

A IMPORTÂNCIA DOS LIMITES NA VIDA EM GRUPO E NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

Sofia Luiz Gomes Andrade e Sousa

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

2023-2024



A IMPORTÂNCIA DOS LIMITES NA VIDA EM GRUPO E NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DA CRIANÇA

Sofia Luiz Gomes Andrade e Sousa

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

Orientadora: Professora Joana Dias

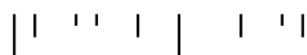
Júri

Presidente: Ana Caseiro

Arguente: Miguel Mata Pereira

Orientadora: Joana Dias

2023-2024



AGRADECIMENTOS

Obrigada Professora Joana Dias, por toda a disponibilidade, orientação e *feedback* ao longo destes meses.

Obrigada A, pela atenção e crítica minuciosa à minha prática, por me desafiar a melhorar.

Obrigada B, por todo o apoio que me deu. Obrigada às duas pelo acolhimento na vossa sala de que tanto gostei.

Obrigada meninos! Que bom é poder ter-vos conhecido e poder fazer parte do vosso percurso. Que bom é poder ter passado estes meses convosco e aprender tanto.

Obrigada a todas as famílias, pelo carinho e pela valiosa participação neste trabalho.

Obrigada Professora Isabel Fernandes pelos ensinamentos ao longo da PPS I.

Obrigada M&M, pelo modelo de alegria e amor pelas crianças.

Obrigada M pela liberdade que me deu no início da prática profissional.

Obrigada às minhas colegas, especialmente Sofia Gabriel, Filipa Costa e Beatriz Lima, por toda a ajuda!

Obrigada à minha família e aos meus amigos, pelo apoio ao longo deste percurso.

RESUMO

O desenvolvimento socioemocional é central no bem-estar do indivíduo, consigo próprio e com os outros, ao longo da sua vida. Para esse desenvolvimento contribui a transmissão e integração de limites contentores, que adequem o sujeito ao mundo exterior. Sendo os primeiros anos de vida cruciais nesse desenvolvimento, salienta-se o papel do pré-escolar no mesmo. O presente relatório constitui-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa e de carácter exploratório no domínio dos limites em educação pré-escolar, no qual participaram onze pais/mães, uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e vinte crianças entre os três e os seis anos. No contexto da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), é explorada com os vários agentes educativos a importância dos limites e a sua relação com o desenvolvimento socioemocional da criança e a gestão de grupo, através de inquéritos por questionário (famílias), entrevistas semiestruturadas (equipa de sala) e *focus groups* (crianças). Os resultados são analisados qualitativamente, através de análise de conteúdo, fazendo-se um cruzamento com a fundamentação teórica, bem como com notas de campo realizadas ao longo da PPS II. Ressalta-se a conclusão da importância dos limites, e que esta é percebida pelos diferentes grupos do estudo, indo ao encontro da revisão de literatura apresentada. Concluiu-se, assim, a importância da definição de uma forma assertiva de limites que promovam na criança segurança para se movimentar no grupo, e que, paralelamente, permitam ao profissional de educação gerir o grupo de uma forma positiva.

Palavras-chave: desenvolvimento socioemocional, gestão de grupo, limites, regras.

ABSTRACT

Socioemotional development is a lifelong key feature, within the individual and in relation with the others. For this development contributes the transmission and integration of boundaries, which adequate the individual to the external world.

Since the first years of life are crucial for that development, we emphasize the kindergarten's role in that. This report is an exploratory case study in the domain of the limits in the kindergarten, with the participation of eleven parents, one kindergarten teacher, one educational assistant and twenty children between the ages of three and six. In the internship context, it is explored with the several educative agents the importance of limits and its relation with the child's socioemotional development and group management, through survey by questionnaire (families), semi-structured interviews (kindergarten team) and focus groups (children).

The results are qualitatively analyzed, through content analysis, crossing this with the theoretical basis, as well as with the field notes taken during the internship.

We stress the conclusion of the importance of limits, and that this is understandable by the several groups involved in the study, aligned with the theoretical basis. We conclude that it is important to assertively define limits, which promote child security for her movement in the group, and that, at the same time, allow the education professional to manage the group in positive ways.

Keywords: boundaries, group management, rules, socioemotional development.

Índice

Introdução	1
1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada	3
1.1. Caracterização do meio envolvente	4
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo	4
1.3. Caracterização da equipa educativa	5
1.3.1. Caracterização da equipa educativa da sala	6
1.4. Caracterização do grupo de crianças	7
1.5. Caracterização das famílias	8
1.6. Caracterização do contexto educativo	8
1.6.1. Espaços e materiais	118
1.6.2. Rotinas	11
2. Análise reflexiva da intervenção em	14
jardim-de-infância	14
2.1. Intenções para a ação	15
2.1.1. Intenções com as crianças	15
2.1.2. Intenções com as famílias	20
2.1.3. Intenções com a equipa educativa	22
3. Investigação em jardim-de-infância	24
3.1. Problemática emergente, questões de investigação e objetivos	25
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada	25
3.2.1. Desenvolvimento socioemocional da criança	25
3.2.2. Importância da educação pré-escolar	27

3.2.3. Importância das regras e dos limites	28
3.2.4. Importância da gestão do grupo e fatores que a influenciam.....	32
3.2.5. Impacto da gestão no educador	36
3.3. Roteiro metodológico e ético	37
3.4. Apresentação e discussão dos resultados	40
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.	48
5. Considerações finais	53
6. Referências	58
Anexos	64
Anexo A – Portefólio individual	65
Anexo B – Fotografias da organização socioeducativa.....	227
Anexo C – Legenda da planta da sala.....	229
Anexo D – Fotografias de alguns momentos.....	233
Anexo E– Carta de apresentação às famílias.....	236
Anexo F – Consentimento informado para captação de imagens	238
Anexo G – Consentimento informado para participação das crianças nos <i>focus groups</i>	240
Anexo H – Consentimento informado e assentimento para portefólio da criança	242
Anexo G –consentimento informado e assentimento para portefólio da criança	242
Anexo I –Inquérito por questionário para as famílias	245
Anexo J –Guião de entrevista à equipa educativa	247
Anexo K –Guião para <i>focus group</i>	251
Anexo L –Transcrição das respostas ao inquérito por questionário	255
Anexo M – Transcrição das entrevistas.....	262
Anexo O – Análise de conteúdo	308
Anexo P – Princípios éticos.....	353

Índice de Figuras

Figura 1: Planta da sala.....	10
-------------------------------	----

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Pretende apresentar de forma reflexiva a prática vivenciada em contexto de Jardim de Infância (que decorreu entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024, numa sala com 24 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade), bem como apresentar a investigação realizada acerca da importância dos limites na vida em grupo e no desenvolvimento socioemocional da criança.

Relativamente à estrutura do relatório, este está organizado em 5 capítulos: (i) Caracterização de uma ação educativa contextualizada; (ii) Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância; (iii) Investigação em Jardim de Infância; (iv) Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto; (v) Considerações finais.

No primeiro capítulo apresenta-se a caracterização do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do grupo de crianças, das famílias e do ambiente educativo. No segundo capítulo são apresentadas as minhas intenções com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa. O terceiro capítulo corresponde à investigação, sendo primeiramente descrito o roteiro ético e metodológico da mesma, apresentada a fundamentação teórica sobre o tema escolhido, apresentados e discutidos os resultados. No quarto capítulo reflete-se sobre o percurso vivido. Por fim, no quinto capítulo apresentam-se as considerações finais relativas à investigação neste contexto. Salienta-se a presença de uma secção de anexos, no final, que contém informações complementares relevantes e sustentam as evidências apresentadas no presente relatório.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do meio envolvente

A presente Prática Profissional Supervisionada II foi realizada numa sala de pré-escolar de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) com as valências Creche (incluindo berçário) e Jardim de Infância numa das zonas limítrofes do concelho de Lisboa, num bairro antigo e típico lisboeta. Desta forma, para além de ser um bairro residencial, tem diversos serviços (no bairro e nas imediações), tais como hospitais, quartel dos bombeiros, escolas e colégios, universidades, cafés e restaurantes, comércio local, farmácia, bem como vários pontos culturais, tais como um teatro no qual o presente grupo costuma ver peças de teatro. O bairro pertence a uma freguesia com cerca de 14 000 habitantes, sendo que a sua maioria se encontra na faixa etária entre os 25 e 64 anos. No geral as crianças vivem nas proximidades da organização, a qual é acessível em termos de transportes públicos, sendo que, na sua maioria, as famílias se deslocam para a instituição de carro.

1.2. Caracterização do contexto socioeducativo

Esta organização existe desde 1975, constituindo-se como IPSS apenas em 1983 e tendo em 2004 mudado de instalações para onde se localiza atualmente, inserindo-se, no entanto, no mesmo bairro. Tal como enunciado no projeto educativo da instituição e pela direção, a instituição tem resposta para 130 crianças (incluindo bebés). Assim existem na creche uma sala de berçário, duas salas de um ano, duas de dois anos. Já na valência pré-escolar existem três salas “de organização vertical” (três, quatro e cinco anos).

Relativamente às instalações, estas constituem-se de um edifício de quatro pisos. No piso zero encontram-se o berçário com respetivas salas de apoio e a secretaria. No primeiro piso localizam-se o gabinete da direção, uma biblioteca que serve também de sala de reuniões, uma sala de arrumação de materiais de desgaste bem como outras pequenas salas de arrumação. No piso menos um encontra-se a creche, constituindo-se de três salas, com ligação entre si, e respetivas casas-de-banho, uma sala de refeições,

lavandaria e um pequeno recreio. É no piso menos dois que se encontra o pré-escolar, existindo três salas para os três grupos, com respetivas casas-de-banho e uma sala utilizada para atividades como a música e para a sesta. Ao longo do piso encontra-se o corredor com os cabides e respetivos bancos, bastante utilizado ao longo do dia. Neste piso encontra-se o recreio, sendo um espaço exterior amplo, com diferentes áreas, dando acesso a duas outras salas, uma de artes plásticas e outra polivalente, usada para expressão motora pontualmente, para vendas nas datas comemorativas, por exemplo. Neste piso encontra-se também o refeitório, o qual tem acesso também pelo recreio, a cozinha e uma sala para os colaboradores. O edifício tem um elevador com acesso a todos os pisos, estando adaptado a pessoas com mobilidade reduzida (fotografias em Anexo B).

Tal como expresso no Projeto Educativo da Organização, esta toma como pilares na sua atuação o Movimento da Escola Moderna; a “componente artística” e o “envolvimento parental” (p. 4). De facto, algo observado no dia-a-dia na sala é a interação constante com as famílias, promovendo o envolvimento destas.

À data do estágio, vigora um projeto denominado “Linguagem da Arte” do qual a valência do pré-escolar também usufrui, que se concretiza em atividades mensais ou quinzenais, fora da sala. São elas: arte nas mãos; educação motora, música, chuva de histórias. Existem ainda outras atividades extracurriculares as quais as crianças podem frequentar, mediante pagamento extra (jiujitsu; dança; inglês). Para além disso, as crianças beneficiam da utilização da biblioteca, sendo que uma vez por semana podem requisitar, junto com os seus pais, até dois livros, sendo-lhes providenciada uma ficha de leitura para expressarem (com o desenho e ditando aos pais) o que quiserem sobre o livro.

1.3. Caracterização da equipa educativa

A Organização Socioeducativa (OS) tem uma diretora técnica, a qual assume a função de orientação pedagógica da creche, bem como supervisão e gestão pedagógica da OS. Faz parte da direção, também, uma diretora pedagógica, a qual está responsável “pela orientação pedagógica do pré-escolar” (retirado do projeto educativo), sendo a mesma educadora responsável por uma sala desta valência. Relativamente ao corpo

docente, este constitui-se de seis educadoras, estando cada uma alocada a um grupo de crianças (três no pré-escolar, três na creche). Fazem parte da equipa dez auxiliares de ação educativa (uma por cada grupo de pré-escolar, uma em cada grupo da creche, duas no berçário e duas polivalentes). A equipa completa-se com três colaboradores nos serviços administrativos, três colaboradoras nos serviços gerais e de limpeza, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha. A sala onde realizei o estágio tem uma equipa educativa composta por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa, as quais trabalham em íntima colaboração. Para além disso, fazem ainda parte do dia-a-dia das crianças os docentes do projeto Linguagem da Arte e das atividades extracurriculares.

1.3.1. Caracterização da equipa educativa da sala

A equipa da sala é constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. Saliento uma visível definição dos papéis de cada uma, demonstrando um trabalho complementar e de cooperação entre as duas, fomentando um ambiente de sala positivo.

A educadora é licenciada em Educação de Infância (pré-Bolonha), exerce funções como educadora de infância há 31 anos, tendo estado sempre nesta organização educativa. Ao longo do seu percurso esteve três anos em Creche e os restantes em Pré-Escolar, sendo que durante quatro anos acumulou funções como diretora pedagógica da mesma instituição. Paralelamente, realizou o mestrado integrado em Psicologia Educacional e, durante quatro anos, trabalhou como técnica em educação parental, formação de professores de primeiro ciclo e apoio psicopedagógico em sala de aula. Lecionou, ainda, algumas unidades curriculares numa instituição privada de ensino superior e coordenou um ATL, sempre em regime pós-laboral. Atualmente, e de forma pontual, dá formação a educadores de infância e a professores de primeiro ciclo.

A auxiliar de ação educativa realizou um curso de auxiliar de educação na Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, tendo finalizado este com um estágio na presente organização, onde permaneceu até hoje. Trabalhou em todas as valências (berçário, creche, estando atualmente no pré-escolar), trabalhando nesta função há 25 anos.

1.4. Caracterização do grupo de crianças

Relativamente ao grupo de crianças, este é um grupo heterogéneo em termos de idade, sendo constituído por 24 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, onze do sexo feminino e treze do sexo masculino, sendo que oito crianças têm três anos, dez crianças têm quatro anos, cinco crianças têm cinco anos e uma criança tem seis anos. Destas 24 crianças, 15 já estavam nesta sala no ano anterior, e 7 transitaram da creche e duas das crianças ingressaram pela primeira vez na organização. Esta organização vertical permite, tal como refere a educadora no projeto curricular de grupo, que as crianças cooperem entre si, que os mais velhos ajudem os mais novos “em diferentes tarefas e situações como marcar a presença no mapa mensal, lavar as mãos” entre outras. A educadora considera que “há benefícios para todas as crianças, quer para aquelas que têm mais dificuldades como para aquelas que têm mais conhecimento”, indo assim ao encontro do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1994) (citado por Folque & Bettencourt, 2021). As crianças têm nacionalidade portuguesa, com exceção de uma, que é ucraniana. Vivem na Área Metropolitana de Lisboa e todas têm o português como língua materna, à exceção da criança ucraniana, para quem o português está ainda em aquisição, sendo difícil para si compreender e expressar-se em português. Existem algumas crianças que demonstram dificuldades na articulação de alguns fonemas, sendo que duas delas são acompanhadas em terapia da fala. Segundo o diagnóstico realizado pela educadora e presente no projeto curricular de grupo, denota-se “escolha de atividades, áreas e brinquedos pouco estereotipada com a formação de grupos de referência onde coexistem meninos e meninas”. A partir das minhas observações, considero que, no geral, as crianças do grupo mostram preferência por brincar a pares ou em grupo, quer na sala, quer no recreio, sendo visível a interação entre crianças de diferentes idades. Dentro da sala mostram preferência pelas tarefas de desenho e pintura, área da biblioteca, construções em lego, bem como construções de puzzles e de pequenas peças de encaixe. São crianças que mostram interesse nos momentos de grande grupo, nomeadamente no tapete, conversando sobre vários temas, estando habituados a participar e a dar a sua opinião (*Voto a seguir à história:*

gostei/não/mais ou menos, sendo algumas das crianças questionadas sobre o porquê do seu voto. Nota de campo 22 de 4 de outubro de 2023), ficam bastante atentos e envolvidos na escuta de histórias, mostrando muito entusiasmo nas aulas de música e de educação motora (*AP apresenta no momento de grande grupo de manhã o que fez com a mãe, esboçando um sorriso orgulhoso, mas reservado. A produção é afixada no cartaz dos projetos.* Nota de campo 24 de 10 de outubro de 2023). Mostram muito interesse pela escuta de histórias e inclusive trazem livros de casa para serem lidos para o grupo.

1.5. Caracterização das famílias

Prevalece o agregado familiar de constituição nuclear, ou seja, formado pelos progenitores (mãe e pai) e respetivo(s) filho(s), havendo duas das crianças com pais separados. Através de conversas informais com a educadora cooperante foi possível apurar que as famílias se encontram no nível socioeconómico médio e médio alto, sendo as habilitações académicas mais prevalentes a licenciatura e o mestrado, e estando todos os pais laboralmente ativos. A maioria das crianças tem irmãos (entre um e dois) os quais frequentaram ou frequentam a mesma instituição. As famílias, no geral, revelam-se bastante envolvidas na vida dos seus educandos no jardim-de-infância. São os pais que trazem as crianças de manhã, entrando na sala (salvo algumas exceções) e observando a mesma, bem como as interações dos seus filhos e dos pares. São famílias participativas, trazendo propostas de atividades ou mesmo dinamizando alguma atividade com o grupo. Essa participação é normalmente encorajada pela educadora e noticiada nas paredes da sala e no grupo de *whatsapp* que a educadora partilha com os pais.

