permitimos que as crianças ainda em níveis menos desenvolvidos

sejam incentivadas e motivadas pelos pares “mais competentes”, procurando imitá-los, o que promove a sua autonomia (Silvestre, 2020).

A seguinte nota de campo ilustra uma situação onde as próprias crianças andaimam o processo de aprendizagem uma das outras, evidenciando comportamentos autónomos em relação ao adulto.

“O grupo dos “Maiores encontrava-se a realizar um jogo comigo sobre as fases da lua enquanto o grupo dos “Grandes” se encontrava na Educação Física. Antes de iniciarmos o jogo espalhei as quatro fotografias das fases da lua em quadrado, deixando um “quadrado” livre no centro, e analisámos em conjunto as imagens. Comecei por explicar às crianças que o objetivo do jogo era que estas se virassem para a imagem correspondente à fase da lua dita por mim. Após terminar a demonstração convidei a “C” a jogar primeiro por ser a mais velha do grupo.

Eu – Então “C”, Lua Nova. (A “C” vira-se em direção à imagem da Lua Nova, que estava atrás de si).

Eu – Concordam todos?

Todos – Sim!

Eu – Lua Quarto Crescente.

(A “C” fica com um ar sério a olhar para as imagens)

D – Olha para as crateras da lua ... é uma lua com uma cratera grande ou pequena?

C – Pequena.

Eu – Então qual é?

C – É esta! – disse, virando-se para a imagem correta.

Eu – Boa! Agora o “SP”. Está pronto? Ok. Lua Cheia.

SP – É esta! – disse virando-se para a imagem correspondente à Lua Cheia.

A – Agora somos nós a dizer o nome das fases da lua para o “SP”.

Eu – Boa ideia!

A – Quarto Minguante.

SP – (a mexer a cabeça) Hum..

DO – Estás perto ... olha para as crateras.. são grandes!

(Excerto da nota de campo 6 – Ver anexo IV).

Neste excerto, foram as próprias crianças que acabaram por andaimar as aprendizagens umas das outras e por se entreatuar ao longo do jogo, de forma autónoma. Apesar de, inicialmente, ter procurado dar orientações às crianças para realizarem o jogo, aos poucos, quando se sentiram confiantes, estas começaram a tomar iniciativa de moderar o jogo sem que ninguém lhes tivesse pedido. Nesta situação, as crianças que dominaram mais rapidamente as regras e o objetivo do jogo tiveram um papel de tutela em relação às crianças que estavam com maior dificuldade, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, agindo nas diferentes ZDP. Foi, assim, possibilitado que as crianças com melhor conhecimento da situação proposta

tomassem a iniciativa e agissem de forma mais confiante no apoio aos pares, sendo estes comportamentos a base do desenvolvimento da autonomia. Desta forma, tal como referido por Deci e Ryan (2000), a base dos comportamentos autodeterminados está associada à ideia do controlo por parte da criança, o que se traduz, igualmente, como uma estratégia essencial na promoção da autonomia.

Também na minha intervenção e durante o projeto “Uma viagem ao Espaço”, procurei promover a entreaajuda das crianças, levando a que andaimassem o processo de aprendizagem umas das outras, valorizando igualmente as suas iniciativas nas diferentes propostas. Também procurei que as crianças recorressem umas às outras para obterem explicações e/ou orientações, para que se tornassem mais autónomas e independentes em relação ao adulto. Como exemplo, pode referir-se à situação ilustrada no excerto da Nota de Campo 6 (Ver Anexo IV), onde procurei dar as ferramentas às crianças para moderar e guiar o processo de aprendizagem, tomando decisões de forma autónoma ao mesmo tempo que se entreajudavam.

Em síntese, o ambiente educativo deve estar organizado de forma a permitir um controlo por parte da criança, contemplando as suas perspetivas, iniciativas e escolhas (Deci & Ryan, 1985). A organização por áreas de interesse deve ser considerada e os materiais existentes devem ser diversos, e de acordo com os interesses e necessidades das crianças, permitindo-lhes várias opções de escolha. Deve ser privilegiada a etiquetagem dos objetos e prateleiras com rótulos do conhecimento das crianças, para que consigam saber autonomamente onde estão os materiais. A rotina diária deverá ser flexível e do conhecimento da criança, permitindo-a perseguir os seus interesses de forma segura e autónoma. No que concerne à organização do grupo, o educador deve encarar a diversidade existente como facilitadora da promoção de novas aprendizagens, criando oportunidades para as crianças se ajudarem e agirem nas diferentes zonas de desenvolvimento proximal, andaimando as aprendizagens uma das outras sem necessitarem do auxílio do adulto.

VI – Considerações Finais

Desde que iniciei o presente relatório, procurei aprofundar conhecimentos, tanto teóricos como práticos, acerca da promoção da autonomia das crianças, reforçando o meu forte interesse pessoal e profissional pelo tema. À medida que fui realizando o RPES, fui contactando com diferentes autores de referência que abordavam esta temática, fazendo surgir novas possibilidades de reflexão e análise, que suscitaram o meu interesse, nomeadamente na organização do ambiente educativo e o papel do educador, no que concerne ao suporte desta competência. Assim, por estar em constante reflexão e aprendizagem, as questões de

investigação e o objetivo deste trabalho foram sofrendo alterações, de forma a contemplar o meu eixo de análise – os contributos da organização do ambiente educativo e o papel do educador de infância na promoção da autonomia.

Como referido na introdução, o principal objetivo deste relatório relacionou-se com a construção de um olhar fundamentado e aprofundado sobre a temática, tendo por base as reflexões realizadas acerca das situações observadas e vivências no contexto da prática supervisionada, contribuindo para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação. É neste sentido que este último capítulo surge como uma síntese dos aspetos centrais e significativos destacados ao longo da presente investigação, fazendo referência às aprendizagens realizadas, dificuldades sentidas e futuros caminhos de reflexão.

Um dos primeiros aspetos significativos a destacar é a **clarificação do conceito de autonomia**, que vai para além de um “saber-fazer” sem auxílio, contemplando a possibilidade da criança fazer escolhas e tomar decisões, seguindo regras porque lhe fazem sentido e não porque lhe foram impostas (Silva et al., 2016; Mogilka, 1999).

O segundo aspeto significativo a salientar está relacionado com o **papel do educador na promoção da autonomia**, que passa por proporcionar momentos de exploração que incluam os interesses e necessidades das crianças, apoiando as suas iniciativas e escolhas. Este papel passa também por recorrer a diferentes formas de explicar as tarefas através de uma linguagem não controladora, disponibilizando razões significativas, que auxiliem a criança a perceber o porquê de estar a realizar uma determinada tarefa (Reeve & Jang, 2006; Reeve, 2006; Joussement et al., 2008). É igualmente responsabilidade do educador de infância organizar um ambiente educativo promotor da autonomia das crianças, o que nos remete para o terceiro aspeto a destacar – as **características de um ambiente educativo de suporte à autonomia**. É fundamental que o educador organize um ambiente educativo que permita que haja um controlo por parte das crianças, integrando as suas perspetivas, permitindo-as ter iniciativa e realizar escolhas sem se sentirem pressionadas (Deci & Ryan, 1995). Assim, deve ser dada a possibilidade às crianças de participarem na organização do espaço físico (Silva et al., 2016). Deve ser privilegiada a organização por áreas de interesse com uma grande diversidade de materiais relacionados com os interesses e necessidades das crianças, e com um nível de dificuldade adequado às características do grupo, diversificando as opções de escolha (Hohmann & Weikart, 2011; Post & Hohmann, 2011). Os materiais e as prateleiras devem estar etiquetados, com rótulos do conhecimento das crianças, permitindo-as realizar o ciclo “encontra-brinca-arruma” sem dependerem do adulto (Hohmann & Weikart, 2011). Quanto à organização da rotina diária, compreendemos que, embora estruturada e com alguma

previsibilidade, deverá ser flexível, contemplando a polifonia de ritmos existentes (Silva et al., 2016). Deve ser, igualmente, decidida em conjunto com as crianças, dando-lhes a possibilidade de seguir os seus interesses com segurança e autonomia. No que diz respeito à organização do grupo, é essencial que o educador encare a diversidade como um veículo de aprendizagem (Silva et al., 2016) e que proporcione momentos de entreajuda, possibilitando que as crianças com mais facilidade auxiliem os pares com mais dificuldade sem recorrer ao adulto.

