



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH

IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER A AUTONOMIA EM
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONTRIBUTO DO EDUCADOR E
DAS SUAS ROTINAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

MARIA MEXIA DE ALMEIDA CAMPOS DE FIGUEIREDO
Nº DE ALUNO 26410

Orientador do Relatório:

Prof.^a Doutora Ana Teresa Brito

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR



ISPA
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA



**ESCOLA SUPERIOR DE
EDUCADORAS DE INFÂNCIA
MARIA ULRICH**

IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER A AUTONOMIA EM
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONTRIBUTO DO EDUCADOR E
DAS SUAS ROTINAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

MARIA MEXIA DE ALMEIDA CAMPOS DE FIGUEIREDO
Nº DE ALUNO 26410

Orientador do Relatório:

Prof.^a Doutora Ana Teresa Brito

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como
requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

2020

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação da Professora Ana Teresa Brito, apresentada no ISPA – Instituto Universitário/ ESEI Maria Ulrich para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado por aviso nº 9931/2017, publicado no Diário da República, 2ª série- nº 165 de 28 de agosto de 2017.

Agradecimentos

Se o nosso objetivo é oferecer a cada indivíduo e a cada comunidade o nível de conhecimentos necessários para ter a sua **própria autonomia** e ser capaz de cooperar com os outros, é importante investir na formação dos Educadores com os mais elevados padrões de qualidade, em todos os níveis académicos.

Papa Francisco, 7 de fevereiro de 2020

É com muito orgulho e persistência que chego até aqui. Não foi uma tarefa fácil nos tempos estranhos que vivemos e continuamos a viver, no âmbito da Pandemia do Covid19, mas valeu a pena, principalmente por ter percebido que, mesmo nos dias mais cinzentos, tudo pode melhorar, e que eu também sou capaz de me superar.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao meu avô João, que há quatro anos partiu sem avisar, e a ele quero dedicar este momento pois sei que nunca me deixou, e continua-me a apoiar, em qualquer outro lugar. Com ele aprendi a não desistir, e a sorrir como forma de valorizar e ultrapassar tudo o que neste momento se está a passar. Em segundo lugar, dedico estas palavras à minha “avó querida” porque sem a sua ajuda este percurso não seria possível - obrigada por me fazer querer ser melhor todos os dias, adoro-a.

A toda a minha família, obrigada pela paciência nos momentos mais complicados, em que o cansaço e a exaustão falaram mais alto, sem nunca duvidarem de mim.

Às minhas colegas e amigas Carolina, Leonor, Madalena e Vera obrigada por terem aparecido na minha vida, e termos aprendido e crescido tanto umas com as outras.

Ao meu ex-namorado José Maria, obrigada por durante quatro anos me ter acompanhado e repentinamente me ter ensinado da forma mais difícil, que eu sou capaz de vencer, perante todas as adversidades que possam surgir.

Quero ainda agradecer à Professora, e orientadora Ana Teresa Brito pela forma generosa e verdadeira, com que me orientou, acompanhou, e partilhou os seus ensinamentos durante todos estes meses. Aos professores/as do curso do Mestrado de Educação Pré-escolar, obrigada por marcarem para sempre a minha vida.

E por fim, mas não menos importante, obrigada à minha Educadora preferida, Ana Figueiredo, das pessoas e profissionais mais extraordinárias que tive a honra de conhecer e trabalhar. Obrigada por acreditar em mim e fazer-me querer ser cada vez melhor.

A todas as crianças que conheci só posso dizer, obrigada por tudo o que me ensinaram, partilharam e dedicaram.

Resumo

O presente estudo foi realizado no âmbito da unidade curricular “Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada” (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e do Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida.

Progressivamente, este relatório foi sendo construído de acordo com as vivências no percurso de estágio, num Jardim de Infância, com um grupo heterogéneo de crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, numa instituição pública.

Decorrente desta imersão no contexto, o tema principal desta investigação trata da “Importância de desenvolver a autonomia em Educação Pré-escolar - contributo do Educador e das suas rotinas no contexto educativo”. Este é um tema que considero relevante e pertinente aprofundar e refletir como uma prática pedagógica a seguir, essencial na promoção de uma Educação Pré-escolar de qualidade.

O objetivo deste relatório é, assim, entender qual a importância de desenvolver a autonomia num grupo de crianças em idade Pré-escolar, como se desenvolve no contexto onde a prática ocorreu e quais os principais contributos no seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens.

Para esta investigação, optei por utilizar uma metodologia qualitativa. Para atingir os objetivos delineados, utilizei como técnicas de recolha de dados a observação participante, recorrendo a instrumentos como notas de campo, e realizei entrevistas individuais semiestruturadas à Educadora da sala e às crianças.

Foi possível concluir, através do estudo realizado, que a autonomia é uma aprendizagem que se constrói numa parceria entre crianças e adultos, onde há espaço para partilharem as suas ideias, opiniões e respeitando a visão uns aos outros. Neste sentido, o papel que a Educadora desempenha no contexto Educativo e a forma como, intencionalmente, organiza as rotinas, vai contribuir para formar crianças responsáveis, capazes de pensar, escolher, decidir mais autonomamente na sociedade que lhes pertence.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Contexto Educativo, Autonomia, Papel do Educador de Infância

Abstract

The present study was carried out within the curricular unit of “Pedagogical Practice of Supervised Teaching” (PES) of the Master in Pre-School Education at the Maria Ulrich College of Early Childhood Educators and the University Institute for Psychological, Social and Life Sciences.

Progressively, this report was built according to the experiences in the internship course, in a kindergarten, with a heterogeneous group of children, aged between four and six years, in a public institution. As a result of this immersion in the context, the main theme of this investigation deals with the “Importance of developing autonomy in Pre-school Education - contribution of the Educator and his/her routines in the educational context”. This is a theme that I consider relevant and pertinent to deepen and reflect as a pedagogical practice to follow, essential in the promotion of quality in Pre-school Education.

The main goal of this report is, therefore, to understand the importance of developing autonomy in a group pre-school aged children, how it develops in the context where the practice occurred and what are the main contributions to their well-being, development and learning. For this investigation, I choose to use a qualitative methodology. To achieve the objectives outlined, I used participant observation as data collection techniques, using instruments such as field notes, and I conducted semi-structured individual interviews with the Educator and the children.

It was possible to conclude, through the study accomplished, that autonomy is a learning path that is built on a partnership between children and adults, giving space to share ideas, opinions and respecting each other's vision. In this sense, the role that the Educator plays in the educational context and the way in which she intentionally organizes routines contributes to forming responsible children, capable of thinking, choosing, deciding more independently in a society that belongs to them.

Keywords: Pre-school Education, Educational Context, Autonomy, Early Childhood Educator's Role

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento teórico.....	4
1.1 Conceito de autonomia – Importância para o desenvolvimento da criança.....	4
1.2 Autonomia na Educação Pré-escolar (EPE).....	6
1.2.1 Papel do Educador, do ambiente educativo e respetivas rotinas.....	6
1.2.2 Papel da criança na construção da sua autonomia.....	9
Capítulo II –Caracterização da Instituição e contextualização da problemática	13
2.1- Caracterização do agrupamento da escola	13
2.2- Caracterização do grupo de crianças	14
2.3- Caracterização do espaço educativo.....	18
2.4- Contextualização da Problemática.....	19
Capítulo III –Opções metodológicas	21
3.1- Investigação qualitativa e suas características	21
3.2- Técnicas e Instrumentos para recolha de dados.....	22
Capítulo IV -Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada	28
1- Importância do contexto e rotinas na promoção da autonomia das Crianças.....	28
2- Papel da Educadora de Infância, como promotora de autonomia em Educação Pré-escolar	32
3- Papel atribuído às crianças na construção da sua autonomia.....	37
4- Intervenção proposta- Promovendo a autonomia através do Projeto “As Orcas” ..	42
Capítulo V – Considerações Finais.....	53
Referências bibliográficas	62

Índice de Figuras

Figura 1. Duas crianças a fazerem um registo do diário de grupo.....	16
Figura 2. Medir uma Orca adulta com os nossos corpos.....	46
Figura 3. Uma criança a escrever no terceiro cartaz e outras duas a observarem-no....	49
Figura 4. Uma das crianças (M) a apoiar os colegas na parte escrita da capa do Projeto “As Orcas”	49
Figura 5. Comunicação do “Projeto As orcas” ao grande grupo.....	51
Figura 6. Exposição dos cartazes relativos ao Projeto, à entrada do J.I.....	52

Lista de abreviaturas- Siglas

AAAF- Atividades de Animação e de Apoio à família

EPE - Educação Pré-Escolar

JI -Jardim de infância

MEM-Movimento da Escola Moderna

NC-Notas de Campo

OCEPE -Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

RPES - Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

O tema do presente Relatório Final, apresenta uma problemática do meu interesse, observada no âmbito da Prática Supervisionada em Jardim de Infância, do Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado pela ESEI Maria Ulrich e pelo ISPA, Instituto Universitário.

Esta investigação decorreu na valência de Educação Pré-Escolar (EPE) num estabelecimento de ensino público, situado na zona de Cascais.

O tema por mim escolhido foi a “Importância de desenvolver a autonomia na Educação Pré-Escolar: contributo do Educador e das suas rotinas no Contexto Educativo”. Este tema, surgiu a partir da observação no contexto de estágio e do meu próprio interesse, sendo uma problemática que me tem acompanhado, ao longo de todo o meu percurso de formação pessoal e enquanto profissional da educação que virei a ser. Como pessoa reflexiva e curiosa, procuro saber sempre mais, para melhor ir ao encontro dos verdadeiros interesses e necessidades das crianças.

Tendo em conta o que a literatura defende, a autonomia é um tema fundamental para ser pensado e trabalhado no sentido de promover o desenvolvimento da criança. Segundo Epstein e Hohmann (2019), a autonomia é a capacidade de a criança assumir o controlo, de levar a cabo ações de independência e exploração. Para isso, é necessário desenvolver um sentido de identidade própria como pessoa distinta e independente que é, capaz de fazer as suas próprias escolhas e tomar decisões. Epstein e Hohmann (2019) afirmam ainda que é no decorrer da idade Pré-escolar, que as crianças desenvolvem a capacidade de agirem por si, sem se colocarem em situações de risco. Neste sentido, é essencial os adultos promoverem experiências que aumentem a sua autonomia, tais como: deixarem-nas vestir-se sozinhas; escolherem a roupa que gostariam de vestir; começarem a ir à casa de banho sem ajuda; deixarem-nas escolher a quantidade de comida que gostariam de ter no prato, ou ainda, com a supervisão de um adulto, deixarem-nas subir às árvores, uma exploração que muitas crianças gostam de realizar, mas que, maioritariamente, lhes é negada pelo adulto, por a considerarem arriscada. Todas estas oportunidades são para as crianças um motivo de orgulho que as incentivam a explorar novos materiais, situações e relações.

Neste sentido, relativamente ao contexto em EPE onde realizei a minha prática supervisionada, as questões sobre a autonomia a que me propus responder foram:

-Qual a importância deste contexto educativo e respetivas rotinas na promoção da autonomia das crianças (i.e., espaço da sala, papel das rotinas e sua organização na aprendizagem e desenvolvimento no contexto educativo)

-Qual o papel do/a Educador/a de infância, como promotora da autonomia em contexto de EPE (i.e., o que define um/a Educador/a promotora da autonomia?)

-Qual o papel atribuído às crianças na construção dessa autonomia? (i.e., Existe? Constroem em cooperação com o/a Educador/a? É um processo individual? A pares? Em grupo?)

Relativamente ao modo como está organizado este relatório, no Capítulo I, irei apresentar o Enquadramento Teórico, onde foram explorados os conceitos mais importantes inerentes ao tema de investigação presente neste estudo, nomeadamente: autonomia, relação entre desenvolvimento e autonomia, autonomia em EPE e importância das rotinas. Neste contexto, será importante esclarecer o papel que o/a Educador/a desempenha na promoção da autonomia através da sua intencionalidade e ação pedagógica.

Com base nesta pesquisa, no Capítulo II, apresento a caracterização do contexto educativo, para dar a conhecer as principais características da instituição onde decorreu o estágio, bem como os principais princípios e valores pelos quais se rege a Educadora responsável pelo grupo e sala. Esta exposição permitirá conhecermos melhor a sua prática pedagógica, entender a sua forma de pensar e trabalhar com as crianças, procurando relacionar e compreender se as suas práticas vão ao encontro da essência do tema presente neste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES). Tendo em conta a minha intenção de recolher e partilhar o máximo de informações relativas e significativas ao tema do RPES, irei ainda, neste capítulo, descrever/caracterizar o grupo onde estive envolvida, no sentido de dar a conhecer a envolvência do ambiente educativo, apresentando o modo como as crianças vivem e aprendem no seu dia a dia na instituição.

Ainda neste capítulo, apresenta-se a problemática, bem como as razões que levaram ao aparecimento da mesma. Terei em conta o que a literatura defende sobre os benefícios de desenvolver e promover a autonomia em EPE, considerando o contributo do/a Educador/a, bem como o contexto e as rotinas promotoras dessa autonomia.

No capítulo III, sobre as opções metodológicas, enuncio a metodologia de investigação utilizada, bem como as estratégias e instrumentos escolhidos no presente estudo para ir ao encontro das questões anteriormente enunciadas. Optei pelo método de investigação qualitativo, por ser o mais utilizado em Educação de Infância. Como referem

Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos frequentam os locais de investigação porque se preocupam com o contexto, e acreditam que as ações, quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência, são entendidas de forma mais perceptível e credível, para, assim, conseguirem descrever as ações tal como elas acontecem.

No capítulo IV, na Análise reflexiva decorrente da Prática Supervisionada, serão apresentadas notas de campo referentes às observações realizadas, bem como excertos das entrevistas realizadas à Educadora de infância e ao grupo de crianças. Serão ainda descritas as etapas do Projeto concretizado, tendo como base a problemática inerente a este estudo e às questões de investigação.

Para terminar, nas Considerações finais, procuro dar resposta às questões principais que me orientaram desde o início até ao final deste caminho de investigação, bem como apresentar uma reflexão global sobre a prática e intervenção supervisionada relacionada com o tema em estudo “Importância de desenvolver a autonomia na educação Pré-Escolar: contributo do/a Educador/a e das suas rotinas no Contexto Educativo”.

Capítulo I – Enquadramento teórico

1.1. Conceito de autonomia – importância para o desenvolvimento da criança

Para compreender melhor o que se entende por “autonomia”, procurei ir à origem etimológica da palavra. Segundo Mogilka (1999) a palavra “autonomia” deriva dos vocábulos gregos autos (si mesmo) e nomos (lei ou regra), e significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro.

Para Lill e Prott (2015), o conceito de autonomia é definido como uma competência para agir, sendo entendida como uma competência do sujeito se autodeterminar quando é lhe dada alguma liberdade para tomar decisões. Só podemos participar realmente numa ação e pertencer a algo, se agirmos como indivíduos. Estes autores referem ainda que “individualidade e participação significam vontade própria e sentido da comunidade nas devidas proporções” (p.12).

Outros autores, como Trueba (2015), definem autonomia como a capacidade da pessoa se orientar e não ser orientado por outros, tornando-se fisicamente mais independente e agindo segundo as suas próprias regras. Este é um processo que começa na infância e vai se desenvolvendo no decorrer da nossa vida.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) defendem que a construção da autonomia deve estar assente numa relação partilhada de poder entre o/a Educador/a e as crianças, “que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no Jardim de Infância, mas também em diversas situações da vida...” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.36).

Segundo Trueba (2015), a autonomia é um princípio educativo que deve começar a ser trabalhado desde cedo, 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. (p.6)

Todas estas competências são importantes, mas a autora defende que o mais importante é a criança “aprender a crescer, saber estar no mundo, aprender (...) as competências necessárias para não depender dos outros.” (Trueba, 2015, p.6).

Competências essas, que vão sendo adquiridas progressivamente, logo não podemos apressar o desenvolvimento das crianças nem as obrigar a crescer antes do seu próprio tempo. Trueba (2015), reforça esta ideia, evidenciando que tem lhes sido tirada a possibilidade de fazerem as coisas por si mesmas, ou seja, quando são feitas as suas vontades, mesmo antes destas as manifestarem, em que os adultos não confiam nas suas capacidades, acabam por prejudicar o seu desenvolvimento enquanto indivíduos.

Neste sentido, a criança ao longo do seu processo educativo, só pode desenvolver a sua autonomia num ambiente onde haja interação e relação com os outros, e nunca de forma isolada. Conforme Santos e Rubio (2014), para que isto aconteça, há que capacitar a criança a “posicionar-se, elaborar projetos pessoais, participar cooperativa e coletivamente da vida em sociedade.” (p.6)

Estas são práticas que devem ser inicialmente implementadas e definidas no Projeto Educativo da Escola e no Projeto Pedagógico da sala, com o objetivo de capacitar progressivamente as crianças a resolverem os seus problemas, e aprenderem a cuidar delas mesmas, sem precisarem constantemente do adulto.

Santos e Rubio (2014) afirmam ainda que o/a Educador/a não se pode desvincular do seu papel como promotor desta autonomia, devendo partir da gestão da sua sala para o fazer. Ou seja, para atingir esse mesmo objetivo, deve oferecer às crianças diversos materiais, propor tarefas, situações intencionalmente pensadas e planeadas de forma a promover “o trabalho individual, assim como o coletivo e cooperativo”, para que a sua autonomia seja alcançada nos seus diversos sentidos (Rubio & Santos, 2014, p.6).

Consequentemente, a sua autoestima e confiança vão-se fortalecendo e a autonomia vai-se desenvolvendo, ajudando-as a crescer de forma mais regulada, estruturada e equilibrada.

Epstein e Hohmann (2019) afirmam ainda que, durante a idade Pré-escolar, as crianças já são capazes de fazer coisas por si mesmas sem se colocarem em situações de risco, e que, por este motivo, os adultos devem proporcionar-lhes experiências promotoras desta autonomia. Trueba (2015), dá-nos alguns exemplos dessas experiências, como a construção de regras de comportamento em grupo, escritas num quadro para que sejam lembradas e respeitadas diariamente. Sublinha ainda a importância de encorajar as crianças a manifestarem os seus interesses, curiosidades, de modo a envolvê-las em projetos, que lhes oferecem a possibilidade de desenvolverem e demonstrarem as suas capacidades, estimulando assim a autonomia a todos os níveis (i.e., física, intelectual e ética).

1.2- A autonomia na Educação Pré-escolar

1.2.1 Papel do/a Educador/a, do ambiente educativo e respetivas rotinas.

Mesmo antes do início da EPE, desde que as crianças nascem, nós adultos, responsáveis por educar e cuidar, devemos estar disponíveis para compreender a singularidade de cada criança, perceber o que é mais significativo para cada uma delas, de modo a promover a sua autonomia. Como futuras Educadoras/as, criadoras/as de um ambiente educativo que favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de forma intencional e articulada com o currículo, proporcionamos ferramentas necessárias, que as ajudam a “aprender e a querer aprender” (Silva et al., 2016, p.4).

Para que isto aconteça, a autonomia deve ser progressivamente trabalhada, de modo a que as crianças desenvolvam e explorem as suas capacidades com mais determinação e segurança. Segundo as OCEPE (2016), assim garantimos um olhar integrado, profundo e contínuo, que investe progressivamente em todas as fases do seu desenvolvimento.

Segundo Chokler (2015), cabe ao adulto criar condições ambientais, sociais e físicas, de modo a que as crianças se apropriem das ferramentas e atitudes que lhes pertencem. No seguimento desta ideia, Chokler (2015), salienta também a importância de o adulto conhecer profundamente o desenvolvimento individual e global da criança. Deste modo, asseguraram-se as condições necessárias para uma atividade autónoma, que respeita os ritmos de aquisição e aprendizagem inerentes a cada fase em que a criança se encontra.

Para que isto aconteça, as rotinas vividas no Jardim de Infância, devem ser bem definidas pelo adulto (i.e., apoiadas no plano do dia e na avaliação), de modo a que as crianças conheçam as suas rotinas e se apropriem destas mesmas. Deste modo, as crianças vão-se tornando pessoas mais ativas, responsáveis, e autónomas, capazes de se orientarem, escolherem e dominarem as tarefas que têm para fazer. A ação educativa, com base nestas práticas pedagógicas, e a apropriação desse ambiente por parte das crianças, segundo as OCEPE, “contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia.” (Silva et al., 2016, p.17).

Nesta lógica, a organização do tempo educativo, acontece de forma flexível, mas estruturada. De acordo com as OCEPE esta organização “corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Silva et al.,2016, p.27), por exemplo, quando

as crianças chegam à sala, sabem que a primeira tarefa a fazer é marcar a sua presença - este “dever” faz com que assumam um direito e a responsabilidade de pertencer àquele lugar, e a um grupo de crianças. Este e outro tipo de tarefas, fazem com que a criança comece a pensar por si, a tomar as suas próprias decisões e, no seu tempo, torna-se mais independente em relação ao adulto. Assim sendo, a aprendizagem, é alcançada de forma contínua, incentivando a necessidade de a criança perceber como se processa cada momento que marca o princípio e o fim de uma determinada ação.

A partir desta rotina, que vai sendo construída e vivida com as crianças, a/o Educador/a, vai orientando as propostas para que todos adquiram responsabilidade nas suas tarefas, e uma maior consciência da passagem do tempo. Como afirmam as OCEPE (Silva et al., 2016), “a vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente e futuro. (p.27) Deste modo, as crianças estão a trabalhar para se tornarem cidadãos autónomos, capazes de pensar, e realizar tarefas individualmente e conjuntamente.

Devemos, então, transformar a escola num espaço social, onde há lugar para todos aprenderem e respeitarem-se mutuamente. Assim, o ambiente que vamos criando com as crianças, torna-se como um elemento ativo, facilitador, e mediador no processo de aprendizagem.

Neste sentido, o/a Educador/a promove a segurança e bem-estar das crianças, não só no espaço educativo, mas também valorizando a sua autonomia em diferentes contextos da vida, dando à criança a possibilidade de escolher, arriscar e ter consciência dos riscos que pode correr (OCEPE, 2016).

Para facilitar todo o processo pedagógico e o envolvimento das crianças nas atividades propostas na EPE, os/as Educadores/as devem ter em consideração os seus interesses espontâneos, as suas necessidades, bem como as suas motivações. Neste processo formativo, que defende os interesses das mesmas, e tenta tornar os conteúdos das suas aprendizagens mais interessantes, devemos estar conscientes que à medida que as crianças vão crescendo e desenvolvendo auto-disciplina, tornam-se gradualmente conscientes das suas necessidades, bem como das necessidades do mundo adulto. Segundo Mogilka, “fazer esta distinção entre interesses educativos e não-educativos e conduzir o processo em sintonia com as necessidades da criança, exige dos profissionais da escola, sensibilidade, respeito à liberdade e consciência dos limites que precisam ser negociados e estabelecidos.” (Mogilka, 1999, p.65). Essa atenção por parte do/a

Educador/a, faz com que as práticas pedagógicas não percam o seu caráter lúdico que deve desenvolver e estruturar o processo educativo.