1.6. Caracterização do contexto educativo

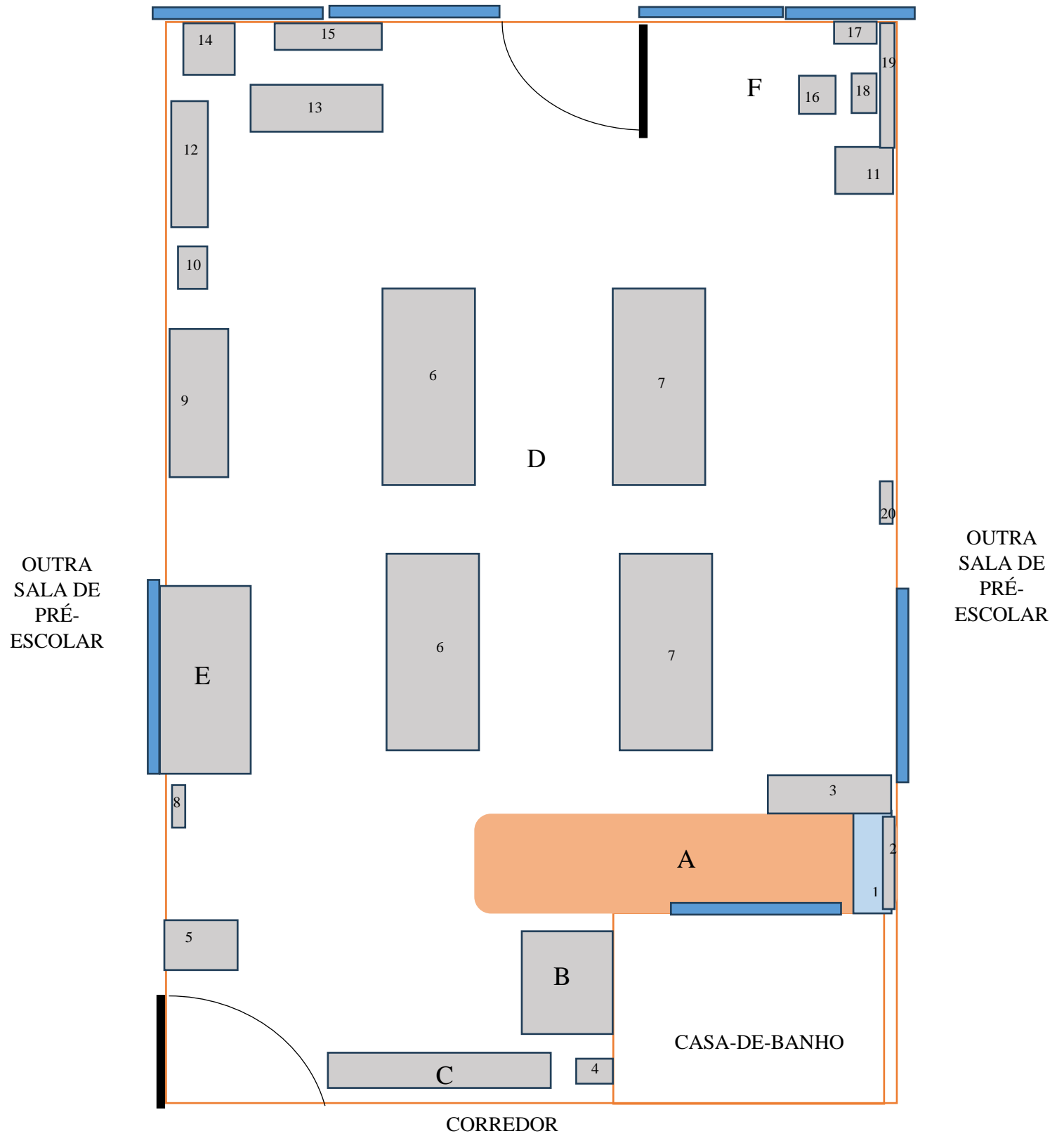
1.6.1. Espaço e materiais

A sala onde decorreu o estágio é ampla, com bastante luz natural, com acesso direto ao recreio. Tem a sua própria casa-de-banho para as crianças, com uma janela para dentro da sala, sendo possível o adulto que está na sala supervisionar as crianças que se

encontram na casa-de-banho. Tal como enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a sala deverá organizar-se tendo em vista o “desenvolvimento e aprendizagem” do grupo em questão (Silva et al., 2016, p.23), sendo que essa organização é a estrutura base através da qual as crianças encontram oportunidades de aprendizagem (Folque, 1999). Estando a sala, à luz do modelo MEM, dividida em áreas de experiência, diferenciando assim os variados tipos de atividades, e, por outro lado, promovendo a autonomia da sua utilização e arrumação pelas crianças. Desta forma, utilizam as áreas livremente, podendo assim estar a acontecer várias situações de aprendizagem distintas, as quais o educador monitoriza ao circular pela sala (Folque, 2018; Folque & Bettencourt, 2021). Cada uma das áreas tem um número limite de crianças que nela podem estar: tapete com instrumentos de pilotagem; jogos de chão (inclui legos, bonecos como animais, carros); jogos de mesa (como puzzles, peças geométricas de madeira e magnéticas, jogos de encaixe, entre outros); biblioteca; casa; matemática; escrita; desenho e pintura. Ao centro da sala encontram-se quatro mesas, as quais se destinam à realização das produções artísticas bem como aos jogos de mesa. As crianças têm ainda acesso ao corredor, onde se encontram os seus cabides com respetivos prateleira e banco (onde se sentam à espera nos momentos de higiene pessoal e noutros momentos de transição entre espaços), a uma sala onde decorrem atividades extracurriculares como também educação motora e música; ao refeitório das crianças; à sala de artes e à biblioteca. Salienta-se a existência de um recreio amplo, com piso de pedra e relva sintética e vários equipamentos (escorrega, balancés, triciclos, trotinetes), bem como a existência de uma “cozinha de lama”. É importante, ainda, referir a utilização das paredes da sala, nas quais, através de registos escritos e desenhados pelas crianças, se partilha o que se vivencia naquele contexto, como também nos outros contextos de vida das crianças (por exemplo: projetos, novidades para contar, produções relativas às datas comemorativas ou outras aprendizagens, algo que a criança traga de casa e apresente ao grupo, entre outros). Apresento, de seguida, a planta da sala e respetiva legenda (Figura 1 e Anexo C, respetivamente).

Figura 1

Planta da sala



1.6.2. Rotinas

Salientam-se aqui alguns aspetos característicos da rotina do grupo, a qual, tal como afirma Folque (1999) “é indispensável para criar um ambiente seguro” (p.5).

O acolhimento é feito a partir das 8h, na sala, estando a educadora a receber as crianças e as famílias. No geral, os pais entram na sala e comunicam com a educadora. Algo que os pais frequentemente fazem é a consulta da agenda mensal no momento do acolhimento. Afixadas na porta da sala estão a agenda de atividades do mês bem como informações relativas às visitas que serão realizadas durante o mesmo. São também afixadas as datas importantes como a da comunicação dos projetos.

As crianças circulam livremente pelas áreas, devendo informar o educador para que área querem ir, aprendendo a certificarem-se de que respeitam o número limite de crianças por área. Nesta altura são escolhidas pela educadora duas crianças para responsáveis do dia, devendo os mesmos colocar os colares de responsável e escrever os seus nomes no painel dos responsáveis. Por volta das 9h é realizado o momento de “tapete”, reunindo-se o grande grupo sentado em círculo no mesmo. Por volta desta hora chega o segundo elemento da equipa, a auxiliar, juntando-se à reunião, ou muitas vezes desempenhando outras tarefas na sala, mas estando atenta ao que se passa no grande grupo. É neste momento que os responsáveis vêm à frente e colocam a data nos cubos expostos para o efeito. Entre o que se vive neste momento podemos verificar a recordação dos dias da semana, do mês, com recurso aos instrumentos afixados na parede; diálogo sobre o planeamento do dia; resolução de alguma questão pendente, algum conflito, alguma aprendizagem do grupo, alguma novidade; leitura de uma história e diálogo sobre a mesma; questionamento relativo a algum projeto ou a outras experiências, e tal como salientado pela educadora cooperante ao longo do estágio, procura-se fazer a ligação sobre os vários momentos vividos pelo grupo (Anexo D). Durante o final do momento de grande grupo, as crianças são encaminhadas para as áreas que desejarem (respeitando o limite de crianças por área) ou para completar alguma produção que estejam a fazer, bem como reunirem-se para o trabalho de projeto. Enquanto decorre este momento de atividade livre, os responsáveis do dia vão ao refeitório dispor as cadeiras junto às mesas

do almoço e buscar à cozinha a fruta do seu grupo, preparada pelas colaboradoras da cozinha.

Segue-se um momento de higiene, sendo esta feita de forma autónoma, com auxílio quando necessário. As crianças sentam-se no tapete ou à mesa e comem a fruta. É um momento em que se espera delas silêncio e tranquilidade. Após o momento da fruta faz-se o preenchimento do quadro de presenças: os responsáveis vão marcando a presença ou ausência à medida que as crianças são chamadas pelo adulto. As crianças, à medida que são chamadas levantam-se e podem ir para o recreio ou, se estiver mau tempo, para uma área à escolha. Esta rotina é ligeiramente alterada nos dias em que têm outras atividades do projeto “Linguagem da Arte” (música, artes nas mãos, chuva de histórias e educação motora), bem como quando há alguma participação dos pais ou uma data comemorativa. Saliento que após as aulas de educação motora as crianças colocam autonomamente os bibes, ajudando-se umas às outras. Há novamente um momento de higiene. À medida que cada criança está pronta, deve colocar-se na fila no corredor. Na generalidade dos momentos de transição as crianças fazem uma fila indiana, colocando-se os responsáveis à frente. Por exemplo, quando se encaminham para o refeitório, ou saem deste, os responsáveis seguram a porta e as crianças devem seguir em fila ordeiramente, esperando os responsáveis pela passagem de todos até fecharem a porta. Os lugares são escolhidos livremente no refeitório, nas mesas destinadas à sala, no entanto a equipa de sala coloca, por vezes, algumas restrições a algumas crianças, não querendo que se sentem na mesma mesa, devido ao seu comportamento. O almoço é distribuído e supervisionado pela equipa de sala. As crianças comem autonomamente, sendo que algumas das mais novas solicitam alguma ajuda para a sopa, principalmente por não gostarem deste primeiro prato. Após terminarem de comer as crianças são reforçadas a estarem em silêncio e bem sentadas, para serem chamadas para a fila. A equipa tira as batas às crianças que dormem a sesta, sendo que, por vezes, algumas crianças mais velhas ajudam nesta tarefa. Os responsáveis vão novamente segurar na porta. A educadora vai chamando as crianças por mesa e estas vão-se colocando numa fila indiana à porta do refeitório. Estando todo o grupo na fila, encaminha-se então para o corredor, sentando-se cada criança no respetivo banco. As crianças vão sendo chamadas para fazerem a sua higiene: primeiro as crianças que dormem a sesta. Estas crianças vão para a sala onde é

feita a sesta, a qual foi previamente preparada pelas auxiliares, e onde dormem juntamente com as outras crianças das outras salas de pré-escolar. A educadora acompanha estas crianças durante o início da sesta. A auxiliar fica a acompanhar a higiene das restantes crianças do grupo. Tendo todas terminado a sua higiene, as crianças vão para o recreio, ou, nos dias de mau tempo, para a sala, sendo, normalmente um tempo livre.

Quando a educadora volta da sua hora de almoço pode haver outra reunião, trabalho de projeto ou outra atividade estruturada (eu não estava presente nestes momentos). Uma vez por semana, à tarde, é feita a reunião de conselho, estando presentes todas as crianças da sala e a equipa de sala. Na mesma é utilizado o “diário de turma”, onde foram sendo escritos episódios e assuntos importantes para serem discutidos. Não me sendo possível estar presente durante a tarde, não cheguei a presenciar tais momentos, à exceção de uma reunião de conselho realizada numa manhã. Nesta reunião pude observar uma forma de resolver conflitos em grupo, a qual vai ao encontro do defendido pelo MEM, mais precisamente a disciplina centrada no grupo (Folque, 2018).

Relativamente às atividades relacionadas com o projeto em vigor “Linguagem da Arte”, decorrem então sessões quinzenais de Música e “Chuva de Histórias”, sessões semanais de Educação Motora e sessões mensais de “Arte nas Mãos”. Uma vez por semana, as crianças podem, acompanhadas pelos seus pais à tarde, requisitar livros na Biblioteca da instituição. Existem ainda atividades extracurriculares pagas à parte, a partir das 16h00 (*jiujitsu, hip hop* e inglês) (imagens em Anexo D)

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Intenções para a ação

Tal como referido nas OCEPE, algo central no trabalho do educador deverá ser a sua intencionalidade, a qual lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). Considero que, a par com a temática da presente investigação, a outra grande dificuldade sentida foi a nível desta intencionalidade. Não obstante a dificuldade sentida, procurei orientar a minha prática segundo uma série de intenções que fui apreendendo ao longo da formação, do meu percurso até então, da supervisão quer da educadora cooperante, quer da supervisora pedagógica.

As minhas intencionalidades tiveram em consideração os diferentes agentes: as crianças, famílias e equipa. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2001, citado por Vasconcelos, 2009), é crucial que o educador tenha a capacidade de interagir com os diferentes agentes presentes no microssistema da sala bem como nos vários sistemas onde a criança se desenvolve. Tal como Vasconcelos (2009) afirma, espera-se do educador de infância, um “profissional que concebe e desenvolve o currículo de uma forma integrada, organiza o ambiente educativo, observa, planifica e avalia, estabelece uma relação pedagógica com crianças, famílias e comunidade, e no âmbito da equipa de docentes” (p.82).

2.1.1. Intenções com as crianças

Algo que senti logo no primeiro dia foi o salto em termos de desenvolvimento e de exigência entre o contexto da creche e este de pré-escolar. A maior diferença recaiu sobre o tipo de solicitações que as crianças faziam em termos de querer aprender, as perguntas que faziam, e a complexidade e velocidade a que tudo se passava. Tal como sintetizado por Lightfoot et al. (2009), este período caracteriza-se por um enorme desenvolvimento em termos das várias competências (cognitivas, socioemocionais e motoras) nas crianças. Entre alguns destes aspetos encontramos, a título de exemplo: maior controlo de utilização do corpo (quer em termos de motricidade grossa quer em

termos de motricidade fina), capacidade de planeamento, aumento das capacidades de linguagem recetiva e expressiva, crescente capacidade para regular comportamento e emoções. Todos estes desenvolvimentos paralelizam com limitações próprias da idade, tais como dificuldades em diferenciar realidade de fantasia, dificuldades na compreensão das relações causa-efeito, dificuldades em colocar-se no lugar do outro. É certamente uma faixa etária cheia de questões de desenvolvimento complexas e que são importantes considerar aquando da realização do estágio.

Desta forma era minha intenção estar atenta ao grupo nas variadas situações da sua rotina diária, quer quando brincavam, quer quando realizavam atividades estruturadas, procurando observar e potencializar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo. Ao longo do estágio procurei então ter em mente na minha prática várias premissas incluídas nesta intenção, a saber: desenvolvimento do seu potencial; observação e promoção de experiências ativas, de exploração e descoberta (Silva et al., 2016); desenvolvimento das múltiplas inteligências das crianças, através das várias áreas de conteúdo (como a Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo) de uma forma interligada e envolvente (Silva et al., 2016); instigação da curiosidade natural da criança para a descoberta e aprendizagem; envolvimento com o mundo que o rodeia (natural e social); valorizar processos e não resultados; respeitar o ritmo de cada um, não acelerando processos; desenvolvimento de sentimentos de auto-eficácia e confiança em si próprio. A este propósito faço a ressalva do estágio de desenvolvimento psicossocial de Erikson iniciativa VS culpa, durante o qual “as crianças aprendem a iniciar as suas próprias atividades, desfrutam das suas conquistas, e tornam-se intencionais”. Por outro lado, um desenvolvimento no sentido negativo, no sentido da culpa, acontece quando não é permitido às crianças “seguir a sua própria iniciativa” levando-as a sentirem-se “culpadas pelas suas tentativas de se tornarem independentes” (Lightfoot et al., 2009, p. 19). Ora, tal constitui uma preocupação minha, por exemplo quando vejo uma criança a deixar cair algo, a sujar, etc., não a chamando a atenção para isso, mas sim reforçando as suas tentativas de fazer algo que está a tentar fazer ou a manter-se envolvida na sua tarefa:

O VC fica algum tempo a fazer a tarefa enquanto conversa. Demora a tirar papelinhos para colar. Ao fim de algum tempo dá por terminada a sua produção, tendo esta dois pedaços de papel no centro da folha. O AM coloca cola nas mãos, observando a cola a cair na palma da mão. O D pincela cola em vários pontos da folha, colocando em alguns deles papelinhos. Noutros deixa sem nada, apenas cola. Questiono-o sobre a possibilidade de colar onde está cola. Ele diz que não quer. (Nota de campo 83 de 20 de outubro de 2023).

É, também, por isso mesmo que valorizo os processos. Avalio esta intenção como bem-sucedida algumas vezes estando expressa em vários momentos que vivi conscientemente, sendo também exemplo as seguintes notas de campo: *TM e AM procuram em livros imagens de aranhas. (Nota de campo 90 do dia 23 de outubro de 2023).*

MG dirige-se por espontânea vontade para a área da escrita, dizendo que quer fazer o seu nome com as letras de madeira. Com o meu auxílio fá-lo. Consegue identificar as letras que tem de pôr. Não o seu nome, mas o seu desenho. (Nota de campo 93 de 23 de outubro de 2023).

A MG desenha, fazendo a figura humana grande ao centro, que costuma fazer. Pergunto-lhe como está o dia no seu desenho, se está sol. Ela diz que sim e desenha o sol. Posteriormente a educadora elogia o seu sol “quentinho”. A MG em desenhos futuros desenha mais vezes esse sol que havia sido elogiado. (Nota de campo 107 de 25 de outubro de 2023).

No entanto, considero esta mesma intenção (valorizar os processos e não o produto) como não tão bem-sucedida noutras vezes, principalmente pela minha dificuldade de gestão de todo o grupo em algumas situações. A este propósito, saliento a seguinte nota de campo: *Mais uma situação em que uma das crianças ficou bastante suja na roupa, principalmente porque o painel teve de ser pintado no chão. A educadora chamou-me à atenção, pensando que eu não teria sido suficientemente rigorosa com as crianças. (Nota de campo 163 de 29 de dezembro de 2023).*

A nível do desenvolvimento socioemocional, considero como uma das intenções que guiaram a minha prática, auxiliar a criança na sua relação com os outros, procurando respeitar-se a si mesma e aos outros. Tal como refere Portugal et al. (2016), estando as crianças inseridas num contexto com outras crianças e adultos, estas aprendizagens acabam por se dar de forma espontânea. No entanto, o educador deverá ter uma intencionalidade educativa no sentido do desenvolvimento da criança, e neste caso em particular, na sua socialização, concedendo à criança a oportunidade de desenvolver “relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove(ndo) um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p.10). Assim eram preocupações minhas a promoção do desenvolvimento de uma auto-estima positiva (Silva et al., 2016), interações positivas com os outros, apoiando a criança na sua assertividade e capacidade de se afirmar e o auxílio na resolução positiva de conflitos. Avaliando a minha intervenção no sentido desta intenção, creio que tive um desempenho coerente com o que visava, não sendo, muitas vezes para mim conseguir perceber se estava de facto a ajudar as crianças ou não no seu desenvolvimento socioemocional. Neste sentido, saliento as seguintes notas de campo:

AP diz-me, muito baixinho, que não consegue ver, choramingando. Não se queixa diretamente do AM que está à sua frente. Ao perceber que o AM está à sua frente, digo a este que se coloque para trás para o AP conseguir ver. O AM não se põe para trás e então coloco-o eu. Ouve-me a explicar que é para o AP ver, e tenta permanecer nesse lugar um pouco, mas rapidamente contraria e chega-se para a frente. (Nota de campo 144 de 8 de novembro de 2023).

No recreio, observo o TM num conflito com pares. Vou ao seu encontro. Explicam-me que o AM quer o brinquedo do TM, e o TM explica que já lhe emprestou e que agora vai emprestar a outro amigo. O AM mostra-se muito desapontado, inclusive depois do meu auxílio à gestão do conflito (Nota de campo 182 de 18 de janeiro de 2024).

Relaciono esta nota de campo com uma observação de um momento anterior, compreendendo uma conquista do TM: *O AM tirou ao TM a pinça pequena, e este nada fez, aceitando utilizar a pinça grande.*” (Nota de campo 170 de 3 de janeiro de 2024).