Também relacionada com esta investigação, podemos afirmar que, ao ter observado e testemunhado a prática de uma educadora sensível à promoção da autonomia das crianças, mobilizando-a na sua prática educativa, foi muito importante para a minha formação. Esta oportunidade permitiu-me compreender, de forma mais aprofundada, a temática em estudo percebendo de que forma alguns princípios teóricos se concretizam na prática. O testemunho da educadora cooperante foi fundamental para perceber as suas conceções e estratégias mobilizadas na prática aquando da promoção da autonomia, levando a uma reflexão conjunta aprofundada sobre múltiplas situações observadas. Considero que foi uma mais-valia este relatório ter sido, parcialmente, realizado ao mesmo tempo que decorria a prática supervisionada, porque me permitiu refletir e analisar situações na primeira pessoa, tendo a possibilidade de dialogar com a educadora cooperante sobre as mesmas.

Ao nível profissional, este relatório permitiu-me desenvolver competências de observação, reflexão e análise que irão ser fundamentais na minha ação futura para assegurar práticas conscientes e de qualidade às crianças que irão estar à minha responsabilidade. Ao ter um maior conhecimento acerca da promoção da autonomia irei promover, com mais facilidade e sentido, na minha ação, práticas que a suportem.

Destaco como principais dificuldades associadas à realização deste relatório, a análise e articulação de algumas respostas da educadora cooperante com a temática do RPES por sentir que, em alguns casos, se desviavam do tema. Esta dificuldade poderá estar relacionada com a minha inexperiência em guiar e realizar entrevistas, embora com a ajuda da orientadora deste trabalho, tivesse conseguido superar estas dificuldades através de uma reflexão conjunta, encontrando as respostas para as minhas questões.

Os resultados desta investigação revelam a importância de se promover a autonomia desde cedo nas crianças, e que esta competência só pode ser promovida na presença de um educador que incentive e motive as crianças a terem iniciativas, auxiliando-as e apoiando as suas escolhas e decisões. Através da reflexão das situações observadas e do parecer da educadora cooperante, foi possível verificar que, em múltiplas situações, a educadora mobiliza, na sua prática educativa, estratégias promotoras da autonomia das crianças (e.g., proporcionar

escolhas; incentivar as suas iniciativas; disponibilizar tempo necessário para perseguir os seus interesses, etc.).

Contudo, como em qualquer outro contexto, as crianças vão-se desenvolvendo, adquirindo competências e conhecimentos que lhes permitem atingir níveis ainda mais consistentes de autonomia, realizando tarefas e resolvendo situações que antes ainda não conseguiam realizar sem a ajuda do adulto. Para isso, a segurança que a educadora fornece, mobilizando estratégias como a responsabilização e cooperação das crianças, bem como a sua capacidade de reflexão sobre o que vê na sala, são essenciais para que, gradualmente, possa ir melhorando aspetos relacionados com as interações (e.g., suporte, feedback, incentivos), e com organização do ambiente educativo (e.g., organização do espaço, tempo e grupo; escolha e disponibilização de materiais).

Neste contexto educativo, é fundamental olhar para o percurso e conquistas feitas, bem como para o que se pode melhorar face aos objetivos a atingir e, mais especificamente, para a conquista da autonomia das crianças. Identificámos, pontualmente, alguns aspetos que nos pareceram ter potencial de melhoria no que diz respeito ao controlo do adulto, na organização inicial do espaço e na forma como disponibiliza alguns materiais. Contudo, temos consciência que este processo é muito pessoal para cada profissional, pois este tem de se sentir seguro, confiante e compreender a razão por que quer mudar e como o deve fazer.

Por fim, tendo em conta as múltiplas possibilidades de análise desta temática, seria importante refletir, numa investigação futura, se existe algum modelo(s) pedagógico(s) que potencie “mais” a autonomia em relação aos outro(s), analisando e comparando as diferentes linhas orientadoras para a organização do ambiente educativo entre si.

Referências Bibliográficas:

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). Introdução: (Re)pensando a investigação em educação. In N. Azevedo, & M. Alves (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 1-30). Várzea da Rainha Impressores.

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coords.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp.207-233). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amerian, M., & Mehri, E. (2014). Scaffolding in Sociocultural Theory: Definition, Steps, Features, Conditions, Tools, and Effective Considerations. *Scientific Journal of Review*, 3 (7), 756-765.
- Araújo, S. (2013). Dimensões da Pedagogia em Creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & Araújo, S. (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 29-74). Porto Editora.
- Azeres, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 10 (30). <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Azevedo, A., Marques, L., & Batista, C. (2019). *Educação Pré-Escolar: a organização do espaço e dos materiais refletem os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância?* <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>.
- Bekiryazici, M. (2015). Teaching Mixed-Level Classes with a Vygotskian Perspective. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 186, 913-917. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.163>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Ativa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chokler, M. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre a teoria e prática. *Infância na Europa Explorando os temas, celebrando a diversidade*, (28), 9-11.
- Coelho, P. (2019). *O papel do educador de infância na promoção da autonomia nos contextos de creche e de jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, IPS – Escola Superior de Educação]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/30518>
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1024-1037.

- Deci, E., & Ryan, R. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Eds.), *Efficacy, Agency, and Self-Esteem* (Cap.2, pp. 31-49). Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dias, A., & Vasconcellos, V. (1999). Concepções de autonomia dos educadores infantis. *Temas em Psicologia*, 7 (1), 9-21.
- Dias, J., & Bhering, E. (2005). A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas na educação infantil. *Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional*, 6 (1), 23-47. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/3108>
- Duque, B., & Pereira, M. (2013). Investigar em Educação: Dois olhares em Construção. *Interações* (27), 31-43. <https://doi.org/10.25755/int.3402>
- Ferri, G. (2015). O papel do adulto nos processos educativos. *Infância na Europa Explorando os temas, celebrando a diversidade*, (28), 35-36.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A pratica educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3, 13-34. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/18089>
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (Orgs.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp.229-281). Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gonçalves, A. B. (2018). *O ambiente educativo e o desenvolvimento da independência e da autonomia em contexto de jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, ESELX – Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do IPL. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9429>
- Gonçalves, A. F. (2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no Jardim-de-Infância*. [Dissertação de mestrado, IPS - Escola Superior de Educação]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/10544>
- Gray, P. (2011). The special Value of Children’s Age-Mixed Play. *American Journal of Play*, 3 (4), 500-522.