Contudo, como já foi referido anteriormente, a autonomia só se constrói num ambiente estruturado, onde a criança age com limites, e se apoia nas referências mais significativas para ela. No sentido de reforçar esta ideia, importa referir que ao formar a criança como cidadã, capaz de agir e pensar democraticamente, é preciso exercer sobre ela a autoridade de forma justa, significativa e consciente. Assim, a mesma aprende a escolher e decidir de modo a evoluir e corresponder aos seus interesses e necessidades.

Relativamente à construção da nossa profissão na área da educação, Trueba (2015), defende que é urgente refletirmos para percebermos e ganharmos consciência se as nossas ações vão ao encontro das nossas convicções. Neste sentido, a autora, propõe pararmos para pensar se a autonomia está a ser construída num ambiente que envolva as crianças. Esta mudança de perspetiva implica que os/as Educadores/as alterem o papel a desempenhar, bem como o seu modo de olhar para as crianças, encorajando-as cada vez mais a participar e a serem elas o principal motor das suas ações e diálogos, reforçando a relevância das suas próprias ideias e opiniões. Trueba (2015) salienta ainda a importância que o respeito e a confiança desempenham, para que as crianças avancem e se desenvolvam, referindo ainda que há vários estudos que concluíram que os Educadores que criam expectativas de sucesso, e são mais otimistas em relação ao seu grupo de crianças, são aqueles que mais contribuem para o desenvolvimento da sua autoestima, focando-se mais no processo do qual decorrem as aprendizagens, e tornando essas mesmas mais significativas.

Consequentemente o/a Educador/a, vai se descobrindo e aperfeiçoando como profissional, colocando-se no lugar dos outros, e acompanhando o seu grupo, num processo de qualidade, onde as suas próprias descobertas e conquistas são partilhadas por todos. Trueba (2015) chama ainda a atenção, para que não nos esqueçamos “que só poderemos transmitir a verdadeira autonomia se exercitarmos a nossa liberdade e independência, enquanto pessoas e profissionais”(p.8), tendo ainda em vista que somos um modelo de comportamento para as crianças com quem partilhamos diariamente as nossas vidas e a quem orientamos no seu caminho para a liberdade.

Outros autores, como Santos e Rubio (2014), defendem que educação sem autonomia não existe, porque para educar é preciso refletir e a reflexão exige autonomia e liberdade. Afirmam ainda que só “é possível educar para a autonomia, respeitando-se

as normas de convivência social e respeitando o próximo e seus limites, sem se viver num anarquismo e sem sermos robotizados” (Santos & Rubio, 2014, p.1).

Para Santos e Rubio (2014) em EPE os pais têm muito presente a preocupação de que os seus filhos adquiram conhecimentos valorizados pela sociedade. Deste modo, a criança que por si só, é um ser criativo e espontaneamente ativo, pode não potenciar essas competências intrínsecas, se as instituições as conduzirem a um “processo de padronização” (p.10), onde todas são levadas a pensar, falar, e escrever da mesma forma. Neste caminho, a criança vai perdendo o prazer de aprender, bem como a sua individualidade autónoma, criativa, e, conseqüentemente, o mais importante não lhe é transmitido - a capacidade de pensar, comunicar e agir por si mesma.

Segundo Santos e Rubio (2014), para que consigamos cumprir o objetivo de promover progressivamente a autonomia do grupo, as regras criadas em contexto de sala, devem possibilitar às crianças tornarem-se seres humanos mais autorregulados, ou seja, moralmente autónomos.

É evidente, que uma criança e um adulto não são iguais, mas ambos merecem ser igualmente respeitados. Assim sendo, o Educador deve saber qual o momento significativo para que a criança exerça a sua própria vontade, na construção da sua individualidade progressivamente autónoma. Dando oportunidade às crianças para agirem pela sua própria vontade, para se descobrirem a elas mesmas, e desenvolverem as suas capacidades (i.e., cognitivas, físicas, sociais e morais).

1.2.2 Papel da criança na construção da sua autonomia.

Relativamente ao papel da criança na construção da sua autonomia, segundo as OCEPE (2016), este processo:

(...) passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação de comportamento. (p.36)

A sua autonomia, depende, simultaneamente, de uma decisão coletiva, relativamente às tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo, “que permite às crianças tomarem iniciativas, e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, como a participação, justiça e cooperação.” (OCEPE, 2016, p.36).

Tielemann (2015), defende que para desenvolver a autonomia, o adulto deve dar liberdade às crianças, liberdade essa que é limitada pelos direitos das outras crianças e acompanhada pelos Educadoras/es. Neste processo de aprendizagem “as crianças são “aprendentes natos”, com a capacidade de avançar no seu desenvolvimento de modo independente e individual.” (p.25).

Santos e Rubio (2014), acreditam que o adulto deve orientar e apoiar as crianças na sua prática formativa, para que estas aprendam a respeitar as regras que as ajudam a crescer, e a alcançar os seus objetivos, dentro de certos limites. Os autores referem ainda, que o Educador/a pode sugerir às crianças promoverem diálogos sobre determinados problemas existentes, e posteriormente, em conjunto, criarem as regras necessárias para o grupo a que pertencem. Segundo as OCEPE, (2016), vão-se tornando sujeitos e agentes do processo educativo, cuja individualidade se vai construindo em interação social, influenciando e deixando-se influenciar pelo ambiente que as rodeia.

Esta oportunidade que os Educadores dão às crianças de co-construírem as suas próprias regras, faz com que essas mesmas regras, sejam mais facilmente conhecidas, entendidas e respeitadas por todos. Contudo, este é um processo demorado, uma vez que as crianças em EPE, precisam de tempo e oportunidades para consolidar e interiorizar as regras. Assim sendo, cada criança vai-se tornando mais responsável pelo seu comportamento, e contribuindo para o bom funcionamento do grupo.

Este processo exige bastante paciência e compreensão por parte do Educador, nomeadamente quando a confusão fica instalada e a tão desejada autonomia da criança se desequilibra. É precisamente neste momento crítico, que o Educador conscientemente, de forma intencional, deve procurar manter a calma, para regular e controlar estas situações. Só adotando uma atitude de respeito por todos, incluindo por ele mesmo, poderá aprender a colocar-se no lugar das crianças e tentar perceber os motivos que estiveram na origem daquela situação. Neste sentido, é necessário parar para escutar e chamar as crianças à razão de forma ponderada, sem que a nossos impulsos de frustração falem mais alto. Segundo Freire (1996):

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a aferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. (p.43)

O Educador, que realmente tem como objetivo pedagógico desenvolver a autonomia nas crianças, é aquele que, segundo Lill e Prott (2015), no dia a dia do JI, faz com que a criança se torne num indivíduo mais independente, capaz de “assumir responsabilidade para com os outros, defender a democracia e participar.”(p.12)

Neste sentido, é essencial que as rotinas em EPE, estejam bem definidas (i.e., apoiadas no plano do dia e na avaliação) e sejam reconhecidas pelas crianças, para que estas se tornem mais seguras de si mesmas, capazes de se orientar, saber o que têm para fazer, e aprenderam a escolher e dominar as tarefas que lhes são propostas. Este contexto surge nos momentos de grande grupo, como nos momentos individuais, em que lhes é dada a liberdade de escolher a área de interesse que querem trabalhar ou brincar. Simultaneamente, as crianças, devem ter conhecimento do que se pode fazer em cada área específica, e em cada tempo determinado pelas rotinas, de forma a que efetivamente contribuam para a promoção da sua autonomia, tornando-se estruturantes e securizantes para todas.

É, assim, fundamental, que desde cedo os Educadores estejam atentos à forma como as crianças se expressam, para reconhecerem os sinais, e as necessidades por elas transmitidas, de modo a serem devidamente correspondidas e não as obrigar a participar de tarefas das quais não estão interessadas.

Ainda no seguimento do pensamento destes autores, Lill e Prott (2015) referem que uma das formas mais simples das crianças manifestarem a sua autonomia, é o modo como estabelecem relações, dando-lhes a possibilidade de escolherem livremente com quem se relacionam. Como informam Lill & Prott (2015) muitas vezes, as crianças aprendem erradamente nas instituições, que as suas necessidades não contam para nada, e o que realmente importa são as intenções pedagógicas dos adultos.

Quanto mais cedo aprendermos a escutar as verdadeiras necessidades das crianças sem impormos as nossas verdades, mais estamos a contribuir para a sua construção, como seres sociais que são.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016):

A construção da autonomia não passa apenas pela participação na organização social do grupo, mas está também presente no desenvolvimento do processo de aprendizagem, em que as crianças escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do Educador e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem. (p.37)

Neste caminho, as crianças sabem que estamos disponíveis para as apoiar ao longo do seu desenvolvimento. Segundo Basic (2015), as crianças “passam por diversos estádios de desenvolvimento, que começam por uma total dependência do adulto e terminam em plena autonomia...este processo exige intervenção e acompanhamento por parte dos adultos.” (p.22)

Se as crianças não praticarem e desafiarem a sua autonomia no dia a dia vivido no JI, dificilmente vão saber se são capazes de agir sozinhas. Por isso é tão importante trabalhar em cooperação com as crianças tendo em conta a sua visão, participação e opinião.

Na tentativa de promover a autonomia, Santos e Rubio (2014) referem que é de extrema importância o Educador estabelecer uma relação entre os conteúdos curriculares a serem trabalhados, as experiências socialmente construídas pelas crianças, bem como os seus conhecimentos, que transportam para dentro dos contextos escolares.

Neste caminho, o Educador através da sua prática educativa, tem em conta os diferentes ritmos da criança, a fase onde cada uma se encontra, para promover o seu desenvolvimento e potenciar a autonomia de todos, incluindo a sua. Segundo Kammi (1990, citada por Santos & Rubio, 2014):

A essência da autonomia é que as crianças se tornem capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho de ação. (p.4)

O principal objetivo é que progressivamente as crianças se tornem capazes de resolver os seus problemas, encontrem estratégias para ultrapassar as suas dificuldades, sem precisarem constantemente do apoio, aprovação, ou autorização do adulto para realizar determinada ação, que já são capazes de fazer sozinhas.

II –Caracterização da instituição e contextualização da problemática

2.1-Characterização do Agrupamento da escola

A minha última experiência da prática supervisionada, decorreu na valência de Pré-escolar, num jardim de infância público que pertence a um Agrupamento de Escolas. Este Agrupamento abrange a Escola Sede com 2.º e 3.º Ciclos e cinco Escolas do 1.º Ciclo, todas com um Jardim de Infância.

Relativamente à sua localização, este Jardim de Infância, situa-se no Concelho de Cascais, pertence à freguesia de Alcabideche, e possui a particularidade de estar inserido num Jardim Público.

O horário da instituição, é das 8h às 18h30 para as crianças que frequentam as Atividades de Animação de Apoio à Família (AAAF). Estas desenvolvem-se, mais concretamente, das 8h às 9h, e das 15:00 às 18:30, com o objetivo de desenvolver atividades que apoiem as crianças que necessitam de permanecer na escola antes e depois do horário escolar. Neste sentido, a escola possui uma sala polivalente onde funcionam as AFFF, incluindo as atividades nas férias escolares, apoiando, assim, as famílias das crianças desta instituição. As crianças que não frequentam esta valência, possuem outro horário, das 9h às 15h00.

O Projeto Educativo é comum a todas as escolas do agrupamento, apresentando os mesmos princípios, valores, e objetivos a atingir, tendo como quadro de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Constituição da República Portuguesa, que estabelece o direito à educação como fator de progresso social e formação integrada dos indivíduos. O respetivo Projeto Educativo (2017), tem como objetivo dar resposta “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, promovendo a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários.” (p.9)

O Projeto do Agrupamento, rege-se por um conjunto de princípios e valores fundamentais: a missão de transmitir conhecimentos, desenvolver competências que permitam compreender o mundo e ter capacidade de resposta face à sua constante mudança; contribuindo para a formação de cidadãos criativos, com sentido crítico, e capazes de exercer uma cidadania ativa. Procura ainda garantir a igualdade de

oportunidades para todos os indivíduos, tendo em consideração as capacidades e competências de cada um.

No que diz respeito ao Projeto Curricular de Grupo, importa referir quais os princípios orientadores defendidos pela Educadora cooperante: igualdade de oportunidades, com vista ao pleno desenvolvimento da criança e à sua integração na sociedade; criar atividades coerentes e significativas para as crianças, possibilitando a transversalidade dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências.

O projeto curricular, terá sempre como objetivo adequar ao contexto do grupo as Orientações Curriculares previstas pelo Ministério de Educação para a EPE, tendo em conta as características e necessidades de todas as crianças. No respetivo Projeto curricular, a Educadora definiu os seguintes objetivos específicos:

- Valorizar e reforçar as aprendizagens que cada um possui;
- Promover novos contactos e troca de experiências;
- Compreender realidades desconhecidas, diretamente, a partir do meio próximo;
- Desenvolver a capacidade de observação e análise crítica;
- Fomentar o gosto pela investigação e pelo saber.

2.2- Caracterização do grupo de crianças

A equipa responsável pela única sala que existe neste JI, é constituída por dois adultos, a Educadora e uma assistente operacional. O grupo é composto por vinte e cinco crianças, sendo dezasseis do sexo masculino, e nove do sexo feminino, com idades distintas entre os quatro e seis anos de idade. É de referir ainda, que deste grupo, apenas onze frequentavam o JI da escola no ano letivo passado, as restantes quatorze crianças, só entraram este ano letivo no grupo.

No que diz respeito à especificidade de duas das crianças do grupo, uma delas está num estatuto condicional, tendo iniciado o ano letivo (i.e., em setembro) já com 6 anos, e ainda, uma outra criança de 4 anos, com Necessidades Educativas Especiais, apresentando um atraso no desenvolvimento, de acordo com o seu processo.

Partindo da observação que fiz, decorrente da Prática Supervisionada, pude constatar que é dada a todas as crianças a oportunidade de participarem das tarefas propostas pela Educadora, bem como dos Projetos que surgem a partir dos seus interesses individuais. Todo este trabalho, é apoiado e orientado pela Educadora, que tem em atenção às etapas de desenvolvimento em que cada criança se encontra, de modo a dar

resposta às exigências e necessidades de cada uma. Em diálogo comigo, a Educadora partilhou que na sua prática pedagógica:

Quando uma criança não consegue fazer uma atividade, ou [ou] fazer uma tarefa, tento perceber se a tarefa é adequada ao desenvolvimento dela, se não é. Utilizo sempre o reforço positivo. Às vezes o melhor é parar e tentar outro dia. Tentar sempre respeitar o momento e o interesse dela. (Nota de campo, 2-11-2019)

Assim sendo, através da observação e registo, pude constatar que existe uma boa relação entre a Educadora e as crianças.

Ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, caracterizava-se por ser um grupo irrequieto, curioso e participativo. Tive oportunidade de observar que algumas crianças no início do ano letivo (i.e., outubro) revelavam dificuldades relativamente à partilha de materiais (e.g., brinquedos, jogos, livros, etc), de espaços, na respetiva escolha das áreas de interesse, e na gestão dos conflitos. No entanto, com o passar do tempo e com a devida orientação dos adultos responsáveis pela sala, observei que estes comportamentos melhoraram significativamente, sendo progressivamente mais adequados às regras co-construídas com a Educadora. As suas maiores dificuldades na gestão de comportamentos, observam-se nos momentos de refeição, tanto no lanche da manhã, como no tempo de almoço, quando se encontravam no refeitório. E ainda em momentos específicos, como no acolhimento da manhã, onde devem permanecer sentados e atentos durante algum tempo (i.e., cerca de trinta minutos).

De acordo com a metodologia utilizada na sala, em diálogo com a Educadora, e a partir do constante questionamento por mim realizado, pude constatar que a mesma não segue uma metodologia específica, embora utilize bastantes instrumentos de pilotagem da metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM), tais como: Mapa das presenças, Mapa do tempo, Plano do dia, Diário de Grupo, Mapa dos Aniversários, Agenda Semanal, e a Lista dos Projetos. Estes instrumentos foram implementados intencionalmente pela Educadora, com a finalidade de orientar as rotinas das crianças, e apoiar a planificação e a avaliação de todo o trabalho que acontece ao longo do tempo. Progressivamente, com a devida orientação da Educadora ou da auxiliar, espera-se que as crianças se apropriem e dominem todos os instrumentos existentes na sua sala.

Na tentativa de perceber as razões que levam a Educadora a utilizar os instrumentos de pilotagem do MEM, questioneei-a sobre a sua escolha, e pude constatar,

que, embora se identifique pessoalmente com a maioria dos princípios inerentes a este modelo pedagógico, não o segue totalmente, referindo que:

Eu optei por um modelo que dê voz às crianças, que respeite e vá ao encontro dos seus interesses. Um modelo democrático e participativo. Mas, acima de tudo, um modelo que mantenha uma relação de amor e respeito pelas crianças, porque é nisso em que acredito. (Nota de campo, 3-11-2019)

A partir das observações realizadas é, de facto, visível a oportunidade que a Educadora dá às crianças de partilharem a sua curiosidade sobre assuntos que sejam do seu interesse. Sempre que alguma das crianças manifestava vontade em saber mais sobre determinado tema, tinha o direito de escolher se queria ou não registar o seu nome no diário de grupo, na coluna do “queremos fazer”.

O Diário de grupo é um instrumento que serve de apoio na gestão dos interesses, gostos, opiniões, e conflitos manifestados pelas crianças no decorrer do seu dia a dia. É também aqui que as crianças podem registar aquilo que gostaram, o que não gostaram, e ainda o que gostariam de vir a fazer. Este registo, é realizado de forma autónoma, pela maioria das crianças que já conseguem escrever o seu nome. Excepcionalmente, existem algumas crianças, que ainda precisam de recorrer ao cartão para registar o seu nome no diário, sendo poucas as que pedem ajuda aos adultos para as apoiar nesta tarefa. Relativamente aos conflitos, quando as crianças não são capazes de os resolver de forma autónoma, registam na coluna do “não gostamos” o seu nome, como podemos ver apresentado na figura em baixo (Figura 1).

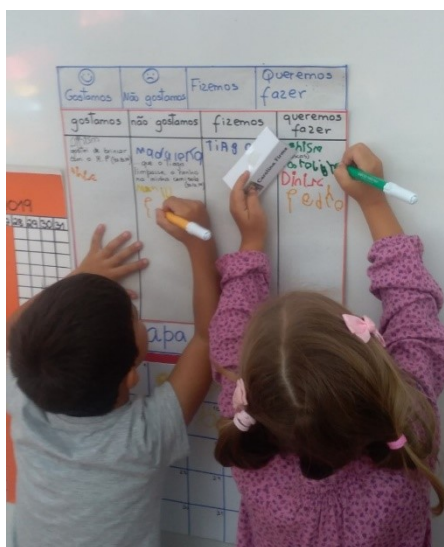


Figura 1. Duas crianças a fazerem um registo no diário de Grupo

É, por norma, na sexta feira à tarde, às 14h00, que acontece a reunião de grande grupo, onde a Educadora dá voz às crianças. Neste momento, têm oportunidade de partilharem as suas experiências, preocupações e conflitos, que surgiram ao longo da semana e não ficaram imediatamente resolvidos, bem como temas que sejam do seu interesse que gostariam de trabalhar e explorar. Os registos do diário são lidos pela Educadora em voz alta, que através do diálogo estabelecido com as crianças, conta com a sua colaboração, para fazerem um balanço positivo da semana, esclarecer os conflitos, e procurar encontrar estratégias para os resolver e evitar que os mesmos voltem a acontecer. Este é também o momento em que são escolhidos com o grupo os temas, mais significativos, para criarem e desenvolverem novos projetos.

Deste modo, a Educadora, possibilita que pequenos grupos de crianças - no máximo, cinco elementos - participem na realização de um Projeto, construído por todos os elementos do grupo, mas com a sua orientação. A Educadora justifica esta sua decisão por uma questão de organização, e por considerar que com mais do que cinco elementos por projeto, as crianças perderiam a concentração, e ela não conseguiria dar a devida atenção a todos.

Relativamente ao tema da minha investigação “Importância de desenvolver a autonomia na EPE: contributo do Educador e das suas rotinas no contexto educativo”, e perante o que observei na minha prática, considero que faz todo o sentido partir das rotinas do grupo, e do ambiente que ali se vive, para promover a sua autonomia. Este é um processo contínuo, pois ao longo de toda a minha experiência no estágio, pude constatar que algumas crianças do grupo, mesmo com idades diferentes, dos 4 aos 6 anos, ainda sentem necessidade de pedir permissão, ou ajuda do adulto para realizarem determinadas tarefas. Verifiquei, durante o período de estágio que, ao longo de um dia, algumas crianças pediam para se ir assoar, beber água, ou ajuda para vestir o casaco, antes de irem para a rua.

Neste contexto, observei que quando as crianças pedem autorização para ir à casa de banho, que não é próxima da sala, o fazem por uma questão de organização e gestão do espaço. Os adultos têm de ser informados sobre quem vai e quem vem da casa de banho, visto que não têm qualquer visibilidade para a zona da casa de banho.

Relativamente ao facto de algumas crianças, ainda pedirem ajuda para vestirem os casacos, apercebi-me que é mais por uma questão de comodismo, porque, na realidade, todos têm a capacidade para o fazer.

É visível que algumas crianças mais velhas são mais autônomas e sabem-se controlar melhor, respeitando as regras que já conhecem, e que por várias vezes, são lembradas pela Educadora. Em algumas situações, a Educadora incentiva o grupo a ajudar-se mutuamente, por terem idades e características diferentes, e nem todas terem adquirido as mesmas competências. Podemos recolher este tipo de evidências, quando observamos que existem crianças que, por iniciativa própria, marcam a sua presença e registam os seus nomes nos instrumentos pedagógicos que visam promover a sua autonomia, como no diário de grupo.

Existem ainda crianças para quem as tarefas diárias não são simples de executar, e que, como tal, demonstraram maiores dificuldades na resolução de conflitos com os seus pares, procurando constantemente o adulto para resolver essas situações (i.e., partilha de materiais, áreas de interesse ou em cumprir certas regras).

Outro aspeto a considerar, é o espírito de iniciativa do grupo, caracterizando-se por sere muito participativo e comunicativo. Gostam de partilhar com os outros acontecimentos pessoais vividos, bem como mostrar aquilo que fizeram.