Vou ao corredor com a VT e a CT tirar a camisola à VT pois está com calor. A CT diz “eu tenho duas camisolas quentes”. Espero um pouco e pergunto se quer que eu tire uma delas. Diz que sim. Depois diz que aperta sozinha o bibe. Ao fazê-lo, via-a muito sorridente a ir ter com a VT, mostrando que tinha conseguido. A VT não respondeu logo a isto, falando-lhe de outra coisa, mas depois a CT insistiu a contar e a VT reagiu com entusiasmo. (Nota de campo 188 de 25 de janeiro de 2024).

A partir de determinado período do estágio, a minha forma de ser mais permissiva foi confrontada com a necessidade de colocar limites, escolhendo essa mesma necessidade para tema da presente investigação. Desta forma foi também intenção, no campo do desenvolvimento socioemocional, a procura de colocar limites de uma forma consistente e mais confiante. Tal como orientado nas OCEPE, para o desenvolvimento da autonomia da criança (nomeadamente no contexto educativo), os limites (expressos, no geral, em regras), permitem o desenvolvimento de um sentido de segurança e autorregulação da criança na vida em grupo (Silva et al., 2016).

Avalio esta intenção como a mais difícil de ter sido bem-sucedida. Acredito que é um caminho que começo a fazer, sendo que esta investigação me ajudou muito a refletir sobre esta temática e conseqüentemente a realizar mudanças na minha atuação presente e, creio, no futuro. Seguem-se alguns exemplos de notas de campo relativas ao meu desempenho relativamente a esta intenção.

O AM esperou no seu lugar e elogiei-o por isso, enquanto esperava pelo seu nome na chamada, para ir para o recreio. (Nota de campo 148 de 13 de novembro de 2023).

Quando estavam em fila, ao estarem agitados, a falar com o colega de trás, a sair do comboio, etc, disse que íamos fazer um jogo, que só queria ver a CT, que era a primeira criança do comboio. Todos se puserem muito direitos. Depois disse para abrirem braços para os dois lados, para cima, para baixo, etc, (Nota de campo 186 de 24 de janeiro de 2024).

2.1.2. Intenções com as famílias

Apesar do meu principal foco terem sido as crianças, não descurei a importância do trabalho com as famílias, bem como com a equipa. Tal como salientado nas OCEPE, as famílias são as primeiras responsáveis pela educação das crianças, pelo que têm, evidentemente, “o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva et al., 2016 p. 16).

A minha relação com as famílias foi pontual, sendo que tive uma postura mais reservada e distante, procurando não me sobrepor ao papel da educadora e auxiliar. As minhas interações foram quase sempre motivadas por questionamentos e comentários dos pais aos filhos ou, por exemplo, ao projeto que estava a desenvolver com eles. Estas interações com as famílias davam-se, essencialmente, no período do acolhimento, sendo que a generalidade das famílias entrava na sala e observava com as crianças o que estava exposto nas paredes, ou conversava um pouco com a educadora sobre o filho, sendo sempre muito cordiais comigo.

Foi então minha primeira intenção com as famílias transmitir-lhes confiança na minha pessoa para receber e estar com os seus filhos durante aquele período. Esta intenção plasmou-se, por exemplo, na minha carta de apresentação colocada na porta da sala e enviada por email aos pais pela educadora (Anexo E), bem como na minha postura reservada, mas afetuosa e responsiva com os seus filhos aquando da sua chegada, bem como nos pedidos feitos presencialmente de consentimento para o registo fotográfico e investigação (Anexos F e G respetivamente). Considero que o facto de alguns pais algumas vezes se dirigirem a mim, comentarem algo acerca dos seus filhos e mesmo acerca de algo que os seus filhos disseram sobre mim, bem como trazerem-me um presente no Natal, é sinal dessa confiança e da forma como me viram parte integrante da sala. Saliento a possibilidade realizar um portefólio com uma das crianças o qual foi muito bem recebido e autorizado pelos pais (Anexo H), contando também com a sua participação na sua construção, como também em algumas questões que me faziam. Estas

considereii mais complicado dar resposta, pois não queria sobrepor-me à equipa, o que me leva à intenção seguinte.

Desta forma tive também como intenção acolher bem os seus filhos e preocupações e comentários dos pais, mas passar para educadora questões mais relevantes que me pudessem fazer, referindo isso mesmo aos pais. Embora não tenha registado em notas de campo, considero ter levado a cabo esta intenção, tendo sido, claro, difícil, obrigando-me a talvez não ser o suficientemente responsiva às questões dos pais, mas orientando-os sempre, assim o espero, para essa partilha com a educadora. Em reunião de avaliação com a educadora cooperante e orientadora, essa foi uma das avaliações positivas realizadas a propósito do meu desempenho. Esta minha postura contribuiu, sem dúvida, para o amadurecimento da minha forma de me relacionar com as famílias, cuja tarefa já havia levado a cabo no meu percurso profissional anterior.

Ainda, mais reservada do contacto direto com as famílias, foi sempre minha intenção, obter informações e conhecer melhor a realidade familiar da criança em conversas com a educadora, principalmente quando existiam algumas questões específicas como dificuldades na alimentação, ansiedade de separação. São exemplo as seguintes notas de campo: *Z chora de manhã. É o pai que o traz. Quando o pai traz o Z este mostra-se com maior dificuldade em deixá-lo, comparando com quando é a mãe.* (Nota de campo 68 de 17 de outubro de 2023).

O VC chega, de manhã, acompanhado do pai. Ao notar que está a demorar algum tempo a desprender-se deste, dirijo-me a ambos e cumprimento-o. Depois do pai se ir embora, a educadora explica-me que com o VC, deixa-o demorar mais na despedida aos pais, sendo que estes, normalmente entram na sala e ali permanecem alguns minutos brincando com o VC. (Nota de campo 76 de 18 de outubro de 2023).

2.1.3. Intenções com a equipa educativa

A minha integração no contexto de estágio foi muito positiva e facilitada pelo acolhimento que toda a equipa fez. Tendo como facilitador e modelo a relação positiva, de colaboração e de entreajuda entre os elementos da equipa educativa, salientam-se as intenções seguintes. Desenvolver uma relação positiva e de confiança com os dois membros da equipa de sala. Considero tê-lo feito, sendo, por vezes, necessário ser chamada à atenção pela educadora por alguma situação em que tivesse desautorizado ou promovido algo não tão positivo na criança, por exemplo, na colocação de limites.

Relacionada com uma intenção referida no tópico relativo às famílias, foi sempre minha intenção questionar e procurar compreender a intervenção da equipa quer em momentos formais como informais com as crianças e também adultos da comunidade educativa.

Comunicar com a educadora, pedindo feedback, orientações, opiniões, relativamente à minha prática, quer em termos de forma de me relacionar e responder às crianças e situações, como também à passagem de informação relativamente às minhas necessidades enquanto estagiária, como por exemplo na validação de planeamentos de atividade de forma a ser coerente com as necessidades e aprendizagens no grupo (Silva et al., 2016). Considero que não tive um desempenho regular nesta intenção, mas, no geral, faço um balanço positivo. As minhas notas de campo e reflexões semanais foram sendo vistas e comentadas pela educadora cooperante, deixando eu de as entregar a meio do estágio, por falha minha. No entanto, a educadora queria ver a forma como eu pensava, pelo que o objetivo foi cumprido. Para além disso, tive falhas na entrega de um planeamento atempado à educadora, algo que me foi sendo transmitido pela mesma. Também, como me é característico, tive um início pouco comunicativo, acerca das minhas intenções, questões e inquietações. No entanto, tal como confirmado pela educadora, acabei por me mostrar mais questionadora e procurar mais *feedback* da educadora, chegando, por vezes, a ser exaustiva. Não obstante, a comunicação com a educadora sobre as crianças, foi regular e frequente, procurando melhorar a minha prática. São notas de campo exemplificativas destas intenções as seguintes. *Converso com a educadora sobre qual deverá ser o meu papel numa sala de pré-escolar.* (Nota de campo

15 de 4 de outubro de 2023). *Partilho a minha questão com educadora – insistir com crianças para irem para alguma área, realizar algo relacionado com o projeto.* (Nota de campo 41 de 11 de outubro de 2023).

Por sugestão, algumas crianças estiveram a pintar com aguarelas folhas que serviriam de base a uma teia de aranha, de forma a fazer contraste com o branco dos fios. Estando as crianças a pintar, encaminhei-me para junto de uma criança, que havia chegado há pouco tempo, para a área da matemática. Passado um bocado, a educadora chama-me à atenção: as crianças começavam a deixar as suas pinturas na mesa e já circulavam pelas outras áreas com as mãos sujas, sem tirarem as t-shirts (batas) e sem mostrarem as suas pinturas ao adulto. (Nota de campo 53 de 13 de outubro de 2023).

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Problemática emergente, questões de investigação e objetivos

Ao longo do meu percurso em ambos os estágios (creche e jardim de infância) deparei-me com dificuldades na gestão de grande grupo, motivadas principalmente pela minha ambivalência relativamente à imposição de limites às crianças, principalmente na geração de frustração nas mesmas. Se para mim era clara a necessidade de imposição de limites em situações de conflito entre os pares, principalmente em situações de violência física ou relacional, não se mostrava tão evidente essa necessidade em situações que pudessem criar alguma emoção negativa à criança, como por exemplo ser privada de algo que queria, na hora de despedida dos pais de manhã, na adequação da sua postura corporal no tapete ou à mesa, por exemplo. Essa minha dificuldade em sentir-me certa daquilo que julgava ser o melhor para a criança, e consequente dificuldade na gestão de momentos de grande grupo (acabando eu por agir de determinadas formas que não correspondiam ao meu ideal enquanto profissional), levaram-me a explorar a questão de qual deverá ser a minha postura de forma a contribuir para o bom desenvolvimento socioemocional da criança inserida em grande grupo, mas respeitando-a na sua individualidade. Surge então o tema central desta investigação - “A importância dos limites na vida em grupo e no desenvolvimento socioemocional da criança”, sendo definidos como objetivos de investigação: i) Compreender as conceções sobre a gestão socioemocional das crianças e qual o papel dos adultos na sua promoção; ii) Compreender as conceções das crianças acerca das regras e limites e a sua importância na vida em grupo; iii) Identificar, em contexto de grupo, estratégias de ação desenvolvidas na promoção de regras e limites.

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

3.2.1. Desenvolvimento socioemocional da criança

A partir da literatura consultada podemos definir desenvolvimento socioemocional como o desenvolvimento de um conjunto de competências sociais e

emocionais que estão interligadas e que permitem ao indivíduo viver e comportar-se de forma adequada em sociedade (Thompson & Virmani, 2012). Fazem parte dessas competências, entre outras, as seguintes: moralidade, comunicação, assimilação da cultura, empatia, controlo dos impulsos, consciência das próprias emoções (saber reconhecê-las, identificá-las e compreender as causas), regulação emocional (ex: tolerar a frustração, controlar a raiva e o *stress*), expressão das emoções de uma forma adequada, capacidade de decisão, de cooperação, gestão dos relacionamentos (ex: resolução de conflitos de uma forma adequada), adoção de comportamentos pró-sociais (como ajudar, dar a vez, partilhar) (Thompson & Virmani, 2012; Ashurali kizi & Makhmudjonovna, 2023; Vale, 2008; Goleman, 1997).

Para este trabalho importa salientar o sentido de moralidade, o qual está intimamente ligado, tal como enunciado, às competências socioemocionais. Por exemplo, a capacidade de empatizar e a emoção da culpa, estão diretamente ligados ao desenvolvimento moral da criança, e têm influência nos seus comportamentos mais, ou menos socialmente adequados, como são exemplo os comportamentos pró-sociais ou a inibição da agressividade (Martins, 2010). Independentemente dos modelos explicativos do desenvolvimento moral da criança (como o da aprendizagem social, o psicanalítico, o construtivista), importa-nos aqui salientar algo consensual entre os mesmos: o desenvolvimento de uma moralidade que vem de fora para uma intrínseca à criança (Martins, 2010). Montoya (2012) apresenta a relação que Piaget faz entre os seus famosos estádios de desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento socioemocional. O funcionamento pré-operatório (no qual se encontrarão as crianças do presente estudo) é intuitivo e egocêntrico, não concebendo a possibilidade quer de se descentrar do próprio sujeito e da forma como percebe o objeto, não o coordenando com outras perspetivas, quer de realizar transformações. É nesta idade que a criança inicia o seu processo de socialização com os pares, mas imbuída de egocentrismo, não tendo em conta a perspetiva do outro. Exemplo disso são os jogos coletivos em que “cada criança joga por si, sem coordenação com os outros” (Montoya, 2012, p.23). Por outro lado, é perante este tipo de funcionamento cognitivo que as normas são vistas como que fixas (Montoya, 2012). Segundo a teoria dos estádios de Piaget, só a partir dos cerca de sete anos é que a criança ganha a capacidade de descentração, entrando no estádio das operações concretas.

Conseqüentemente a criança irá socializar de outra forma: coopera, coordena-se com os outros, discute pontos de vista, segue regras comuns nos jogos com os pares (Montoya, 2012).

Segundo as ideias de moralidade piagetianas (presentes em Bataglia, 2012), a consciência que o indivíduo tem de regra evolui, sendo que só a partir dos cerca de dez anos a criança deixa de ver a regra como algo vindo apenas do adulto ou de algo superior e passa a conceber a ideia de se decidirem regras de uma forma democrática entre os pares, inclusive crianças, sendo as mesmas já capazes, segundo Lind (2007, citado por Bataglia, 2012), de refletir sobre esta temática. Mas só a partir do estágio das operações formais é que o indivíduo vive uma moralidade autônoma, quando o sujeito já tem um pensamento hipotético-dedutivo (Bataglia, 2012).

3.2.2. Importância da educação pré-escolar

O desenvolvimento socioemocional é “central ao longo da vida” sendo que a forma como o sujeito se desenvolve na sua infância se repercute na forma como se relaciona com os outros na sua vida adulta, sendo capazes, ou não, de “manter uma vida emocional satisfatória” (Thompson & Virmani, 2012, p1). Assim, desde tenra idade que é importante apoiar a criança no desenvolvimento das suas competências socioemocionais. Sendo o desenvolvimento socioemocional “amplamente influenciado por agentes de socialização (...) com quem a criança interage diretamente” Ashurali kizi & Makhmudjonovna, 2023, tradução livre, p. 93), torna-se evidente que o contexto do pré-escolar (incluindo os pares e os adultos pertencentes ao mesmo) tem um papel relevante neste sentido (Vale, 2008). Neste contexto a criança tem oportunidade de desenvolver várias atividades que irão influenciar em grande escala a forma como se percebe a ela própria e os outros e influenciar o seu comportamento social (Ashurali kizi & Makhmudjonovna, 2023). Também nas OCEPE se faz referência ao contexto pré-escolar como um contexto onde a criança, ao interagir com os outros (crianças e adultos), toma consciência “da sua identidade” e respeito pela dos outros, “desenvolv(e) a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreend(e) o que está certo e errado, o

que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Silva et al., 2016, p.33). Já Widmer, em 1966, afirmava que no jardim de infância se dava início ao “processo de socialização” da criança, ao dar-lhe a oportunidade de “alargar os seus contactos com outras crianças e adultos” (p.301). Desta forma, a educação pré-escolar assume-se como uma forma de prevenção e promoção do desenvolvimento socioemocional da criança (Vale, 2008).

3.2.3. Importância das regras e dos limites

Intimamente ligados ao desenvolvimento socioemocional encontram-se os limites e as regras. Os limites referem-se à extensão da tolerância para os comportamentos, neste contexto definem-se por até onde a criança pode ir. De certa forma, são subjetivos e dependentes de cada indivíduo. O limite de uma pessoa não é necessariamente o limite de outra. Por seu turno, as regras são a operacionalização desses limites, prescrevendo o comportamento desejado ou não desejado (Harris, 1973; Paracampo & Albuquerque, 2005). Sendo as regras e os limites, no geral, na literatura consultada, referidas como se tratando do mesmo assunto, ao longo do trabalho, referimo-nos a estes conceitos como uma unidade, usando igualmente o conceito “disciplina”.

São vários os autores que se têm debruçado sobre a importância das regras e dos limites, ou, por outras palavras, sobre a temática da disciplina. A forma como esta é percebida e teorizada tem sofrido alterações ao longo dos tempos, dando assim azo a diferentes interpretações e formas de a inculcar (ou não) na vida da criança. Goldman (2024) aponta para os efeitos nefastos da chamada educação positiva, a qual rejeita a agressividade, a assimetria da relação adulto-criança e consequente exercício de autoridade, não contribuindo para desenvolvimento saudável e preparação para a vida futura da criança, mas pelo contrário, tornando-a na chamada “criança-rei (...), enlouquecida pelo poder que lhe é dado, e do qual não sabe o que fazer porque não tem, estruturalmente a aptidão para o utilizar” (Coun, 2019, citado por Goldman, 2024, p. 74). Não há dúvida de que as regras permitem a vivência em sociedade, prevenindo potenciais problemas. Tal também se aplica a uma sala, neste caso, de pré-escolar (Arends, 1995).

Neste trabalho debruçamo-nos sobre a concepção de que as regras e os limites são de extrema importância e que, tal como afirma Brazelton (2021), “a seguir ao amor, a disciplina é a segunda dádiva mais importante que (...) devem(os) dar à criança” (p.291). Ora, a disciplina orienta a criança na forma como agir em sociedade (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010) possibilitando um desenvolvimento e percurso do indivíduo bem-sucedido consigo e com os outros (Fonseca & Rosa, 2015).

Brazelton (2021) atenta para o facto de que a criança dá sinais, a partir do fim do seu segundo ano de vida, de que necessita e quer essa disciplina, sendo os seus comportamentos considerados mais desadequados e desestabilizadores sinais de que precisa e quer limites (são exemplo o morder, mexer no forno). A criança começa a explorar “o que é e não permitido” e precisa de alguém externo que lho indique, pois ela não é, ainda, capaz de o fazer sozinha. Também Goldman (2024) valoriza a autoridade adulta como imprescindível para limitar o comportamento da criança, referindo-se mesmo a um *perfil de excitação* - “um estado de sobreatividade psíquica que combina exaltação, hiperexpressividade emocional, incontinência verbal e agitação motora” (Dictionnaire de la Psychiatrie, citado por Goldman, 2024, p. 27) que encontra a sua origem na ausência de limites educativos. Desta forma, é imprescindível o educador procurar entender o que poderá estar por detrás de comportamentos desadequados da criança, pois poderá ser a ausência de limites e regras (Goldman, 2024).

Tal como referido anteriormente, as concepções de moralidade, de certo e errado, das crianças estão intimamente relacionadas com o seu desenvolvimento socioemocional. A criança desenvolve a sua autodisciplina ao passar por um processo que vai de uma imposição externa até ao seu autocontrolo (Lightfoot et al., 2009). Assim, tal como introduzido anteriormente, a criança primeiro explora para encontrar os limites impostos pelo adulto, depois testa-os de forma a encontrar consistência e segurança no que pode e não fazer, e por fim interioriza os limites que lhe foram colocados de forma consistente e segura (Brazelton, 2021). É por isso que é importante coerência e firmeza na colocação dos limites, devendo estes ser destinados apenas ao que realmente é considerado importante na vida da criança, consigo mesma e com os outros (Webster-Stratton, 2018).