- Guedes, M. (2014). Diferenciação pedagógica no pré-escolar: O caminho para a inclusão. *Escola Moderna*, 6(2), 115-122.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), 167-187.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jones, A.R. (2021). *As rotinas diárias enquanto promotoras do desenvolvimento da autonomia das crianças em creche e jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, IPS – Escola Superior de Educação]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/37674>
- Joussement, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A Self-Determination Theory Perspective on Parenting. *Canadian Psychology*, 49 (3), 194-200. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012754>
- Koivula, M., Gregoriadis, A., Rautamies, E., & Grammatikopoulos, V. (2019). Finnish and Greek early childhood teachers' perspectives and practices in supporting children's autonomy. *Early Child Development and Care*, 189 (6), 990-1003. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1359583>
- Lecaldare, M., Joussement, M., & Dufour, S. (2016). How to Support Toddlers' Autonomy: A Qualitative Study with Child Care Educators. *Early Education and Development*, 27 (6), 822-840. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1148482>
- Lill, G., & Prott, R. (2015). Autonomia e responsabilidade – a autodeterminação da criança e o seu sentido educativo. *Infância na Europa Explorando os temas, celebrando a diversidade*, (28), 12-13.
- Marchão, A. (2010). *(Re)construir a prática pedagógica e criar oportunidades para pensar*. [Dissertação de mestrado, RIA- Universidade de Aveiro]. Repositório RIA. <https://ria.ua.pt/handle/10773/3788>
- Mata, L., & Peixoto, F. (2017). Motivação para o sucesso: Estratégias para a promoção da autonomia e competência. In J. Ornelas & M. Moniz (Coords.), *Programa de intervenção comunitária – Promoção do Sucesso Educativo* (pp.65-68).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, 2(2), 49-65. <http://hdl.handle.net/10198/3961>

- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25 (2), 57-68. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J. M., & Alaizim, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. In D. Fernandes (Coord.), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem/ IIE*. Texto Editora.
- Nunez, J., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom – A review from Self-Determination Theory. *European Psychologist*, 20 (4), 275-283. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & Araújo, S. (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 28-56). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2020). A contextualização do Modelo Curricular High Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.61-109). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2020). A perspetiva da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de Participação* (pp.25-61). Porto Editora.
- Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre]. RCAPP. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6133>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche – das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Projeto Educativo da Instituição (2022). [Documento não publicado].
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy – Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *Elementary School Journal*, 106 (3), 225-236. <https://doi.org/10.1086/501484>

- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What Teachers Say and do to Support Students Autonomy During a Learning Activity. *Journal Of Educational Psychology*, 98 (1), 209 -218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., & Su, Y. (2010). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educ Psychol Rev*, 23, 159-188. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7>
- Silva, C. (2014). *O desenvolvimento da autoestima na criança em idade pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Ualg – Universidade do Algarve]. Sapientia UAlg. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/8189>
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação.
- Silva, M. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório do UL. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/2143>
- Silvestre, C. (2020). *Os contributos dos grupos heterogéneos para a aprendizagem e desenvolvimento em educação de infância: as perceções das crianças, da educadora cooperante e das famílias*. [Dissertação de mestrado, ESELX- Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório do IPL. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/12808>
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22 (78), 45-68. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- Trueba, B. (2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. *Infância na Europa Explorando os temas, celebrando a diversidade*, (28), 6-8.
- Vieira, P. (2020). *Organização etária dos grupos em Educação Pré-Escolar – Reflexões sobre a gestão de um grupo etário homogéneo*. [Dissertação de mestrado, ISPA- Instituto Universitário]. Repositório do ISPA. <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/8161>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Brunner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Zabalza, M. (1987). *Didática da Educação Infantil*. Edições ASA.

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro. Diário da República, Série I (A).
<https://files.dre.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

Anexos

Anexo I - Dia Tipo da Instituição

8:00 – 9:00 – Acolhimento no jardim

9:00 – 11:15 – Atividades nas respectivas salas, brincadeira livre ou organizada

11:15 – 11:30 – Brincadeira no Jardim das Árvores

11:30 – Higiene antes do almoço

11:30 – 12:00 – Almoço na sala de refeições

12:00 – 14:30 – Jardim da Areia

14:45 – Higiene na casa de banho do Quarto Branco

14:50 – 15:30 – Atividades nas respectivas salas, brincadeira livre ou organizada

15:30 – Lanche no Quarto Branco

16:00 – 17:30 – Saída das crianças (espera pelas famílias no jardim)

No Quarto Branco, a rotina de sala era igual à referida. Contudo, à terça-feira, os “Maiores” (5 anos) têm música das 9h30 às 10h e os “Grandes” (4 anos) das 10h00 às 10h15. À quarta-feira, das 9h15 às 9h45, os “Maiores” têm inglês e os “Grandes” têm educação física, das 10h15 às 10h45. À quinta-feira, o grupo todo tem educação física das 10h15 às 11h e, à sexta-feira, os “Grandes” têm inglês das 10h30 às 10h45.

Anexo II - Guião da Entrevista

Blocos de informação	Objetivos Específicos	Questões orientadoras
1. Organização do Ambiente Educativo como promotor de autonomia:		
A. <i>Perceção das conceções da educadora cooperante face à importância da promoção da autonomia na educação pré-escolar.</i>	Compreender a opinião da educadora cooperante acerca da importância da promoção de autonomia na educação pré-escolar.	“Introdução: Segundo vários autores, <i>existem múltiplas oportunidades onde o ambiente educativo e o adulto podem promover a autonomia das crianças...</i>” 1. Considera que em idade pré-escolar é importante a promoção da autonomia nas crianças? Porquê?

B. Percepção das concepções da educadora cooperante relativamente à organização do espaço e dos materiais a fim de promoverem a autonomia das crianças.	• Compreender a opinião da educadora cooperante sobre como é que a organização do espaço e dos materiais pode, ou não, influenciar/potenciar a autonomia nas crianças. • Compreender como é incentivada a autonomia das crianças, nesta sala de jardim de infância, através da organização do espaço físico e dos materiais.	2. Em que medida é que pensa que a organização do espaço e dos materiais pode, ou não, facilitar a autonomia das crianças nestas idades? 3. Como organiza o espaço e os materiais da sala para promover a autonomia nas crianças? Tem em consideração os diferentes níveis de autonomia existentes? 4. A organização do espaço vai sofrendo reorganizações ao longo do ano em função do grau de autonomia das crianças? Porquê? Pode exemplificar?
C. Percepção das concepções da educadora cooperante sobre a rotina como promotora de autonomia das crianças.	• Compreender a opinião da educadora cooperante sobre a importância, ou não, da existência de rotinas no pré-escolar para a promoção de autonomia nas crianças. • Compreender como a educadora cooperante organiza e gere o tempo de forma a promover a autonomia das crianças.	5. Considera que as rotinas e a sua estruturação, na educação pré-escolar, podem ter algum papel na promoção de autonomia das crianças? Se sim, porquê? 6. A organização das rotinas vai sofrendo reorganizações ao longo do ano tendo em vista a autonomia das crianças? Porquê? Pode exemplificar?
D. Percepção das concepções da educadora cooperante sobre a organização do grupo de crianças como promotora de autonomia das crianças.	• Compreender como a educadora cooperante organiza o grupo ao longo dos diferentes momentos do dia. • Compreender se existe alguma intencionalidade na organização do grupo relacionada com a promoção de autonomia nas crianças.	7. Como organiza o grupo nos diferentes momentos do dia? 8. Na organização do grupo, tem alguma intencionalidade relacionada com a promoção de autonomia das crianças?