A partir daquilo que observei no estágio, apercebi-me que algumas crianças têm mais facilidade na aquisição de conhecimentos relativos às áreas de maior interesse. No entanto, na realização das tarefas criadas pela Educadora, algumas crianças, sobretudo as mais novas, revelam alguma dificuldade em permanecer concentrados, e focados durante o tempo da sua duração.

2.3. Caracterização do Espaço Educativo

Tendo em conta o tema deste RPES, considero significativo descrever o modo como se organiza o espaço da sala onde decorreu a Prática Supervisionada, com o objetivo de entender, se o mesmo contribui para a construção da autonomia individual e social das crianças.

Neste sentido, devemos refletir sobre o nosso papel enquanto agentes responsáveis por criar contextos que vão para além dos familiares, e desafiam a criança a pensar, descobrir, aprender e se autoconstruir, ganhando a sua autonomia e conquistando o seu lugar naquele espaço, que as prepara para o mundo.

As OCEPE (2016), referem que a apropriação desse ambiente por parte das crianças, contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as

oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia. (Silva et al., 2016, p.17)

No seguimento deste princípio, e a partir do constante diálogo que estabeleci com a Educadora, constatei que os espaços existentes na sala, foram organizados pela mesma, antes do início do ano letivo sem a colaboração das crianças, ainda que, em qualquer momento do ano, possam ser alterados, a partir das necessidades e interesses das crianças: área da casinha pequena/do faz de conta; área da plasticina; área da leitura; área da pintura; área da garagem/construções, área da matemática, área polivalente (constituída por várias mesas juntas) e, por fim, área do tapete/área do acolhimento.

As áreas presentes na sala têm como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) que promovem o desenvolvimento das crianças segundo as respetivas Áreas de Conteúdo: A Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

Com base na minha observação, constatei que a Educadora, diariamente (i.e., início da manhã, final da tarde) dá oportunidade às crianças para explorarem as áreas onde querem ficar escolhendo-as de modo a respeitar o número de crianças que em cada uma das áreas se pode encontrar. Assim sendo, a criança vai aprendendo a trabalhar em equipa, conhecendo-se a si, aos outros, e ao espaço disponível.

Também as regras inerentes à gestão do espaço da sala, vão sendo faladas e relembradas no dia a dia pela Educadora, para que as crianças se apropriem destas mesmas, e sejam capazes de resolver os seus problemas de forma mais autónoma.

2.4 - Contextualização da Problemática

Desde o primeiro momento da Prática Supervisionada, vivida e experienciada neste estágio final, percebi que só fazia sentido escolher um tema com o qual me identificasse, e preocupasse na relação que estabeleço com qualquer criança, surgindo o tema “Importância de desenvolver a autonomia na educação Pré-Escolar: contributo do Educador e das suas rotinas no Contexto Educativo”.

Esta decisão, também se tornou mais significativa para mim, graças ao ambiente descontraído do estágio, que me permitiu afirmar e assumir com mais convicção e autenticidade, aquilo que sou e quero partilhar de verdade. Graças à presença construtiva e à relação de confiança e amizade estabelecida com Educadora, consegui explorar a minha identidade enquanto futura profissional da educação.

Todos estamos em constante evolução, mas precisamos da interação uns com os outros, para aprender, escutar, e identificar as necessidades individuais e coletivas das crianças, de modo a respeitar e valorizar o que cada um sabe, para que possamos crescer e desenvolver a nossa autonomia. Num contexto que promove a segurança, o bem-estar, o prazer em aprender, que dá oportunidade às crianças de serem elas a explorar temas do seu interesse, como acontece através dos projetos, fez todo o sentido para mim, compreender de que forma a Educadora e as rotinas no contexto educativo, contribuem para a promoção da autonomia no dia a dia vivido pelo grupo de crianças.

Tudo ganhou um novo sentido à medida que fui procurando perceber melhor o que é a “autonomia” em educação de infância, como se traduz no quotidiano do estágio e quais as estratégias para promover esta mesma aquisição nas crianças.

Assim, no decorrer do meu processo de investigação e com a elaboração do presente relatório, tenho como principais objetivos, perceber qual a importância de a criança desenvolver a autonomia na Educação Pré-Escolar, e em que medida é que o Educador, as rotinas e o contexto educativo contribuem na promoção da sua autonomia. Pretendo, ainda relacionar a pesquisa realizada, com o contexto de estágio onde estive envolvida, e perceber se na minha ação pedagógica fui o mais autónoma possível. desenvolvendo com as crianças lhes fez sentido e se na relação construída a sua autonomia foi promovida, tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada uma.

De forma a atingir estes objetivos, procurei orientar as crianças nos momentos em que mais precisavam, utilizando estratégias que as apoiassem e capacitassem a realizar as suas ações de forma mais independente.

Para promover a autonomia, o objetivo do Educador, nunca deve ser o de formatar a criança à sua imagem e semelhança, mas sim dar ferramentas para construírem a sua própria identidade com confiança. Sendo o Educador, uma presença constante, que sabe observar e apoiar quando precisa de o fazer, mas não dá a solução à criança, nem a retira dessa função.

Para sustentar a problemática enunciada, e atingir os objetivos delineados, apoiei-me na informação recolhida no capítulo do enquadramento teórico, nas entrevistas - uma realizada à Educadora cooperante e as restantes ao grupo de crianças (ver anexo x) – nas notas de campo da Prática Supervisionada, e em alguns registos do meu diário de bordo/portefólio de estágio.

À medida que fui conhecendo melhor as crianças, apercebi-me, que algumas delas revelavam pouca autonomia. Deste modo, defini como objetivo da minha prática, adaptar

as minhas intervenções às suas necessidades individuais, para que as crianças conseguissem agir de forma mais independente, estabelecendo sempre uma relação de confiança e respeito por aquilo que são, partilharam e me ensinaram.

Tendo sempre em consideração que não estou a trabalhar sozinha, este é um processo de crescimento e construção onde conto com a energia e os interesses das crianças para me estimular a avançar e a chegar mais longe neste percurso que deve ser feito com todos e por todos.

Também foi muito importante observar a forma como a Educadora geria esta participação, para poder aprender as várias estratégias por si utilizadas, a partir das oportunidades, que eram constantemente dadas às crianças, para escolherem o que queriam fazer, tendo em conta as rotinas e as regras definidas. Através da experiência que tive ao longo do estágio, e da minha constante observação, fui aprendendo a avaliar e valorizar as diferentes manifestações de autonomia construídas pelas crianças.

Considero ser de extrema importância acreditarmos e identificarmo-nos com aquilo que dizemos e fazemos. Em defesa da nossa intencionalidade pedagógica, é necessário aprender a fundamentar as nossas escolhas, exigindo o melhor de nós na nossa prática diária, para podermos exigir aos outros. À semelhança das crianças, mas num nível mais aprofundado, também nós, adultos, nos encontramos em constante aprendizagem, transformação, procurando sempre ser mais autónomos em toda a nossa ação.

Capítulo III- Opções Metodológicas

Neste capítulo apresento o tipo de metodologia utilizada nesta investigação, metodologia qualitativa, bem como as razões que me levaram a esta escolha. Pretendo ainda descrever os procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados: a observação participante, as notas de campo e entrevistas, que me apoiaram na recolha da informação bem como a sustentar a realização deste relatório:

3.1 Investigação qualitativa e suas características

Com o objetivo de dar resposta à problemática enunciada, e tendo presente a intencionalidade de promover a autonomia das crianças no local de estágio, considero que o tipo de estudo mais indicado a desenvolver é o qualitativo. Segundo Stake (2011) a maioria das pessoas que realizam investigações qualitativas, têm como objetivo melhorar o funcionamento das coisas, e entender como estas funcionam. A abordagem qualitativa é “conhecida (...) pela integridade do seu pensamento.” (Stake, 2011, p.41) - o investigador qualitativo, está inserido no local de investigação para conseguir recolher o máximo de informações, e descrever as ações tal como elas acontecem. Neste contexto, Bogdan e Biklen (1994), defendem que os investigadores, “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (...) e assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (p.48).

3.2 –Técnicas e instrumentos para recolha de dados

Observação Participante

Para a realização do presente estudo, ao longo da investigação, apresentamos como técnica de recolha de dados a observação participante, recorrendo a diferentes instrumentos como as notas de campo, que integram o registo de situações, tarefas e projetos realizados durante a prática supervisionada. É, neste contexto, importante compreender a sua relevância e características.

Segundo as OCEPE (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem, constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação.” (p.13.). No entanto, essa observação deve ir para além das impressões que os/as Educadores/as vão tendo através do seu contato direto e diário com as crianças. É preciso o/a Educador/a

registrar o que se observa, para poder contextualizar a informação, de modo a que tenha a oportunidade de se distanciar e refletir sobre a ação observada. Como tal, é necessário observar, registrar e documentar, como forma de conhecer “o que a criança sabe e compreende, como pensa e aprende, o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses, é indispensável, que o Educador selecione e utilize estratégias diversificadas.” (OCEPE, 2016, p.14).

Segundo Sousa (2009), observar é olhar atentamente, e acontece naturalmente como um modo de apreensão do que se passa fora e dentro do indivíduo.

Folque, Niza e Vasconcelos (2018), referem que a observação participante, permite ao investigador envolver-se na vida diária de cada contexto, de forma a integrar-se no decorrer natural das atividades, perceber como é feita a gestão da sala bem como identificar os recursos utilizados.

Neste tipo de observação, como reforçam os autores Hebbert e Boutin, (1990), o observador está inserido na vida dos sujeitos do estudo em questão e, segundo Mann citado por Sousa (2009) há que tentar colocar o observador e o observado do mesmo lado, de modo a que o observador se torne parte integrante do grupo, passe pelas experiências que eles passam e trabalhe segundo as referências deles.

Este mesmo autor, refere ainda que existem vários tipos de observação, que variam consoante as circunstâncias, sendo elas: simples ou estruturadas, participantes ou não participantes, sistematizadas ou não sistematizadas, individuais ou em equipa, laboratoriais ou em campo. A forma como o observador se posiciona no decorrer da observação é que permite distinguir se estamos perante a observação não participante ou participante.

A partir deste contexto de observação participante, Neves et al., (1994) referem que o observador que está incluído no grupo, poderá recolher mais informações sobre o modo como as crianças executam as suas tarefas, quais as suas competências e atitudes durante o processo de ensino-aprendizagem. possibilitando assim, conhecer as características e necessidades específicas de cada criança. Esta será uma das estratégias utilizadas no presente RPES.

Notas de Campo

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, vive e pensa no decorrer de um estudo qualitativo, sendo consideradas “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante.”

(Bogdan e Biklen, 1994, p.150). Através das notas de campo, procurei registrar informações do dia a dia, que evidenciassem momentos promotores da sua autonomia.

Segundo os mesmos autores, (Bogdan e Biklen, 1994, p.152): “As notas de campo devem ser detalhadas e descritivas, mas não devem assentar nas suposições que o investigador faz acerca do meio. A parte descritiva das notas de campo (...) representa o melhor esforço do investigador para registrar objetivamente os detalhes do que ocorreu (...) O objetivo é captar uma fatia da vida consciente.”

Os mesmos autores sublinham que estas notas “consistem em dois tipos de materiais, o primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo- parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.” (Bogdan e Biklen, 1994, p.152).

Segundo este princípio, ao longo desta investigação, optei por descrever algumas notas de campo significativas que considereei serem relevantes para dar suporte ao tema deste RPES. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) concluem que as notas de campo, devem refletir mais a nossa observação e conter menos inferências.

Entrevistas

As entrevistas são outro dos instrumentos de recolha de dados mais utilizados na investigação qualitativa. Segundo Campos et al., (1994), a entrevista é um instrumento que nos dá a possibilidade de obter informação mais detalhada, possibilitando, assim, conhecer de forma mais aprofundada o tema em questão.

Através da sua utilização, tive como objetivo compreender melhor a perspectiva da Educadora sobre esta temática, a sua intencionalidade pedagógica, bem como “obter dados referentes aos processos de pensamento das crianças, ao seu desempenho e ou às atitudes e convicções” (Sanchez 2003, p.119). Segundo Hebbert e Boutin, (1990), “a técnica da entrevista é útil para complementar a observação participante, mas ainda necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, as opiniões, e as ideias dos sujeitos observados.” (p.160). Merton e Kendall, (1946, citados por Bogdan e Biklen, 1994) defendem que:

As entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas são relativamente abertas, centradas em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais. Mesmo quando é utilizado um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas consideráveis, que

lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito oportunidade de moldar o seu conteúdo (...) e contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras. (p.135)

Neste seguimento de ideias, optei por uma entrevista–semi-dirigida. Segundo Sousa (2009), este tipo de entrevistas, possibilita que no início da entrevista, haja uma orientação do entrevistador dando ao entrevistado liberdade para responder segundo a sua linha de pensamento. Caso o entrevistador considere necessário, intervém para que o entrevistado não se distancie do tema que está a ser abordado. Para que isto aconteça, as questões devem estar preparadas para ser colocadas tendo presentes os objetivos que a sustentam.

Sousa (2009) afirma ainda que, no decorrer das entrevistas, para obter informação de qualidade, é preciso levar o entrevistado a conectar-se emocionalmente com o tema. Para que tal aconteça, devemos começar por uma pergunta mais livre e subjetiva que tenha em conta a opinião do entrevistado, colocando-o à vontade. Depois disso, e de se criar um ambiente informal e descontraído, poderemos então colocar uma questão mais objetiva. O autor atribui a este tipo de entrevistas, um carácter mais pessoal, que provoca o diálogo, e dá ao entrevistado a possibilidade de parar para refletir na resposta que vai dar a seguir, sem o apressar (Sousa, 2009).

Segundo Powney e Watts, citados por Hebbert e Boutin, (1990), existem diferentes formas de classificar as entrevistas, sugerindo dois tipos: a entrevista orientada para a resposta, e a entrevista orientada para a informação (p.162). A entrevista orientada para a informação, é aquela que me proponho a seguir, tendo em conta a perceção e o ponto de vista de uma pessoa ou de um grupo em determinada situação.

Bogdan e Biklen, (1994) reforçam que a qualidade deste trabalho, depende das relações estabelecidas, da proximidade em detrimento do formalismo.

Desde o início do estágio, sempre procurei estabelecer uma relação baseada na confiança e no respeito por todos os elementos desta instituição, desde a Educadora, à auxiliar, às crianças, bem como com a colaboradora responsável pelas refeições, pois todos são elementos essenciais, para que a instituição se desenvolva num espírito de cooperação em que tudo deve estar relacionado e ninguém deve ser posto de lado.

Depois de terminar a fase final do estágio, realizei, assim, a entrevista à Educadora da instituição, com a finalidade de complementar a informação recolhida da minha observação e aprofundar o tema da minha investigação. Através da nossa conversa, fiquei

a saber o que a Educadora pensa acerca da importância das rotinas no quotidiano das crianças, e em que medida é que estas promovem ou não a sua autonomia.

Para esta entrevista defini os seguintes objetivos:

- Entender qual a conceção que a Educadora atribui ao conceito de autonomia.
- Compreender como é que, na sala deste Jardim de Infância, é incentivada a construção da autonomia das crianças
- Recolher estratégias utilizadas pela Educadora que contribuam para a autonomia das crianças, ou seja, entender quais as tarefas que as crianças costumam realizar nas suas rotinas que contribuem para a construção da sua autonomia.
- Identificar e perceber com que frequência/diversidade as crianças deste contexto de JI, adotam comportamentos reveladores da sua autonomia.
- Entender a perceção da Educadora sobre o seu papel na promoção da autonomia das crianças (ou ainda como articula com as famílias a promoção desta autonomia).
- De que forma é que as famílias ajudam a promover a autonomia das crianças.

O guião elaborado para entrevista à Educadora Cooperante vai ao encontro de cada um dos objetivos enunciados (Ver anexo A)

Entrevista às Crianças

Para além das minhas observações, com a entrevista a realizar individualmente às crianças, tive como objetivo recolher informações, que vão ao encontro do tema desta investigação. Após a sua realização, procederei à análise de conteúdo das suas respostas, e das informações que me foram dando nesse contexto, para, assim, as relacionar com o meu tema de investigação

Criei, neste sentido, perguntas simples e adequadas ao grupo de crianças com quem realizei este estudo, para que estas manifestassem vontade em participar e em responder às minhas questões. Como Bogdan e Biklen (1994) defendem, “as boas entrevistas se caracterizam pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (p.136).

Como optei pela entrevista semi-dirigida, isso permitiu-me adaptar as questões a cada criança individualmente, consoante o seu grau de entendimento e de conhecimento, com o objetivo que todas entendessem o que lhes era pedido, mesmo que em alguns casos não soubessem responder às questões colocadas.

Como objetivos gerais da entrevista às crianças, destacam-se:

- Conhecer melhor cada criança e o que pensa sobre as rotinas vividas em contexto de JI
- Perceber se a criança tem ou não interesse sobre o tema das rotinas e qual a opinião das crianças sobre a importância de existirem regras na sala
- Que autonomia revelam as crianças deste grupo nas rotinas desenvolvidas
- Entender em que momentos a criança age por iniciativa própria, e se sente segura para fazer determinada ação, sem precisar da orientação ou apoio de um adulto, e, em contrapartida, quais são os momentos em que sente que mais precisa da ajuda do adulto para conseguir realizar determinada tarefa.

As perguntas elaboradas nesta entrevista direcionada às crianças, estão diretamente relacionadas com o contexto da sala e das suas rotinas, com a finalidade de ser o mais concreta e direta possível, de modo a promover o maior envolvimento da criança e a despertar nela o interesse em responder às seguintes questões (ver Anexo B)

Capítulo IV- Análise reflexiva da Prática supervisionada

No presente capítulo, procuro responder aos objetivos expostos no capítulo da problemática, bem como às questões de investigação, através de toda a minha ação pedagógica. Na minha prática supervisionada aconteceu, de forma intencional e consciente, a tentativa contínua de compreender como era promovida a autonomia das crianças, uma conquista que se vai construindo em parceria com o adulto no seu dia a dia.

Neste sentido, irei partilhar momentos significativos da prática supervisionada onde considero que, de alguma forma, observei manifestações de autonomia das crianças, recorrendo a alguns excertos do diário de bordo, notas de campo, e respetivas reflexões das suas ações, descritas/apresentadas no portefólio. Partindo sempre da minha observação, e resultado de uma relação vivida intensamente com as crianças, foram acrescentadas informações recolhidas nos diálogos informais e nas entrevistas realizadas à Educadora e às crianças.

O estudo de toda esta informação, permitiu-me fundamentar a análise reflexiva da Prática Supervisionada. Segundo os autores que foram sendo apresentados ao longo desta investigação, procurarei perceber e contextualizar em que sentido é que os referenciais teóricos vão ao encontro daquilo que eu observei, refleti, acredito e tento implementar através da minha forma de atuar pedagogicamente na prática com as crianças;

1. Importância do contexto educativo e rotinas na promoção da autonomia das crianças (i.e., espaço da sala, papel das rotinas e sua organização na aprendizagem e desenvolvimento no contexto educativo).

Na tentativa de entender em que medida é que o contexto educativo e respetivas rotinas desempenham um papel ativo na promoção da autonomia das crianças em EPE de onde decorreu a minha prática supervisionada, irei apresentar alguns registos de momentos significativos. Estes registos foram realizados através da minha observação atenta e intencional, permitindo-me aprofundar e analisar com rigor as questões presentes nesta investigação.

Como foi referido anteriormente, a organização do espaço educativo é uma responsabilidade assumida pela Educadora no início do ano letivo, que não envolve a participação das crianças, na tomada de decisão inicial relativa à respetiva gestão do espaço. Contudo, constatei que todo o contexto educativo, bem como as suas rotinas,

estão pensadas e construídas de modo a atender às necessidades e interesses de todas as crianças envolvidas. Durante o estágio, pude observar que a forma como a sala está organizada não é estanque, e vai sendo alterada, em prol das necessidades manifestadas pelas crianças ao longo do ano. Em dois momentos, a Educadora alterou a disposição de alguns móveis das áreas, bem como expunha nas paredes da sala os trabalhos realizados pelas crianças (i.e., desenhos, pinturas, projetos de estudo, cenários de teatro, entre outros), atribuindo um novo sentido ao contexto educativo, e refletindo as aprendizagens que foram sendo trabalhadas e alcançadas. Também em diálogo com a Educadora, constatei que é, habitualmente, no terceiro período, o momento em que opta por alterar o espaço da sala, renovar e preparar tudo para receber algumas crianças novas que irão entrar no ano letivo seguinte. Desta forma, a Educadora decide substituir e retirar alguns materiais das áreas, e à medida que vão sendo disponibilizados novos materiais, a Educadora vai explicitando com o grupo as regras de utilização desses mesmos.

Para sustentar a análise do contexto educativo, e respetivas rotinas, como promotores de autonomia, na entrevista realizada à Educadora, tive oportunidade de compreender a sua conceção alusiva a esta questão:

Olha, todo o cenário está organizado para eles poderem organizar-se de forma autónoma, quer nas áreas, quer nos materiais; o acesso aos materiais, o sítio onde os materiais estão arrumados, eles sabem. Os instrumentos que nós vamos preenchendo, os mapas, também estão ao nível deles, para eles poderem, cada vez de forma mais autónoma, irem preenchendo, e se irem apropriando dos instrumentos, de forma a se conseguirem organizar-se, quer neste espaço, quer no tempo das rotinas do dia a dia. (5.02.2020, entrevista)

Podemos considerar, através do discurso da Educadora na entrevista, a importância que esta atribui à forma como organiza o espaço educativo (i.e., áreas, materiais e instrumentos) bem como o valor que dá às rotinas, na tentativa de promover a autonomia do grupo com quem trabalha. Esta defende ainda que:

É importante as crianças terem as rotinas e aprenderem (...) as rotinas, e o saber o que vai acontecer, torna o ambiente mais securizante para eles, e nós sabemos que havendo rotinas, eles são crianças mais seguras, são crianças mais confiantes, e é isso que se pretende também (5.02.2020, entrevista).

Neste sentido, percebemos que na conceção da Educadora, é inerente à sua ação pedagógica a preocupação de criar rotinas, para que as crianças aprendam, se sintam

seguras, e estejam informadas sobre o que vai acontecer ao longo do dia. As OCEPE (Silva, et al., 2016) defendem, que organização do tempo educativo, deve acontecer de forma flexível, “embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (p.27), dando origem a uma rotina que transmite às crianças uma certa segurança na gestão dos momentos vividos na sala, permitindo-lhes tornarem-se seres mais ativos e autónomos na gestão do seu dia.

Na tentativa de entender se o contexto educativo, e as rotinas específicas daquele JI promovem a autonomia das crianças, é essencial descrever alguns momentos ali vividos.