Mas como saber ou decidir o que é realmente importante limitar e disciplinar? Fonseca e Rosa (2015, citando Amado, 2000), referem que tudo aquilo que desrespeita

as orientações para a convivência social é considerado indisciplinado. Para além disso, e adequando ao contexto educativo, os mesmos autores fazem referência aos comportamentos disruptivos que afetam o normal funcionamento educativo, desrespeitando “a autoridade do adulto de referência” e prejudicando os processos de aprendizagem do grupo (Fonseca & Rosa, 2015, p.167).

Brazelton (2021) indica-nos que as nossas reações aos comportamentos considerados desajustados (ou mesmo agressivos) das crianças deverão ser refletidas tendo em consideração a fase de desenvolvimento da criança, ideia expressa anteriormente. Uma reação excessiva poderá ter o efeito contrário ao controlo do comportamento da criança. Exemplo disso é a fase do morder, típica em idades precoces, por exemplo nas crianças na creche, ou dizer palavrões ou mentir no pré-escolar. O que o autor explica acerca desse reforço é que a criança fica confusa com a reação exagerada do adulto e por isso “volta a experimentar esse comportamento, como se precisasse de ver por que motivo obteve tal reação da primeira vez (...) o comportamento (...) torna-se compulsivo e extraordinariamente excitante. Com o tempo a criança já não se controla”, criando-se um círculo vicioso entre o comportamento da criança e as reações do adulto (Brazelton, 2021, p.294).

Então, o que fazer perante tais comportamentos considerados descontrolados? A resposta está no tentar perceber o que poderá estar na origem de tais comportamentos, que são resposta a algo que a criança estará a vivenciar internamente e que “não consegue realmente compreender” (Brazelton, 2021, p. 295).

A falta de limites leva uma criança a tornar-se ansiosa (Brazelton, 2021). Ao longo do seu crescimento, e mesmo na idade adulta, neste indivíduo a “onda de desejo, o impulso, a pulsão, parece estar sempre aberta, pronta a fazer as suas exigências, e apela assim incansavelmente a um constrangimento externo que não vem, porque deveria ter sido estabelecido na infância” (Goldman, 2024, página 66 e 68). Assim, colocar limites ao comportamento da criança é prepará-la para o seu futuro, caso contrário, não estando habituada a lidar com a frustração, estará constantemente insatisfeita com as relações que tiver ao longo da vida.

Goldman (2024) explica a importância de diferenciarmos os conceitos de conteúdo e de contentor, ambos promovidos pelos adultos de referência da criança no seu

início de vida. Se a autora se refere aos pais, fazemos aqui uma ressalva da importância destes conceitos para os educadores. Ora, enquanto o conteúdo da criança é constituído “por experiências sensoriais satisfatórias e por ligações, confiança, ternura, prazeres partilhados (...), escuta das emoções e sua expressão (...)” e a leva à formação de uma “boa segurança emocional e auto-estima”, o conceito de contentor diz respeito à construção das “fronteiras entre o interior e o exterior” de forma a “dar um formato socialmente adequado” a esse conteúdo (Goldman, 2024, p.65 e 66). Goldman (2024) alerta-nos para o facto de, apesar de o indivíduo poder ter plena consciência do certo e errado, pode não encontrar barreiras para os seus impulsos, se estes não tiverem sido contidos em criança.

Tal como Vlah et al. (2019) referem, a resposta do adulto à ultrapassagem de limites deverá ser ajustada à mesma, bem como à idade e características da criança. Apesar de este trabalho não se ocupar dos estilos parentais, consideram-se as características dos mesmos pertinentes na atitude do estilo do educador. Segundo Damon (1988, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993) tanto o estilo autoritário como o permissivo são negativos tendo em vista o desenvolvimento da criança. Já o educador que pauta a sua gestão do comportamento das crianças pelo estilo autoritativo, o qual é caracterizado pela imposição de limites claros mas sempre com compreensão da criança e comunicação com esta acerca desses limites e do impacto das suas ações nos outros, levam a resultados positivos na maturidade socioemocional da criança, sendo esta capaz de se autocontrolar (Baumrind, 1989, citado por Sprinthall & Sprinthall, 1993)

Algo que é consensual na literatura, é a assunção de que formas de comunicar pautadas pelo grito ou violência física, são desajustadas, negativas e apenas indicadores de descontrolo do adulto (muitas vezes explicado pelo seu desespero), bem como promotoras da agressividade da criança e do seu descontrolo. São também formas negativas de impor limites as afirmações negativas relativamente à criança (por exemplo “portas-te sempre mal!”) bem como fazer ameaças que depois o adulto não pode cumprir (Vlah et al., 2019; Goldman, 2004).

3.2.4. Importância da gestão do grupo e fatores que a influenciam

Tal como refere Arends (1995) “a gestão da sala de aula não é um fim em si mesma” (p. 185), não se separando das demais funções do educador. Todo o trabalho do educador, desde a organização da sala, do tempo, ao planeamento das atividades, passando pelas conversas com os pais e com as crianças fazem parte da sua gestão do grupo (Arends, 1995; Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Citando Arends (1995), “sem uma gestão adequada pouco mais pode acontecer” (p. 186).

Na literatura encontramos variados fatores que influenciam a gestão de um grupo de jardim de infância e que aqui separamos como os seguintes: regras existentes; o educador; estratégias adotadas; características do grupo; ambiente de sala.

Regras existentes

Existem algumas orientações para o estabelecimento eficiente de regras numa sala. A literatura aponta para a necessidade de as mesmas serem concretas e funcionais (Caritas & Fernandes, 1997, citado por Fonseca & Rosa, 2015), poucas, claras e simples, definidas pela positiva, positivas, justificáveis, deverão basear-se no respeito, direcionadas a todo o grupo, incluindo os adultos, coerentes entre elas, justas, elaboradas democraticamente e alvo de reflexão pelo educador tendo em conta o seu grupo, e respeitantes do desenvolvimento da criança (Vinha, 2001, citado por Montês, Gaspar & Piscalho, 2010; Amado & Freire, 2009). As regras deverão referir-se a questões de trabalho e de convivência, deverão ser firmes e aplicadas nas diversas situações, com coerência (Amado, 2000, citado por (Fonseca & Rosa, 2015 p.170). Fonseca e Santos (2015, citando Carita e Fernandes, 1997) acrescentam que deverão ser identificadas as situações em que normalmente se verificam problemas comportamentais, associando-lhes então a regra necessária. Já Webster-Stratton (2018) menciona que as regras se devem referir a “comportamentos observáveis”, sendo, à semelhança do sugerido por Amado e Freire (2009), apresentados na positiva (excetuando algum comportamento indesejado que se observa com muita frequência). Estes últimos autores justificam a importância da formulação das regras na positiva com o objetivo de “orientar a criança para determinados

valores” e não “funcionar como (apenas) um conjunto de interdições” (p.187). Webster-Stratton (2018) sugere a existência de entre cinco a sete regras, e que estas sejam afixadas na parede e “reforçadas quando as crianças as cumprem” (p.62). De forma a que as crianças entendam bem as regras definidas, pode ser feita uma dramatização de cada uma, sendo cada criança reforçada positivamente ao dramatizar o exercício dessa regra de forma correta (Webster-Stratton, 2018). A autora acrescenta que as crianças deverão também, em conjunto com o educador, definir as consequências para o incumprimento das regras formuladas. levando-as a responsabilizarem-se e motivarem-se mais pelo seu cumprimento (Webster-Stratton, 2018; Amado & Freire, 2009).

O Educador

O papel do educador e a sua capacidade para gerir o grupo são essenciais na promoção do desenvolvimento socioemocional da criança (Fonseca & Rosa, 2015; Ashurali kizi & Makhmudjonovna, 2023; Montês, Gaspar & Piscalho, 2010).

Enumeram-se, então, algumas dos aspetos relacionados com o educador. Um dos aspetos constitui-se pelas crenças de autoeficácia para a gestão do grupo, bem como segurança nas suas decisões, e consequente motivação e persistência nessa tarefa, bem como capacidade de reagir positivamente perante dificuldades encontradas, criando-se como que um ciclo em que as crenças de autoeficácia levam à qualidade da gestão e vice-versa (Cobbold & Boateng, 2016; Arends, 1995). Outros aspetos recaem sobre a importância de adotar um estilo autoritativo (ou assertivo) (Amado & Freire, 2009; Arends, 1995; Katz & McClellan, 1991); a firmeza equilibrada com a afetividade (Fonseca & Rosa, 2015); a capacidade de conter os comportamentos disruptivos da criança sem os perceberem como ataques pessoais (Goldman, 2024), e crendo na mudança dos mesmos (Almog & Shechtman, 2007, citados por Cobbold & Boateng, 2016); o humor na comunicação, suavizando a receção da mensagem por parte da criança (Vasconcelos, 1997); a máxima atenção a potenciais focos de conflito bem como a sua resolução discreta (Arends, 1995), ou por outro lado, a partilha e resolução desses conflitos com o grupo (Folque, 2018).

Estratégias adotadas

Na literatura são numerosas as estratégias aconselhadas aos educadores, sendo aqui mencionadas algumas delas.

Em primeiro lugar referimos as apelidadas estratégias proativas (Webster-Stratton, 2018), que funcionam como prevenção dos problemas de comportamento, tais como (1) estabelecimento de rotinas e horários, (2) prever e controlar os momentos de início, término e transição (Hohmann & Weikart, 2007; Arends, 1995), (3) sentar perto de determinada criança no momento de grupo, (4) registar do comportamento num suporte para o educador, bem como o registo com as crianças sobre as situações e propostas de resolução decididas em grupo (Hohmann & Weikart, 2007; Vale, 2008).

São recomendadas variadas estratégias comportamentais. Algumas delas relacionadas com o reforço do bom comportamento (e dos esforços da criança para tal), de uma forma específica e honesta com por exemplo (5) elogios individuais e grupais. Vale, 2008; Brazelton, 2021; Webster-Stratton, 2018; Hohmann e Weikart, 2007); (6) contratos comportamentais (Reyes, 2010, citado por Fonseca & Rosa, 2015). Outras, ainda que não sendo consensual na literatura, são estratégias de punição negativa para limitar comportamentos indesejáveis, tais como (7) *time out* (de uma forma moderada, breve e com diálogo num momento seguinte), de forma a que a criança se acalme e reflita, e, ao ser excluída do espaço comum, encontre um limite físico que futuramente integrará no seu psiquismo, sendo capaz de se controlar sozinha (Vale, 2008; Goldman, 2024; Brazelton, 2021; Formosinho et al., 1996, citado por Montês, Gaspar & Piscalho, 2010).

É valorizada na literatura a utilização de estratégias responsivas e de apoio à autorregulação da criança, com o objetivo de promover a educação emocional e a consequente responsabilização pelo próprio comportamento (Vale, 2008). São exemplo as seguintes estratégias: (8) combinar sinais de aviso com determinadas crianças, utilizando-os quando necessário, para as ajudar a gerirem-se, principalmente nas transições entre momentos (Vale, 2008); (9) conter comportamentos impulsivos, como os agressivos, e posteriormente dialogar com a criança, de uma forma empática, transmitindo-lhe segurança de que será apoiada pelo adulto para a ajudar a conter-se (Brazelton, 2021); (10) ter um diálogo com as crianças que se caracterize pela escuta ativa das mesmas (Carita & Fernandes, 1997; Reyes, 2010, citados por Fonseca & Rosa, 2015; Brazelton, 2021), mas também, em determinadas situações, não dar explicações às

crianças, mas apenas limitar o seu comportamento, de forma a que sintam protegidas por um adulto (Reyes, 2010, citado por Fonseca & Rosa, 2015; Goldman, 2014); (11) apoiar a criança na resolução de conflitos até que os consigam resolver sozinhas e de uma forma positiva (Hohmann & Weikart, 2007).

Estando o presente estudo inserido numa organização educativa que segue a metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM), parece-nos importante salientarmos a “perspetiva sociocêntrica” na abordagem à disciplina, i.e., centrada no grupo (e não apenas na criança). Assim, tal como afirma Folque (2018), “o grupo enquanto comunidade assume uma posição dianteira num contexto em que os indivíduos aprendem em colaboração” (p.63). Desta forma são estratégias que privilegiam o envolvimento do grupo (12) incluir as crianças na elaboração das regras da sala, levando à sua maior compreensão da sua necessidade e conseqüente motivação para as cumprirem (Vale, 2008); (13) trabalhar em pequenos grupos, facilitando a coesão do grande grupo (Carita & Fernandes, 1997, citado por Fonseca & Rosa, 2015); (14) promover em grande grupo a discussão e dramatização de dilemas morais relacionados com vivências das crianças (Martins, 2010); (15) ter como rotina o tempo de círculo (de tapete), o qual constitui um tempo de pausa de tudo o que se desenvolve ao longo do dia, de união e sentimento de inclusão dos elementos do grupo, de oportunidade de expressão dos mesmos (muitas vezes foco de dificuldade para o educador, na tentativa de dar igual oportunidade de expressão a todos), bem como a legitimação do papel do educador no grupo e de construção da disciplina (Folque, 2018). Assim, tal como explica Vasconcelos (1997), as regras são compreendidas pelas crianças e estas ajudam-se umas às outras a cumpri-las. Para além disso, também o adulto recorre ao grupo para resolver determinados comportamentos de uma criança, e desta forma “desviando o problema da interação entre a criança e o adulto – uma situação desigual em termos de poder – para o tornar um assunto do grupo, em que as outras crianças ajudam na negociação” (p.142)

Características do grupo

O grupo tem influência na sua dinâmica e na sua gestão, salientando-se as seguintes características que impactam a sua gestão. Relativamente à dimensão, Cobbold e Boateng (2016) afirmam que um grupo grande dificulta o envolvimento, cooperação, e

comportamento adequado de todas as crianças e conseqüentemente a utilização eficaz do tempo, sendo mais difícil para o docente a utilização de metodologias interativas com as crianças. Também o número de crianças de cada sexo e a “diversidade de idades” são características importantes (Silva et al., 2016, p. 24). O nível de desenvolvimento das crianças e o conhecimento das características de cada membro deverão ser atendidas pelo educador, desenvolvendo este uma relação privilegiada com cada criança (Silva et al., 2016; Fonseca & Rosa, 2015; Ashurali kizi & Makhmudjonovna, 2023; Katz & McClellan, 1991), sendo curiosamente percebido pelos educadores como mais difícil gerir comportamentos individuais, i.e., de algumas crianças perturbem o ambiente educativo, do que gerir o grupo inteiro (Cobbold e Boateng, 2016).

Ambiente da sala

Relacionamos com este fator o ambiente vivido na sala, o qual tem influência no desenvolvimento socioemocional das crianças, sendo exemplos de componentes desse ambiente os listados de seguida: o tipo de tarefas realizadas e de materiais disponíveis (bem como a sua localização) e sua adequação ao grupo (Katz & McClellan, 1991; Hohmann e Weikart, 2007); a autonomia dada às crianças; a liberdade, segurança, afetividade (nas relações com os adultos e entre crianças) e valorização sentidas pelas crianças (Ashuralikizi & Makhmudjonovna, 2023); a existência de disciplina, concretizada em regras, respeito pelo grupo e por cada um, bem como a existência de uma rotina consistente; um clima imbuído de diálogo entre todos, de “responsabilização de cada um” e respeito pelos seus “direitos e deveres” (Amado, 2000, citado por Fonseca & Rosa, 2015, p. 170).

Consideramos este ambiente vivido na sala como estando ligado a uma prevenção primária da indisciplina (Amado & Freire, 2009; Arends, 1995).

3.2.5. Impacto da gestão no educador

Para além de se entender, ao longo dos anteriores tópicos, a importância da existência de limites na gestão do grupo, para o desenvolvimento socioemocional da criança, ressaltamos aqui a influência dessa mesma gestão no bem-estar do educador.

Este profissional desempenha um papel crucial na gestão do grupo, a qual, a par com a disciplina, constitui a principal dificuldade nos primeiros anos do educador no exercício da sua profissão (Montês, Gaspar & Piscalho, 2010; Arends, 1995).

Tal como sintetizado em Cobbold e Boateng (2016), existe uma relação entre a má gestão do grupo (a qual resulta num aumento de comportamentos disruptivos) e o *stress* e desgaste dos docentes, os quais utilizam uma parte significativa do tempo a procurar manter a disciplina. Na verdade, as dificuldades na gestão são mesmo a causa mais comumente apresentada pelos docentes para o seu desgaste na profissão nos primeiros anos de carreira. Tal como referido anteriormente, para essa gestão contribuem as crenças de autoeficácia do educador, as quais, têm também um papel importante na mediação do “impacto dos fatores de stress” na saúde mental do educador (Cobbold & Boateng, 2016, p. 183).

3.3. Roteiro metodológico e ético

A presente investigação é de natureza qualitativa, sendo analisados dados qualitativos, sendo de esperar a emergência de observações e outros dados relevantes não expectados no decorrer da investigação (Ferreira & Tomás, 2022). Trata-se então de uma investigação que combina “métodos que procuram captar a dimensão subjetiva dos fenómenos sociais” (Silva, 2013, p.2) assumindo uma abordagem exploratória, descritiva e compreensiva “dos fenómenos em toda a sua complexidade, privilegiando um contacto estreito e prolongado com os sujeitos no seu meio natural” (Silva, 2013 p. 2), tal como é o caso desta investigação inserida no contexto de estágio.

Considera-se esta investigação como sendo realizada “com as crianças”, sendo estas centrais e “atores sociais competentes” (Ferreira & Tomás, 2022, p. 277). As crianças e adultos que com elas interagem no jardim-de-infância foram assim observados no seu contexto natural, respeitando-se as suas rotinas diárias, sendo assim possível registar e investigar a forma como é realizada a gestão de grupo e a sua relação com a gestão socioemocional da criança (Ferreira & Tomás, 2022), complementando as perceções recolhidas através dos inquéritos por questionário, entrevistas e *focus group*.

Trata-se de um estudo de caso, o qual se caracteriza pela utilização de dados qualitativos, i.e. “ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Bilken, 1994, citados por Meirinhos & Osório, 2010, p.50) e “onde as interacções sociais constituem o objecto predominante” (Silva, 2013, p.3). Neste caso, trata-se do estudo de caso de um grupo, e como tal, pauta-se pela compreensão dos dados recolhidos tendo em conta o contexto onde foram recolhidos e não a sua generalização. O mesmo tem um carácter descritivo, instrumental (pelo interesse na temática em si e não apenas no caso específico desta organização socioeducativa) e holístico de caso único, pois visa “uma maior concentração no todo, para chegar a compreender o fenómeno na globalidade e não alguma particularidade ou diferenciação de outros casos” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 53).