2. Papel do educador como promotor de autonomia nas crianças:		
E. Percepção do papel do educador e das estratégias utilizadas na prática educativa pela educadora cooperante para potenciar a autonomia das crianças.	Compreender a visão da educadora cooperante acerca do papel do educador de infância como promotor de autonomia nas crianças.	9. Qual pode ser o papel de um educador de infância no que diz respeito à promoção da autonomia das crianças?
F. Percepção de como é que a educadora cooperante valoriza e compreende a existência de progressos nas crianças ao nível da autonomia.	Compreender como é que as crianças demonstram a evolução da sua autonomia, no dia a dia, e como é que a educadora cooperante consegue observar, valorizar e compreender que as crianças estão progressivamente mais autónomas.	10. No dia a dia quais as evidências que a Ana valoriza, que demonstram que as crianças estão a ficar mais autónomas? Como é que a Ana consegue observar/perceber essa evolução?
3. Concepções de Autonomia e a sua importância para o desenvolvimento infantil:		
G. Percepção das concepções da educadora cooperante relativamente ao conceito de autonomia.	Entender a concepção da educadora cooperante sobre o conceito de autonomia.	11. Tendo em conta todos os parâmetros abordados anteriormente, o que é para si autonomia?
H. Conceder espaço para a educadora cooperante intervir, acrescentar algo e colocar questões.	Permitir que a educadora cooperante complemente as informações dadas na entrevista com outros aspetos que considere essenciais.	12. Gostaria de acrescentar alguma coisa e/ou colocar alguma questão sobre o que foi dito anteriormente?

Anexo III – Transcrição da Entrevista

(Conversa inicial de legitimação da entrevista e explicação dos objetivos da mesma)

Maria – Segundo vários autores, existem múltiplas oportunidades onde o ambiente educativo e o adulto podem promover a autonomia das crianças... Considera que em idade pré-escolar é importante a promoção da autonomia nas crianças? Porquê?

Educadora cooperante – Sim claro, considero que é importante porque a criança nesta idade está numa fase de crescimento e desenvolvimento, e a autonomia faz parte do crescimento da criança. Portanto é importante que à medida que a criança vá crescendo se vá tornando cada vez mais autónoma. É importante incentivar-se a autonomia logo desde cedo, que é essencial

para a autoestima das crianças e para o seu desenvolvimento saudável. Estimular a autonomia da criança passa sobretudo por lhe dar a liberdade para explorar aquilo que a rodeia.

Maria - Em que medida é que pensa que a organização do espaço e dos materiais pode, ou não, facilitar a autonomia das crianças nestas idades?

Educadora cooperante – A forma como organizamos o espaço é muito importante para a promoção de autonomia. O espaço deve ser inicialmente organizado por nós, devendo-se ir adaptando à medida que vamos conhecendo as necessidades e os interesses do grupo. Esta organização do espaço deve permitir que as crianças tenham acesso aos diferentes materiais, possibilitando-as escolher o que querem fazer e onde arrumar o material quando já não necessitam dele sozinhas. À medida que as crianças forem crescendo, e se forem tornando mais autónomas, podemos começar a introduzir mais material. Podemos, por exemplo, disponibilizar alguns materiais que temos guardados mas que já sabemos que eles já são capazes de utilizar. Mas é importante que a sala não esteja com demasiado material, existindo algum material que possa estar guardado mas que as crianças conheçam através das propostas que vamos fazendo, onde quando necessitarem nos possam pedir e ter acesso. Isto porque numa fase inicial as crianças passam por uma exploração muito grande da sala e tem tendência, quando não são muito autónomas, a ir buscar o material e a largá-lo no chão. Deste modo, quando tem muita coisa à volta às vezes as crianças também se perdem. Assim, é importante que eles tenham material acessível, em espaços que conheçam e que os possam ir buscar, mas não demasiado material.

Por outro lado, uma das coisas que eu acho importante é que não seja material muito estruturado. Devem existir materiais diversos que lhes permitam fazer diversos tipos de brincadeiras, como por exemplo os blocos de construções que são blocos que eles podem usar para fazer construções que podem ser uma casa, um comboio.. pode ser diversas coisas. Portanto material que lhes permita, igualmente, uma certa criatividade e que não seja um material extremamente estruturado que só tem um objetivo. Por fim, é importante que as crianças conheçam bem o espaço e os materiais existentes para conseguirem ser autónomas.

Maria - Como organiza o espaço e os materiais da sala para promover a autonomia nas crianças? Tem em consideração os diferentes níveis de autonomia existentes?

Educadora cooperante – Como já referi anteriormente, é importante que exista já uma certa organização feita por nós, mas essa organização deve ser partilhada com as crianças porque é

fundamental implicá-los, igualmente, na organização da sala. É importante que existam diferentes materiais que as crianças possam usar autonomamente, e que estejam à vista para que elas os possam usar livremente. Contudo, para que isto aconteça, é fundamental que exista uma grande diversidade de materiais.

A sala está organizada por áreas de interesse, com materiais alusivos a cada área. Por exemplo, na zona dedicada à casinha as crianças podem brincar a tudo o que é de faz-de-conta, com um material acessível, ao nível delas, e do seu dia-a-dia. Depois temos a área das construções e dos jogos, que tem uma grande variedade de jogos e materiais para construir e que eles podem usar livremente. Temos também a área dos livros, com muitos livros à disposição das crianças, e a zona das mesas que nós usamos mais para fazer a plástica e as atividades mais organizadas. É importante que os espaços não sejam estanques, dando a possibilidade às crianças de darem um bocadinho aso à imaginação e à criatividade. À medida que as crianças vão ficando mais autónomas, nós conseguimos ver como é que elas se organizam, por exemplo, na casinha onde pegam no material que lá existe e juntam com o material das construções. Por exemplo, às vezes agarram nas madeiras e nos blocos grandes e constroem um carro e pegam nas coisas da casinha para irem fazer uma viagem. Portanto, ao percebermos que as crianças estão mais autónomas para conseguirem gerir e escolher que brincadeiras querem realizar, torna-se importante termos em mente que os espaços não devem ser estanques, existindo a possibilidade das crianças brincarem nos diferentes sítios, com alguma organização claro.

Ao nível dos materiais, procuro introduzir materiais mais desafiantes à medida que vou observando os interesses e as necessidades das crianças, que lhes aumentem a possibilidade de escolha, e procuro que esses materiais apoiem as crianças mediante os seus interesses nas explorações. É claro que é importante conhecermos as crianças que temos e a sua idade, porque a organização do espaço também passa por percebermos as características da idade que temos. Por outro lado, procuramos que eles também tenham escolha, havendo várias situações na sala em que podem optar por o que querem fazer naquele dia.

Maria - A organização do espaço vai sofrendo reorganizações ao longo do ano em função do grau de autonomia das crianças? Porquê? Pode exemplificar?

Educadora cooperante – Sempre que necessário nós podemos alterar a forma como o espaço está organizado. As próprias crianças podem sugerir a alteração dos materiais, ou sugerirem novos materiais para a sala. Assim, à medida que as crianças vão crescendo, tornando-se mais autónomas, nós vamos percebendo um bocadinho quais são as necessidades do grupo e,

consoante isso, podemos ir alterando o espaço. À medida que as crianças crescem precisam de experiências mais desafiantes e que acabem por ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Por exemplo, eu tenho vários jogos que estão guardados por serem mais desafiantes, em que sou eu que os proponho inicialmente, mas depois de elas conhecerem bem esses jogos já os podem utilizar livremente. Portanto existem jogos que estão guardados no início do ano porque, numa momento inicial são muito complexos para aquelas idades, e se eu os disponibilizasse logo eles espalhavam-nos e não tiravam partido do material. Posso, por exemplo, ir trocando alguns jogos que considero que já não são tão interessantes porque são demasiado fáceis e são materiais mais para o início do ano.