Para começar, é às nove horas, com a entrada da Educadora na sala e a chegada das crianças ao espaço, que se inicia a rotina. Progressivamente, com a orientação da Educadora e Auxiliar, as crianças vão-se sentando e tranquilizando, para que se dê o acolhimento na zona do tapete, onde as crianças, em parceria com os adultos responsáveis, começam a realizar as suas tarefas diárias. A primeira tarefa consiste na marcação das presenças, no mapa de presenças, dando oportunidade às crianças de se afirmarem e conquistarem a sua autonomia diariamente. De seguida, em conjunto, fazem a revisão do plano do dia anterior. Posteriormente, a Educadora nomeia o chefe do dia, sendo este cargo atribuído segundo a ordem alfabética que se encontra no Mapa das presenças, pelo qual o grupo se orienta. O chefe do dia, é responsável por algumas tarefas tais como: estruturar o plano do dia - pensar e dizer em voz alta o que vão fazer - contando com o apoio de todos caso necessite; registar o tempo no mapa do tempo (i.e., através de um desenho, se estiver sol, o chefe desenha um sol), fazer as contagens das crianças que vieram à escola, das que estão a faltar, e, por fim, marca as faltas no Mapa das presenças (i.e., desenha uma bolinha encarnada). Depois de todas estas tarefas terminadas, cantam em conjunto a música dos bons dias e, para finalizar, é dada às crianças a oportunidade de partilharem novidades, assuntos do seu interesse, ideias e vontades, manifestando a sua forma de sentir e estar perante o ambiente que as rodeia.

Tive ainda oportunidade de observar vários momentos, onde a Educadora dava liberdade às crianças para partilharem o que fizeram, e através do questionamento fazê-las pensar no motivo daquela tomada de decisão, que as levou a optar por realizar determinada construção. Era, por isso, frequente ouvir a Educadora questionar as crianças: “O que é isso? /Gostaste de fazer? /Porquê? /Explica, como é que fizeste? (9.10.2019, diário de bordo)

Também eu, na relação que ia criando com as crianças, procurava constantemente escutá-las para as conhecer melhor, e ajudá-las a lidar com certas emoções resultantes das suas frustrações. Considero que é fundamental valorizar e apoiar a criança em qualquer instância, para que esta aprenda a expressar-se, sendo capaz de identificar o seu problema, e encontre estratégias para o ultrapassar.

Nesta perspetiva, Lill e Prott (2015) defendem que:

Os Educadores precisam de ter em conta essas manifestações e estar preparados para reconhecer os sinais das crianças como sendo mais importantes do que o seu plano educativo. O lema: é as crianças mostrarem-nos o que precisam. Sempre, independentemente da idade e das situações. (p.13)

Retomando a forma como o tempo se organiza neste grupo, a manhã é também dedicada a algumas tarefas implementadas e orientadas pela Educadora. Se houver algum Projeto a decorrer, o grupo vai trabalhar no mesmo, sendo que as restantes crianças da sala, têm a liberdade de escolher uma área para trabalharem.

À tarde, depois do recreio, as crianças reúnem-se no tapete com a Educadora, para refletir e avaliar situações significativas que precisam ser faladas e melhoradas. Esses momentos fazem com que as crianças se apercebam das suas ações, das suas qualidades e dificuldades, e ainda o que tem de fazer para mudar o seu comportamento. Neste caminho, onde prevalece a comunicação, vão-se tornando mais conscientes da sua evolução e desenvolvimento.

De seguida, dão continuidade a Projetos, ou tarefas orientadas pela Educadora/Auxiliar, indo ao encontro do que ficou registado no plano do dia:

Com o decorrer do ano letivo, observei que a criança se vai apropriando e dominando as tarefas inerentes às suas rotinas, com maior consciência de como se organiza o seu dia, o que faz com que, progressivamente, se tornem cidadãos mais autónomos, seguros e independentes em relação ao adulto, capazes de pensar, agir e decidir por si mesmas. Partindo deste princípio, Lill e Prott (2015) referem que através das experiências democráticas que são consentidas às crianças no J.I, estas vão percebendo o grau de liberdade que têm para tomarem decisões, e identificando as ações pelas quais podem ser responsáveis.

Por tudo o que observei e refleti, considero que a rotina diária implementada naquele J.I estava bem organizada, correspondendo às necessidades de todas as crianças. Revelando-se como um espaço social que as prepara para a vida, onde aprendem a conviver num lugar que é habitado, partilhado e construído em parceria uns com os

outros. Assim, o ambiente que vai sendo criado, torna-se num elemento ativo, facilitador e mediador no processo de aprendizagem e na busca da sua autonomia de todas elas.

2. Papel da Educadora de infância, como promotora da autonomia em contexto de EPE

Analisando o papel da Educadora como promotora de autonomia no decorrer da minha prática supervisionada em EPE, irei destacar a percepção das crianças relativamente aos momentos vividos no JI, onde sentem que mais procuram os adultos para as apoiar e orientar. A informação recolhida será sustentada pelas entrevistas realizadas, à Educadora às crianças e a algumas notas de campo.

A partir das respostas dadas pelas crianças às entrevistas, apercebi-me que a maioria delas, procura tanto a Educadora, como a auxiliar, para as ajudar a resolver alguns conflitos em que sentem que mais precisam da sua orientação para encontrarem a melhor solução para determinada situação. Como exceção, destaco a resposta de uma criança com seis anos (M.), que diz não ter por hábito pedir ajuda aos adultos, argumentando que “é para aprendermos mais coisas e crescermos mais” (29-1-2020, entrevista ao M.).

No âmbito da minha observação relativa à relação que as crianças mantêm com os adultos, e com base nas respostas obtidas nas entrevistas, foi-me possível constatar que cada criança, precisa do seu apoio, pelos mais diversos motivos, tais como: escrever o seu nome, recortar, resolver problemas de matemática, ações de higiene pessoal, tratar uma ferida, vestir o casaco, apertar os atacadores, pedir autorização para assoar, beber água, ir à casa de banho, tirar a camisola, ou por não comerem a sopa toda.

Outro aspeto a considerar, é a conceção da Educadora relativamente ao seu papel como responsável por promover a autonomia das crianças com quem trabalha, e que foi partilhada comigo através da entrevista:

O meu objetivo é que eles, sozinhos, consigam resolver problemas, escolher tarefas, concluir tarefas, sempre com o sentido de missão de responsabilidade, próprio da idade. Dar-lhes sempre oportunidade (...) de os ouvir, sobre o que eles têm a dizer sobre determinada coisa. Por muita autonomia...que nós queiramos dar, e que queiramos transmitir, tens sempre que ter um papel ativo. Tens sempre que lembrá-los, tens sempre que reforçar algumas ideias (...) portanto isto é uma aquisição, mas é um trabalho diário, e um trabalho constante. (5-2-2020, entrevista).

Ao longo da prática supervisionada pude observar que há momentos em que a Educadora tem mesmo de assumir o seu papel de líder, para que as crianças saibam parar, escutar, e respeitar o adulto responsável por as apoiar e orientar no seu crescimento. Este é um momento de alguma tensão, que tem de ser vivido com contenção, para que as crianças consigam acalmar e não comecem todas a dispersar. As crianças sabem que existem momentos em que tem de se dedicar se querem avançar e trabalhar com qualidade, e momentos mais livres para brincar em que podem ser elas a escolher o que querem fazer.

Lill e Prott (2015) reforçam esta ideia, dizendo que o indivíduo deve procurar tornar-se independente, responsável, contribuindo com a sua participação democrática. Segundo a autora, a criança aprende a negociar os seus interesses com os outros, com o Educador, de forma a experimentarem um sentimento de autoeficácia, e percebendo que é essencial defenderem aquilo que lhes faz sentido.

No decorrer da minha prática supervisionada, pude observar diversos momentos em que a Educadora, proporcionou às crianças experiências importantes para a formação da sua autonomia. Exemplo disso, aconteceu no final da manhã, depois da Educadora, contar uma história, suscitando nas crianças a vontade de fazerem o teatro sobre essa mesma. De seguida, a Educadora perguntou quem queria fazer o teatro, transmitindo-lhes que o importante é estarem felizes a fazer as coisas, e que o teatro só faz quem quer. Explicando “que há coisas que têm de fazer todos, como texto e ginástica, mas isto não.” Entretanto, uma criança (D.M) manifestou interesse em fazer a personagem principal da história, mas não queria assumir tal responsabilidade por medo de não conseguir. No seguimento desse acontecimento, reforcei-o dizendo que ele era capaz. Através desta intervenção, duas crianças, assumiram que já não queriam participar mais no teatro, e a Educadora confortou-os: “Não tem mal nenhum. Se algum dos meninos que estão aqui nos personagens, já não quiserem fazer, dizem-me.” (24.01.2020, diário de bordo).

No contexto das minhas observações, compreendi que nós adultos, estamos continuamente a apoiar as crianças na formação da sua identidade, promovendo a sua confiança, responsabilidade, e autonomia, em cada momento do seu dia incentivando-as a tornarem-se mais independentes mesmo em ações simples, que aconteciam regularmente, como a que descrevo de seguida e em que a ensaiei com uma das crianças:

D: Posso-me ir assoar?

-Podes D., mas não tens de estar sempre a pedir para ir assoar, sabes que é dentro da sala. Vai lá.

(11.12.2019, diário de bordo)

Desta forma, cada vez que uma criança me pedia para ir assoar, eu reforçava que não precisava da minha autorização para o fazer, pois nesta fase, todas elas já têm a capacidade de decidir quando e como corresponder a essa necessidade.

No entanto, nunca é de mais referir a importância do adulto, na sua prática educativa, escutar atentamente o que a criança tem para lhe dizer, de modo a sermos justos e coerentes na nossa ação, quando lhes pedimos toda a sua atenção e capacidade de decisão própria.

No que toca ao trabalho de Projeto e a assembleia de turma, estes são momentos intencionalmente organizados, que apoiam as crianças a desenvolverem o seu próprio pensamento, e a participarem nas tomadas de decisão. A assembleia de turma, é um momento coletivo de rotina, uma experiência social e democrática que acontece, habitualmente, às sextas-feiras à tarde. Debatem-se ideias que ficam registadas no diário de grupo, temas de Projetos futuros, acontecimentos significativos, ou conflitos que surgiram ao longo da semana. Relativamente à utilização do diário de grupo, a Educadora na sua entrevista reforçou:

No diário, (...) o que vamos fazer vai determinar mais ou menos o trabalho da semana seguinte ou dos tempos que se aproximam e aí, normalmente, as crianças que vão pôr o nome, são crianças que têm interesses por alguma área, ou por animais, ou pelo funcionamento das coisas, ou pelo mundo que os rodeia, não é? E daí saem os projetos em que só colaboram as crianças que também se interessam pelo mesmo tema. Normalmente, eu não consigo trabalhar com mais de quatro a cinco crianças, porque acho que também, depois, já é muito confuso, quer para mim, quer para eles, na organização da informação, na recolha da informação. (25.02.2020, entrevista)

Nesta reunião, a Educadora começa por dar a palavra às crianças: “Vamos começar a reunião com aquilo que escrevemos no diário. No gostamos, gostava de saber porque meteste ali o teu nome P.? Alguém mais quer pôr alguma coisa no gostamos? (11.10.2019, diário de bordo).

Todos os registos são lidos em voz alta pela Educadora, em grupo fazem um balanço da semana, refletindo sobre os aspetos positivos e aqueles que têm de ser melhorados. É através do diálogo que as situações são entendidas e resolvidas pelas crianças com a Educadora, sendo assumido um compromisso relativamente a quem determinada situação diz respeito. Este é registado pela mesma e depois afixado num

placar da sala, para que as crianças não se esqueçam do que acordaram, como podemos constatar no discurso enunciado pela Educadora no final de uma reunião:

Nesta reunião combinámos que vamos tentar resolver os assuntos sozinhos, à base da conversa, e explicam ao vosso amigo porque é que não gostaram daquele comportamento. Mas há situações, muito graves que vocês não podem resolver sozinhos, e aí devem pedir ajuda ao adulto (...) Vou só escrever aqui o que combinámos: Vamos conversar para resolver os nossos problemas. (...) Para que esta escola seja um lugar de pessoas e crianças felizes, onde gostamos de estar para aprender. Aprender a portar bem é muito importante.

(17.10.2019, diário de bordo)

Por fim, a Educadora relembra as regras estabelecidas, como: “Não desarrumar, arrumar o que desarrumaram e fazer pouco barulho. Fazer um esforço para baixar o som de como falamos. (...) Há um compromisso e uma responsabilidade muito grande partilhadas.” (11.10.2019, diário de bordo).

Neste contexto, e segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), o Educador reconhece a criança como “o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo...de modo a que progressivamente, as escolhas, opiniões e perspetivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas.” (p.9).

A realização destas reuniões, bem como o trabalho por Projeto, são experiências que promovem a autonomia, das crianças, desenvolvendo ao máximo as suas competências, que lhes possibilitam aprender a gerir certos conflitos que surgem das relações com os outros e consigo mesmas. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), através do “contexto relacional e de interação social do jardim de infância, e partindo dos saberes únicos da criança, como capaz de construir a sua aprendizagem, cada uma aprende e contribui para a aprendizagem e progresso dos outros.” (p.31)

Nas tarefas que os Educadores têm à sua responsabilidade, um dos maiores desafios que podem encontrar é deixar as crianças aprenderem por si, sem estarem constantemente a intervir. Na continuação deste pensamento, Bruner citado por Vasconcelos (1997) refere que a escola deve oferecer oportunidades de diálogo, um diálogo interno que as crianças vão desenvolvendo autonomamente na sua mente.

Durante a minha prática supervisionada, isso era evidente quando, por exemplo, a Educadora focada no diário de turma, dava oportunidade às crianças de manifestarem os

seus interesses: O que é que cada um gostou? O que é que não gostaram? O que é que querem fazer?” (09.10.2019, diário de bordo)

Segundo Chokler (2015) a criança, desde o início da sua vida, começa a desenvolver a sua autonomia “o que implica que as crianças vivam e atuem em todos os momentos da vida, com os instrumentos desenvolvimentais, perceptuais, motores, emocionais, afetivos e cognitivos que já possuem e não com os que irão adquirir mais tarde.” (p.10)

Permitirmos que a criança construa o seu próprio pensamento e se vá tornando mais autónoma, não implica que nos descartemos das nossas funções. As crianças precisam continuamente da nossa orientação, sendo que essa transição deve ser feita aos poucos. Respeitando a etapa de desenvolvimento em que se encontram, o ritmo individual de aprendizagem, aquilo que já conseguem fazer, e o que ainda lhes falta aprender, para podermos ser mais exigentes. Como argumentou a Educadora na sua entrevista, exige certas coisas das crianças que estão consigo há mais tempo, que não pode exigir de outras que estão numa fase de adaptação às rotinas, e a um novo contexto educativo (J.I). Neste sentido, e de acordo com as capacidades de cada uma, a Educadora sente que lhes deve “incutir o sentido de responsabilidade e de que as coisas que nós gostamos às vezes também custam, e temos de nos envolver.” (05.02.2020, entrevista)

O ideal seria apoiarmos a criança sem impormos as nossas ideias/soluções, que nos habituámos a implementar, dando espaço para a criança descobrir o seu próprio caminho para lá chegar. É através das suas vivências e do tempo que demoram a adquirir novas competências que a sua autonomia vai sendo construída.

Nesta perspetiva, segundo Areta e Gregorowicz (2015), a autonomia é construída simultaneamente pelas crianças e pelos adultos. Para Szanto (2015) a atividade autónoma, não consiste num método, vai para além de certos momentos consentidos à criança, é “uma forma de vida.” (p.18)

3. Papel atribuído às crianças na construção da sua autonomia

Refletindo sobre o papel da criança como ser responsável e participativo na conquista da sua autonomia, segundo Roehrborn, (2015), é importante perceber que as crianças são agentes ativos, pessoas com opiniões e motivações. Como tal, merecem ser respeitadas pela sua vontade em comunicar e participar, na tentativa de darem significado às suas experiências, compreenderem o ambiente que as rodeia, contribuirão nas tomadas de

decisão, bem como na construção das regras da vida em grupo, passando a conhecê-las, entendê-las para assim poderem cumpri-las e respeitá-las.

Chokler (2015), reforça que se devem utilizar “estratégias de individuação, em que as crianças se envolvem física e mentalmente em cada estágio do seu desenvolvimento, a fim de se construírem intelectual, prático e socialmente, acompanhadas de adultos significativos.” (p.10)

Na busca de um melhor entendimento sobre estes princípios, optei por partilhar algumas notas de campo significativas, que considere evidenciem momentos de construção da sua autonomia, decorrentes da prática supervisionada.

Estes momentos foram observados, em diferentes contextos (i.e., sala e recreio), onde possibilitei à criança ser ela a potenciadora do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Primeiramente, destaco uma situação que aconteceu na sala, depois do acolhimento, em que o grupo teve a possibilidade de escolher as áreas de interesse, em que queriam trabalhar. Foi neste contexto que uma criança de quatro anos, veio ter comigo e me disse:

M.: Quero fazer digitintas!

-Digitintas M.? Como assim, Digitintas? Hoje não íamos fazer digitintas. Queres Digitintas ou aguarela?

M.- Isso, aguarela!

-Ahhhh, está bem, então vai buscar as folhas.

O M., foi buscar o bloco de papel Kraft, que é mais utilizado para fazer as comunicações dos Projetos.

- M., não é este, é o bloco de folhas brancas

Foi então buscar o bloco de folhas brancas. De seguida disse-me:

M.- Quero água!

-Então vai buscar o copo! (i.e., e aponte para os copos que estavam na bancada ao lado do lavatório) (21.01.2020, Diário de Bordo)

O M., olhou para o banco que a Educadora colocara recentemente e intencionalmente naquele lugar, para promover a autonomia. Neste sentido, observei, que o M., subiu para o banco, pôs-se de pé, agarrou num copo, e como não chegava à torneira para a abrir, sem precisar de me pedir ajuda, ou autorização, decidiu ir sozinho à casa de banho encher o respetivo copo com água; de seguida, voltou para a sala, com o seu copo cheio, para poder dar início à sua tão desejada aguarela.

Considero que o mais importante desta situação, foi perceber, que o M., com apenas quatro anos, é uma criança que demonstra conseguir resolver situações autonomamente.

Sem medo de arriscar, subiu para o banco, de modo focado na tarefa a realizar, com determinação, sem precisar de qualquer indicação. Apoiei-o através do meu olhar, com a intenção de que o M., sentisse segurança e confiança nele mesmo. E é esta postura que considero essencial a Educadora adotar, para dar oportunidade às crianças de construírem a sua autonomia, ganhando consciência das suas capacidades. Para que isso aconteça, devemos incentivá-las a utilizá-las, conhecê-las e explorá-las, sem precisarem que os adultos lhes digam constantemente o que podem fazer ou como fazer. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016) esta consciência promove a persistência, a autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, “aprenda a aprender.” (p.37)

Em segundo lugar, destacarei duas situações em que as crianças evidenciaram a sua autonomia através de simples ações, como aconteceu, numa manhã, em que a criança M., levou rebuçados para a escola, e decidiu partilhar com todos, crianças e adultos. De seguida, quando me ofereceu um rebuçado, a R., que estava ao meu lado, agarrou no meu papel e no dela, e sem eu dizer-lhe nada, foi deitá-los ao lixo. (31.01.2020, diário de bordo)

Depois de ter observado, a ação em cima descrita, relativamente à primeira situação em que a M., decidiu, por sua iniciativa, levar rebuçados para a escola, é de referir o sentido de grupo, altruísmo, partilha, sensibilidade e consideração, por parte da mesma, para com todas as crianças e adultos da sala. Esta sua atitude, revela uma manifestação da sua personalidade, autónoma e convicta das suas escolhas.

Relativamente à situação da R., que veio livremente ter comigo, agarrou no seu papel de rebuçado e no meu e decidiu ir colocá-los no lixo, apercebi-me o quanto ela tem crescido e evoluído, demonstrando que, apesar de ser uma criança com algumas especificidades inerentes às suas Necessidades Educativas Especiais, revelou que vai desenvolvendo a sua autonomia através de simples ações, como estas, que lhe fazem sentido, porque são genuinamente vividas. Segundo Chokler (2015) estes momentos em que vivenciam um sentimento de competência são ainda mais necessários para as crianças que apresentam qualquer patologia, pois elas aprendem a agir no seu tempo e sem a nossa interferência.

Todas estas ações, inerentes ao percurso de aprendizagem das crianças, ensinam-nos a olhar e a valorizar a sua diferença. É de referir ainda que se pararmos para observar cada criança atentamente e atempadamente, podemos perceber que cada uma delas, está a percorrer o seu próprio caminho na construção de uma identidade autónoma.

Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016, p.39) “é neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias (...)”

Também em contexto de recreio, tive oportunidade de observar alguns momentos onde as crianças viviam situações que contribuíam para a conquista da sua autonomia. Situações inesperadas, como a que aconteceu ao R.C., que ia a correr e deu um grande trambolhão no chão, mas levantou-se sozinho, e nem uma lágrima deitou. (5.01.2020, Diário de Bordo)

Após ter presenciado esta situação, fiquei surpreendida com a capacidade do R.C. em se autorregular e ter continuado a brincar, como se nada tivesse acontecido. Reagindo rapidamente e naturalmente a um incidente que me alarmou, mas não precisou da minha intervenção. Demonstrando que apesar de ser uma criança reservada, é capaz de resolver um imprevisto de forma independente e competente.

Como reforçou Szanto (2015), “se os adultos observarem atentamente, podem ver como a criança está ativa na descoberta de si própria, e do ambiente que a rodeia, sem ajuda.” (p.18). O mesmo autor, refere ainda a importância de dar liberdade à criança, para que esta se organize, se sinta equilibrada a partir do que já sabe, aprendeu, e experienciou, de modo a por à prova as suas capacidades e os limites que contribuem para a sua autonomia.

A seguinte Nota de Campo, aconteceu em tempo de recreio, na hora de almoço, num momento em que tinha ficado sozinha e responsável pelo grupo. Entretanto, uma criança aflita (T.), veio ter comigo informando-me que ele e o D.V. se tinham magoado, quando iam a correr para dentro da escola, e chocaram de frente, um contra outro. Este acidente, teve as suas consequências, fazendo com que o T., ficasse com o olho roxo, e o D.V., com um galo na cabeça. O mais importante salientar é que, sozinho, o T., conseguiu resolver o problema, indo à cozinha pedir à S., (assistente da cozinha) para colocar gelo na cabeça do amigo, para que ficasse mais aliviado da dor.