Numa fase prévia foi realizada revisão teórica que permitisse enquadrar o presente estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos um guião do inquérito por questionário (para a aplicação dos inquéritos por questionário às famílias, presente em Anexo I); um guião de entrevista semi-estruturada para utilização com a equipa educativa (Anexo J); um guião para os *focus groups* com as crianças (anexo K); notas de campo relativas a observações feitas no contexto de estágio (no portefólio individual em Anexo A).

Relativamente ao inquérito por questionário enviado às famílias, foi tomada esta opção devido a vários fatores: necessidade de celeridade do processo de investigação e facilidade de acesso às famílias participantes. O inquérito por questionário era composto por três questões abertas. Desta forma foi possível “recolher informação de carácter qualitativo” (Santos & Henriques, 2021, p. 14).

Foi realizada a cada um dos dois membros da equipa de sala uma entrevista semiestruturada, a qual se define pela existência de questões abertas, orientadas segundo os objetivos da investigação, havendo liberdade para surgirem novas questões, bem como reformular as questões colocadas, conforme o que o entrevistado responde (Boni & Quaresma, 2005).

Em relação aos *focus groups* realizados com as crianças, estes constituíram-se por entrevistas em grupo, com quatro grupos compostos por quatro a seis crianças,

constituídos por crianças de diferentes idades, tendo em vista o grupo heterogéneo desta sala, bem como diferentes personalidades dentro do grupo, procurando-se um equilíbrio entre os vários grupos. Enquanto moderadora do grupo procurei orientar a entrevista para os objetivos estabelecidos, procurando motivar todas as crianças a participar e a expressarem-se, bem como a respeitarem as verbalizações de cada participante. Muitas das verbalizações das crianças deveriam ser interpretadas como induzidas pelas verbalizações dos colegas, bem como atendendo ao momento em que o *focus group* decorreu. Desta forma consideram-se os *focus groups* como exploratórios, na medida em que poderão dar pistas para mais momentos de discussão ou mesmo outras entrevistas sobre a temática. Assim, os *focus groups*, permitiram “ainda que com menor profundidade, acesso a um maior volume de informação de um maior número de sujeitos” (Galego & Gomes, 2005, p. 182).

Relativamente à observação, esta acaba por ser participante, sendo eu parte integrante da sala e para além disso intervindo em determinadas ocasiões relativamente aos comportamentos em estudo, colocando o superior interesse da criança como prioridade e além do mais sendo um ator participativo no seu desenvolvimento global (Ferreira & Tomás, 2022).

Relativamente ao tratamento dos dados, a primeira parte do processo foi a transcrição das respostas aos inquéritos por questionário (Anexo L), transcrição das entrevistas semiestruturadas (Anexo M), e dos *focus group* (Anexo N). Seguidamente, recorreu-se à análise de conteúdo para tratamento dos dados recolhidos (Anexo O). Apesar de haver algumas categorias expectadas, conforme a revisão teórica realizada previamente, fez-se uma classificação do conteúdo presente nas respostas segundo o método indutivo e segundo critérios semânticos, procurando identificar categorias de uma forma exaustiva, exclusiva, homogénea, objetiva e adequada à temática (Bardin, 2004). Posteriormente, foi feita uma triangulação dos dados com o referencial teórico relativo ao tema da investigação, bem como com notas de campo realizadas ao longo do estágio.

Enquanto profissional da área da Educação de Infância, deverei pautar a minha prática diária pela ética (APEI, 2011). Para além disso, a investigação em educação de infância deverá também respeitar um código deontológico específico, tendo em conta as características específicas da mesma, mais precisamente, os atores envolvidos ao longo

da investigação. Desta forma, Tomás (2011) sintetiza os dez princípios éticos (definidos por autores como Laws e Mann (2004) ou Soares (2005) que deverão orientar a prática investigativa com crianças. Na realização da presente investigação procurei seguir esses princípios, bem como vários dos princípios éticos delineados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância para a “tomada de decisão eticamente situada” (APEI, 2011, p.1) podendo os mesmos ser consultados na tabela em Anexo P.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

De seguida são analisados os resultados obtidos, mediante a análise de conteúdo realizada aos mesmos (Anexo O).

3.4.1. Análise das respostas das famílias

Relativamente às famílias, salientam-se as categorias seguintes: percepção, acerca dos seus filhos, de que a “gestão das emoções (está) em desenvolvimento”, como é exemplo a seguinte unidade de registo: *considero que está em fase de construção*. Encontramos ainda uma crença na relevância do papel dos pais na promoção do desenvolvimento emocional dos filhos, sendo que a maioria não especifica exatamente o papel, como por exemplo na afirmação seguinte: *na minha opinião sim sem dúvida, os pais têm um papel fundamental nesta questão*.

Analisando todas as categorias emergentes, dentro do tema emergente **capacidade de gestão socioemocional dos educandos**, consideramos que as famílias participantes revelam consciência acerca das características do seu filho em termos socioemocionais, apresentando uma variedade considerável delas, bem enquadradas naquilo que se considera desenvolvimento socioemocional. Observando as categorias, existe um equilíbrio entre a quantidade de características mais positivas e mais negativas, sendo que estas mais negativas são, neste contexto, naturais, tendo em consideração o processo do desenvolvimento socioemocional da criança (e.g. Brazelton, 2021). São exemplo as

seguintes unidades de registo: *sinto-o com bastante clareza sobre as suas próprias emoções; ainda não sabe lidar com situações que não correm como ela quer.*

Relativamente ao tema “**papel dos pais na promoção da gestão socioemocional dos educandos**”, pelas categorias emergidas, considera-se que as famílias participantes têm também consciência da grande importância do seu papel no desenvolvimento socioemocional dos seus filhos, sendo, uma vez mais, vasta a quantidade de ideias relativas a esse mesmo papel, no entanto, não divergindo umas das outras, pois todas concorrem para uma ideia comum: os pais têm um papel extremamente importante no desenvolvimento socioemocional das crianças, sendo as suas respostas elucidativas de uma inclinação para estilos mais autoritativos, em que existe diálogo, bons modelos e apoio à criança na construção da sua disciplina (e.g. Brazelton, 2021), tal como se pode observar em afirmações como: *sim, um papel crítico; no sentido que somos as figuras pilar da sua vida e connosco reconhecem segurança e bem-estar para expor tudo o que sente; mediante o exemplo.*

Dentro do tema “**importância das regras e limites para a gestão socioemocional**”, pode concluir-se que estes participantes vão ao encontro de várias das ideias apresentadas na revisão relativamente à importância das regras e dos limites, quer para o desenvolvimento socioemocional do indivíduo, crescendo este bem consigo e com os outros, como para a vida em sociedade (*orientar para a integridade de cada pessoa, assumindo que a criança tem igual valor e que os seus limites são respeitados; bem como os da outra criança/adulto, mesmo que isso envolva frustração; o mais importante limites e amor na mesma proporção; assim torna-se mais fácil para a criança se inserir num certo meio*). À semelhança das suas afirmações relativas ao papel dos pais, analisadas acima, parece haver uma inclinação para formas de colocar limites e regras concomitantes com uma disciplina assertiva (e.g. Arends, 1995). Exemplo disto é a seguinte resposta de um participante: *Se dizemos sim numa situação, não há motivo para que, em contexto semelhante, dizemos não, sem explicação. As crianças têm o direito de saber porque podem, porque não podem, qual o perigo de fazer ou a importância de fazer, etc. E, se souberem o que está por detrás da decisão de fazer ou não, conseguimos uma boa gestão de expectativas, atenuando a necessidade de imposição de regras de forma diretiva. A criança conhece os limites e as razões de poder ou não fazer e, portanto, aproximamo-nos da*

consistência e da estabilidade socioemocional. Por fim, a partir de apenas uma afirmação emergiu o tema “desenvolvimento socioemocional”, cuja unidade de registo indica que se consideram as competências socioemocionais essenciais ao longo da vida: a gestão emocional e as relações sociais são um desafio que nos acompanha ao longo da vida.

3.4.2. Análise das respostas da equipa educativa

Relativamente às respostas da educadora e auxiliar, salienta-se o tema “**conceções acerca das regras e dos limites da equipa educativa**”. Este tema sobressai pela quantidade de unidades de registo e respetivas categorias emergidas. É clara a perspetiva a favor da definição de regras e limites que tanto a educadora como a auxiliar têm. Ambas parecem estar em sintonia relativamente à razão de existirem regras. Enquanto a auxiliar parece focar-se no aspeto da facilitação da gestão do grupo, sentindo-se também as crianças mais seguras e confiantes nas suas rotinas (*até porque acho que as crianças quando têm regras, sentem, se sentem muito mais seguras...e confiantes... no grupo, e conseguem elas próprias automaticamente cumprirem os limites que são impostos por, por nós, não é, na, na sala e....eles sentem-se muito mais confiantes*), a educadora enaltece outros aspetos, relacionados com a necessidade de as crianças adequarem o seu comportamento ao seu contexto, contendo-se (*nós podemos brincar, nós podemos rir, nós podemos brincar, atirar-nos para o chão, estarmos a rir, num momento! Mas, se há outro momento que é para estarmos com atenção, é para falarmos de outro assunto que é mais sério... eles também têm que ir percebendo isso*). Para além disso são valorizadas as regras que confluem para o respeito (*é tratar os outros com respeito*), indo ao encontro também da literatura (e.g. Silva et al., 2016). Outro aspeto que também vai ao encontro das ideias expressas na revisão, é a perspetiva de uma educação composta de dois elementos essenciais: afetividade e regras e limites (ou disciplina) (e.g. Fonseca & Rosa, 2015). Saliento ainda as afirmações de ambas as profissionais, que vão encontro da ideia anteriormente apresentada de Vasconcelos (1997), relativamente ao apoio entre as crianças para fazerem cumprir as regras do grupo (*que o grupo (...) o guardador e a memória dessas regras e que vá frisando as que são mais importantes*).

Relativamente ao tema “**dificuldades na gestão do grupo**”, as afirmações da equipa vão ao encontro do referido na revisão, de que a gestão de grupo é frequentemente apontada como uma das principais dificuldades dos profissionais de educação. Creio que as afirmações obtidas nos levam, não para uma dificuldade em fazer cumprir as regras e respeito pelos limites, mas para uma dificuldade no controlo das várias frentes do dia-a-dia do grupo, tendo em consideração também a intencionalidade do educador (*que nós não podemos perder o fio condutor daquilo que estamos a fazer*). Saliento ainda as subcategorias “acompanhar a participação das crianças” (*a dificuldade está em gerir toda essa participação*) e “corresponder às expectativas das crianças” (*um momento que, que responde... às expectativas e às questões deles*), por se relacionarem com dificuldades como a dificuldade em dar igual oportunidade de expressão e feedback a todas as crianças (Folque, 2018).

Em relação ao tema “**fatores que influenciam a gestão de grupo**”, as categorias emergidas não só vão ao encontro da revisão apresentada, no sentido em que as respostas indicam a importância dada aos fatores características do grupo (*o que influencia, sobretudo, é a personalidade das crianças em termos individuais; a grande dificuldade que sinto na gestão do grupo é tentar impor regras em que...as crianças mais novas têm mais dificuldade em cumprir; as afinidades*) e do adulto (*acho que o que é muito importante é a coerência, a estabilidade*), como vão além da mesma, trazendo para este trabalho mais ideias principalmente relativas às características do grupo que têm impacto na gestão do mesmo, e também relativas às características do educador, mais precisamente a genuinidade (*quando nós nos entregamos de verdade*) e a disponibilidade emocional (*muitas vezes os adultos também não estão no seu melhor, é impossível*).

Em relação às “**estratégias do adulto relativamente aos limites e regras**”, encontramos nas respostas da equipa uma grande variedade de estratégias usadas, muitas das quais vão ao encontro das sugeridas na literatura consultada. As estratégias passam pelas várias fases da vivência de regras e limites, ou seja, a equipa demonstra utilizar estratégias de definição de limites, de prevenção dos comportamentos desajustados bem como de resposta aos mesmos quando ocorrem. Todas as estratégias apontadas vão, mais uma vez, no sentido de uma disciplina assertiva. As afirmações da equipa são coerentes

com as observações realizadas ao longo do estágio, sendo exemplo as notas de campo seguintes:

No tapete, AM está de pé a pedir insistentemente à educadora para ser o responsável. Esta responde sempre “senta-te no tapete”. Quando está sentado continua a pedir, ignorando a questão da educadora ao grupo (quem já tinha sido responsável nas últimas semanas). O AM diz que ainda não foi. A Educadora então dirige-se a ele e explica que não lhe está a responder pois ele não está a respeitar e não está a ouvir e que se então não está a ser responsável, ainda não pode ser um dos responsáveis do dia. Ele então mostra compreender e diz que não pede mais. A educadora explica que amanhã teria outra oportunidade, se mostrasse outro comportamento. Fica em silêncio atento. (Nota de campo 33 de 10 de outubro de 2023).

Visita a exposição de arte no CCB. Antes da ida ao museu explicação no dia anterior e no próprio dia – o que é, para que serve, regras e sua razão. Organização ainda na sala (...) bem como participativos, braço no ar, votam. Estão habituados. (Nota de campo 160 de 22 de novembro de 2023).

Ressaem, no entanto, as seguintes categorias nas respostas da equipa educativa: “regras discutidas em grupo” (*tento muitas vezes que... que flua do grupo*); “prevenção primária” (*Depois é toda a organização da sala: “quantos meninos é que podem ir para aqui? Só podem ir quatro, pronto... ’tá tudo a correr bem? Então sim, tu queres ir? Se calhar podem, acham que pode entrar mais uma visita?”*); resolução em grupo (*remeter para o grande grupo*). Estas estratégias são observadas em várias notas de campo. Relativamente à prevenção primária é exemplo a seguinte nota de campo:

Quadro das presenças preenchida no momento de grande grupo, no tapete. Os responsáveis, com auxílio da educadora, preenchem a tabela enquanto a mesma faz a chamada. À medida que as crianças dizem presente encaminham-se para o

recreio, indo buscar primeiro o seu chapéu ao cabide. (Nota de campo 3 de 3 de outubro de 2023).

Relativamente às regras discutida em grupo, tal também se verificou algumas vezes ao longo do estágio. Por exemplo ao discutir-se em grupo, no momento de tapete, onde se poderia sentar determinada criança para que conseguisse estar com atenção. Algumas crianças ficaram responsáveis por ficar ao lado dele.

Em relação ao incumprimento ser discutido em grande grupo, tal também se verificava várias vezes, nos momentos de tapete, e na única reunião de conselho que presenciei. A nota de campo seguinte é indicadora desta estratégia: *Reunião de conselho com todo o grupo. Fala-se de tudo o que está no diário de turma, inclusive de “não gostei” que alguma criança tivesse feito algo.* (Nota de campo 154 de 20 de novembro de 2023).

3.4.3. Análise das respostas das crianças

As verbalizações das crianças durante os *focus group* foram categorizadas em apenas um tema: **Conceções sobre regras.**

Assim, tendo como critério o número de incidências, salientam-se algumas subcategorias. Quanto ao conhecimento sobre as regras, as crianças demonstram conhecimento sobre as mesmas, sendo as que são mais referidas as seguintes: “evitar a violência relacional” (*não gozar; não gozar com os cabelos. Não podemos gozar com as camisolas nem os casacos*); “evitar a violência física” (*não dar chutos na cara e não bater aos outros; não partir a cabeça dos amigos*); “preservar os materiais e a sala” (*não podemos arrancar tinta da parede*). Estas são também as subcategorias mais referenciadas relativamente às regras em casa, com verbalizações como *não dar pontapés às suas mães*, ou *não destruir (...) as brincadeiras*. Outra regra de casa que é bastante referida, quando comparada com as outras é “manter os espaços arrumados” (*arrumar os brinquedos quando ‘tão desarrumados*).

Todas as crianças, à exceção de uma, concordam com a ideia de que as regras são importantes. A razão mais frequentemente apontada para a sua existência e importância

é o evitamento de retaliações do adulto, tal como no exemplo: *Porque assim a A (educadora) zanga-se*. Salienta-se a existência de apenas uma verbalização categorizada como “São importantes para organizar vida em grupo” - *porque assim havia tudo confuso*.

Relativamente à regulação das regras, predomina a ideia de que a autoridade reside no adulto, as regras são decididas por este e que em caso de quebra, o adulto pune negativamente (*ficamos de castigo*) ou repreende a criança (*são as professoras que zangam*). Também para a resolução de algum incumprimento, as crianças tendem a sentir necessidade de informar o adulto (*Digo a ti*). Saliento, a este propósito, a seguinte nota de campo, uma das quais me motivou para este trabalho:

O MR vem ter comigo, perguntando se eu tinha deixado a CL brincar com a varinha da educadora, uma varinha “mágica” que por vezes utiliza. Eu disse que foi por distração que lhe passei a varinha para a mão e perguntei se costumavam poder usar a varinha, estando eu perto da educadora. Tanto o MR como a educadora disseram que não. Então eu disse à CL que foi por distração. Perguntei ao MR se ele queria a varinha. Ele disse que não. Então questionei-o sobre a necessidade de me estar a dizer se a CL não o tinha prejudicado. A educadora levou-me a refletir sobre a minha gestão da situação, chamando-me a atenção para o facto do MR estar preocupado com as regras. Rapidamente pensei que estão em fase de apropriação das regras. Disse que de facto já tinha feito isto mais vezes, preocupando-me com não educar as crianças a “fazer queixinhas”. Mas nunca me tinha ocorrido que de facto, essas queixinhas poderão fazer parte da sua organização e compreensão das regras sociais. Pedi desculpa ao MR. (Nota de campo 156 de 21 de novembro de 2023).

Apesar de as crianças considerarem as regras importantes, existe paridade entre o desejo de ausência e o desejo de existência das mesmas. O desejo de ausência de regras é explicado pela vontade de fazer o que se quer (*Preferia que não houvesse...para eu fazer o que eu quiser*), mas também para evitar ser repreendido (*Porque, a A (educadora) e a B (auxiliar) não “zangavam-se”*). O desejo de existência de regras é explicado pelo recebimento de reforços positivos por parte do adulto, ou pela satisfação do mesmo

(porque assim recebemos muitos brinquedos, porque nós portamos bem; para a A (educadora) ficar contente...e para a Sofia).

São várias as observações ao longo do estágio relacionadas com a vivência das crianças das regras e dos limites, tal como ilustra o exemplo seguinte.

Li a história “Achámos um chapéu”. Depois perguntei outras possíveis soluções para o final da história (só havia um chapéu e eram duas personagens a querer o chapéu). Chamei duas crianças de 3 anos (AM e VC) e coloquei um objeto que ambas quereriam no meio. O AM prontamente agarrou no objeto. Perguntei ao VC o que é que ele fazia então, ao querer também o brinquedo. O VC, um pouco reticente disse que pedia. Os outros concordaram. O AM não queria dar. Pedi às crianças que então dessem outras soluções possíveis: “emprestar um bocadinho”; “pedir” “trocam”. (Nota de campo 170 de 16 de janeiro de 2024).