Maria - Considera que as rotinas e a sua estruturação, na educação pré-escolar, podem ter algum papel na promoção de autonomia das crianças? Se sim, porquê?

Educadora cooperante – Sim, claro que sim. Para que as crianças sejam autónomas é essencial que na sua vida haja uma rotina que sirva de auxílio e de estruturação no seu dia-a-dia. É muito importante que a criança saiba o que vai acontecer, o que vai fazer, o que se segue após cada atividade etc. Portanto toda essa organização da rotina é importante para as crianças porque acaba por as permitir seguir os seus interesses de forma segura. Isto não quer dizer que as rotinas tenham de ser “rotineiras”, elas devem ser flexíveis e partilhadas com as crianças para que elas consigam perseguir os seus interesses de forma autónoma.

Maria – A organização das rotinas vai sofrendo reorganizações ao longo do ano, tendo em vista a autonomia das crianças? Porquê? Pode exemplificar?

Educadora cooperante – Existem rotinas que se mantêm sempre como a hora do almoço, a hora do lanche, a hora de entrada, a hora da saída.. essas rotinas são fixas, mas existem rotinas que se vão alterando consoante os interesses e as necessidades das crianças. É importante que o educador saiba ler os sinais que as crianças transmitem com o seu comportamento. Por exemplo, existem momentos em que o grupo está mais agitado e que prefere brincar livremente pelas áreas e eu não conto uma história em grande grupo, ou conto apenas para os que querem ouvir. É importante sermos flexíveis e privilegiarmos, acima de tudo, os interesses das crianças e a sua capacidade de fazer escolhas e ter uma opinião no seu processo de aprendizagem. Outro exemplo é as idas à casa de banho, onde inicialmente nós íamos relembrando o grupo que tinham de ir à casa de banho antes do almoço, antes de ir lanchar, quando vimos do jardim etc... mas depois passamos para uma fase em que as crianças já vão por si só, sem que seja necessário

o adulto lhes dizer. E já não precisamos de estar na casa-de-banho, elas já sabem arregaçar as mangas, portanto podemos estar perto mas as crianças já não precisam de tanto acompanhamento. Podemos incentivar que as crianças façam estas rotinas sozinhas, com o nosso apoio quando necessário, mas maioritariamente sozinhas.

Maria – Como organiza o grupo nos diferentes momentos do dia?

Educadora cooperante – Tento sempre que haja uma atividade de grande grupo, como por exemplo a leitura de uma história, jogos. Às vezes são atividades feitas no início da manhã, normalmente começo sempre o dia com uma atividade em grande grupo para envolver o grupo todo na atividade seguinte; nessa atividade combinamos o que vai acontecer nesse dia e dá para perceber o que é que cada criança gostava de fazer.

Procuró, em muitos casos, sugerir às crianças que tenham os mesmos interesses que se agrupem e que trabalhem em conjunto, por exemplo.

Quando o grupo de 4 anos, ou de 5 anos, está na educação física ou na música procuro trabalhar com o grupo de crianças disponível os aspetos que considero serem mais essenciais em cada um dos grupos. Depois temos sempre atividades, em pequeno grupo onde todas as crianças trabalham e brincam umas com as outras. Temos também as atividades individuais, onde estou individualmente com cada criança e as restantes crianças estão a brincar.

Maria – Na organização do grupo têm alguma intencionalidade relacionada com a promoção de autonomia das crianças?

Educadora cooperante – Sim, o fato de termos um grupo de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento permite, por si só, que se promova a autonomia e a entreajuda entre elas. Por exemplo, nos momentos de despir o bibe com botões atrás sugiro que sejam as crianças a se ajudarem umas às outras; outra situação é, por exemplo, se sei que existe uma criança que sabe dar um nó no sapato incentivo-a a ajudar e ensinar às outras crianças que não sabem. Portanto, é promover em todas as situações do dia-a-dia a entreajuda. Procuró, igualmente, que sejam as próprias crianças, nos diferentes momentos, a “andaimar” as aprendizagens umas das outras, o que considero ser igualmente essencial para a promoção de autonomia.

A forma como temos o grupo organizado, tendo crianças de 4 e 5 anos ajuda muito na promoção da autonomia. O fato de haver crianças em diversas fases de desenvolvimento e ao existirem propostas adequadas a cada uma delas, permite que, por exemplo, uma criança de 4 anos possa assistir ao que uma criança de 5 anos está a fazer e possa ir colaborando com ela, acabando por aprender com ela. As crianças aprendem muito umas com as outras e o fato de existirem

momentos, jogos e propostas onde participam crianças com diferentes níveis de desenvolvimento permite que, por exemplo, as crianças de 5 anos ajudem e puxem pelas crianças de 4 anos, levando-as a fazer igual a elas. No fundo, esta mistura de idades cria-lhes muito mais autonomia e ajuda-os a crescer e a querer-se identificar com os mais velhos. No fundo, vão aprendendo uns com os outros.

Maria – Qual pode ser o papel de um educador de infância no que diz respeito à promoção da autonomia das crianças?

Educadora cooperante – O educador deve ter sempre em conta proporcionar experiências e situações que promovam a autonomia. O papel do educador acho que é motivar, acreditar na criança, incentivar as suas iniciativas, oferecendo explicações sobre as opções de atividades/propostas a realizar. É importante apoiar as explorações e os interesses das crianças, oferecendo-lhes materiais diversos e através de uma organização do espaço cuidada. É também responsabilidade do educador organizar um ambiente educativo que possibilite que as crianças se sintam seguras e sejam capazes de perseguirem os seus interesses e escolhas. Também deve criar condições para a criança experimentar os seus limites de uma forma segura, valorizar, apoiar, estimular e ajudar as crianças a ultrapassarem as suas dificuldades, sem as deixar desistir. Em muitos casos, as crianças tem tendência a desistir à primeira dificuldade que lhes surge e ficam frustrados. Assim, é muito importante que o educador esteja presente e reconheça os sentimentos negativos que surjam, incentivando as crianças a realizarem a tarefa, valorizando o que elas são capazes de fazer, e incentivando-as a fazerem coisas para além do que já conseguem. Considero importante que o educador, ao ver que uma criança já consegue realizar uma coisa de forma autónoma, valorize sempre aquilo que ela já é capaz porque isso incentiva-os a querer ser mais autónomos.

Maria - No dia-a-dia quais são as evidências que valoriza, que demonstram que as crianças estão a ficar mais autónomas? Como é que consegue observar/perceber essa evolução?