Apesar de não ter visto esta situação a acontecer, e só me aperceber do sucedido após o T., me ter contado o que se tinha passado, fui ter com o D.V., para me assegurar que também estava tudo bem com ele. Pude constatar, que o D.V. estava calmo, a colocar um saquinho de gelo na cabeça, e tinha um pequeno galo, mas nada de grave. Na tentativa de despreocupá-lo, disse-lhe:

- “Deixa ver D., está tudo bem, é só um galo, mas depois vai passar, vais ver”.

É de salientar, a relevância de o T. ter vindo partilhar este momento comigo, e ter demonstrado a sua responsabilidade, e disponibilidade em apoiar um amigo, em vez de se preocupar só consigo. Esta consciência do Tiago, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), revelou que é uma criança que “se preocupa com o bem-estar e segurança das outras crianças, alertando o adulto quando se apercebe que alguma corre perigo” (p.36). Autonomamente, acreditou em si, nas suas capacidades para ajudar o amigo ultrapassar uma dificuldade e soube agir perante uma situação de aflição sem necessitar da intervenção e apoio direto de um adulto para saber o que fazer. Conforme as OCEPE (Silva et al., 2016), sublinham, a autonomia e a independência das crianças, vai se adquirindo através da “capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades, tendo em conta o seu bem-estar e o dos outros” (p.36).

Relativamente às entrevistas realizadas às crianças, com o objetivo de perceber em que circunstâncias da vida diária no JI já são mais autónomas, constatei que a maioria é capaz de partilhar, pelo menos duas ações que conseguem fazer sozinhas, apesar de ter obtido das crianças respostas muito diversificadas, inerentes a diferentes contextos.

Em contexto de sala, algumas crianças referiram que, sozinhas, conseguem trabalhar, pintar, marcar a presença, escrever o seu nome e os nomes de algumas pessoas, fazer a data, copiar algumas palavras, lavar coisas (i.e., pinceis com tinta), cortar em cima do risco fazerem construções, e arrumações entre outras tarefas mais.

Nas idas à casa de banho, houve uma criança que referiu que consegue aguentar um bocadinho, quando estão lá duas pessoas, demonstrando deste modo, uma autorregulação de comportamento. Outras conseguem lavar as mãos, limpar-se sozinhas, bem como pedir ajuda quando precisam e não o sabem fazer. Lill e Prott (2015) refere que a “competência fundamental para viver juntos numa sociedade é ser responsável por si próprio e pela comunidade. É algo que se aprende, como se aprende a andar de bicicleta: experimentando” (p.12). Este tipo de aquisições são, segundo as OCEPE (Silva et al., 2016) aprendizagens a promover, inerentes à Área de Formação Pessoal e Social, que podem ser experienciadas em diferentes contextos, como os que foram referidos pelas crianças nas suas entrevistas.

No que diz respeito ao refeitório houve crianças que referiram que comem sozinhas, No recreio, as crianças partilharam competências mais associadas às suas destrezas físicas como vestir o casaco, brincar, fazer o pino, correr rápido, subir à árvore (oliveira que se encontra no recreio), apanhar flores, ou ainda ajudar um amigo quando ele se magoa, revelando, como se afirma nas OCEPE (Silva et al., 2016), uma preocupação com o bem

estar e segurança das outras crianças, recorrendo ao adulto quando percebem que estão perante uma situação arriscada, e na qual precisam do seu apoio para a resolver.

É de referir ainda que, exceccionalmente, uma criança, de livre e espontânea vontade, partilhou comigo as tarefas que faz sozinho em casa, tais como ajudar o pai a “fazer coisas”, a trabalhar na garagem, e dar as ferramentas que o pai lhe pede.

Relativamente à questão das regras, a maioria das crianças deste grupo conseguiram identificar aquelas que já conhecem, respetivas ao funcionamento da sala, mas revelaram maior dificuldade em explicar a funcionalidade dessas mesmas. As crianças que demonstraram saber a utilidade dessas regras, partilharam ideias bastante idênticas, dizendo que as regras servem para obedecer, para respeitar, para “nos portarmos bem”, para aprender “o que fazemos mal”, para não baterem, para não falarem alto, para não falarem por cima dos outros, para não correrem na sala. No decorrer de algumas entrevistas, constatei que algumas crianças, associam a ausência do cumprimento das regras a um castigo, tal como fez o D.M. Na tentativa de desconstruir esta ideia, passo a citar um exemplo, através de um excerto da entrevista realizada ao mesmo:

-Para que servem as regras, sabes?

D.M.: Para cumpri-las.

-Mas sabes porque é que temos que cumprir as regras?

D.M.: Para não sermos castigados.

- Mas não é bem por isso D., as regras existem para haver melhor ambiente na escola.

D.M.: Para fazermos!

- Sim as regras existem para as fazermos sim, e para que nós consigamos respeitar-nos uns aos outros, para não haver tanto quê? Quando não há regras, há muita confusão, barulho... tu cumpres as regras?

(D.M. em silêncio)

Podes dizer a verdade, o importante é dizer a verdade; isso é uma regra dizer a verdade, tu cumpres as regras? Podes-me dizer... (sorrisos)

D.M: Mais ou menos (a sorrir).

- Obrigada Dinis por teres respondido a estas perguntas. (30.01.2020)

Após este momento e termos terminado a entrevista, refleti sobre as diferentes posturas que as crianças adotaram perante as mesmas. No caso do D.M. que diariamente, se destaca por ser uma criança curiosa pelo mundo que o rodeia, com iniciativa para criar projetos com temas do seu interesse, nos quais contribui significativamente com o seu

envolvimento, e constante questionamento. No decorrer da entrevista demonstrou-se inseguro nas suas respostas e não lhe foi fácil verbalizar sobre a importância da existência das mesmas. Porém, percebi que não o devia pressionar, respeitando a sua forma de estar, e comunicar naquela situação onde mostrou estar pouco disponível para continuar a responder.

Cada criança é um ser único, singular que merece ser devidamente respeitada e escutada, para que possamos apoiá-la na construção de uma identidade mais estruturada e autónoma. No entanto, o alcance da sua autonomia depende da capacidade de agir e decidir por si mesma, e que a criança vai adquirindo dentro e fora do contexto escolar.

Deste modo, tal como Lill e Prott (2015) afirma, compreendemos que as crianças “desde o início da vida, tomam decisões autónomas, mas sempre com um olhar nas pessoas à sua volta, nunca sozinhos” (p.12)

4. Intervenção Proposta – Promovendo a autonomia das crianças através do Projeto “As Orcas”

Neste ponto descrevo a minha proposta de intervenção, o Projeto “As Orcas”, bem como as suas fases, dando especial destaque à minha intencionalidade pedagógica, de promover a autonomia das crianças. Em toda a minha prática, procurei sempre escutar com atenção e disponibilizar-me para aprender aquilo que os outros têm para partilhar e me ensinar, tendo a consciência de que a nossa ação pedagógica, deve refletir a nossa forma de pensar, sob forma de agir, e ir ao encontro dos interesses manifestados pelas crianças.

Assim, no decorrer da construção do Projeto “As Orcas” tive presente a finalidade de trabalhar em cooperação e parceria com as crianças, proporcionando-lhes experiências significativas (i.e., lúdicas e didáticas), que as motivassem a desenvolver novas aprendizagens. Como referem as OCEPE (Silva et al., 2016), deste modo as crianças desenvolvem os seus interesses, tomam decisões, aprendem a resolver problemas, e tornam-se mais autónomas.

No planeamento das fases inerentes ao Projeto, bem como na elaboração de cada uma das tarefas, tive em atenção a articulação das diferentes Áreas de Conteúdo definidas pelas OCEPE (i.e., Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e comunicação e Área do Conhecimento do Mundo). Desse modo, de acordo com o mesmo documento, ao integrar no Projeto diferentes Áreas e ao explorarmos diferentes formas de adquirir

conhecimentos, promovemos “a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida”. (Silva et al., 2016. p.,1).

Seguindo estes princípios, o tema do Projeto “As Orcas” surgiu no dia 5 de dezembro, depois do recreio da tarde, na reunião de grande grupo, onde algumas crianças compartilharam os seus interesses sobre os projetos que gostavam de fazer, como referem as OCEPE numa “dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do Educador” (Silva et al., 2016, P.11) . Como tal, foi a partir do enorme interesse manifestado pelo D.C., pelas orcas e golfinhos, que o Projeto aconteceu com mais seis crianças que, voluntariamente, se juntaram.

Quanto à gestão do grupo, é de referir, que por norma (i.e., criada pela Educadora), são no máximo cinco crianças que participam na realização de um Projeto. Contudo no Projeto “As Orcas”, tive a oportunidade de desafiar as minhas capacidades e pôr em prática a minha autonomia. Assim, e com o consentimento da Educadora, decidi dar oportunidade a sete crianças interessadas de participarem no Projeto, sem excluir nenhuma. E apesar de ser uma regra defendida pela Educadora, e de eu respeitar a sua conceção, senti que tinha a liberdade e o direito de escolher, como é que juntamente com as crianças queríamos fazer, mantendo presente a minha intencionalidade.

Neste projeto, iniciámos a nossa primeira tarefa, com a reunião na sala das atividades de apoio à família (AAAF's), para fazer o primeiro registo sobre: *o pensamos saber, o que queremos saber, quem faz, como vamos aprender, e o que vamos fazer*, informando-os, que só poderíamos dar continuidade ao projeto no início de janeiro, depois da época festiva do natal, e das respetivas férias de todos.

Neste sentido, a segunda tarefa do Projeto “As Orcas” aconteceu no início do ano letivo, dia 7 de janeiro de 2020, numa pequena reunião, realizada em grande grupo na sala, onde foi comunicado por uma das crianças do Projeto que queria sair, dando oportunidade a outra criança de entrar, o F., que no mês de dezembro, já tinha manifestado interesse em fazer parte do Projeto “As Orcas”.

Depois deste momento, onde definimos os sete elementos responsáveis do Projeto, e da Educadora referir a importância deste trabalho como meio de enriquecer diversas aprendizagens, surgiu a situação do F. ter feito um desenho livre de uma orca. Neste sentido a Educadora, elogiou-o pela sua criatividade, mas reforçou a intencionalidade inerente aos Projetos “Somos como cientistas, mas como vocês não sabem escrever, os desenhos, tem de ser os mais parecidos com os animais verdadeiros, e as coisas tem de ser muito bem feitas, como elas são na verdade” (Diário de Bordo, 7.01.2020)

De seguida, releemos o nosso registo escrito do Projeto em estudo, e, sabendo que tínhamos um novo elemento no grupo decidi ouvi-lo e dar-lhe a oportunidade de partilhar as suas ideias, como todos partilharam:

- O que é que pensas saber sobre as Orcas?

F.- Eu não sei lá muito sobre as Orcas.

- Não faz mal F., vais ficar a saber.

F.- Quero saber como é que nascem os bebés das orcas, e o que é que as orcas comem. (7.01.2020, registo no Projeto de Estudo)

Após esta conversa, e revermos todos juntos o que queríamos saber, decidimos que para responder às nossas questões iniciais, tínhamos de pesquisar através de diferentes meios como internet, livros e vídeos, incentivando o gosto pela investigação e pela aquisição de novos conhecimentos. Posteriormente à visualização de alguns vídeos, trocámos as nossas impressões, e as crianças quiseram desenhar a sua própria Orca, dando início à terceira tarefa. No decorrer da mesma, lembrámos a regra de que os desenhos nos Projetos devem parecer-se ao máximo com a realidade. Na tentativa de os apoiar nessa aprendizagem, como referem as OCEPE (Silva et al., 2016), dialoguei com as crianças, recorrendo à utilização da observação das imagens reais das Orcas presentes nos livros, para conseguirem representar a imagem com mais precisão. Penso que esta tarefa foi bem-sucedida, as crianças conseguiram desenhar as suas orcas, com mais convicção e destreza, mesmo com o meu apoio e orientação.

A quarta tarefa, consistiu em medir o comprimento das Orcas, interesse que surgiu através da pesquisa anteriormente realizada, onde descobrimos que chegam a medir 9 metros de comprimento. Expliquei-lhes e demonstrei-lhes que um metro, era aproximadamente um passo de um adulto. Curiosas, as crianças quiseram logo experimentar e explorar através dos maiores passos que conseguiram dar no chão da sala. Terminada a exploração, como não tínhamos fita métrica, para proceder à medição da Orca, encontrei outra solução: com uma régua de um metro, e um rolo de fita preta medimos os 9 metros, equivalentes ao comprimento de uma Orca. Desde uma ponta da sala das AAAF's quase até à porta da entrada da escola, fomos medindo um metro, mais outro metro com o auxílio da régua, e marcando sucessivamente com o dedo de um deles. Esticámos a fita, até atingirmos os 9 metros, cortámos nessa medida, e depois observamos que o respetivo comprimento da mesma, correspondia ao tamanho da Orca. Numa segunda etapa desta quarta tarefa, medimos com uma régua, mais pequena, o comprimento dos seus dentes (i.e., 10 cm). De seguida, colocámos numa folha A3 todos

os dentes construídos e pedi-lhes que escrevessem o seu nome em baixo. Percebemos que este material, facilmente ficava deformado, logo não era o mais indicado para manusear. Em diálogo, chegámos à conclusão que tínhamos de procurar outro material, descobrindo que seria a Massa branca para modelar. Depois de construídos os dentes, cada criança colocou sozinha o seu dente em cima da folha A3, com os respetivos nomes, e colocamos para secar de um em cima de um móvel da sala.

A quinta tarefa, consistiu em terminar os desenhos de forma a promover a autonomia da criança, na medida em que foi o grupo a escolher aquilo que queria desenhar e o contexto em que iam desenhar a orca (i.e., a caçar, a saltar, a respirar, etc). Estabelecemos uma relação onde privilegiava o diálogo, e onde promovia a confiança nas suas capacidades para que se tornassem capazes de superar dificuldades, e algumas frustrações de nem sempre conseguirem desenhar com a facilidade que gostariam.

A sexta tarefa aconteceu de forma diferente e não planeada. Na primeira hora da manhã, depois do acolhimento na sala, a Educadora perguntou diante do grande grupo, como estava a correr o “Projeto das Orcas e Golfinhos”, agarrei essa oportunidade para partilhar que “nós” os responsáveis pelo Projeto, tínhamos decidido focar-nos num só tema: “Projeto das Orcas” e não complicarmos a nossa investigação, pois já tínhamos demasiada informação. No seguimento desta conversa, uma das crianças do Projeto, partilhou a sua experiência em que nadou com golfinhos no Zoo marine, e outras crianças quiseram também contar que já viram golfinhos, mas na piscina do Jardim Zoológico. A partir desse momento, partilhei a minha opinião sobre esse tema, que serviu como ponto de partida para uma conversa, onde nos questionámos, pensámos e dialogámos coletivamente, sobre as razões que levam os seres humanos a manter estes animais “selvagens” e “não domésticos” presos em cativeiro (i.e., nas piscinas).

Após esta reflexão, apercebi-me que algumas crianças já têm consciência de que os humanos usam os animais, como Golfinhos ou Orcas, para fazerem negócio e ganharem muito dinheiro. Sendo através da caça furtiva para venda da carne, ou da sua captura para que sejam alvo de atração e animação, em espetáculos de parques aquáticos. A nossa conversa foi ainda mais longe - abordámos os animais que os humanos comem; as peles dos animais e os pelos que usam para fazerem os casacos. A partir deste diálogo e da sua reflexão, promovemos o desenvolvimento de atitudes/valores que, segundo Zabala e Arnau, (2007, citados por Martins et al., 2009) “estão configurados por componentes cognitivas (conhecimentos e crenças), afetivas (sentimentos e preferências) e de conduta (ações e declarações de intenção).” (p.96)

Tive depois oportunidade de conversar e trocar ideias com a Educadora, sobre a minha conceção de como iria expor a informação recolhida da nossa investigação do Projeto, para os cartazes. A mesma, apoiou a minha decisão das crianças completarem e escreverem algumas palavras mais significativas no texto, e não o seu texto na íntegra. Compreendeu os motivos que lhe apresentei, pois dispúnhamos de muita informação, que exigiria muito tempo de concentração das crianças na sua transcrição.

A sétima tarefa do Projeto, consistiu em explorar uma nova forma de medir uma Orca, com os corpos das crianças, partindo de uma experiência real onde explorámos o “conceito” de medida de forma concreta e significativa. Neste sentido, trabalhamos unidades de medida não padronizadas (OCEPE, 2016), a partir da medição do comprimento de um animal (i.e., Orca) dispondo um fio no chão, com o comprimento equivalente a uma orca adulta com 9m, com todas as crianças deitadas ao lado do fio preto. Assim, o grupo percebeu que a união de todas as suas sete alturas, dispostas no chão, são equivalentes à medida de uma Orca adulta.

Na elaboração da tarefa, procurei promover o trabalho em equipa e o respeito pelos outros, na medida em que as crianças, que ainda não se encontravam deitadas no chão, tiveram de aprender a observar e esperar pela sua vez para participar e integrarem esta construção humana, como podemos ver na figura que se segue (Figura 2).



Figura 2. Medir uma Orca adulta com os nossos corpos

Na oitava tarefa, observámos os dentes de Orca anteriormente construídos por cada criança, identificaram o seu dente (i.e., etiqueta com o nome escrito), e ainda

manifestaram a vontade de levá-los para casa como recordação depois do dia da comunicação.

Na tarefa da manhã seguinte, levei uma coluna em miniatura, para ouvirmos o som emitido pelas Orcas. Foi uma experiência única, onde sentimos a necessidade de parar para valorizar a forma de comunicação das Orcas, e aprender a pronunciar a sua definição “ecolocalização”. Com esta tarefa, tinha como objetivo proporcionar-lhes uma experiência musical diferente da habitual, onde puderam desenvolver a sua sensibilidade estética. (OCEPE, 2016)

Nessa mesma tarde, iniciámos a primeira etapa da décima tarefa, onde organizámos a informação recolhida da nossa investigação. No sentido de manter até ao fim a minha intencionalidade na ação, (i.e., promoção da autonomia) foi fundamental dialogar com o grupo, sobre as suas ideias, e sobre como achavam que os cartazes deveriam ser organizados e construídos, permitindo que encontrássemos a forma mais significativa, de sistematizar e registar nos cartazes as aprendizagens essenciais do Projeto desenvolvido. Deste modo, optámos por construir três cartazes, com temas/títulos definidos para cada um deles, de modo a filtrar e organizar a informação que cada cartaz iria conter. Perguntei-lhes se concordavam com o facto de ser eu a escrever grande parte do texto nos cartazes (por uma questão de tempo), propondo que eles completassem os textos já definidos com palavras importantes, se assim o desejassem. A proposta foi aceite com entusiasmo: escolheram as palavras que queriam escrever, decidimos e colámos as imagens e os desenhos que realizaram, no sentido de complementar e enriquecer a informação inerente aos cartazes. Tudo foi construído em parceria com as crianças envolvendo-as na realização das tarefas. A Nota de Campo descreve um destes momentos, em que pedi opinião ao F. e ao D.C. quando estava a escrever o texto no 1º cartaz:

- “O que é que vocês acham que fica melhor escrever, “as orcas possuem um orifício chamado Espiráculo no topo da cabeça, ou em cima da cabeça?”

F.- “No topo da cabeça”

Deste modo, ambos concordámos, e o D. aceitou a nossa opinião. (15.1.2020, Diário de Bordo).

No dia seguinte, construímos o segundo cartaz. Fizemos uma revisão das perguntas que as crianças colocaram no início deste projeto, na tentativa de percebermos se conseguíamos dar-lhes resposta. Li-lhes o que já tinha sido escrito para consolidar conhecimentos e as crianças saberem o que foi transcrito por mim e por elas. Nesta

segunda etapa, continuámos o nosso trabalho, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (OCEPE), podendo observar o interesse das crianças em escrever, descobrir e identificar letras que já conheciam, principalmente letras presentes no seu nome, como duas delas (i.e., M, D.V) afirmaram que adoravam escrever e não se cansavam de o fazer.

No dia 17 de janeiro, demos por terminada a tarefa da escrita nos cartazes. No decorrer da mesma, tive a oportunidade de presenciar e potenciar diversas situações em que as crianças demonstraram a sua autonomia, manifestando os seus interesses, assumindo as suas dificuldades, escolhas, responsabilidades, e mantendo o espírito de cooperação entre eles. A situação que descrevo em seguida é o exemplo de uma criança que sentiu necessidade de pedir ajuda a um parceiro do Projeto para realizar a tarefa:

D.M- M. vê se eu faço bem!”

M.P- Agora faz um “ç” com um tracinho em baixo, e depois passa-me a caneta.
(17.1.2020, Diário de Bordo)

Em todos os momentos vivenciados, tentei potenciar a sua autonomia e apoiar as decisões do grupo, como aconteceu na situação que descrevo de seguida, onde observei que uma criança estava com dificuldades na escrita do 3º e último cartaz (Figura 3).

- “É difícil para ti D.?”

D.V.: “É”

- “Mas sei que tu consegues, porque te esforças muito, e quem se esforça consegue fazer as coisas”

D.M.: *(estava ao seu lado a observar atentamente, e decide dar apoio ao amigo)* - “O Dinis vai conseguir, o Dinis vai conseguir!”

Tiago V.: “O Dinis está a tentar fazer o seu melhor” (17.01.2020, Diário de Bordo)

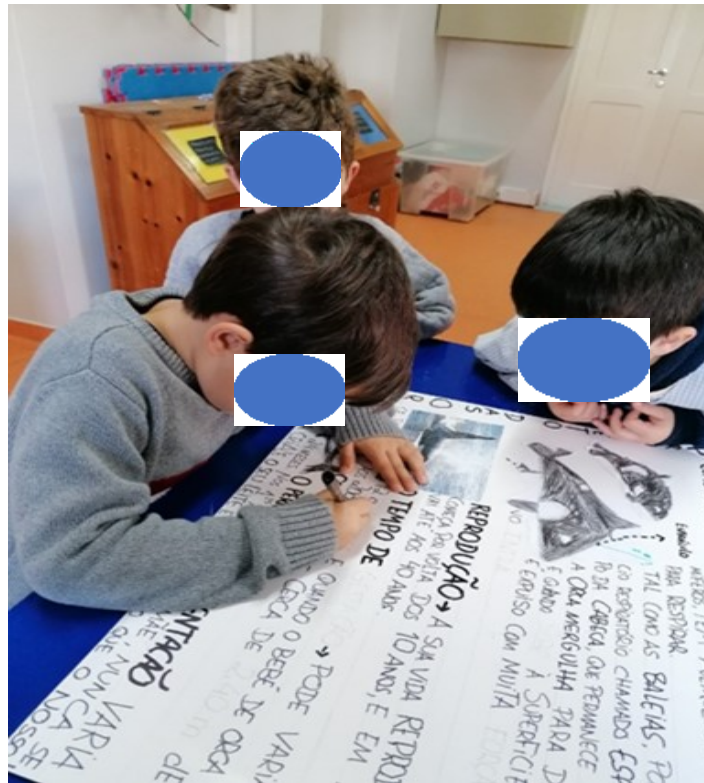


Figura 3. Uma criança a escrever no terceiro cartaz, e outras duas a observarem-no.