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

| ' ' | | ' ' |

Na primeira reunião de estágio da PPS I a seguinte frase de João c
oferecida pela orientadora (Professora Isabel Fernandes) na forma de marcador de livro:

“O segredo da educação reside na possibilidade de alguém se oferecer como modelo, pois o que mais importa na atitude educativa dos pais ou dos mestres na escola é a espontaneidade. Se forem espontâneos como foram em crianças, agem naturalmente na ternura e na agressividade e, portanto, fornecem à criança o modelo da pessoa autêntica”.

Esta frase anda comigo na minha agenda desde então, lembrando-me todos os dias, quando a abro, do que sinto pela minha futura profissão e dando-me confiança em mim própria para agir e “ser” dentro do jardim-de-infância com todos os seus atores (crianças e adultos).

Algo que considero que já havia vindo comigo para estes estágios, pelo meu desenvolvimento ao longo da minha experiência anterior, foi a importância dada a cada momento que a criança vive quer na creche, quer no jardim-de-infância. Se por um lado permitiu-me olhá-la com atenção e procurar promover experiências positivas e que lhe espelhassem o seu valor, por outro, tornou-me muitas vezes excessivamente preocupada e assoberbada com a quantidade de componentes que é necessário observar, questionar, apoiar enquanto educadora, acabando por perder o foco e a objetividade. Não obstante, considero que a minha espontaneidade e preocupação genuína e gosto pelas crianças me permitiu viver o dia-a-dia com elas com grande envolvimento e entusiasmo.

Já na PPS II, houve claramente mudanças na minha forma de intervir. Considero esta última experiência muito valiosa em termos de aprendizagem e de me começar a definir profissionalmente de uma forma mais equilibrada, entre a espontaneidade e a colocação de limites contentores e firmes. Esta investigação, por si só, foi uma mais-valia para o meu percurso.

Tal como refere Sarmiento (2009), a identidade profissional “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços da vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). Neste sentido, ambos os estágios, em paralelo com o meu percurso até e durante os mesmos, sem dúvida que contribuíram grandemente para o rumo da construção da minha identidade enquanto futura educadora. Identidade essa que sei que continuará em desenvolvimento ao longo dos anos de profissão vindouros. Desta forma, organizo a

identidade profissional que quero continuar a desenvolver em tópicos, que considero as aprendizagens também desenvolvidas ao longo destes dois estágios:

- O acolhimento e validação e incondicionais de cada criança (usando a expressão de Carl Rogers, e.g. Sprinthall & Sprinthall, 1993);
- A procura do estabelecimento de uma relação positiva, próxima, securizante, atenta, afetuosa e genuína com cada criança;
- O esforço de procurar conhecer cada criança e respeitar a sua individualidade, sempre em prole do superior interesse da mesma;
- A forma de trabalhar em colaboração com todos dentro da sala (e também fora), assumindo, claro, a responsabilidade pelo grupo;
- A tolerância a diferentes formas de trabalhar e a coexistência entre estas e a capacidade de dialogar sobre as mesmas com os elementos da equipa e com os pais;
- A calma e respeito pela criança nos vários momentos do seu dia;
- A atenção às necessidades do grupo e de cada um;
- A minha autorregulação em dias pessoalmente mais difíceis, mas a genuinidade na sua comunicação, sempre em prole do bem-estar da criança;
- Ter uma atitude indagadora face a observações realizadas, questionando sempre as suas razões, mas também não querendo analisar para além do que é o trabalho do educador;
- Agir em conformidade com o meu ideal enquanto educadora. Citando uma reflexão diária do estágio em creche: *em cada momento pensar que educadora quero ser, quando vou mudar uma fralda, quando uma criança está na retrete, quando uma criança faz uma birra. Não é fácil gerir o nosso estado emocional em alguns dias particulares, devido a causas pessoais, mas em cada momento ajudará a ter um bom trabalho pedagógico, se pensar “que educadora quero ser” ou melhor “que experiência quero que esta criança em específico tenha agora, enquanto está a comer, a brincar, a chorar”*. Tal como apresentado nas OCEPE (Silva et al., 2016), devo desenvolver uma intencionalidade educativa de forma a “atribuir sentido” à minha forma de agir com as crianças e no ambiente socioeducativo.

- Saliento como necessidades para a aplicação deste modo de estar enquanto educadora: a disponibilidade (mental, física, emocional), a paciência, a persistência, a convicção, o estudo dos referenciais teóricos, a partilha de situações em inter e supervisão.
- Ter “em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 12).
- “Estimula(r) as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 12).
- A importância da brincadeira na rotina diária das crianças, desenvolvendo eu um ambiente rico em oportunidades de exploração, ação, interação e envolvimento em “experiências significativas” e desafiantes (Portugal et al., 2016).
- O desenvolvimento da capacidade empática e da escuta ativa, procurando compreender os comportamentos de cada criança.
- Relacionado com uma das maiores dificuldades, ser focada nas intenções com que planeio, ajo e reflito sobre o grupo, trabalhando sobre dados concretos e objetivos, bem como ter o controlo do mesmo, deixando maiores aprofundamentos sobre cada criança para outros profissionais com quem irei trabalhar em equipa e a quem poderei sempre recorrer quando necessário.
- Conceção do meu trabalho como um andaime na zona de desenvolvimento proximal da criança (e.g. Lightfoot et al., 2009) quer em termos cognitivos, quer em termos socioemocionais. A este propósito saliento a aprendizagem que fiz (e refiz) sobre o meu papel na regulação da criança de tenra idade, devendo agir de acordo com o seu nível de desenvolvimento.
- Trabalho em equipa com os meus colegas, aproveitando as características de cada um.
- Valorizar as regras, mas aplicá-las ao essencial, e não à exploração artística e outras explorações. Não considero que tenha de ser tudo feito com um propósito. O propósito, principalmente nestas idades, pode ser o da fruição e da prática, abrindo portas para o desenvolvimento a aprimoramento das capacidades. Por isso mesmo, valorizar processos e não tanto produtos. A título de exemplo, saliento a seguinte nota de campo:

A MT suja-se bastante a pintar o painel do projeto. A MT está agitada, mas envolvida na pintura. Uma vez que me foi sugerida melhoria da prática neste sentido procuro estar mais “em cima” da MT, direcionando mais a sua exploração, evitando que se suje (Nota de campo 164 de 4 de dezembro de 2023).

Por fim, concluo que a construção da minha identidade profissional não se iniciou de forma linear, sendo que senti muitos avanços e recuos e ainda sinto alguma indefinição quanto ao que quero ser enquanto educadora, principalmente pela dificuldade e receio em assumir um grupo de crianças e a sua gestão. Descobri-me como alguém com uma abordagem mais livre, exploratória, mas que por outro lado, ainda se agarra a expectativas fixas sobre o que é suposto a criança conseguir fazer, acabando por, por um lado ter uma postura que permite o envolvimento da criança no que está a fazer, mas por outro, estar permanentemente preocupada com o que ela está a ganhar com o que está a fazer, ou o que é que ela poderá estar a sentir, a pensar, perdendo-me em várias preocupações e pensamentos, receando de alguma forma prejudicá-la no desenvolvimento do seu potencial, ou não chegando a promover o mesmo.

Por outro lado, na PPS II entendi melhor a necessidade de equilibrar a minha forma de ser, mais permissiva, com uma maior confiança na importância de colocar limites de forma positiva, quer para a criança, quer para o grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta secção apresentam-se as notas conclusivas da investigação | | ' ' | | | ' |
como as dificuldades sentidas, o contributo da mesma e algumas limita

Tal como expresso na introdução, propus-me a explorar a questão dos limites e da sua importância para a gestão do grupo e para o desenvolvimento socioemocional da criança. Considero que o contributo que se quer de um estudo encontra aqui a sua existência: a minha própria mudança e evolução na minha forma de me relacionar com as crianças e a importância que dou aos limites. Sabendo que é um tema amplamente estudado e, provavelmente, presente na consciência e conhecimento da generalidade dos profissionais, posso apenas falar por mim com certeza, da importância da investigação realizada, ainda que breve, para a minha prática. Relativamente à amostra do estudo, a equipa demonstrava já ter uma opinião segura (especialmente a educadora) relativamente à importância dos limites e da gestão do grupo. Acredito que as famílias, ao serem questionadas sobre o seu papel, possam ter refletido melhor sobre o mesmo. No entanto, não tenho como saber se a sua participação teve algum impacto na sua forma de pensar e agir. Relativamente às crianças, o facto de a sua participação nos *focus groups* ter sido realizada na última semana de estágio, não me permitiu perceber o impacto que possa ter tido nos seus comportamentos. No entanto, o estudo permitiu-lhes expressarem-se sobre o tema e escutarem as opiniões dos colegas.

Considero então, que aquilo a que me propus no início, foi conseguido, encontrando-me eu, ainda e certamente durante mais algum tempo no início de carreira, à procura da minha segurança e confiança de que as minhas decisões em termos de colocação de limites são as mais adequadas e benéficas para a criança, e citando o que apresento na introdução “contribuir para o bom desenvolvimento socioemocional da criança inserida em grande grupo, mas respeitando-a na sua individualidade”.

Relativamente aos três objetivos expressos na secção inicial da investigação, considero terem sido bem-sucedidos, mas com algumas limitações.

Relativamente ao primeiro objetivo, considero que se conseguiram aceder às conceções sobre a gestão socioemocional das crianças e o papel dos adultos na sua promoção, quer na análise de respostas das famílias como da equipa educativa. No entanto, considero como limitação, a falta de aprofundamento sobre a temática do desenvolvimento socioemocional com a equipa, focando-me especialmente na gestão de grupo com estes participantes, sendo o termo do desenvolvimento socioemocional apenas explorado mais com as famílias.

Em relação ao segundo objetivo, este foi também conseguido principalmente através dos *focus group*, entendendo que a sua perspectiva é, tal como expectado, não pensando concretamente na importância da vida em grupo, mas nas consequências individuais e na autoridade do adulto.

O terceiro objetivo é conseguido, reunindo-se uma série de estratégias utilizadas, quer através das respostas das entrevistadas e inquiridos, como também através das notas de campo realizadas ao longo do estágio.

Vários dos resultados salientam-se-me pela sua relação com as minhas próprias inquietações. Por exemplo, a questão da dificuldade de gestão do grupo e as várias razões apontadas para tal, se por um lado me tranquilizam, no sentido de que normalizam os meus receios do exercício da profissão, por outro atentam-me para o facto de serem questões importantes de definir em mim própria.

Algo que permitiu a obtenção de uma considerável quantidade de resultados, foi o tratarem-se de participantes (equipa, famílias e crianças) envolvidos e participativos, tal como observado ao longo do estágio, bem como comentado pela educadora na sua entrevista e ao longo do estágio. As crianças, tal como caracterizado na secção inicial, estão habituadas a dar a sua opinião, a expressarem-se em frente aos colegas. Enquanto moderadora dos *focus group* procurei orientar a entrevista para os objetivos estabelecidos (tal como sugerem Galego & Gomes, 2005), procurando motivar todas as crianças. No entanto, tendo como limitação na minha prática investigativa, a minha moderação no desenvolvimento dos *focus groups* apresentou algumas fragilidades, acreditando que uma maior disponibilidade de tempo e mesmo melhores competências de escuta poderiam ter suscitado maior aprofundamento das repostas das crianças.

Apesar de não constarem nas notas de campo, alguns pensamentos ocorreram-me enquanto construía o presente relatório. Por exemplo, momentos em que algumas das crianças apresentavam alguma dificuldade em adaptar-se ao novo ambiente, talvez também por ser necessário prepará-las melhor para a transição (Hohmann & Weikart, 2007; Arends, 1995). Muitos conflitos aconteciam nos momentos de transição (na fila para o almoço, na arrumação, quando alguns se esquivavam, na resistência a parar de pintar).

Outra questão visível ao longo do estágio, bem como nos resultados das entrevistas, foi a apresentada na revisão teórica, relativa à abordagem sociocêntrica à disciplina (Folque, 2018). Por exemplo, quando se resolviam conflitos em grande grupo, pedindo opiniões aos colegas, ou quando se pensava em possíveis soluções para ajudar uma das crianças a estar sentada no tapete, ficando duas crianças mais velhas ao lado dele. Foi também algo que observei na reunião de conselho: discutir algum comportamento inadequado de uma criança. Reconheço que não me identifiquei com esta prática habitual numa sala MEM, no entanto, eu própria, por vezes, acabava por falar sobre alguma criança perante todo o grupo. Fazia-o com o objetivo de transmitir a aprendizagem a todos, tendo como modelo uma das crianças.

Taille (2002) sugere que se assiste a uma “indecisão de vários adultos em relação ao que deve ser proibido e permitido” (p.30). Mas tal como afirma no mesmo trabalho, “se nada lhes [às crianças] for colocado como dever, é compreensível que elas não desenvolvam ou o façam de maneira lacunar, sua moralidade, seu senso moral” (p.30). Eu própria, como demonstra a nota de campo seguinte, me encontro diversas vezes nesta ambivalência, entre a importância do limite e o receio de não o estar a fazer de maneira verdadeiramente benéfica para a criança - *RA olha para mim enquanto conversa no tapete, tentando ver se se eu estou a ver ele a conversar.* (Nota de campo 171 de 3 de janeiro de 2024). Identificando-me com a afirmação de Taille (2002) de que existe, por vezes,

também o medo dos pais e professores de serem autoritários, o medo de formarem jovens meramente obedientes, conformistas, passivos, não críticos, em uma palavra, heterónomos. Tal medo é justificável, e boa parte da pedagogia moderna reza que os alunos devem ter iniciativa, devem ser ativos, construir seus conhecimentos e seus valores (p.31).

No entanto, o mesmo autor dá resposta a esta inquietação:

tal busca da conquista da autonomia por parte dos jovens acaba por fazer esquecer que ela é superação da heteronomia. O resultado prático desta pedagogia é que os jovens acabam por não ter contato com a moral, com os deveres, uma vez que os

adultos, de medo de se imporem, silenciam sobre seus próprios valores (Taille, 2002, p. 31).

Algo que parece não ir ao encontro do referido na revisão, relativamente ao desenvolvimento da consciência de regra e da moralidade, é o facto de que ao longo da PPS II viram-se as regras serem decididas em grupo de pré-escolar. No entanto, a razão que as crianças demonstram é, de facto, a satisfação do adulto ou o evitamento da punição. Por isso, compreendo que não me devo preocupar tanto com as razões pelas quais as crianças cumprem, pois faz parte do seu estágio de desenvolvimento ainda serem muito influenciadas pelas consequências de punição e reforço, e que isso não desvirtua os seus comportamentos adequados.

Por fim, apresentam-se como principais dificuldades sentidas, ao longo do trabalho, a fundamentação teórica, dado o largo espectro de conhecimento acerca das várias temáticas presentes no trabalho, optando por deixar de fora, certamente, muita informação existente, especialmente sobre o desenvolvimento socioemocional da criança. Uma outra grande dificuldade prendeu-se com a análise categorial das respostas dos participantes, sendo esta modificada várias vezes.

Em forma de conclusão, entendemos que a escola, à semelhança da família, é um contexto fundamental para a o desenvolvimento socioemocional da criança (Petrucci et al., 2016). Da mesma forma que os métodos de disciplina que os pais usam se repercutem no comportamento social da criança, também os métodos usados pelo educador influenciam esse mesmo comportamento (Katz & McClellan, 1991). De facto, ao longo de ambas as PPS, pude observar dezenas de situações que são demonstrativas de situações promotoras do desenvolvimento socioemocional, derivadas principalmente, da vida em grupo. O meu apoio, enquanto futura educadora, é essencial nesse desenvolvimento, sendo que o mesmo se quer alicerçado numa relação de qualidade entre mim e a criança (Ferreira et al., 2016).

6. REFERÊNCIAS

Amado, J.S. & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola
prevenir*. Almedina.

| | ' ' | | | ' |

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal
- Ashurali kizi, R. M. & Makhmudjonovna, A. M. (2023). The role of the teacher in the formation of a child in kindergarten. *Eurasian Journal of Technology and Innovation*, 1(12), 91-97.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bataglia, R. P. U. (2012). A construção da competência moral na formação superior. In S. M. R., Carvalho & P. U. R. Bataglia (Orgs.), *Psicologia e educação: Temas e pesquisas* (pp. 135-148). Cultura Académica Editora.
- Boni, V & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
- Brazelton, T. (2021). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e comportamental dos 0 aos 3 anos* (15ª ed.). Editorial Presença.
- Cobbold, C. & Boateng, P. (2016). How confident are kindergarten teachers in their ability to keep order in the classroom? A study of teacher efficacy in classroom management. *Journal of Education and Practice*, 7(36), 181-190.
- Vale, V. (2008). As estratégias de gestão do comportamento das crianças: percepções dos educadores de infância. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 1, 27-46.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2022). Investigação com crianças: É possível escapar à observação? In C.C. Vieira (Coord.), *Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em investigação* (pp. 270-296). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J. M., & Leal, T. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother–Child, Father–Child and Teacher–Child Relationships. *J Child Fam Stud*, 25, 1829-1839.
- Folque, M.A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M.A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M.A. & Bettencourt, M. (2021). O modelo pedagógico do movimento da escola moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-137). Porto Editora.
- Fonseca, A.C.L. & Rosa, M.D. (2015). A construção da *disciplina* na educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestRADOS em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 164-171). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa
- Galego, C. & Gomes, A.A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.
- Goldman, C. (2024). *As crianças precisam de limites para crescerem equilibradas e capazes de enfrentar a vida*. Crisântemo.
- Harris, I. (1973). Boundaries, set theory, and structure in the classroom. *Education*, 93(3), 285-291.
- Hohmann, M. & Weikart, D.P. (2007). *Educar a criança* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Katz, L. G. & McClellan, E. (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S.R. (2009). *The development of children (6th edition)*. New York: Worth Publishers.
- Machado, S. & Simões, A. (2015). A Educação de Infância e a gestão do grupo de crianças: relato de um percurso. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.197-204). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa
- Martins, M.J.D. (2010). Contributos da psicologia do desenvolvimento moral para a educação para a cidadania. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*, 230-237. Universidade do Minho.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2020) Estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Montês, A.R., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Interações*, 15, 41-54.
- Montoya, A.O.D. (2012). Indivíduo e sociedade na formação da razão: contribuição teórica de Piaget. In S. M. R Carvalho & P. U.R. Bataglia, *Psicologia e educação: Temas e pesquisas* (pp. 15-32). Cultura Acadêmica Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (3^a ed.). Porto Editora.
- Paracampo, C. C. P. & Albuquerque, L. C. (2005). Comportamento controlado por regras: revisão crítica de proposições conceituais e resultados experimentais. *Interação em Psicologia*, 9(2), 227-237.

- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Trends in psychology/ Temas em psicologia*, 24(2), 391-402. Sistema de Información Científica Redaly.
- Portugal, G. (Coord.), Carvalho, C. & Bento, G. (2016). *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE); Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social / Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS, I.P.)
- Ribeiro, A.C.M. & Cabral, S.M.C. (2015), “Aqui nós participamos!” A participação das crianças na educação de infância. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.240-250). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa
- Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10696/3/Inqu%c3%a9rito%20por%20Question%c3%a1rio.pdf>
- Sarmiento, T (2009). As identidades profissionais em educação de Infância. *Locus Social*, 2, 46-64.
- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, 12, 1-23.
<https://journals.openedition.org/ras/740>
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL de Portugal.

- Taille, Y L. (2002). Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: Os sentidos da restrição e da superação. *Educar em Revista* (19), 23-37.
- Thompson, R.A. & Virmani, E.A. (2012). Socioemotional development. *Encyclopedia of Human Behavior* (2nd ed.), 504-511. Elsevier.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vasconcelos, T. M. S. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vlah, N., Jančec, L., & Rijeka, M. S. (2019). Kindergarten teachers as models and facilitators of socialization in the kindergarten. *Metodički Obzori*, 18(1), 27-56.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios Edições.
- Widmer, E.L. (1966). Why kindergarten? *Young Children*, 21(5), 297-303. National Association for the Education of Young Children

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A - PORTEFÓLIO
INDIVIDUAL

| ' ' | | ' ' |

Primeira semana (2 a 6 de outubro de 2023)				
Nº	data	observação	inferência	temática
1	02-10-2023	Neste primeiro dia conheci o espaço. Conheci 21 das 25 crianças e a equipa de sala (educadora e auxiliar) e da instituição.	Fui muito bem recebida por todos.	Integração no contexto
2	02-10-2023	No momento do tapete (em grande grupo) a educadora questiona as crianças sobre a presença de alguém que lhes é estranho na sala. Estas riem-se de forma envergonhada. Incentivadas pela educadora perguntam-me o nome. A educadora explica que sou estagiária e se eles se lembram o que isso é. Uma das crianças, depois de levantar o braço, explica algo como “está a aprender a ser professora”..	As crianças estão habituadas a receber estagiários em sala	Integração no contexto
3	03-10-2023	Tabela das presenças preenchida no momento de grande grupo, no tapete. Os responsáveis, com auxílio da educadora, preenchem a tabela enquanto a mesma faz a chamada. À medida que as crianças dizem presente encaminham-se para o recreio, indo buscar primeiro o seu chapéu ao cabide.	Rotinas bem estabelecidas e valorizadas pelas crianças	Rotina Instrumentos de pilotagem

4	03-10-2023	Existem dois responsáveis por dia, sendo um do grupo dos mais velhos e o outro (escolhido por este) mais novo. As suas funções são agarrar a porta quando se encaminham para o almoço e quando regressam à sala, colocar as cadeiras no refeitório, entregar fruta, ajudar no preenchimento dos instrumentos de pilotagem, ir à frente na fila.	As crianças gostam de ser os responsáveis do dia.	Rotinas Autonomia Responsabilidade
5	03-10-2023	História trazida pelo A. (“O Pequeno Eco”). A educadora conta a história com expressividade e deixando as crianças participarem desse conto.		Leitura
6	03-10-2023	Espontaneamente vão buscar livros e sentando-se, mas também deitando-se no tapete a vê-los. Pedem-me que lhes conte.	Demonstram gostar muito da área dos livros,	Leitura
7	03-10-2023	Uma das crianças pergunta-me o nome de um dos dinossauros que têm na área de jogos de chão. Eu respondo que não sei, e se não quer ir ver comigo se há algum livro sobre dinossauros na área da biblioteca. Assim o fazemos e encontramos um livro. Naturalmente algumas crianças reúnem-se perto de		Leitura Conhecimento do mundo

		nós e ficam envolvidos a ir buscar dinossauros e a compará-los com os do livro, pedindo-me para ler os seus nomes.		
8	03-10-2023	Na higiene observa-se autonomia desde os mais pequenos, utilizando a retrete e lavando as mãos sozinhos.		Autonomia
9	03-10-2023	Presença dos pais na sala de manhã.	Chamou-me à atenção esta rotina e relação casa-escola	Relação JI-família
10	03-10-2023	Impulsionado pela educadora em parceria com os pais, as crianças começaram a recolher dinheiro para adquirir um jogo para a sala.	Vivencia-se tudo de forma aprofundada e envolvida: desde a exploração do formato do mealheiro (o Big Ben), o qual suscita várias questões, a aparência das moedas que as crianças vão trazendo, à responsabilidade de informar os pais e trazer uma moeda.	Cooperação Responsabilidade
11	03-10-2023	As crianças, mesmo as mais pequenas, pegam no seu cartão que tem o seu nome inscrito e a sua fotografia e “copiam” o nome nos desenhos que fazem	Autonomia e interesse no processo de exercício da escrita do seu nome	Leitura e escrita
12	03-10-2023	Antes de contar uma história o grupo realiza um exercício de respiração (estrela do mar).	Importância destes momentos de transição, para focar	Autorregulação

13	03-10-2023	AM para AP “tu és meu amigo?” AP não responde, foca-se noutras coisas, falando muito baixo, pelo que não entendo o que diz.		Socialização
14	04-10-2023	“tpc” das crianças: nome do relógio (Big Ben) e trazer 1 euro.	Responsabilização e cooperação por objetivos comuns	Responsabilidade
15	04-10-2023	Converso com a educadora sobre qual deverá ser o meu papel numa sala de pré-escolar.	Minha posição na sala: atenção aos vários focos de possível conflito, às diferentes áreas e o que nelas está a acontecer. Encontrar a minha forma enquanto educadora.	Identidade profissional
16	04-10-2023	Respiração com música antes da historia	Estratégia que resulta no grupo	Autorregulação
17	04-10-2023	Votos para escolher história	Dá-se voz a todas as crianças	Democracia Participação
18	04-10-2023	Mealheiro suscita uma questão para projeto: “como é que fizeram o Big Ben”	Envolvimento e ligação entre as vivências	Projeto
19	04-10-2023	Conselho é a 6ª feira, onde se preenche o diário (o que fizeram, o que gostaram, o que não gostaram)		Rotina Autorregulação Comunicação
20	04-10-2023	Número limite de crianças por área	trabalham-se as regras e a matemática	Regras
21	04-10-2023	Ideia transmitida pela educadora: a nossa intenção, enquanto profissionais, deve ser sempre no sentido do aprofundamento		Intencionalidade pedagógica

22	04-10-2023	Voto a seguir à história: gostei/não/mais ou menos, sendo algumas das crianças questionadas sobre o porquê do seu voto.	<p>Democratização</p> <p>Empoderamento</p> <p>Capacidade de refletir e transmitir opinião</p>	<p>Participação</p> <p>Comunicação</p> <p>Reflexão</p>
23	06-10-2023	<p>Por não ter chapéu, o AM foi mandado pelas auxiliares brincar à sombra. Este, que brincava com amigos, mostrou-se frustrado e triste. Observando a cena, e lembrando-me de que a auxiliar da minha sala já havia recorrido a um chapéu emprestado para outro menino que não tinha, pensei fazer o mesmo, não pensando que estava a contrariar uma ordem, mas sim a ajudar. Só pensei nisso no momento em que estava a ir buscar o chapéu e encontrei a educadora. Expliquei a situação à mesma, que me autorizou a ir buscar o chapéu. Já no recreio chamei o AM e expliquei que o chapéu era da escola, para depois dar à auxiliar da sala. Entendi que não foi bem visto pelas auxiliares que se encontravam no recreio, e só então entendi que acabara de desrespeitar a sua autoridade, pelo que passando algum tempo expliquei-lhes no que havia pensado e que não queria desautorizar.</p>	<p>Naquele momento pensei que para o AM, pelo que havia observado dele nestes primeiros dias, seria importante a socialização com os seus pares, mais do que aprender a regra da utilização do chapéu, que acredito não fosse assimilar no momento. (Hoje, dia 11, já tenho outra opinião sobre ele, acreditando que talvez ele fosse pedir aos pais o chapéu)</p> <p>Qual a maneira mais adequada de agir em situações destas, de responsabilização dos pais, sem penalizar a criança?</p> <p>Importância de falar primeiro com os outros adultos que estão com as crianças, antes de tomar decisões.</p>	<p>Regras</p> <p>Responsabilização</p> <p>Gestão equipa-famílias-criança</p>

Segunda semana (9 a 13 de outubro de 2023)				
Nº	data	observação	Inferência	temática
24	10-10-2023	AP apresenta no momento de grande grupo de manhã o que fez com a mãe, esboçando um sorriso orgulhoso, mas reservado. A produção é afixada no cartaz dos projetos	Importância destes momentos para autoestima da criança e valorização do trabalho escola-família	Comunicação
25	10-10-2023	O AP responde “está bem”, soluçando, depois de chorar por não ser ele, enquanto responsável, a colocar os círculos verdes nas presenças, mas sim os encarnados (que serão menos)	mostrando esforço na sua autorregulação	Autorregulação limites
26	10-10-2023	Entreguei pessoalmente a maioria dos consentimentos relativos ao registo fotográfico durante o acolhimento, explicando aos pais o propósito do mesmo.		Procedimentos éticos
27	10-10-2023	Pela primeira vez fiquei sozinha a gerir a higiene. Correu bem, com alguns conflitos entre os colegas que esperavam no corredor, mas que pude ir ajudando a resolver. A MT esteve sempre muito agitada e a provocar os pares.	Importância da rotina também para ajudar o adulto a gerir o grupo.	Gestão do grupo
28	10-10-2023	Num momento livre pelas áreas estive com algumas crianças a fazer uma das tarefas habituais em sala: “contame que eu escrevo”. Destaco a participação da A. (ucraniana), cuja barreira linguística pude vivenciar melhor enquanto conversava com ela sobre o que ela queria dizer.	Importância de fomentar o diálogo com esta criança e de procurar estar atento à sua compreensão daquilo que se está a transmitir, tanto em grande grupo, como em pequeno grupo. Acabo por	Língua materna

			superproteger e estar muito em cima dela, talvez. Mas considero importante ela entender a maioria daquilo que os colegas dizem ao longo do seu dia, e levá-la a expressar-se melhor em português.	
29	10-10-2023	A educadora apelando à adequação do comportamento no tapete explica: “No tapete quando falamos é para o grande grupo”. As crianças acedem. Algumas já o sabem explicar também.		Regras de socialização
30	10-10-2023	Ao serem advertidos de que a área onde se encontravam (prateleira dos jogos de chão) estava “fechada”, a AL. e o Z. (2 e 3 anos) brincam algum tempo às escondidas um com o outro, divertidamente.	Capacidade de lidar com a frustração e pensar numa alternativa	Socialização Brincadeira
31	10-10-2023	MS refere algo sobre si em grande grupo que não é verdade. Não me lembro exatamente o que era, mas estava relacionado com colocar o braço no ar se já tinham feito algo. A educadora chama-o a atenção e pede que ele se explique melhor. O MS mostra-se nervoso e começa a chorar. Então, a educadora puxa-o e ajoelha-se ao seu nível, procurando consolá-lo mas também ajudá-lo a regular-se,	Creio que a educadora procurou apelar à participação do MS sem querer chamar a atenção pelo seu lado mais teatral.	Participação Desenvolvimento socioemocional

		limpando-lhe as lágrimas e apelando a participar com menos “disparates” na conversa em grupo.		
32	10-10-2023	Quando observo alguma criança, normalmente uma mais nova, parecendo perdida, sem saber o que fazer motivo-a e ajudo-a a escolher alguma coisa. Hoje no recreio, ao constatar que uma criança (de outra sala) de 3 anos não estava a fazer nada mas sempre ao pé de mim, bem como da outra estagiária, e preocupando-me com o facto de daí a pouco tempo nós as nuas irmos embora, quis incentivar este menino a brincar com alguma coisa ou com alguém. Perguntei-lhe o que ele brincava na sala. Ele disse “com o D”. Ora depois explicaram-me que todos os de 3 anos, como ele, estavam na sesta, sendo ele o único que não dormia.	O que devo fazer? Incentivar sempre a escolha de algo para fazer? Deixar a criança triste quando algum adulto sai e esta fica mais perdida. Até que ponto estou a superprotegê-la e a não deixá-la desembaraçar-se?	Socialização Adaptação Decisão
33	10-10-2023	No tapete, AM está de pé a pedir insistentemente à educadora para ser o responsável. Esta responde sempre “senta-te no tapete”. Quando está sentado continua a pedir, ignorando a questão da educadora ao grupo (quem já tinha sido responsável nas últimas semanas). O AM diz que ainda não foi. A Educadora então dirige-se a ele e explica que não lhe está a responder pois ele não está a respeitar e não está a ouvir e que se então não está a ser responsável, ainda não pode ser um dos responsáveis do dia. Ele então mostra	Ele mostra-se desapontado, mas parece entender. Gestão da frustração e do autocontrolo (nomeadamente a capacidade de esperar)	Disciplina Gestão do grupo Regras

		compreender e diz que não pede mais. A educadora explica que amanhã teria outra oportunidade, se mostrasse outro comportamento. Fica em silêncio atento.		
34	10-10-2023	A educadora está a colocar novamente o calendário na parede (uma folha por mês) e os respetivos aniversários. As crianças acercam-se naturalmente interessadas. A educadora dá a tarefa de desenhar (quem quiser) a educadora, auxiliar e eu (estagiária), para se colocar no dia do nosso aniversário. O AM pergunta pelo dele. Com ajuda consegue identificar o dia 3.	Cria-se então uma oportunidade de olhar com atenção para o calendário, os meses, os números, bem como sentimento de pertença ao grupo, com a sua fotografia afixada no dia dos seus anos.	Noções temporais Identidade e pertença Numeração
35	10-10-2023	Ainda não me sinto segura da forma como circulo na sala.	Onde me coloco e quando para os conhecer bem enquanto ajudo na gestão do grupo tem sido um dos desafios sentidos.	Gestão do grupo Posicionamento em sala
36	11-10-2023	Gestão grupo: o AM porta-se desadequadamente no tapete enquanto a educadora fala com as crianças, obrigando-a a interromper várias vezes. Durante este episódio queria intervir e sentar o AM comigo, mas ainda não me sentia à vontade para intervir no lugar da educadora. Em conversa com a mesma, percebi que já o posso fazer e que esse é um dos meus papeis, como elemento da equipa.	Devo ter mais confiança em mim mesma para ajudar nestas situações, considerando-me um elemento importante da equipa.	Gestão do grupo Trabalho em equipa

37	11-10-2023	No recreio, MT vem ter comigo, queixando-se que a VT não a deixa brincar. Vou ter com o grupo que brinca ao faz de conta e falo com a VT e com a MT. Os outros pares dizem que a MT está só a “estragar a brincadeira”. Pergunto à MT porque é que ela está a fazer isso, e responde que queria ser a Branca de Neve e que a VT não deixa. Pergunto então se não pode haver mais que uma branca de neve. Dizem que não. Então sugiro à MT escolher outra personagem, e a VT inclui-la na brincadeira. Depois comento situação com a educadora, que me propõe outra resolução, uma vez que a VT costuma liderar muito as brincadeiras, dizendo-lhe que não pode ser sempre ela a mandar, pois depois os meninos não querem brincar com ela.	A MT, já reparei noutras situações, parece-me, prejudica a brincadeira dos outros quando não a incluem como ela quer. A minha resolução acabou por não ir no sentido da afirmação da MT mas sim pela sua subjugação às demandas da VT	Brincadeira Participação democrática na brincadeira
38	11-10-2023	O TM não queria fazer nada sem ser o jogo de sempre. Feedback da educadora quando a questiono sobre qual o nível de insistência que devemos ter: se entendermos que não está a ser muito estimulante, insistir para que façam outra coisa. Com mais convicção levei-o a fazer uma montanha, uma vez que estava inscrito no projeto das montanhas. Fez. Fui lá e ele ainda mostrou que tinha feito antes mal e que repetiu. Felicitei-o.	O TM mostra-se reservado, mas acaba por se expressar e recorrer ao adulto.	Envolvimento Projetos Desenvolvimento das capacidades
39	11-10-2023	Manhã atividades direcionadas – projetos		MEM

40	11-10-2023	Área da natureza com elementos trazidos espontaneamente pelas crianças (pinhas, conchas, flores)		MEM
41	11-10-2023	Partilho a minha questão com educadora – insistir com crianças para irem para alguma área, realizar algo relacionado com o projeto	Dificuldade em ser diretiva	Papel do educador
42	11-10-2023	Gerir “tristezas” quando desabafam, mudar ânimo da criança, tal como me sugere educadora, procurando com elas pontos positivos.		Desenvolvimento socioemocional
43	11-10-2023	Sentei-me com a MG, que me passa mais despercebida.	São tantos. Como conhecer. Receio de não os conhecer	Gestão do grupo Conhecimento e relação com cada criança
44	11-10-2023	Minhas anotações na creche foram mais individualizadas. Aqui são mais relativas à vida de grupo		Gestão de grupo
45	11-10-2023	AP vem ter comigo no recreio: “Sofia, o MS diz que eu sou do Porto!” eu pergunto-lhe “e tu és?”. AP “Não!” “és de algum clube?” AP: “do Benfica”. Então responde ao MS e diz que não és do Porto e que és do Benfica. Eu vou lá contigo. Chamo o MS à atenção e digo que o AP tem algo para lhe dizer. O AP diz “MS não sou do Porto. Sou do Benfica!”. O MS olha para mim, eu esboço um sorriso, mas	Penso que seja importante trabalhar no AP a sua capacidade de autoafirmação mas também de maior descontração e sentido de humor consigo próprio	Socialização Afirmação e empoderamento

		sem saber bem como fazer o desfecho desta situação. O AP permanece junto deste grupo.		
46	11-10-2023	O AP, nos meus primeiros dias de estágio, reparei que estava com olhar perdido no recreio. Ajudei-o a escolher algo. Escolheu o triciclo. Nos dias que se seguiram assim que foi para o recreio foi buscar um triciclo.	Passo positivo para o AP	Segurança
47	11-10-2023	Em aula na faculdade a professora atenta para o facto de haver sempre uma razão por detrás das coisas. Que uma criança falar muito baixinho tem uma razão. Ela provavelmente consegue alguma vantagem com isso, pelo que baixar-nos para ela nos dizer ao ouvido não será uma boa estratégia, mas sim fazê-la falar mais alto. Mas primeiro saber o porque disso acontecer. Lembrei-me da AG, ucraniana, e do AP.	O que podemos fazer em sala?	Comunicação Conhecimento da criança
48	11-10-2023	RG costuma estar atento às quebras das regras dos outros, chamando os colegas à atenção nos momentos de grupo, para se calarem, ou para seguirem bem as instruções, por exemplo. Normalmente a minha preocupação é a de o tornar menos ansioso (infiro eu sobre ele) e de deixar a educadora e os adultos tomarem conta, para ele não se preocupar e “relaxar”.	Devo fazê-lo?	Relações entre pares Responsabilização