Educadora Cooperante - Um dos pontos-chave é sabermos observar. É estarmos atentas às crianças e ver se elas já se conseguem organizar sozinhas ou se ainda precisam do nosso apoio para se ocupar. Existem crianças que ainda não se conseguem ocupar livremente e ainda precisam do nosso apoio, e isso é importante irmos observando. Por exemplo, se já se conseguem organizar; fazer escolhas; ocupar-se nas suas brincadeiras... isso é um dos pontos importantes. Outro ponto também importante, é observar como é que eles já conseguem ir

gerindo os conflitos, se ainda recorrem muito a nós ou se já conseguem ir conversando entre eles... vamos incentivando claro, mas vamos vendo depois um bocadinho “frutos” disso, dessas conversas que vamos tendo com eles. Vamos vendo que eles já conseguem, às vezes, irem resolvendo os conflitos sem recorrem logo a nós. Outro ponto importante é vermos como é que eles utilizam os materiais da sala, se já são capazes de utilizar o material de diversas formas; se são capazes de ir buscar o material sozinhos; se tem conhecimento dos diferentes momentos da rotina diária etc. Por outro lado, podemos observar a forma como eles se organizam entre eles e nas suas brincadeiras, se seguem as regras da sala por eles sem que seja necessário o adulto referir etc. É importante também observarmos como é que as crianças de diferentes idades já se começam a entreatuar nos diferentes momentos do dia. Acabamos por perceber quando é que eles já são capazes de tomar a iniciativa de ir ajudar o outro, de ir buscar alguma coisa que eles sabem que faz parte daquele momento e que não seja preciso o adulto estar sempre a pedir etc.

No almoço, por exemplo, quando as crianças acabam e levam o prato vazio ao carrinho, sem que seja eu a dizer ou sem me pedir se podem levar, porque já interiorizaram esse procedimento é outro exemplo. Outro ponto importante, é perceber um bocadinho a parte da autonomia pessoal, no despir-se e vestir-se, na higiene, na alimentação, no tomar conta das suas coisas, percebendo se eles já conseguem fazer essas coisas sozinhos. Outro ponto importante está relacionado com a tomada de decisões, onde vemos se eles já são capazes de tomar decisões, e isso observa-se nas brincadeiras e nas conversas que tem entre eles, onde são eles que decidem, em conjunto, as próprias regras da brincadeira etc.

Maria -Tendo em conta todos os parâmetros abordados anteriormente, o que é para si autonomia?

Educadora cooperante – Autonomia no fundo é a capacidade que a pessoa/criança tem de se tornar independente, englobando também a sua capacidade de tomar decisões de forma livre, de ser autónoma nas suas atividades diárias e de ter uma opinião no seu processo de aprendizagem. Está associado, também, à capacidade das crianças seguirem regras porque lhes fazem sentido e não porque alguém lhes disse para fazer. É todo este crescimento que eles vão tendo e a capacidade que vão tendo de cada vez se tornarem mais independentes.

Maria – Gostaria de acrescentar alguma coisa e/ou colocar alguma questão sobre o que foi dito anteriormente?

Educadora cooperante – Não, obrigada.

Anexo IV – Notas de Campo

Nota de Campo 1

Dia: 4 de fevereiro de 2023.

Local: Quarto Branco.

Intervenientes: “A” e educadora cooperante.

Hora: 10h05

Nota descritiva:

No momento de escolha livre, o “A” disse à educadora que gostava de descobrir mais sobre os planetas do projeto que realizámos. A educadora cooperante incentivou-o a realizar essa exploração, disponibilizando-lhe um livro e fotografias do espaço. De seguida, perguntou-lhe o que gostava de descobrir mais sobre o espaço, ao qual este lhe respondeu que gostava de ver mais fotografias sobre o sistema solar. A educadora incentivou-o na sua pesquisa, mostrando-se disponível para o ajudar se necessitasse. O “A”, depois de ter visto o livro, foi buscar uma folha branca e decidiu fazer um desenho sobre o espaço. Quando terminou, foi mostrar o desenho à educadora, que lhe deu os parabéns, questionando-o sobre o que tinha desenhado, incentivando-o a explicar o seu desenho. No final, a educadora convidou o “A” a mostrar o seu desenho ao grupo e a explicar o que tinha desenhado.

Nota inferencial:

De acordo com Silva et al. (2016) a construção de autonomia não está apenas relacionada com a participação das crianças na organização social do grupo, mas está igualmente “presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns (...)” (p.37). Deste modo, conseguimos perceber que esta situação ilustra, de forma muito completa e significativa, o papel do educador de infância na promoção de autonomia das crianças. Su e Reeve (2010), Reeve (2006), Joussement et al. (2008) e Reeve e Jang (2006) enunciam um conjunto de comportamentos do adulto que se encontram associados a ambientes promotores de autonomia, sendo que alguns desses comportamentos se encontram presentes nesta situação, nomeadamente: i) questionar as crianças sobre o que pretendem fazer, valorizando as suas iniciativas e os seus sentimentos; ii) disponibilizar tempo suficiente para que a criança possa

aprender e trabalhar por si mesma; iii) elogiar através de um feedback informativo e positivo; iv) recorrer a uma linguagem não controladora.

Como podemos ver nesta situação, a educadora cooperante não desvalorizou o interesse do “A” em querer saber mais sobre os planetas, incentivando-o antes a perseguir esse seu interesse, disponibilizando-lhes diferentes recursos para que este tivesse mais opções de escolha. Por outro lado, o fato da educadora ter questionado o “A” sobre o que gostava de descobrir, não assumindo uma linguagem controladora, mostrando-se antes disponível para o ajudar, acabou por permitir que o “A” fosse mais autónomo na sua exploração, o que considero ter sido essencial para a construção da sua autonomia. Outro aspeto que acabou por ser potenciado nesta situação foi o sentido de competência quando a educadora congratulou o “A” pelo seu trabalho, e lhe forneceu um feedback positivo sobre o mesmo, convidando-o a explicar o que tinha descoberto ao grupo. Segundo Deci e Ryan (2000) um feedback positivo que destaque a eficiência do indivíduo, resulta na satisfação da necessidade de competência que se traduz como uma das condições para se poder experienciar comportamentos mais autodeterminados e a motivação intrínseca.

Nota de campo 2

Dia: 17 de novembro de 2022;

Local: Quarto Branco;

Intervenientes: “B”, “DO”, “T” e outras crianças do Quarto Branco;

Horas: 11h10

Nota descritiva:

Após chegarem à sala da educação física, as crianças dirigiram-se, autonomamente, para as cadeiras de madeira onde estavam as suas roupa e começaram-se a vestir sozinhos. Quase todas as crianças se conseguiram vestir sozinhas, só precisando de ajuda para abotoar os botões do bibe, arrumando as suas coisas no cabide quando acabavam. Quando acabaram de se vestir, as crianças espalharam-se pelas diferentes áreas da sala, brincando livremente. Procurei circular, inicialmente, pelo espaço, acabando por me sentar na mesa de madeira, onde estava um grupo de crianças a desenhar. O “B” veio ter comigo e começou a tentar subir para o meu colo, alçando, inicialmente, a perna esquerda e depois a direita. Perguntei-lhe se não queria fazer um jogo comigo, ao qual este me respondeu que sim, dirigindo-se, sozinho, ao armário dos jogos para ir buscar um puzzle. Assim que escolheu o puzzle que queria, o “B” sentou-se na cadeira de madeira, ao meu lado, e desmontou o puzzle. Enquanto ajudava o “B” a montar

o puzzle a “T” veio ter comigo a dizer que queria fazer um desenho. Perguntei-lhe se sabia onde estavam as folhas e ela disse-me que sim, dirigindo-se ao armário onde estavam as folhas de papel, tirando uma. O “DO”, quando acabou o seu desenho, disse-me que tinha acabado e que já tinha posto o nome, como a educadora cooperante lhes tinha ensinado. De seguida, dirigiu-se a uma estante e guardou numa gaveta o seu desenho. Questionei-o onde é que ele estava a guardar o desenho, ao qual este me respondeu que era ali que eles guardavam os desenhos quando os acabavam. Passado algum tempo, a educadora cooperante avisou o grupo que era tempo de irmos para o Jardim das Árvores e as crianças arrumaram os brinquedos, foram buscar os casacos e dirigiram-se para a casa de banho para calçarem as galochas tal como faziam todos os dias antes de irem para o jardim.