A penúltima tarefa, aconteceu no dia 21 de janeiro, de manhã, com a execução da capa do “Projeto As Orcas”, e nessa tarde, já com todos os cartazes construídos, preparámos a apresentação.

Para a elaboração da capa, primeiro analisámos e escolhemos as imagens que queríamos colar, tendo em atenção, que só iríamos escolher imagens das Orcas no mar para afirmar a nossa opinião, de que é o habitat onde elas devem se encontrar, e não aprisionadas na piscina. Todos construíram a capa, e assinaram o seu nome, no lugar onde queriam, apoiando-se uns dos outros, como podemos constatar nas imagens apresentadas (Figura 4).

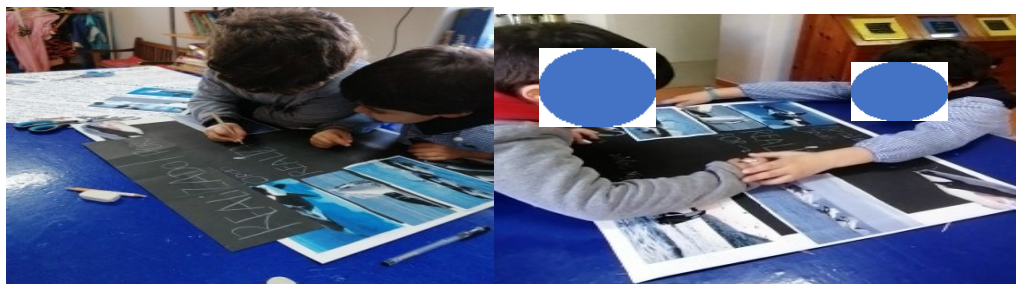


Figura 4. Uma das crianças (M), a apoiar os colegas na parte da escrita da capa do Projeto “As Orcas”

Relativamente à apresentação do Projeto, no sentido de promover o espírito democrático, dei ao grupo a possibilidade de escolherem quem queria apresentar, e todos decidiram participar. De seguida, para perceber a sua evolução, desde o início do Projeto até ao momento em que nos encontrávamos, fiz várias perguntas às crianças, comparamos o que ficaram a saber com o que sabiam, apercebendo-nos que as aprendizagens mais significativas tinham sido adquiridas. Posteriormente, em diálogo, escolhemos o que cada um iria dizer, estabelecendo a ordem por que iriam apresentar, e definimos como começar e acabar a apresentação.

No sentido de enriquecer esta etapa de preparação para a nossa comunicação, optei por ensaiar a apresentação, e convidarmos a Educadora a assistir, com a intenção de transmitir mais segurança a todos, e de lhe dar a conhecer o nosso trabalho.

Foi na manhã do dia 22 de janeiro, que se realizou a divulgação e apresentação do “Projeto as Orcas”. Foi um momento enriquecedor, onde partilhámos com todos, incluindo a minha Orientadora, que intencionalmente nos visitou nesse dia as nossas experiências e aprendizagens alcançadas através do Projeto.

Não me esqueço que o D. C., que tinha sido o mentor deste Projeto, logo antes de começar, veio ter comigo, e disse-me ao ouvido, que não se lembrava do que tinha para dizer, mas reconfortei-o, dei-lhe um abraço, e disse-lhe para não se preocupar, pois estávamos todos juntos para nos apoiar. Quando percebi que podíamos começar, liguei a coluna para escutarmos o som das Orcas. Foi um momento de grande gratidão, onde todas as crianças permanecerem em silêncio, apreciando a forma especial desta comunicação.

No decorrer da apresentação, a Educadora colocou várias questões pertinentes, mas houve um momento em que decidi que era fundamental pedir-lhe que os deixasse avançar sozinhos, porque, sem saber, já estava a antecipar o que iria acontecer. O balanço da nossa apresentação foi positivo, e embora o D.C., estivesse mais reservado durante a comunicação, no final, foi ele que concluiu a apresentação, mostrando o cartaz principal (i.e., capa) e evidenciando quem eram as crianças responsáveis pela construção deste “Projeto as Orcas”.

Terminada esta fase, e dando a possibilidade das crianças que assistiram à apresentação manifestarem a sua opinião, demos-lhes um momento para eles se expressarem. No entanto não surgiram muitas questões, mas sim comentários e curiosidades daquilo que tinham aprendido e que lhes foi mais significativo. Como podemos constatar na imagem apresentada em baixo o momento da comunicação.



Figura 5. Comunicação do Projeto “As Orcas” ao grande grupo

O momento final do Projeto “As Orcas”, aconteceu no dia seguinte, 23 de janeiro. No sentido de fazermos um balanço de tudo aquilo que tínhamos aprendido, e para registrar a opinião das crianças, questionei-as individualmente sobre o que tinham gostado mais e menos, o que achavam que eu poderia melhorar, uma vez que era o meu estágio final, antes de vir tornar Educadora como a A. Através das questões realizadas, consegui perceber quais foram as aprendizagens mais significativas.

Para fechar esta etapa, e partilhar com cada criança a honra e gratidão que foi para mim trabalhar com cada uma delas, dei-lhes um aperto de mão, sorri e agradei pela dedicação à construção do Projeto. Graças à sua colaboração e à minha orientação e intervenção foi um processo onde as aprendizagens foram sendo construídas em conjunto, e onde utilizei a observação como forma de avaliação.

Deste modo, é necessário observar, conhecer, dialogar com as crianças para perceber aquilo que já sabem, e podermos relacioná-lo com aquilo que ainda lhes falta saber e querem aprender, de modo a compreender e desenvolver novas aprendizagens.

Por fim e dado por terminado o nosso Projeto “As Orcas” (Figura 6), posso dizer, com toda a certeza, que aquilo que aprendi com eles, jamais esquecerei, este foi um processo que me mostrou, que juntos somos capazes de chegar aonde queremos - basta definirmos bem a nossa intencionalidade e nos dedicarmos com tudo o que temos, àquilo que fazemos. Acredito que é por aqui que devemos seguir, para que a autonomia da criança se possa construir, e as aprendizagens mais significativas possam surgir. Para

partilhar este Projeto na instituição, e dar a conhecer às famílias o nosso trabalho, optámos por expô-lo à entrada da escola, como mostra a figura que se segue.



Figura 6. Exposição dos cartazes relativos ao Projeto, à entrada do J.I

Capítulo V- Considerações Finais

Neste capítulo, surge reforçada a problemática “Importância de desenvolver a autonomia em EPE- contributo do Educador e das suas rotinas no contexto educativo”, tendo como objetivo apresentar as considerações finais do estudo realizado, partindo das respostas às questões colocadas no início do relatório e que me acompanharam durante toda a PES: “Qual a importância deste contexto educativo e respetivas rotinas na promoção da autonomia das crianças?”, “Qual o papel do/a Educador/a de infância, como promotora da autonomia em contexto de EPE?”, e “Qual o papel atribuído às crianças na construção dessa autonomia?”.

Face à observação inicialmente realizada no estágio, e partindo da relação construída com todas as pessoas envolvidas no JI, procurei dar resposta à primeira questão, e entender **em que medida o contexto educativo e respetivas rotinas apoiam as crianças na construção da sua autonomia**. Neste âmbito, tive a oportunidade de constatar com a Educadora, que todo o contexto educativo, é organizado e pensado numa relação de parceria com as crianças, de modo a contribuir para o desenvolvimento desta competência. Tal como podemos verificar, na entrevista realizada à Educadora, relativamente a esta questão, afirma:

Para mim autonomia é...aquela capacidade de se conseguirem organizar no espaço, dentro do cenário educativo, dentro da escola... claro que podem sempre recorrer a uma ajuda adicional, mas o meu objetivo é que eles sozinhos, consigam resolver problemas, escolher tarefas, concluir tarefas, sempre com o sentido de missão de responsabilidade, próprio da idade (...) Todo o cenário está organizado para eles poderem organizar-se de forma autónoma. (Entrevista à Educadora, Anexo A)

Na sequência desta afirmação, e partindo de uma profunda observação nos primeiros dias passados na instituição, destacou-se a naturalidade com que a Educadora orientava as crianças na apropriação do espaço, e suas rotinas. Em diálogo com a mesma, percebi a importância de respeitar um processo que demora tempo a ser interiorizado, entendido e continuamente vivido com sentido. É importante recordar que, no início do estágio, 14 crianças eram novas no grupo, encontrando-se numa fase de adaptação ao novo contexto. Simultaneamente, constatei com a Educadora, que quando uma criança não conseguia fazer determinada tarefa, como a contagem das presenças ou a marcação do tempo, tinha a oportunidade de ser ajudada por um colega; caso não conseguissem, a

Educadora afirmou: “Utilizo sempre o reforço positivo. Às vezes, o melhor é parar e tentar outro dia. Tentar sempre respeitar o momento e o interesse dela” (25.10.2019, nota de campo). Reforçando esta ideia devemos acompanhar e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, face ao espaço e suas rotinas no JI.

Com o passar do tempo, fui estabelecendo com as crianças uma relação mais segura, baseada na confiança, respeito e cumplicidade o que me permitiu interagir, acompanhar e perceber de que forma podemos contribuir para que se apropriem das rotinas implementadas, e do espaço que as acolhe. Fui aprendendo com a Educadora que é importante observar e comunicar com as crianças para as incentivar no cumprimento das rotinas diárias que levam à construção da sua autonomia. Ao contrário das crianças mais crescidas, que dominam com mais naturalidade as rotinas, o espaço e todas as tarefas que lhes são exigidas, observei a necessidade de apoiar individualmente as crianças recém-chegadas aquele ambiente, que procuravam mais apoio para resolverem determinada tarefa.

Toda a construção da sua autonomia a partir das rotinas e da adaptação ao espaço educativo, depende do modo como nos relacionamos com a criança, desde o primeiro dia em que a conhecemos; e de como estabelecemos as regras, tendo em atenção que o tempo é um fator determinante nesta apropriação.

Como referem as OCEPE (2016), a sucessão de cada dia tem um determinado ritmo, existindo assim uma rotina que é educativa, uma vez que é intencionalmente planeada pelo Educador/a e conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos do dia e prever a sua sucessão. Consequentemente, num espaço, onde as crianças sabem que há momentos em que tem liberdade para escolher o que querem fazer, isso motiva-as a serem mais responsáveis pelas suas ações/decisões.

Constatei que as rotinas diárias, foram sendo adquiridas e desenvolvidas pelas crianças continuamente, num processo formativo. Nesta exploração e apropriação, observei as crianças a tornarem-se mais confiantes, seguras das suas capacidades, e prontas para se desafiarem autonomamente e, consequentemente, desenvolverem aprendizagens mais significativas para as suas vidas.

Neste mesmo contexto, Basic (2015) defende que as crianças, desde que nascem, começam a participar ativamente da vida social, tendo o direito a ter voz na tomada de decisões, com finalidade de as tornar mais independentes, dar-lhes liberdade de escolha, considerando os seus desejos, necessidades e capacidades face às diversas situações e atividades que lhes são proporcionadas.

Por isso considerei tão importante, em toda a minha prática, apoiar cada criança nessa construção, através de uma relação em que procurava diariamente “dar-lhes” mais segurança na forma como escolhiam e decidiam realizar as suas tarefas diárias (integradas nas rotinas).

No decorrer da Prática Supervisionada, passámos por muitas experiências juntos (i.e., crianças, educadora, auxiliar). Segundo as OCEPE (2016), devemos refletir e trabalhar para que o estabelecimento educativo seja organizado de modo a facilitar o desenvolvimento, a aprendizagem das crianças, e proporcionando também oportunidades de formação aos adultos que aí se encontram, pela observação, diálogo e decisões de intervenção partilhadas. Neste sentido, é fundamental refletir, trabalhar e agir para que o contexto educativo e respetivas rotinas, se tornem agentes promotores da autonomia das crianças.

Após esta reflexão, considero que as rotinas implementadas, bem como o espaço inerente àquele J.I, estavam bem estruturadas. Desta forma, não senti a necessidade de acrescentar mais instrumentos que as apoiassem neste percurso de integração (i.e., novas regras). No seguimento de um constante questionamento e reflexão partilhada com a Educadora, constatei a importância da construção desta autonomia, como ia sendo intencionalmente trabalhada no seu dia a dia.

Relativamente à segunda questão **“Qual o papel da Educadora de infância, como promotora da autonomia em contexto de EPE?”**, recordando Ferri (2015), o educador é acima de tudo alguém que apoia e acompanha o processo de aprendizagem das crianças.

Na minha perspetiva, partindo das observações realizadas no contexto de estágio, quero destacar como a Educadora na sua prática democrática promoveu a autonomia na relação estabelecida com as crianças, durante o processo educativo. Como o mesmo autor sublinha (Ferri, 2015)

O primeiro destes aspetos é a capacidade de o adulto escutar as crianças a fim de perceber as suas curiosidades cognitivas, e respetivas zonas de desenvolvimento próximo (...) planear os ambientes educativos, de modo competente, para que sejam significativos para as crianças, e sobretudo coerentes e fundamentais para as suas formas de aprender. (p.35)

Foram várias situações por mim observadas, em que a Educadora se disponibilizou para escutar as crianças, dando-lhes oportunidades para partilharem os

trabalhos que fizeram e, através de um contínuo questionamento, tornarem-se capazes de argumentar e apresentar a razão de ser das suas escolhas, sugerida pelas questões: “Explica o que é/ Como é que fizeste? / Gostaste de fazer?/Porquê?” (9.10.2020, Diário de Bordo). Marchão (2016) refere que um bom questionamento, se foca no como e no porquê, sendo estas oportunidades indispensáveis para que as crianças afirmem a autonomia, capacidade de decisão e o envolvimento no seu percurso de aprendizagem.

Momentos como estes, fazem com que as crianças sintam que os seus trabalhos são reconhecidos e valorizados. Motivadas e apoiadas pela Educadora a pensar por elas mesmas, para que se sintam capazes de aprender, alimentando a sua curiosidade de saber, neste percurso vão-se afirmando perante elas mesmas e os outros, conhecendo melhor as suas capacidades, e preparando-se para novos desafios.

Neste sentido, Marchão (2016) reforça que “a intervenção da Educadora deve promover a emergência do pensamento crítico da criança, para que a mesma aprenda a participar a fazer escolhas, tomar decisões, e a construir uma atitude mais crítica e facilitadora da sua integração na sociedade.” (p.47)

Relativamente às tarefas trabalhadas, partilhadas e pensadas por todos, a Educadora cooperante traduziu a sua intencionalidade pedagógica, inerente a qualquer momento vivido, a nível individual e coletivo. A autonomia é uma conquista que se constrói, por etapas, e não forçadamente. Nas suas palavras: “é uma aquisição (...) um trabalho diário, (...) constante, que eles vão construindo. (Entrevista à Educadora, Anexo A)

Segundo Ferri (2016), o Educador/a tem a função de apoiar as crianças, no seu desejo de descobrir, e dar sentido a todo o ambiente em que vivem. Para assim, compreender sobre o que as crianças se questionam realmente, e quais as suas verdadeiras necessidades cognitivas, tendo o educador a intencionalidade de “tornar as práticas abertas e dinâmicas, de modo a que a educação seja um verdadeiro processo partilhado.” (Ferri, 2015, p.36). Neste contexto, momentos de partilha como os que acontecem nas reuniões de grupo dão às crianças a possibilidade de manifestarem as suas opiniões/ideias: “É o momento de olharmos para o diário de grupo, o que é que cada um gostou? O que é que não gostaram? O que é que vão querer fazer?” (9.10.2020, Diário de Bordo)

Nesta prática, a Educadora assume a responsabilidade de criar as regras com as crianças, num compromisso que contribui para o bom funcionamento do ambiente educativo. Percebemos, assim, a intenção da Educadora, em construir as regras

cooperativamente com as crianças, para uma melhor compreensão e apropriação progressiva das mesmas. Para além dessa tarefa, foram vários os momentos por mim observados em que a Educadora manifestava a sua opinião sobre determinados assuntos/temas que surgiam diariamente, com a intencionalidade de os envolver ativamente. Segundo Santos e Rubio (2014) através desta prática docente, a Educadora está a desenvolver nas crianças a capacidade de pensarem e agirem criticamente.

Assim sendo, reforça-se a autonomia como uma responsabilidade partilhada que, durante toda a minha prática pedagógica, e com a cooperação da Educadora, tive o objetivo de desenvolver junto das crianças. Esta é uma preocupação que me acompanhou e vai acompanhar sempre ao longo de todo o meu percurso formativo e educativo.

Deste modo, criei com as crianças um Projeto do nosso interesse, com a missão de tornar as suas aprendizagens mais significativas, aceitando as suas propostas, onde estivemos motivados para aprender aquilo que queríamos saber, possibilitando um desenvolvimento mais autónomo da sua própria identidade, num contexto que não pode ser distanciado da realidade. Como refere a Educadora, na entrevista realizada, esta ação: “É importante para criarmos cidadãos que pensam, que sejam autónomos, que resolvam situações ao nível desta faixa etária, que não dependam de ninguém, que consigam fazer as suas escolhas.”

Na tentativa de dar resposta à última questão **“Qual o papel atribuído às crianças na construção dessa autonomia?”** utilizei como principal estratégia a observação para recolher o máximo de evidências desta construção que, por várias vezes, acontecia de forma natural, sem a intervenção do adulto e por iniciativa delas mesmas. Segundo Mogilka (1999) “além da tendência inata para a liberdade, o ser humano é conhecido por possuir uma tendência natural para a realização, o bem-estar e o crescimento.” (p.61)

Em toda a minha ação, procurei observar cuidadosamente as crianças, para recolher evidências significativas das suas aprendizagens, e dar-lhes todo o meu apoio quando necessário, na realização das várias tarefas/ações, desde o início da sua elaboração até ao último momento da sua concretização. Neste processo as aprendizagens vão sendo construídas em conjunto, e a observação emerge como forma de avaliação, permitindo segundo Mann (citado por Sousa, 2009), “colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles”. (p. 113)

Desde o início do meu percurso vivido no estágio, e nas relações que foram sendo construídas, procurei entender em que situações é que as crianças, sozinhas, promoviam a sua autonomia. Passo a citar uma situação, em que uma criança estava sentada a observar a auxiliar a recolher os pacotes do leite das outras crianças; eu disse-lhe para entregar o pacote de leite vazio, mas a R. discordou, afirmando: “Quero deitá no lixo”. Respeitei a sua decisão, e ao observar esta manifestação de autonomia, pude, desde logo, observar, que as crianças nestas idades gostam de ajudar, mesmo aquelas com necessidades educativas especiais (caso da R.), sentindo a necessidade de assumir responsabilidades, revelando-nos como são competentes. Como nos diz Chokler (2015), isto permite-lhe um certo grau de decisão perante possíveis escolhas que são baseadas na informação que já possuem, e as tornam capazes de se preparar e readaptar à ação planeada.

Ao trazermos para a nossa ação pedagógica, a intencionalidade de promover a autonomia, isso ajuda-nos, a nós responsáveis pela educação, a construirmo-nos como pessoas e profissionais, que buscam aperfeiçoar-se na sua ação, conhecer, compreender o que cada criança já consegue fazer, para depois podermos intervir com qualidade e quando existe realmente necessidade. Neste processo as crianças vão se conhecendo a si mesmas, e “desenvolvem as suas competências ao praticá-las e exercê-las” (Chokler, 2015, p.11)

Ao longo da prática supervisionada, dei especial atenção aos diálogos estabelecidos e à forma como comunicamos com as crianças, o que implica observar questionar, apoiar e dar feedback. Segundo Marchão (2016) os processos de escuta permitem à criança expressar-se livremente, discutir, negociar, confrontar ideias, argumentar, e ainda aprenderem a aceitar o que os outros lhes dizem. É de referir uma situação em contexto de refeitório, onde através da minha intervenção desafiei uma criança a comer a sopa toda. Diante do grupo da sua mesa, perguntei-lhes:

-Vocês acham que o M. consegue?

S.- Eu acho que consegue!

Como resultado desta provocação construtiva, consegui que o M. comesse a sopa toda, e no sentido de valorizar esta sua conquista, informei-o que estava a registar tudo no meu caderno. Em seguida, o M. motivado pelo sucedido pediu-me: “Podes escrever aí, que eu encontrei muitas espinhas? E que comi as batatas todas!”, respondi-lhe “Claro que vou escrever”. A partir desta interação, intencionalmente pensada, estamos a

possibilitar que as crianças vençam etapas, e se sintam mais capazes de conquistar a sua autonomia ao longo do tempo.

Assim sendo, Chokler (2015) sublinha que uma ação pedagógica só é efetivamente democrática, quando se baseia, desde o início, no verdadeiro interesse, necessidade e motivação da criança.

Foram várias as oportunidades e estratégias utilizadas pelos adultos responsáveis, para que as crianças se tornassem capazes de alcançar a sua autonomia. Para além das várias tarefas inerentes às rotinas, isto depende maioritariamente da relação/interação que é criada nos contextos de EPE, permitindo à criança, realizar determinada ação, com segurança e proteção caso percam o controle da situação.

Partindo das entrevistas realizadas às crianças, relativamente à questão “o que é que já consegues fazer sozinho no dia a dia do Jardim de Infância?” podemos constatar, que a maioria já domina muitas tarefas inerentes às rotinas vividas no contexto de J.I, o grupo tais como:

C.- Escrever algumas coisas... sozinha, mas às vezes tenho um papel para me ajudar (...) Já sei ficar em silêncio no refeitório. (...) Na casa de banho já faço tudo sozinha. / F.- Já sei escrever o meu nome sozinho (...) consigo ajudar o Dinis quando ele está a fazer um desenho e não consegue bem (...) / D.V.- Comer. Consigo fazer desenhos sozinho. Faço também construções sozinho. / M.- Consigo ler algumas histórias, (...) só sei ler a história do Cuquedo. Sei copiar coisas, e sei escrever alguns nomes de algumas pessoas. / D.-Consigo brincar, consigo ir ajudar os amigos.

Por outro lado, relativamente à questão, “Quais são as alturas num dia passado na escola, que sentes que mais precisas de ajuda da A. ou da M.?”, algumas crianças revelaram depender do apoio do adulto para tomar decisões, ou realizar tarefas que consideram mais complicadas, como podemos ver nas seguintes afirmações:

C.- Às vezes peço para beber água, beber leite, quando não consigo descer no balouço eu peço ajuda. / D.- Às vezes pedo, quando estou a almoçar, para perguntar se já está bom. Vestir o casaco, peço ajuda às vezes. / S.- Só quando há lutas e elas não estão a ver, eu vou dizer, se os outros não vão dizer, para elas resolverem/ T.- Quando eu às vezes me engano numa coisa e preciso de ajuda(...) Chamo a A. ou a M. e peço se faz favor/ R.- Nunca preciso, ou então digo posso ir à casa de banho.