Nota inferencial:

Com base nas observações que tenho realizado deste grupo de crianças, este é um grupo que parece ser muito autónomo durante a sua rotina diária. Com esta observação procurei, inicialmente, perceber como é que as crianças se organizavam na sua rotina diária e quais as ações em que demonstravam ser mais autónomas. Apesar dos conceitos de autonomia e independência serem muitas vezes confundidos como sinónimos, estes não se traduzem como tal. Deste modo, penso que ser fundamental a clarificação dos mesmos para a análise desta nota de campo. Segundo Silva et al. (2016) a construção da autonomia exige “uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que tem a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidade pela sua segurança e bem-estar(...)” (p.36). Por sua vez, as mesmas autoras, referem que o conceito de independência está relacionado com a capacidade da criança “ser progressivamente capaz de cuidar de si e de utilizar os materiais e instrumentos à sua disposição” (p.36). De acordo com as definições anteriormente referidas, conseguimos ver, através da análise desta nota de campo, que nesta situação encontram-se presentes estas duas competências. Como podemos observar na nota de campo descrita, as crianças, assim que chegam à sala, parecem conhecer o que têm de fazer sem que seja necessária a intervenção do adulto. Este procedimento pode até ter sido definido, inicialmente, pelo adulto contudo, com o passar do tempo, as próprias crianças já se apropriaram dele e já o realizam por ser algo que lhes faz sentido. Este conhecimento da rotina diária permite-lhes serem mais autónomas, uma vez que as crianças só conseguem perseguir os seus interesses, de forma autónoma, quando conhecem a sequência de acontecimentos, organizando-se a partir dela, de forma cada vez mais autónoma e independente do adulto (Post & Hohmann, 2011). Por outro lado, as crianças demonstraram independência em relação ao adulto, ao serem capazes de se

vestir sozinhas sendo que, segundo Silva et al. (2016), esta competência se traduz a base progressiva da autonomia.

A situação do “DO” e da “T” foi outra situação onde foi possível verificar um comportamento autónomo por parte destas crianças. Estas duas crianças quando questionadas sobre o que queriam e/ou estavam a fazer ambas me souberam responder aquilo que pretendiam realizar, o que evidencia um sentimento de controlo sobre o espaço onde se encontravam. Segundo Silva et al. (2016) o conhecimento que as crianças possuem do espaço, e das suas potencialidades, traduz-se como condição essencial para o desenvolvimento da sua autonomia e independência. Neste sentido, esta postura destas duas crianças só foi possível porque se sentiam familiarizadas e seguras no espaço onde se encontravam, tomando decisões e realizando escolhas sem pressão (Deci & Ryan, 1985).

Nota de campo 3

Dia: 1 de fevereiro de 2023.

Local: Quarto Branco.

Intervenientes: “J”, “L” e “D”.

Hora: 11h15

Nota descritiva:

Assim que se desequiparam a “J”, a “L” e o “D” foram brincar para a área dos jogos. Cada um tirou o jogo que queria fazer, e esteve a brincar com ele durante a manhã. Quando a educadora cooperante chamou as crianças para irem para o Jardim das Árvores a “J”, a “L” e o “D” dirigiram-se para a estante dos jogos para arrumarem os jogos que estavam a jogar. Assim que chegou a “L” parou um bocadinho para olhar para a imagem que estava na caixa do jogo, procurando-a na prateleira, arrumando o jogo no local da estante onde estava a imagem correspondente à caixa.

Nota Inferencial:

Sendo o espaço um terceiro educador é fundamental que este promova, igualmente, a autonomia e o desenvolvimento da criança de forma holística, contudo isso só é possível se as crianças tiverem conhecimento da sua organização e das suas potencialidades (Silva et al., 2016). Tal como podemos ver, as crianças ao saberem o local onde se encontravam os jogos possibilitou que as mesmas tomassem iniciativas e perseguissem os seus interesses, de forma autónoma.

A existência de etiquetas nas caixas do jogo e na estante era outro aspeto que gostava de salientar enquanto suporte à autonomia das crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2011) o foco mais importante da arrumação dos materiais é que as crianças consigam encontrar e arrumar, de forma autónoma, os materiais que necessitam. Assim, é importante que os materiais e objetos estejam devidamente etiquetados, com rótulos que façam sentido para as crianças, e que estejam arrumados em caixas transparentes por funções semelhantes (Hohmann & Weikart, 2011). Tal como conseguimos ver nesta situação, a “L” ao observar onde é se encontrava uma etiqueta igual à da caixa do jogo, conseguiu arrumar o material sem necessitar da ajuda do adulto. Deste modo, podemos dizer que as crianças acabam por se sentir mais confiantes para tomar iniciativas e realizarem escolhas, agindo de forma mais autónoma, quando sabem onde se encontram e arrumam os materiais. A regra até pode ter sido delineada pelo adulto, contudo parece que estas crianças a entenderam e internalizaram, seguindo-a porque lhes faz sentido.

Em suma, podemos concluir que quando as crianças conhecem o espaço onde se encontram conseguem ser mais autónomas na sua ação, tomando iniciativas e decisões sem recorrerem a um adulto. Por outro lado, a existência de etiquetas nos diferentes materiais permite que as crianças persigam os seus interesses e realizem o ciclo “encontra-brinca- arruma” de forma autónoma.

Nota de campo 4

Dia: 27 de janeiro de 2023;

Local: Quarto Branco;

Intervenientes: “DP”;

Hora: 10h11

Nota descritiva:

As crianças do Quarto Branco encontravam-se a brincar pelas diferentes áreas da sala. O “DP” estava a fazer um desenho e, assim que acabou, a auxiliar cooperante disse-lhe para não se esquecer de escrever o seu nome. Deste modo, o “DP” dirigiu-se até ao seu cabide, que possuía uma imagem de um animal específico e o seu nome, sentou-se no chão e começou a copiar o seu nome do cabide, sem ninguém lhe dizer nada. Quando terminou, foi colocar o desenho na capa de elástico e foi brincar para a área das construções.

Nota inferencial:

Esta situação foi uma situação que me chamou particularmente a atenção por evidenciar como a organização do espaço pode promover a autonomia das crianças. Segundo Silva et al.

(2016) a organização do espaço físico e dos materiais que nele existem condicionam o modo como estes são mobilizados enquanto recursos para o desenvolvimento de aprendizagens. Neste sentido, é importante que estes sejam organizados de forma a possibilitar que as crianças tenham iniciativa e façam escolhas, agindo de forma autônoma. Tal como conseguimos ver nesta situação, o “DP” demonstrou um comportamento autônomo, tomando a iniciativa de escrever o seu nome sozinho, recorrendo à placa que tinha o seu nome que estava no cabide.