Todas estas afirmações das crianças devem escutadas, refletidas e trabalhadas intencionalmente, no sentido de se criarem estratégias com as mesmas, para as ajudar a desenvolver a sua autonomia nas mais diversas situações que enfrentam no seu dia a dia em contexto de EPE.

As considerações finais a que cheguei através da realização deste estudo, com base nos instrumentos metodológicos e referenciais teóricos utilizados, afirmam a autonomia como uma competência que deve ser observada, refletida e trabalhada desde que as crianças nascem (Trueba, 2015). Este trabalho, deve ser feito desde o primeiro dia em que as conhecemos; tendo em conta o tempo que lhes damos para se adaptarem e ganharem consciência das regras/convenções que dependem da forma como cada um de nós estabelece e constrói as suas relações. Segundo Trueba (2015), o mais importante não é atingir o objetivo, mas as crianças terem prazer em aprender durante todo o processo, sendo este acompanhado e conduzido pelo adulto com qualidade, afeto; dando-lhes tempo para descobrirem, errarem, lidarem com os problemas e, conseqüentemente, conquistarem a sua autonomia.

Por fim e dado por terminado este RPES, bem como a minha prática supervisionada, posso afirmar que a Educadora cooperante foi, sem dúvida, fundamental na minha aprendizagem. Além de na sua prática agir com uma simplicidade carregada de intencionalidade, na sua relação e oportunidades dadas às crianças, transmitia-lhes autonomia e isso era, progressivamente, notório nas conquistas que iam sendo alcançadas no dia a dia. Simultaneamente gostaria de reforçar a confiança que depositou em mim, dando-me toda a liberdade e autonomia para usufruir ao máximo do tempo vivido com as crianças, que me fizeram acreditar mais nas minhas capacidades e agir com convicção perante a minha ação- basta definirmos bem a nossa intencionalidade e dedicarmo-nos, de corpo, alma e coração, àquilo que fazemos e temos de construir. Sinto que cresci bastante, e que a minha autonomia foi afirmada, com coragem, responsabilidade e dedicação ao longo de todas as ações realizadas para que as nossas conquistas fossem realmente vividas e alcançadas.

Acredito que é por aqui que devemos seguir, para que as aprendizagens mais significativas possam surgir. No sentido de reforçar esta ideia, cito Trueba (2015) que afirma:

O respeito e a confiança não são apenas palavras bonitas, são uma força poderosa para avançar, (...) o que ativa o que há de melhor em nós. Quando olhamos para

uma criança de forma totalmente positiva e com (..) confiança nas suas capacidades, inteligência e bondade, estamos a estimular a sua autonomia física, intelectual, e ética, através do encorajamento que lhes é dado pela nossa confiança (...) pelo nosso respeito, o que tem como resultado, ações com mais vigor, poder perfeição e segurança. (p.7)

Face a todos os desafios encontrados, senti que estive à altura dos objetivos a que me propus, bem como das exigências que impus a mim mesma durante o período de estágio. No entanto, tenho consciência que apesar de toda a minha entrega, para apoiar as crianças face à etapa de desenvolvimento em que estão, há sempre aspetos que podemos melhorar. Neste sentido, fui persistente, procurando superar dificuldades que sentia em mim, como a capacidade de liderar, quando tenho de assegurar a gestão do grupo nas suas rotinas, e tarefas do dia a dia.

Apesar destes permanentes desafios, em diálogo com a Educadora e com minha Orientadora, quis partilhar esta dificuldade, para perceber como posso melhorar “porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa.” (Freire, 1996, p.51). Fui então compreendendo, através da partilha das suas opiniões, que é bastante positivo da minha parte, eu ter coragem e humildade para assumir as minhas dificuldades. Fazendo-me perceber que esta capacidade/qualidade surgirá com o tempo, experiência, e quando eu tiver a oportunidade, de estar à frente de um grupo afirmando a minha autonomia, como Educadora responsável.

Para terminar, destaco as palavras de Paulo Freire (1996), quando afirma que “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.25)

Bibliografia

- Basic, S. (2015). Educar crianças: proteção e autonomia. *Infância na Europa*, 28, 22-24.
- Bogdan, R. & Bliken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto.
- Chokler, M. H. (2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. *Infância na Europa*, 28, 9-11.
- Epstein, A. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar Higscope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferri, G. (2015) O papel do adulto nos processos educativos. *Infância na Europa*, 28, 35-36.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lill, G., & Prott, R. (2015). Autonomia e responsabilidade: A autodeterminação da criança e o seu sentido educativo. *Infância na Europa*, 28, 12-13.
- Marchão, A. d. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 47-58.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., et al. (2009). *Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mogilka, M. (1997). A mudança consentida: um estudo sobre a postura do professor diante da mudança em seu trabalho. *FAEEBA*(8), 90-110.
- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68.
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J. M., Alaiz, V. (1994). Observe! Vai ver que encontra. In IIE, *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa:IIE.
- Portugal, G., & Ferre, L. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Roehrborn, B. (2015). Porque é que é importante respeitar as opiniões das crianças? *Infância na Europa*, 28, 4-5.

- Santos, M. R., & Rubio, J. d. (2014). Autonomia e Educação Infantil. *Revista Elétronica Saberes da Educação*, 5(1), 1-20.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Szanto, A., (2015). A Atividade autónoma como forma de vida. *Infância na Europa*, 28, 17-18.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da educação.
- Stake, R. (2011). *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso.
- Tielemann, M. (2015). Divirtam-se! Ateliês de aprendizagem autónoma. *Infância na Europa*, 28, 25-27.
- Trueba, B. (2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. *Infância na Europa*, 28, 6-8.
- Vasconcelos, T. (2009) *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

Anexos

Anexo A

Guião e transcrição da entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante

Entrevista à Educadora Cooperante		
Questões realizadas e intervenções	objetivos	Respostas
<p>Segundo Guzman citado por Trueba (2015) a autonomia está relacionada com a liberdade e responsabilidade de cada indivíduo, o que implica permitir a criança a expressar-se, a pensar e a manifestar a sua opinião.</p> <p>Para a Ana que sentido atribui ao conceito de autonomia?</p>	<p>Entender a conceção que a Educadora tem sobre o conceito de autonomia.</p>	<p>Então, para mim o conceito de autonomia, está ligado à capacidade que as crianças vão tendo de conseguirem desempenhar algumas tarefas sozinhas, pronto. Dando-lhes a liberdade que elas têm, de escolha, e também ao mesmo tempo, que se lhes está a dar liberdade de escolha, também lhes estamos a incutir um sentido de responsabilidade. E para mim autonomia é isso, é aquela capacidade de se conseguir organizar no espaço dentro do cenário educativo, dentro da escola, claro que podem sempre recorrer a uma ajuda adicional, mas o meu objetivo é que eles sozinhos, consigam resolver problemas, escolher tarefas, concluir tarefas, sempre com o sentido de missão de responsabilidade, próprio da idade, claro. Dar-lhes sempre oportunidade deles, ou tentar sempre dar-lhes oportunidade de os ouvir, sobre o que eles têm a dizer sobre determinada coisa...aaaa</p> <p>Eu: e pronto?</p> <p>Ana: e pronto!</p>

<p>O que é que a Ana pensa da importância de promover a autonomia no Pré-Escolar? Porque é que é importante?</p>	<p>Compreender a opinião da Educadora sobre a importância de promover autonomia na EPE, e as razões que a levam acreditar que é necessário que a autonomia comece a ser promovida nesta fase do desenvolvimento da criança.</p>	<p>É importante para criarmos cidadãos que pensam, que sejam autónomos, que resolvam situações ao nível desta faixa etária, que não dependam de ninguém, que consigam fazer as suas escolhas. É muito importante, é muito importante.</p>
<p>Na sua Ação educativa, quais as principais estratégias que a Ana utiliza para promover a autonomia das crianças? Estratégias dentro da sala...</p>	<p>Recolher algumas estratégias utilizadas pela Educadora que contribuam para promover a autonomia das crianças.</p>	<p>Olha todo o cenário está organizado para eles poderem organizar-se de forma autónoma, quer nas áreas, quer nos materiais, o acesso aos materiais, o sítio onde os materiais estão arrumados, eles sabem. Os instrumentos que nós vamos preenchendo, os mapas também estão ao nível deles, para eles poderem, cada vez de forma mais autónoma, (sim) irem preenchendo, e se irem apropriando dos instrumentos de forma a se conseguirem organizar quer neste espaço, quer no tempo das rotinas do dia a dia.</p> <p>Eu: Mas nas idas à casa de banho não podem ir sozinhos, a escola não tem essa estrutura, porque a Ana não vê.</p>

		<p>Ana: As idas à casa de banho a única coisa que eu lhes peço, é que eles me digam que vão à casa de banho, eu não quero que eles me peçam para ir à casa de banho. Mas quero que me digam, porque podem precisar de ajuda para limpar o rabinho, e aí alguns ainda não são autónomos, e mesmo que sejam, convém que um adulto vá ver, se está bem feito ou não está bem feito a higiene, e portanto, também reforçar a lavagem das mãos, porque às vezes eles precisam de um reforço. Por muita autonomia, que tu ... (eu: que nós queiramos dar), que nós queiramos dar, e que queiramos transmitir, tens sempre que ter um papel ativo. Tens sempre que relembra-los, tens sempre que que reforçar algumas ideias...portanto isto é uma aquisição, é uma autonomia e aquisição, mas é um trabalho diário, e um trabalho constante (eu: que eles vão construindo...) que eles vão construindo, por exemplo agora, eu trouxe este banquinho aqui pra bancada, (eu:ah sim já tinha reparado), e eles agora conseguem ir, trocar a agua das aguarelas, lavar os pinceis, despejar a agua suja, abrir a torneira para irem buscar agua limpa. Acontecem alguns acidentes, mas faz parte, porque a Maria está cá e não se chateia, limpa sempre que é preciso, e é desta forma</p>
--	--	---

		que eles aprendem a utilizar materiais, e copos cheios de água, e a equilibrarem-se ...
Na sua visão qual a importância das rotinas (à parte: a Ana já respondeu um bocadinho) na promoção da autonomia das crianças, na implementação dessas rotinas com as crianças deste grupo que tipo de estratégias utiliza ?	Compreender como é que na sala deste Jardim de Infância, é incentivada a construção da autonomia das crianças no seu dia a dia, e perceber qual a opinião da Educadora sobre promover a autonomia através das rotinas	Ana: é importante eles terem as rotinas e aprenderem. Sim, eu penso que para eles é muito mais securizantes saberem o que vai acontecer, e saber aquilo que podem esperar, até para nós, não é? Nós sabemos que o nosso dia, é um dia tipo não é, pode acontecer alguma coisa que no dia foge, (eu: à rotina) olha o exemplo de hoje, não é? Tiveram a surpresa do aniversário, portanto fugiu um bocadinho da rotina, mas , mas as rotinas, e o saber o que vai acontecer, torna o ambiente mais securizantes para eles, e nós sabemos que havendo rotinas, eles são crianças mais seguras, são crianças mais confiantes, e é isso que se pretende também. (eu: e que criem regras), e que criem regras também sim. As regras, são construídas com eles, para que lhes faça sentido.
No dia a dia que evidências é que a Ana valoriza, para compreender se eles estão a desenvolver a autonomia? Como é que a Ana vê?	Com que frequência as crianças demonstram evidências significativas do desenvolvimento desta autonomia, e que tipo de evidencias são valorizadas pela Educadora (i.e.,	Ana: observando os comportamentos. Eu: Mas há uns mais autónomos que outros? Ana: Sim. Normalmente os mais velhos são mais autónomos. Também noto uma diferença muito grande a nível da autonomia, dos que já estavam ca o ano passado, e há dois anos, dos que vieram de outros sítios, para aqui. Algumas

	<p>comportamentos reveladores da sua autonomia, pensamentos, discursos, etc)</p>	<p>exceções, claro que existem, mas...comparativamente, ou melhor, comparando crianças que vem de outros sítios, com as crianças que já estavam aqui o ano passado, eu acho que estes são muito mais autónomos na utilização dos materiais, e na utilização dos mapas, e percebem o que andam aqui a fazer. Há outras crianças, que ficam por exemplo à espera, no início do ano acontecia, agora já não, que ficavam à espera que eu lhes dissesse para onde é que eles iam, que área é que eles iam escolher, porque não eram eles que escolhiam.</p> <p>Eu: era a Ana que tinha de escolher então?</p> <p>Ana: eles pediam porque era assim que estavam habituados, eles não escolhiam nada, eles não faziam um nome no mapa das presenças, era tudo feito pelo adulto, e apresentado.</p> <p>Eu: então era a Ana que tinha de decidir?</p> <p>Ana: não, eu decido que não é assim, eu decido que o mapa das presenças, eles é que fazem o próprio nome</p> <p>Eu: Não, mas dessas crianças que não sabiam fazer, a Ana tinha de lhes dizer</p> <p>Ana: sim isto é um trabalho feito diariamente e anualmente, nós no início do ano voltamos sempre à estaca zero. Estamos sempre a repetir as mesmas</p>
--	--	--

		<p>coisas, há crianças que vem das famílias, e que não tem a mínima noção do que é a escola, muito menos do que é um mapa, muito menos o que é que é um plano semanal, e portanto isto, é um trabalho que é feito todos os anos, e todos os dias, ate que eles se apropriem dos instrumentos e dos materiais.</p>
<p>Como é que a Ana envolve o grupo na construção da sua autonomia, a partir dos projetos, ou tarefas que a Ana lhes atribui, como e que eles constroem a sua autonomia? (à parte: é difícil esta) Por exemplo, na construção das regras da sala</p>	<p>Entender a percepção da Educadora sobre o seu papel na promoção da autonomia das crianças, sugerindo que me dê exemplos concretos das suas práticas, que fazem com que as crianças se tornem agentes ativos e participativos nas diferentes etapas do desenvolvimento da sua autonomia.</p>	<p>Ana: pronto, nós temos o diário, não é? E no diário como tu sabes, tem os aspetos positivos que são sempre valorizados, que é gostamos de brincar com os amigos, gostamos disto ou daquilo, há o não gostamos que tem muito a ver com comportamentos do outro, que influencia o meu bem-estar, que normalmente é disso que eles vão falar no não gostamos. Que lhe bateu, ou que o empurrou, ou que lhe falou alto, normalmente tem a ver com o comportamento do outro colega que eles não acham correto, e daí do não gostamos, nós fazemos as nossas combinações, então se não gostamos vamos combinar o que podemos fazer para melhorar.</p> <p>Eu: Estão a construir as regras!</p> <p>Ana: estão a construir regras, por isso é que há uma serie de combinações , que nós vamos fazendo, por exemplo a ultima combinação foi aquela situação do desenho?, entre a sofia e a Madalena que a Madalena não gostou que a Sofia</p>

		<p>tivesse só olhado para ela, a Madalena interpretou como se tivesse sido uma coisa ofensiva, e segundo a Sofia não foi, foi um olhar de quem estava a gostar do que a Madalena estava a fazer, embora eu tenha as minhas duvidas sobre esta situação, porque cada uma falou, e defendeu aquilo que achava, mas combinámos que, para além de olhar e sorrir, também temos de elogiar com palavras, que é para o outro sentir e perceber de facto, é verdadeiro que eu gosto, porque é mais fácil dizer não gostamos e de apontar aquilo que nós não gostamos do que dizer, olha eu gostei, gosto do teu desenho, do que (eu: não gostei das bolachas por exemplo). Nós já sabemos que eles são honestos, mas às vezes na sua honestidade, acabam por ser um bocadinho indelicados uns com os outros. Ah e no diário, há também o queremos fazer, e o queremos fazer vai determinar mais ou menos o trabalho da semana seguinte ou dos tempos que se aproximam e aí normalmente as crianças que vão por o nome, são crianças que tem interesses por alguma área, ou por animais, ou pelo funcionamento das coisas, ou pelo mundo que os rodeia não é? E daí saem os projetos em que só colaboram as crianças que também se interessam</p>
--	--	---

		<p>pelo mesmo tema, normalmente eu não consigo trabalhar com mais de quatro a cinco crianças, porque acho que também depois já é muito confuso quer para mim, quer para eles, na organização da informação, na recolha da informação, aaa...</p> <p>Eu: E já aconteceu ser só um?</p> <p>Ana: não neste grupo não. Já me aconteceu haver uma criança que quis fazer um projeto muito pequenino, como é que os grilos produziam o som, e naquele dia fomos pesquisar, e depois ela apresentou aos outros colegas, o que já sabia entretanto, fez so uma comunicação, não quis fazer nenhum trabalho. (eu: mas é uum projeto sim) mas foi um projeto dela, mas neste grupo nunca me aconteceu, sempre que alguém vai por o nome ali, e se pergunta-se se mais alguém quer saber sobre, ou fazer com aquele colega o projeto, há sempre voluntários, e claro que cabe também ao educador se são sempre os mesmos que fazem os projetos, tentar envolver o máximo de crianças possíveis, claro que nós já sabemos que este trabalho de projeto vai de encontro mais às características dos mais velhos, fico muito contente quando vejo que há mais pequenos, e que estão pela primeira vez no Jardim de Infância, que já querem fazer parte</p>
--	--	--

		<p>dos projetos, dos teatros, disto e daquilo. Por muita timidez que vão apresentando, nós temos sempre de reforçar a ideia de que estamos aqui para a aprender, e que nós os ajudamos (eu:não é só para fazer tudo bem) autônomos qb . Exatamente, e também para se sentirem seguros. E mesmo quando eles às vezes querem fazer parte do projeto e vão ver, e ficam cansados daquela parte de recolha da informação e dos desenhos, às vezes é mais produtivo para eles, deixarem de fazer parte do projeto, virem brincar para uma área livre, e depois beberem da informação que é dada no dia da comunicação do projeto, do que estarem ali forçados, e só porque escolheste agora tens que, claro que eu tenho que exigir isto de algumas crianças mais velhas, que eu sei, e já tenho relação afetiva suficiente para lhes exigir isso, também para lhes inculcar o sentido de responsabilidade e de que as coisas que nós gostamos às vezes também, (eu:custam) custam, e temos de nos envolver, e as coisas do céu só cai a água</p>
<p>(Risos) Então, de que forma é que a Ana trabalha com as famílias, de modo a promover a autonomia das</p>	<p>Compreender, de que modo a Educadora, articula a sua ação pedagógica com as famílias, no sentido de</p>	<p>Ana: Às vezes quando fazemos as reuniões de avaliação, do primeiro período, eu vou tendo o primeiro período para conhecer ainda melhor aqueles que eu já conhecia do ano</p>

<p>crianças, se é que a Ana trabalha ou não?</p>	<p>promover a autonomia das crianças deste grupo.</p>	<p>anterior, e perceber e constatar todos os dias que eles crescem, evoluem, e estão cada vez mais autônomos e salvo raras exceções não faço alerta nenhum à família, porque tudo aquilo que eu consigo observar aqui não preciso de insistir. Às vezes é só vestir e despir o casaco, muitos deles mais velhos não conseguem, e também com as idas à casa de banho, tentar alertar as famílias, para em casa tentar ajudarem, (eu: e comecem a saber fazer sozinhos, como a limpar o rabo,e essas coisas) limpar o rabo sim. Limpar o rabo principalmente, porque eles, eles, (eu:com seis anos alguns não sabem, porque se calhar não são estimulados em casa). Eu Acho que sim, porque essa parte é uma parte da limpeza, e é uma parte que os pais, tem ainda um bocadinho de... (eu: receio), de receio de os deixar ser autônomos, (eu: porque depois podem ir todos sujos).</p> <p>Os meninos porque vão todos sujos, as meninas porque tem os órgãos genitais muito próximos e pode de alguma maneira infeccionar, e é preciso ter cuidado com essa parte. Por isso é que também eu as vezes gosto de ir lá, ou gosto que a assistente vá que é para termos a certeza que...(eu:que fica tudo bem) De alguma maneira estamos a intrometer na autonomia deles,</p>
--	---	--

		<p>mas nós nunca fazemos isto, nós vamos verificar, (eu: não é ser intrusivo) Sim tento sempre que isso não aconteça, sim porque eu já tentei com crianças elas limparem o rabo, e a coisa não correu muito bem. Além do rabo, ficou a bata toda suja, as mãos, portanto, é uma coisa que também não é fácil, (eu: sim, demora). Portanto com as famílias, vê que aqui nesta escola temos a vantagem de manter sempre o contato muito diário com as famílias, e tentando conversar sobre isto e com aquilo.</p> <p>Eu: mas a Ana tem à vontade para conversar com os pais?</p> <p>Ana: sim vou tendo, tenho aqui pais que já é o terceiro ano, outros que é o segundo, outros que é o primeiro. Alias de quatorze crianças, sabes que é o primeiro ano, e muitos deles...</p> <p>Com este item tenho um episodio muito engraçado, umas das crianças o Rodrigo M. vem de casa</p> <p>Eu: ah, nunca tinha andado na escola?</p> <p>Ana: Não, nunca tinha andado na escola estava com os avós.</p> <p>Eu: Ele tem 5 anos Ana!</p> <p>Ana: fez agora em janeiro, dia 26 os 5. E no início do ano, nós temos duas casas de banho, não há casas de banho para meninos nem casas de banho para meninas. Há casas de banho para</p>
--	--	---

		<p>crianças, porque devido ao numero de rapazes que é 16, não posso ter só uma casa de banho, não dá, não dá, e na nossa casa, não há casa de banho para crianças, nem para mães nem para pais, (eu: é tudo de todos)- é tudo de todos eu: Mas isso também ajuda a construir a autonomia Ana, porque aprendemos a respeitar-nos uns aos outros.</p> <p>Ana: Pronto, exato, exato, mas os rapazes, tem muito o hábito de fazerem xixi de pé, o que faz com que as tampas das sanitas fiquem com pingos de xixi.</p> <p>Eu: ahhhhhh, já percebi porque é que eles têm de fazer xixi sentados...</p> <p>Ana: e quando vai uma menina fazer xixi, que se senta na sanita, ou um menino que vai fazer coco, porque tem de fazer sentado, porque os rapazes não fazem coco de pé, uma das coisas que aqui na escola eu imponho, isto é mesmo uma imposição por questões de higiene</p> <p>Eu: ahhhhh, eu não sabia não tinha pensado nisso.</p> <p>Ana: eu peço-lhes para fazerem xixi sentados, é mais higiénico para todos, porque é um menino, e faz xixi de pé, pinga a tampa da sanita com xixi, vai um menino ou uma menina fazer coco, senta-se em cima, entendes? A mãe do Rodrigo M. insurgiu-se com isto, porque lhe andava a ensinar a fazer xixi</p>
--	--	--

		<p>de pé em casa, e que agora eu é que estava a ensinar fazer sentado, e que ele estava baralhado. Eu disse: olhe o seu filho vai fazer 5 anos, eu expliquei porque é que ele tinha de fazer, a senhora ainda não o ensinou a fazer coco sentado? Já, então ele sabe se sentar, a senhora não lhe está a ensinar nada, porque ele já se sabe sentar para fazer coco, exatamente a mesma coisa para fazer xixi na escola, por motivos de higiene. Nós aqui não somos três, como na vossa casa, nós aqui somos 25 crianças a usar as duas sanitas. Eu não me posso dar ao luxo de ter uma sanita para 16 rapazes e uma sanita para 9 meninas. Então os dois géneros usam as duas casas de banho, por estas questões de higiene (eu: pois faz sentido, agora já percebi, eu nunca tinha percebido isso) sim e a mãe do Rodrigo, só depois de eu lhe ter explicado também é que percebeu porque é que aqui na escola tinha de fazer xixi sentado. Mas eles entendem, quando eu lhes expliquei eles perceberam., mas à mãe o filho chegou a casa começou a fazer xixi sentado, e a mãe perguntou: porque é que faz xixi sentado, e ele: porque na escola tenho de fazer xixi sentado, ela achou estranhíssimo, achou um horror, mas estava chateada, porque lhe estava a</p>
--	--	---

		ensinar a fazer xixi de pé, e eu estava lhe a dizer para ele se sentar, e eu aí tive oportunidade de explicar e ela depois já me disse que ele e casa já faz xixi sentado, porque de facto de pé é em locais públicos (eu: é pouco higiénico), exactamente porque é pouco higiénico.
Para terminar, a Ana gostava de acrescentar algum aspeto do seu interesse que não tenha dito anteriormente? Não? já disse tudo?	Dar oportunidade à Educadora, de acrescentar algum assunto do seu interesse, sobre a autonomia das crianças, que ainda não tenha sido referido.	Ana: Eu penso que sim, espero é que tenha focado tudo aquilo que tu precisas Eu: está ótimo Ana, e já estamos aqui há 20 minutos, obrigada Ana (risos) Minuto 16.55

Anexo B

Guião e transcrição da entrevista realizada às crianças

Questões colocadas às crianças - Guião	Respostas de todas as crianças por questão
1. O que é que já consegues fazer sozinho no dia a dia do Jardim de Infância?	<p>Sofia: Já consigo fazer a teia de aranha da escalada</p> <p>Dinis: Eu consigo fazer também princesas muito bem, sereias muito bem, loles muito bem sem ver nada (i.e., bonecas de desenhos animados), e minis muito bem... matemática sim sim sei fazer, Etc...</p> <p>Carolina: Escrever algumas coisas, já faço sozinha, mas às vezes tenho um papel para me ajudar. Às vezes também é preciso. Já sei ficar em silencio no refeitório, mas a Maria (i.e., assistente) e a Inês (i.e., assistente) não sabem, porque tá barulho, acham que sou eu, e não sou. Na casa de banho já faço tudo sozinha, aqui na escola e em casa, consigo sair da banheira, mas a mãe ajuda a meter o shampoo.</p> <p>Tiago: Brincar, vestir o casaco. No refeitório às vezes digo ao Pedro e ao Dinis C., para pararem que eles estão sempre a conversar e depois começam a brincar assim com as mãos. Porque eu já acabei de comer, sou sempre o primeiro, às vezes sou sempre o primeiro de todos, outras vezes sou o primeiro da minha mesa...Fazer trabalhos sozinho, os das AFFF.s</p> <p>Dinis M.: Brincar com amigos, pensar sozinho, comer sozinho...</p> <p>Francisco: Já sei escrever o meu nome sozinho, eu lá na minha casa já consigo fazer um jogo muito difícil sozinho dos dinossauros, é a concertar a cerca. (- E aqui na escola Francisco?) consigo ajudar o Dinis quando ele está a fazer um desenho e não consegue bem.. Já me lembro Dinis (i.e., estava ao seu lado), sei desenhar um dinossauro que é muito difícil, é o Spinossauro, porque ele às vezes tem altos e baixos e é muito difícil fazer, um dia já tentei fazer e foi difícil. É às vezes quando o Dinis C. se magoa. Quando eu não consigo fazer sozinho, peço ajuda.</p>

	<p>Miguel: As letras, An os desenhos, eu consigo construir torres sem cair (i.e, demonstra ar de contentamento). Com a ajuda do Tiago Vareia, e também sozinho. Hummm, no recreio lá fora consigo fazer o pino.</p> <p>Dinis C.: Brincar com o Francisco. Quando o francisco não é meu amigo, eu consigo brincar às Orcas! Consigo apanhar Flores.</p> <p>Dinis V.: Comer. Consigo fazer desenhos sozinho. Faço também construções sozinho.</p> <p>Martim: Consigo trepar aquilo aquela coisa vermelha! (i.e., os ferros de um balouço do recreio) Consigo arrumar as coisas Consigo ajudar as pessoas. eu, tou à procura de brinquedos quando eu não gosto, pra dar aos velhotes (-E aqui na escola?) Também pinto: Consigo lavar aquilo que sujam Aquelas tigelas com tinta que já estão vazias. E consigo pintar gatinhos como aquele. Sim, consigo ajudar o meu pai a fazer coisas. A trabalhá lá da minha casa (i.e., Rafael volta para perto de nós) Rafael não estejas a escutar o que eu tou a dizer. Eu ajudo o meu pai na garagem E até o meu pai tem ferramentas e ele diz-me que ferramenta eu dou a ele, e eu dou.</p> <p>Clara: Consigo fazer coisas difíceis ali nos balouços, consigo fazer uma flor nas pinturas e nos desenhos. Torres, casas com aquelas peças de lego, aquelas dos quadradinhos, consigo correr muito rápido.</p> <p>Madalena: Consigo ler algumas histórias, como a história do Cuquedo, e só sei ler a história do Cuquedo. Sei copiar coisas, e sei escrever alguns nomes de algumas pessoas. , quando eu quero ir à casa de banho, consigo aguentar um bocadinho, quando ta la duas pessoas. E no recreio, eu consigo, quando eu sem querer magoar alguém, ajudo alguma pessoa...consigo pintar coisas direitinhos, consigo pintar, consigo cortar em cima do risco</p> <p>Diogo: Consigo brincar, consigo ir ajudar os amigos.</p>
--	---

	<p>Tiago: Uma quinta...uma casa de lego.</p> <p>Rodrigo: Consigo comer o peixe todo, só consigo escrever duas coisas tó tó (- E o teu nome consegues?) Já consigo com o meu cartão do nome. Marcar as presenças.</p> <p>Isabela: Ir para o topo da árvore, dessa arvore lá na relva, comer sozinha, escrever...da-de-di-do-du, sabes porquê? Porque o meu mano faz os trabalhos de casa, e eu estou a ver ele a escrever. Andar de bicicleta, mas na estrada eu ando...Fazer letras, buscar água para fazer aguarelas...Consigo lembrar. consigo vestir sozinha...fazer um castelo de legos.</p> <p>Rafael: Já consigo balançar nas barras, já consigo comer a sopa, consigo brincar com os amigos.</p> <p>Gabriel: Gabriel: o meu nome. Brincar e trabalhos.</p> <p>Matilde: Matilde: Fazer trabalhos, texto. (-e no recreio?) Correr. (i.e., e na sala) Fazer trabalhos de matemática...brincar. Comer...(- E na casa de banho) Faço xixi. Lavar as mãos, etc</p> <p>Rebeca: Consigo fazer bolo de pipocas (i.e., aponta para o bolo de plasticina rôxa que fez), consigo brincá com a Bela, brincá fora, goto vê livros.</p>
<p>2. Quais são as alturas num dia passado na escola, que sentes que mais precisas de ajuda da A. (Educadora) ou da M. (Auxiliar de ação educativa)? Porquê?</p>	<p>Sofia: Só quando há lutas e elas não estão a ver, eu vou dizer, se os outros não vão dizer... Para elas resolverem... Trabalhos, trabalhos, só alguns. De matemática, muito avançada, tipo 4 3 7, não sei quanto é que dá.</p> <p>Carolina: Fazer trabalhos, porque a fazer trabalhos eu não consigo fazer algumas coisas. Por exemplo, não consigo escrever sozinha nos trabalhos. No refeitório por exemplo peço ajuda à Maria e à Inês para limparem quando entornam os copos. A mesa da Rebeca, é a que está a entornar mais os copos.</p> <p>Tiago: Quando eu às vezes me engano numa coisa e preciso de ajuda... Chamo a Ana ou a Maria e peço se faz favor Rafael: Nunca preciso, ou então digo posso ir à casa de banho.</p>

	<p>Dinis M.: Eu não sei ...annnnn, quando eu erro</p> <p>Francisco:(Não foi colocada a questão)</p> <p>Miguel (i.e., não pede ajuda): Para aprendermos mais coisas e crescermos mais.</p> <p>Dinis C.: Peço ajuda a ti para fazer uma Orca...</p> <p>Dinis V.: Assoar...hum, para dizer se podemos ir para aquela área daquelas construções de madeira. Eu também peço ajuda a alguns amigos para fazer pistas.</p> <p>Martim: aaa po causa eu não xei limpá o rabo. Po cauxa duma Maria que eu já não lembro o nome, tava aqui a dizê para eu limpar o rabo, e uma vez eu limpei e ficou sujo. Eu sei afiar os lápis Ainda não sei pegar a pistola do meu pai. eu já não sei quantas ele tem, e tem um cofre para guardá-las. Mas quando eu tou à caça...(-Tu vais à Caça?)É claro que vou, que eu não pego a pistola, é o meu pai que pega! (i.e., com muito orgulho naquilo que o pai faz)...Não consigo descer dali, como o Tiago consegue, dali do escorrega para aquelas coisas vermelhas, não é das argolas, é daqueles paus. Comer a sopa não preciso de ajuda.</p> <p>Clara: Às vezes peço para beber água, beber leite, quando não consigo descer no balouço eu peço ajuda. ..Mais duas.Peço ajuda para fazer uma cambalhota, peço ajuda para fazer um castelo grande aos meus amigos.</p> <p>Madalena: Quando alguém se magoa, digo. Como a Isabela um dia magoou-se, eu sem querer magoei a Isabela, e eu ajudei-la, mas estava a deitar um bocadinho de sangue, e eu fui dizer às professoras. Preciso de ajuda a escrever algumas coisas que eu ainda não sei, para aprender a escrever, preciso....</p> <p>Diogo: Às vezes pedo, quando estou a almoçar, para perguntar se já está bom. Vestir o casaco, peço ajuda às vezes. Às vezes aleijo e vou dizer.</p> <p>Tiago: Vou dizer.</p> <p>Rodrigo S.: Escrever o nome.</p>
--	--

	<p>Isabela: Não sei</p> <p>Rafael: Nunca preciso, ou então digo posso ir à casa de banho.</p> <p>Gabriel: Para limpar o rabo, para me ensinarem, quando vamos comer a fruta, peço para ir à casa de banho</p> <p>Matilde: Matilde: Que eu não consigo recortar, eu, eu corto os braços...é que eu às vezes corto os braços dos desenhos...(-E precisas de ajuda de quem?) Da Ana e da Maria...Estudar! (i.e., ainda não estuda sozinha) é só porque eu estou nesta escola.</p> <p>Rebeca: Fazer minha nome, (posso guardar o meu bolo? sim podes)</p>
<p>3. Quando estás a brincar com os teus amigos no recreio, ou nas áreas de interesse, se surgir alguma confusão/discussão, o que fazes para resolver essa situação?</p>	<p>Sofia: Se não sou eu, também vou dizer para a Ana e a Maria tentarem resolver... (-E se for contigo?) Tento resolver eu, mas se não conseguir vou dizer...tento falar, mas se eles voltarem a fazer vou dizer.</p> <p>Carolina: Às vezes resolvo sozinha, outra vezes peço à Ana. Eu sei escrever muito bem o nome da Ana..(-quando há uma discussão como resolves sozinha?) A falar por exemplo: eu não gostei que estivessem a brincar à mesa e digo a eles.</p> <p>Tiago: Converso</p> <p>Dinis M.- Vou pedir ajuda.</p> <p>Francisco: Converso, e à bocado nas áreas de interesse, o Tiago V. só saiu para ir fazer a entrevista contigo e depois, quando ele chegou o Martim já estava, só que o Martim não podia entrar (i.e., continuou a contar este episódio detalhadamente)</p> <p>Miguel: Se alguém se magoar, eu vou dizer que ele se magoou. Se me chatear eu vou dizer, se estiver a fazer muito barulho, e a chatear-me e a falar comigo eu vou dizer.</p>

Dinis C.: Não gosto que eles me roubem os brinquedos e vou dizer à Maria. Uma vez que eu e o Francisco e o Pedro estávamos na casinha, e o Martim entrou, e eu fui dizer à Maria.

Dinis V.: Dinis: Quando magoou alguém eu pedo desculpa. (-E quando tu não achas bem alguma coisa que está a acontecer, o que é que tu fazes?) eu digo para pararem de fazer isso.

Martim: Quando eu tou no recreio a jogar às apanhadas, ali ou ali (i.e., aponta para o espaço do recreio) o Tiago e o Miguel, são bué rápidos, e eu não consigo chegar a tempo ao poste. Sei. Quando eu tou a brincar às apanhadas tenho ali terra daquele lado, e eu caio, caí uma vez ali.

Depois eu não magoei, fiquei bem, e já caí várias vezes ali, e também não Martim: Quando eu tou no recreio a jogar às apanhadas, ali ou ali (i.e., aponta para o espaço do recreio) o Tiago e o Miguel, são bué rápidos, e eu não consigo chegar a tempo ao poste. Quando eu tou a brincar às apanhadas tenho ali terra daquele lado, e eu caio, caí uma vez ali. Depois eu não magoei, fiquei bem, e já caí várias vezes ali, e também não magoei. Eles pedem-me desculpa, mas eu não aceitar vou dizer à Ana. Mas se eu aceitá, eu não vou dizer.

Clara: Eu ajudo eles, ou levo eles para as professoras ajudarem ele, se ele fez uma ferida a deitar sangue. Eu já fiz muitas perguntas. Quando eu magoou um amigo, eu peço desculpa.

Madalena: Quando alguém se magoa na sala eu ajudo, imagina, uma pessoa magoou-se, como o Martim, magoou-o uma pessoa, eu continuo a brincar, não ajudo e vou la ajudar (- E por exemplo nas áreas de interesse? Quando às vezes por exemplo estão pessoas a mais.) Eu digo, a Ana não deixa estar aqui muitas pessoas quem é que foi o último a sair, quem foi o último a sair, sai. (i.e., a entrar)

Diogo: Vou dizer às professoras que ele magoou se

Tiago: Não me lembro. (Não sabia responder e não quis continuar a entrevista)

	<p>Rodrigo S.: Digo desculpa? não lembro</p> <p>Isabela: Dizer desculpa... Vou levar para ti para a Ana, ou para a Maria.</p> <p>Rafael: Ajudo, eu ajudo os amigos, e vou logo à casa de banho a correr para ajudar. (-E nas áreas quando estão meninos/as a mais o que é que tu fazes?) Eu deixo</p> <p>Gabriel: Vou dizer à Ana, ou à Maria, ou à outra Maria, que és tu.</p> <p>Matilde: Eles me batem às vezes sem pedir desculpa... Dizer à Ana ou à Maria... Sim... Às vezes consigo resolver (i.e., como é que resolve) Tem de pedir desculpa e nunca mais fazer isso. (i.e., como é que resolve as coisas) Nunca mais fazer...aaa..nunca mais (i.e. Fazer disparates) e pedir desculpa...(i.e., a Matilde tem consciência que os outros fazem disparates, e tem de pedir de desculpa, mas assume que também as faz)</p> <p>Rebeca: Tentei fazer as restantes perguntas à Rebeca neste mesmo dia, mas ela já estava distraída e queria ir brincar. Fiz uma segunda tentativa no dia seguinte (i.e., 7 de fevereiro), mas ela não quis responder a mais nada, não insisti.</p>
<p>4 a. Podes-me dizer quais são as regras que conheces, e que deves respeitar aqui na escola?</p>	<p>Sofia: Não podemos gritar, não podemos dar pontapés, não podemos...annn... Não podemos fazer coisas que as professoras dizem que não podemos fazer, porque se fizermos ficamos de castigo, aaa...</p> <p>Carolina: Já sei, não fazer disparates, ah pois é a de estarem calados no refeitório, na sala da Ana (eu: e estares em cima da mesa deitada, podes?) eu vou ver, (pausa deita a cabeça na mesa para sentar). não ficar a brincar no corredor (aponta para os amigos que estão a conversar no meio do corredor) Não guardar os desenhos no cacifo quando estamos na sala da Ana... Oh maria (aponta para a cabeça dela), eu ainda não disse as regras todas, ficar de perninhas à chines quando estamos todos na sala da Ana no tapete.</p> <p>Tiago: Não saltar aquele muro, quando vamos passear aqui os cães temos de ir buscar, aquelas coisas, (-os sacos), quando um dia eu vinha cá</p>

para a escola, vi a mãe da Clara a passear os cães, e depois, eu vi que a mãe da Clara estava a ir buscar um saco... No refeitório não gritar ...(-E dentro da sala) Não podemos montar jogos e depois deixá-los assim desmontados.

Dinis M.: Não lutar, partilhar, não discutir

Francisco: Eu sei, não se pode bater nos amigos, não se pode falar muito alto, agora lembrei-me de mais uma, não se pode falar enquanto os outros estão a falar.

Miguel: Sim, é não gritar muito, muito alto cá dentro, lá fora podemos, nós não podemos resolver as coisas a bater. Maissss, quando querem falar tem de pôr sempre o dedo no ar.

Dinis C.: Dinis C.: Dinis. Só sei duas. Não lutar com os amigos. Não rasgar os brinquedos. (-os brinquedos rasgam-se Dinis?) alguns, os moles. E não se pode bater.

Dinis V.: Dinis: Não podemos magoar os meninos de propósito. Não podemos gritar ao almoço... Não podemos bater com o copo, brincar com o guardanapo. Não podemos magoar ninguém de propósito. E também não podemos atirar pedras a um bicho que não faz mal a ninguém.

Martim: eu não posso correr aqui na sala, e quando eu tou ali à porta eu corro...eles correm, depois eles vão para aquela casa de banho, mas eu chego aqui dou a curva, e enfio-me naquela casa, e ninguém vai para aquela. (-diz-me uma coisa, que tem a ver com as regras, porque é que tu às vezes ficas de castigo?..) Por causa quando eu faço uma coisa que eu não devia fazer, eu fico de castigo. A regra que eu não gosto que os amigos empurrem. Não há lugares marcados aqui, e quando eu tava aqui, e eu saí, eu saí e o Diogo veio para aqui.

Clara: não fazer barulho, não obedecer às professoras (-i.e. não desobedecer)

Madalena: Não podemos fazer muito barulho do...(i.e., aponta para o refeitório)
Sim, e

	<p>Não pintar por dentro de caneta! Sim, se não se pode rasgar a folha (-E na sala, há regras na sala?) Não estar muitos meninos na área, só pode tar quarto, dois. Não pode tar muitas pessoas na casa de banho, sô pode tar la três. Uma a fazer xixi, mais duas. Três (-e no refeitório?) Já disse, não fazer muito barulho (-e no recreio?) ... lembrei-me, é não por terra em cima de um amigo, e não mexer na terra.</p> <p>Diogo: Não fazer barulho, não bater, não empurrar, não mandar comida para o chão.</p> <p>Rodrigo S.: A regra das pessoas que podem estar na área, a regra de contar os meninos. Regra do tempo. (-O que é que tens de fazer?) Tenho de marcar o tempo.</p> <p>Isabela: É proibido saltar de lá para baixo (i.e., aponta para o muro). É proibido deixar as canetas sem tampa. É proibido marcar as presenças dos outros meninos. Não podes deixar torneira aberta (i.e., foi me mostrar). Não podes deixar assim.</p> <p>Rafael: São muitas eu já não sei. (-no refeitório Rafa, sabes alguma?) comer tudo (-Boa, e na sala?) Não gritar na sala.</p> <p>Gabriel: Não fazer disparates... Não trazer as canetas lá para fora. Eu já fiz muitas, esta e esta e esta (i.e., apontar para a folha das respostas da sua entrevista) ... Não rir, quando os outros estão a magoar-se.</p> <p>Matilde: Matilde: Também não fazer muito barulho... na rua podemos gritar, mas gritar baixo, podem gritar mas só baixinho, porque se os vizinhos estiverem a dormir, nós falamos baixinho... (-No tapete?) Marcar as presenças Cantar o bom dia!...brincar? Falar baixo?</p>
<p>4 b. E para que servem essas regras?</p>	<p>Sofia: As regras servem para fazer, e também quando é para almoçar é para almoçar. Não é para gritar, e tem de se obedecer à Maria, e à outra Maria... E à Ana</p> <p>Carolina: As regras servem para respeitá-las e para cumpri-las(-e se não cumprirmos as regras o que é que acontece?) Castigos como o castigo do T-rex (demonstração no vídeo)</p>

	<p>Tiago: Para nos portarmos bem</p> <p>Dinis M.: Para cumpri-las... Para não sermos castigados... Para fazermos.</p> <p>Francisco: é para os meninos não fazerem isso aos outros, para não baterem, para não falarem alto, e também para não falarem por cima dos outros meninos.</p> <p>Miguel: Para não sermos maus.</p> <p>Dinis C.: (abanou a cabeça a dizer que não sabe para que servem as regras)</p> <p>Dinis V.: Para não acontecer nada de mal.</p> <p>Martim: As regras dizem pa dizer que, as regras são simples, quando eu corro ali da sala. Não correr na sala, não correr aqui como estes patetas estão aqui a correr já. E também não podemos falar à hora de almoço, e quando tamos a comer não podemos ta a falar com outros e com mais um...etc</p> <p>Clara: Não sei.</p> <p>Madalena: Para os meninos saberem, para não fazerem...Disparates.</p> <p>Diogo: Para nos portarmos bem</p> <p>Rodrigo S.:Não, é para nos portarmos bem, não lembro ...</p> <p>Isabela: Não sei.</p> <p>Rafael: Não Sei.</p> <p>Gabriel: (i.e., Não quis responder a mais, porque estava cansado)</p> <p>Matilde: Não sei</p>
--	---