Hohmann e Weikart (2011) afirmam que é fundamental que na organização do espaço físico seja contempladas etiquetas e/ou rótulos que façam sentido para as crianças, permitindo-lhes realizar uma “leitura” do espaço. Neste sentido, o “DP” ao saber qual era o seu animal conseguiu identificar o seu cabide, sem necessitar da ajuda do adulto. Por outro lado, ao saber que o seu nome estava por baixo do seu cabide acabou por conseguir tomar a iniciativa de o escrever quando terminou o desenho, sem nenhuma orientação. Acredito que esta situação só aconteceu porque esta criança já estava familiarizada com a organização da sala, o que vai ao encontro do que é defendido por Silva et al. (2016) ao afirmarem que o conhecimento que as crianças tem do espaço e das suas potencialidades é essencial para o desenvolvimento da sua autonomia. Por fim, as mesmas autoras ainda acrescentam que esta apropriação do espaço e dos materiais permite que a criança faça escolhas e mobilize os materiais de diferentes formas, tal como aconteceu com o “DP”, de forma mais complexa.

Nota de campo 5

Dia: 11 de janeiro de 2023.

Local: Quarto Branco.

Intervenientes: Crianças do Quarto Branco

Hora: 14h30

Nota descritiva:

Após voltarem do Jardim da Areia, as crianças, sem ninguém lhes ter dito nada, tiraram a areia das galochas e arrumaram-nas, em fila, na casa-de-banho. De seguida, pegaram no seus sapatos e dirigiram-se para a sala, sentando-se no tapete, para os calçarem. Assim que iam terminado, ficavam sentadas à espera no tapete que uma das crianças distribuísse uma bolacha a cada uma.

Nota inferencial:

Segundo Silva et al. (2016) as vivências das diferentes unidades de tempo possibilitam que as crianças se apropriem, de forma progressiva, das referências temporais “que são

securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo” (p.27). Desta forma, as crianças ao conhecerem os diferentes momentos da rotina diária acabam por conseguir perseguir os seus interesses e fazer escolhas de forma mais autónoma, confiante e segura. Quando cheguei à instituição, as crianças deste grupo ainda necessitavam que a educadora lhes dissesse que tinham de tirar a areia das galochas antes de entrarem para a sala, contudo, atualmente, já são as próprias crianças que o fazem sem que seja necessário nenhuma orientação externa. De acordo com a Teoria da Autodeterminação (TDA) existe um processo onde os indivíduos internalizam as atividades, ações e papéis que, em muitos casos, são relacionados com sugestões ou orientações externas, tornando-se mais autodeterminados (Deci & Ryan, 2000; Joussement et al., 2008). Esta situação parece ser um exemplo desta afirmação, uma vez que são as próprias crianças que tiram as galochas e a calçam os sapatos por si, o que aparenta ser um comportamento autodeterminado e autónomo. A “regra” até pode ter sido estabelecida pelo adulto contudo, as crianças podem realizar estas ações por ser algo que já lhes faz sentido, compreendendo o porquê de as estarem a realizar. Por exemplo, as crianças podem compreender que tiram as galochas para não sujar a sala; para estarem mais confortáveis etc. Desta forma, podemos-nos questionar até que ponto é que este comportamento não vai além de um simples comportamento de independência, passando a ser um comportamento autónomo.

Deste modo, de acordo com Pereira (2014, citado por Jones, 2021) “as rotinas ajudam a que a criança se situe no dia-a-dia; que a criança aprenda a ser, a estar e a fazer. Ou seja, ajudam a criança a tornar-se responsável no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo” (p.28). Assim, quando o educador permite que a criança antecipe o que irá acontecer num momento seguinte, auxilia-a a “refletir sobre a acção praticada, proporcionando-lhe momentos que estimulam o desenvolvimento das capacidades para levar a cabo ações de independência e exploração que irão facilitar a aquisição da autonomia” (Pereira, 2014, p.5).

Nota de campo 6

Dia: 11 de janeiro de 2023;

Local: Quarto Branco.

Intervenientes: “C”, D”, “SP”, “A”, “DO”.

Hora: 11h

Nota descritiva:

O grupo dos “Maiores encontrava-se a realizar um jogo comigo sobre as fases da lua enquanto o grupo dos “Grandes” se encontrava na Educação Física. Antes de iniciarmos o jogo espalhei as quatro fotografias das fases da lua em quadrado, deixando um “quadrado” livre no centro, e analisámos em conjunto as imagens. Comecei por explicar às crianças que o objetivo do jogo era que estas se virassem para a imagem correspondente à fase da lua dita por mim. Após terminar a demonstração convidei a “C” a jogar primeiro por ser a mais velha do grupo.

Eu – Então “C”, Lua Nova. (A “C” vira-se em direção à imagem da Lua Nova, que estava atrás de si).

Eu – Concordam todos?

Todos – Sim!

Eu – Lua Quarto Crescente.

(A “C” fica com um ar sério a olhar para as imagens)

D – Olha para as crateras da lua ... é uma lua com uma cratera grande ou pequena?

C – Pequena.

Eu – Então qual é?

C – É esta! – disse, virando-se para a imagem correta.

Eu – Boa! Agora o “SP”. Está pronto? Ok. Lua Cheia.

SP – É esta! – disse virando-se para a imagem correspondente à Lua Cheia.

A – Agora somos nós a dizer o nome das fases da lua para o “SP”.

Eu – Boa ideia!

A – Quarto Minguante.

SP – (a mexer a cabeça) Hum..

DO – Estás perto ... olha para as crateras.. são grandes!

SP – Ah já sei! É esta! – diz, virando-se para o seu lado esquerdo.

Eu – Muito bem! Agora outra fase.

D- Lua Nova!

SP – Essa é fácil, é a mais escura!

Eu – Muito Bem!

(E assim decorreu o jogo, sucessivamente com as restantes crianças).

Nota inferencial:

Com este estágio aprendi realmente a valorizar a importância das relações entre pares, enquanto promotora de autonomia. Segundo Bronson (2000, citado por Azeres & Colaço, 2014) o processo de construção da autonomia traduz-se, na primeira infância, como um aspeto fundamental, sendo que as crianças precisam de ocasiões e desafios que a promovam. Estas ocasiões e desafios podem ser promovidos através de momentos de cooperação entre pares, onde as crianças acabam por desempenhar um papel mais ativo (Ashley & Tomasello, 1998; Nichols et al., 2010, citados por Azeres & Colaço, 2014). O papel dos outros no que diz respeito à promoção da autonomia aparece bem ilustrado através do conceito de *Scaffolding* (Wood et al., 1976), momento este que acabou por ser contemplado nesta situação. Apesar de ter sido eu, inicialmente, a dar as orientações do jogo as crianças “mais competentes”, ao dominarem os conceitos e as regras do jogo com mais facilidade, acabaram por tomar a iniciativa de o moderar e de andaimar as aprendizagens das crianças que estavam com mais dificuldades, fornecendo-lhes o apoio que necessitavam. De acordo com Deci e Ryan (2000), esta ideia de controlo por parte da criança acaba por se traduzir como a base dos comportamentos autodeterminados, sendo uma estratégia central na promoção da autonomia. Por fim, tal como afirma Vygotsky (1934/1978, citado por Guedes, 2014) “o que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã, o que significa que quando o educador promove na sua sala a cooperação está a perspetivar uma efetiva autonomia das suas crianças, permitindo-lhes levarem ferramentas fundamentais para a vida” (p.119). Neste sentido, é fundamental que o educador proporcione situações onde exista entreajuda e a cooperação entre pares, no sentido de incentivar e potenciar que sejam as crianças a “andaimar” as aprendizagens umas das outras sem recorrerem ao adulto.