49	11-10-2023	Educadora pede as crianças que deem os bons dias quando chegam, mesmo que estejam tristonhas		Regras de convivência Socialização
50	11-10-2023	O TG modela o AM a fazer uma aranha	ZDP	Aprendizagem
51	11-10-2023	Educadora insiste com o AM para realizar os desenhos até ao fim e vir-lhe mostrar, e guardá-los. Questiona-o sobre as patas da aranha no seu desenho e diz-lhe como fazer. Este fica algum tempo a desenhar riscos, tentando imitar as patas da aranha		Limites Regras Aprofundamento Artes visuais
52	11-10-2023	Existe um saco onde as crianças quando chegam colocam os brinquedos que trazem de casa, e que podem usar apenas no recreio à tarde.		Regras Brincadeira
53	13-10-2023	Por sugestão, algumas crianças estiveram a pintar com aguarelas folhas que serviriam de base a uma teia de aranha, de forma a fazer contraste com o branco dos fios. Estando as crianças a pintar, encaminhei-me para junto de uma criança, que havia chegado há pouco tempo, para a área da matemática. Passando um bocado a educadora chama-me a atenção: as crianças começavam a deixar as suas pinturas na mesa e já circulavam pelas outras áreas com as mãos sujas, sem tirarem as t-shirts (batas) e sem mostrarem as suas pinturas ao adulto.	Tal como me explicou a educadora, acabara de perder o grupo que havia dinamizado, pelo que a atenção ao grupo no início ao fim é fundamental, não sendo impeditivo de estar com outra criança noutra área, desde que mantenha os olhos nos outros grupos.	Gestão dos vários grupos

54	13-10-2023	<p>AM quis participar nas aguarelas (as quais chama de pintarolas) e mais tarde fazer a colagem das teias. Pediu, quando estavam a ir para o recreio, para continuar a sua produção. Fiquei com ele, com a intenção de ajudá-lo não a fazer sozinho o corte e colagem, a planear onde ia colocar cada fio antes de o colar, a observar o formato dos fios das teias (não onduladas mas retas). Procurei encontrar formas de conseguir manter os fios colados, experimentando primeiro eu e modelando-o.</p> 	<p>O AM envolveu-se na atividade e mostrou-se muito recetivo às minhas sugestões de melhoria. Algo que eu não faria há uns dias atrás, mas que acredito que seja importante para o desenvolvimento das suas competências. Também o planeamento se mostrou frutífero, o AM na colagem dos últimos fios procurava autonomamente um espaço mais vazio e dizia que ia ser ali.</p> <p>“Procurei encontrar formas de conseguir manter os fios colados, experimentando primeiro eu e modelando-o.” – qual a maneira mais adequada de fazê-lo? Pela agitação do AM procurei dar-lhe logo uma solução que ele pudesse copiar, em vez de o fazer procurar</p>	<p>Aprofundamento Projeto Envolvimento Artes visuais</p>
----	------------	---	--	--

			uma forma de garantir que os fios não se descolavam.	
55	13-10-2023	Feedback da educadora relativamente à minha forma de intervir quando o AM estava a desobedecer no tapete: não correu como podia ter corrido, talvez fosse boa ideia dizer-lhe para ir lavar a cara, sim, mas acabei por estar tempo demais lá fora com ele, ele perdeu o início da história, que é algo que o faz estar atento e em silêncio. Por um lado foi importante eu procurar gerir a situação, dando apoio à educadora, mas bastaria permanecer senrada com ele, por exemplo.		Gestão de comportamentos e regras no momento
56	13-10-2023	Hoje por várias vezes assisti ao AM empurrando o colega da frente nas filas ou para passar. Fi-lo voltar atrás e passar pelos colegas de forma adequada, respeitando-os. O AM acedia.	Necessidade de calmamente e repetidamente tentar mudar um comportamento	Respeito pelo próximo Contenção
57	13-10-2023	O AM senta-se no chão fazendo birra quando digo que já não é para estar a lavar os dentes, para se ir sentar no seu lugar no corredor. O mesmo se passou no tapete, sendo a auxiliar a conseguir que o AM respeitasse e sentasse bem.	Como agir perante estas situações sem recorrer à minha força física para o endireitar? Será que preciso dela porque a minha entoação não é suficientemente assertiva?	Limites Birras

			Mesmo tentando ser assertiva, normalmente há uma desobediência.	
58	13-10-2023	O MR não queria escrever a data. Andei a chamá-lo algum tempo para que escrevesse a data e ele protestava. Acabou por escrever e eu escrevi o ano.	Reparei, e a educadora já tinha falado nisso, que a maioria resiste a escrever a data nos desenhos, mas não o nome.	Literacia Motivação
59	13-10-2023	A VT demora a arrumar os jogos de chão, pegando em apenas um objeto e demorando a colocá-lo na gaveta.	Procura esquivar-se a esta tarefa	Regras Motivação
60	13-10-2023	Aula de educação física. Percurso motor, com deslocamentos e equilíbrios (saltos a pés juntos e afastados; ultrapassar obstáculos, rastejar, deslocar-se num muro), para aquecimento é feito o jogo do feiticeiro (apanhada). A MG pede-me a mão a meio da aula e apenas faz com a minha mão, recusando-se a fazer sem mim.	As crianças demonstram gostar muito da aula, sorrindo entusiasticamente e aderindo às tarefas propostas com energia e entusiasmados. Senti que a MG não se sente muito confortável perto do professor sozinha. Talvez seja pela figura masculina, ou então apenas pela situação de grupo com mais alvoroço e num contexto menos protegido que a sala dela. Pensando bem, ela na	Expressão motora Segurança

			sala, também me parece por vezes perdida, sem saber o que fazer.	
B39	13-10-2023	No recreio o RA vem ter comigo e diz-me que o MS lhe bateu na cabeça. Vou ao encontro do MT que, ao ver-me começa a chorar. Pergunto-lhe o que se passou. Ele diz que o RA e RG não o deixavam brincar. Não estando já os colegas perto de nós, pois estavam na fila para o almoço, digo ao MS que às vezes quando os outros meninos não querem brincar connosco podemos ir procurar outros meninos para brincar.	Como foi esta resolução? Acabou por ser um pouco a correr, pelo contexto, mas receio não ter respondido de forma adequada-	Gestão de conflitos
61	13-10-2023	Uma vez que a educadora estava em atendimento, e procurando ajudar a auxiliar na gestão do grupo, pois esta tratava do lanche da manhã, propus-me a fazer eu a gestão do preenchimento do quadro das presenças. Correu bem. Pensando mais tarde sobre isto ocorreu-me que apesar de ter corrido bem, a minha atenção não estava em tudo o que se estava a passar nos vários pontos da roda.	Espero que seja algo que vá desenvolver nestes meses, ser capaz de estar a comunicar para o grande grupo, mas conseguir dar atenção ao que se passa em cada secção do mesmo (ex: dois pares que conversam, um que está a brincar, outro que está a começar a chorar, ou outro que parece querer ir à casa-de-banho).	Gestão do grupo Boa visão do grupo e de cada um

Terceira semana (16 a 20 de outubro de 2023)				
Nº	data	observação	inferência	temática
62	16-10-2023	Educadora apresentou as atividades programadas para a semana, nomeadamente as oficinas.	Importância de transmitir às crianças o que vai acontecer, para se situarem no tempo e espaço, podendo antecipar e sentirem-se seguras.	Consciência temporal Autorregulação
63	16-10-2023	A MG deu-me a mão durante o início da aula de música. Durante a aula manteve-se mais quieta, não participando nos movimentos. Passado um tempo, já na sala laranja, mantinha a mesma postura quieta, próxima do adulto. Começou a chorar e a tossir. Não tinha febre. A educadora perguntou-lhe se tomou remédio de manhã. A MG disse que sim. A educadora perguntou qual a cor. Ao dizer que era cor-de-laranja a educadora inferiu que havia tomado ben-u-ron.	A MG não se sentia confortável longe do adulto, pensei inicialmente que seria fora pela sua maior segurança perto deste quando está num local menos familiar, fora da sua sala. Porém, acresceu esta variável relacionada com o seu estado de saúde, que poderia deixá-la mais frágil e menos participativa. Qual o procedimento nestas situações, quando a criança está febril e vem à escola medicada?	Saúde Envolvimento Segurança
64	16-10-2023	Aula de música. As crianças seguem a professora no canto de uma canção sobre a confecção de uma sopa. A professora vai pedindo a alguns alunos, um de cada vez, que escolha um legume. Entre os legumes ditos pelas	Algumas crianças não diferenciam legumes de frutos. Penso que seria interessante explorar esta temática com o grupo, associando-a aos	Alimentação

		crianças (tomate, alface, cenoura, courgette, cebola) há alguns que enumeram frutos (nomeadamente a laranja e os morangos).	benefícios dos legumes (e das frutas), que estão na sopa que comem todos os dias no infantário.	
65	17-10-2023	<p>Algumas crianças pedem para fazer recortes. Posicione-me junto destes a fim de observar e auxiliar no processo. Ouço a educadora referir que têm de cortar com um propósito.</p> <p>O AM corta com duas mãos. Depois da minha instrução e auxílio, corta com uma. Por vezes volta a pegar na tesoura com as duas mãos.</p> <p>A MG corta tiras de papel e corta à volta de figuras da revista, conseguindo deixar as figuras inteiras.</p>	Pensei se o próprio ato de cortar não pode ser o propósito em si mesmo, o qual estava a dar prazer às crianças, bem como dava para ver que estavam a desenvolver a sua capacidade de manusear a tesoura, comparando a forma como a seguravam no dia anterior ou mesmo no início da atividade neste dia. Acabo por não falar com a educadora sobre esta questão.	Artes visuais Motricidade fina
66	17-10-2023	No contexto do projeto das montanhas, as crianças descobrem que existe o dia mundial da montanha (11 de dezembro). Então a educadora sugere que uma delas	As crianças vão-se apropriando do sentido de mês, de semana, de dia, com esta participação que têm na construção do calendário.	Envolvimento e participação Consciência temporal

		desenhe uma montanha num quadradinho de papel e que depois a colem no calendário, no local devido.		
67	17-10-2023	No momento de grande grupo, no tapete, a educadora mostra que vai ler uma história do livro de lengalengas de Luísa Ducla Soares. O MR pede que seja o Abecedário Maluco. A educadora então chama-o para a auxiliar, mostrando as letras do abecedário de madeira que têm na área da escrita. À medida que a educadora refere uma letra, este mostra-a. as crianças riem-se muito durante o conto. História poema com apoio das letras, riem-se muito.	Vive-se em grupo um momento divertido, em que as crianças estão atentas e riem-se por entenderem o que se diz na lengalenga, mas também modelando-se pelos restantes colegas. A atenção às letras é auxiliada com o apoio do suporte das letras de madeira	Leitura
68	17-10-2023	Z chora de manhã. É o pai que o traz.	Quando o pai traz o Z este mostra-se com maior dificuldade em deixá-lo, comparando com quando é a mãe. A educadora fala comigo acerca da separação dos pais e da realidade do casal, bem como da diferença de estilo parental de ambos.	Separação Autorregulação
69	18-10-2023	A educadora pede à CL que escolha um dos seus desenhos para colar na parede, junto de outros de outros colegas, e para dizer o porquê dessa escolha. Tal é feito comigo. A CL escolhe um desenho, pergunto-lhe quem	A CL faz uns desenhos muito coloridos, escolhendo cores vivas (cor-de-rosa claro, encarnado, verde, entre outras), mas também o preto para	Artes visuais Comunicação

		<p>está representado. Esta diz que é a mãe, o pai, o irmão dela e ela. Pergunto-lhe porque escolhe aquele desenho e responde que é por causa do cabelo às cores da mãe.</p> <p>A CL ao longo desta manhã fez cerca de 3 desenhos.</p>	<p>os pormenores principalmente, como olhos e pestanas.</p> <p>Desenha muito, mostrando-se sempre envolvida a desenhar, pelo menos quando reparo nela.</p>	
70	18-10-2023	Linhas dos desenhos da AG leves, pouco visíveis	Faz pouca pressão no lápis. Será pela capacidade motora, por insegurança?	Artes visuais Motricidade fina
71	18-10-2023	<p>A AG estava na mesa a desenhar junto da CL. Ignoro o contexto que antecedeu a sua ida para esta área e para fazer esta atividade. Quando terminou disse que já estava. Eu pedi para ver. Era uma série de riscos verticais no centro de um círculo, desenhados a cor-de-rosa, mostrando pouca pressão no lápis. Perguntei o que era.</p> <p>A AG disse “um jardim” (sendo que não consegui ouvir nas duas primeiras vezes, e não sei se não reformulou o que disse no final). Sugeri que fizesse uma menina, ela própria nesse jardim. Ela aceitou e fez. utilizou o mesmo lápis cor-de-rosa. Desenhou com pouca pressão no lápis uma cara com olhos e boca</p>	<p>Procurei apoiar a AG no melhoramento dos seus desenhos, no seu enriquecimento, quer através do desenho de mais elementos, quer através da escolha de mais cores. No final procurei mostrar-lhe que havia melhorado a sua produção com o intuito de a tornar mais envolvida e motivada para esta atividade. Sinto que a AG se desloca para a área dos desenhos mais para mostrar que vai fazer algo, ou para imitar as amigas.</p> <p>Ainda não a entendo bem. A barreira linguística é de facto algo que dificulta</p>	Artes visuais

			a compreensão dela, e acredito que seja difícil para ela.	
72	18-10-2023	<p>Por várias vezes a vi junto do grupo de rapazes, os quais parecem não falar com ela, mas ela mantém-se junto deles sorrindo.</p> <p>A AG estava com uma expressão triste no tapete. Perguntei-lhe o que se passava. Ela respondeu algo como “quero pé do AM”.</p> <p>Há uns dias disse-me espontaneamente, quando estava no recreio “eu dois amigas”, apontando para uma menina e para o AM. Reformulei: AG, tens dois amigos, a MT e o AM? Ela disse que sim. Eu responde: que bom!. O AM ouvindo, disse algo “Não! Eu não sou!”. Disse o AM que isso não era simpático de dizer, e que a AG gostava de ser amiga dele. Perguntei-lhe então se não podia ser amigo dela. Ele disse que sim. Incentivei o abraço, o qual deram.</p>	<p>Sinto que a AG se quer relacionar, aproximando-se de várias crianças. Algumas delas, as meninas, chamam-na e querem brincar com ela. Sinto que a AG procura fazer algo junto das crianças, mais do que escolher uma atividade independentemente de quem nela está.</p> <p>O AM é muitas vezes foco de atenção por parte do grupo, por ser chamado a atenção. É enérgico. A AG mostra interesse em estar junto dele.</p> <p>Questão: forma como lidei c a situação do AM e AG?</p>	<p>Socialização</p> <p>Língua materna</p>
73	18-10-2023	<p>No momento do tapete, a educadora mostra às crianças que vão dizer trava-línguas. Começa por modelar “ginástica à boca”, movimentando os músculos da cara, nomeadamente dos maxilares, para que as crianças a imitem. Posteriormente selecionada alguns trava-línguas</p>	<p>Importância destes momentos para desenvolvimento da expressão oral. Não só algumas crianças mais reservadas acabam por participar, como se trabalha a articulação, algo</p>	<p>Expressão oral</p> <p>Consciência fonológica</p>

		para que os alunos vão repetindo, ora em coro, ora individualmente.	que se sente como necessário nesta sala. A educadora já referiu diversas vezes a falta de articulação de palavras ou a ausência de algumas sílabas quando falam.	
74	18-10-2023	JG já escreve o seu nome mas coloca o cartão ao contrário, copiando por vezes o nome como o está a ver (ao contrário). A educadora informa a mãe disto mesmo durante o acolhimento.	É um sinal de alerta, uma vez que o JG tem 5 anos. Coloca o cartão ao contrário e copia o que vê, acabando por copiar as letras no sentido inverso e ao contrário (180°)	Escrita Orientação espacial
75	18-10-2023	História “um pesadelo no armário” sendo primeiros enunciados os vários elementos do livro (capa, contracapa, guardas, autor, ilustrador)	As crianças aprendem os vários elementos, e habitua-se a observar e comparar as imagens nas guardas do livro antes de o ler, inferindo acerca da história que poderá contar.	Literatura
76	18-10-2023	O VC chega, de manhã, acompanhado do pai. Ao notar que está a demorar algum tempo a desprender-se deste, dirijo-me a ambos e cumprimento-o.	Depois do pai se ir embora, a educadora explica-me que com o VC, deixa-o demorar mais na despedida aos pais, sendo que estes, normalmente entram na sala e ali permanecem alguns minutos brincando com o VC. A evolução do	Separação

			<p>VC tem sido positiva neste sentido. No ano passado chorava sempre que vinha para a instituição e a hora de despedida dos pais era muito difícil. A mãe refere que este ano ele fala muito do infantário e mostra-se entusiasmado. De facto não é o facto de eu me aproximar que ajuda o VC a sentir-se melhor e mais preparado para deixar os pais. Deixando a família no seu processo de despedida, o VC regula-se e aproxima-se das adultas da sala, deixando os pais irem.</p>	
77	18-10-2023	<p>O AP está na área da casinha, sentado na mesa com o MS e o D. O AP chama-me e diz, choramingando, que o MS diz que o AP não é amigo dele. Procuo dar apoio na resolução desta situação. Pergunto porquê, e se no coração do MS não cabem vários amigos. As crianças começam a falar do seu coração. O AP diz “eu tenho um coração”. O D. diz “o coração da minha mae é grande”. O MS diz que no coração dele não há espaço para o AP. Não sentidno que eu estava a respeitar o MS,</p>	<p>O MS neste dia parece mais implicativo com o AP, que inclusive é seu primo.</p> <p>Ser genuíno nas relações, incentivar a amizade, mas também a liberdade de escolha dos amigos. Respeitar o outro, não causando dano sem necessidade.</p>	<p>Desenvolvimento socioemocional</p>

		<p>“obrigando-o” a ser amigo do AP, pedi ajuda à educadora. A educadora conversa com os dois e pergunta ao MS porque é que não quer ser amigo do AP. Este não desenvolve muito, mas mostra-se convicto da sua decisão naquele momento. Então a educador diz que tem o direito de não ser, mas que não tem o direito de deixar o AP triste, dizendo-lhe que não é amigo dele.</p>		
78	18-10-2023	<p>RA traz uns ténis cujos atacadores estão frequentemente desapertados.</p>	<p>Deve-se insistir para que treine e seja autónomo nesta tarefa? A generalidade das outras crianças traz sapatos com presilha de velcro, o que facilita essa autonomia e conforto. No entanto, o RA tem aqui uma oportunidade de aprender a atar os cordões. No entanto, nas minhas tentativas para o fazer, o mesmo procurou fugir à tarefa e que fosse eu a fazê-lo.</p>	<p>Motricidade fina</p>
79	18-10-2023	<p>O RG tem os dentes incisivos superiores pretos, aparentando tratar-se de cáries.</p>	<p>Interessava-me saber como abordar esta temática junto dos pais sem ferir alguma suscetibilidade. Neste caso, a educadora falou com a mãe, dando</p>	<p>Comunicação pais-criança-educador Saúde e higiene</p>

			exemplo de algumas crianças que tinham uma característica semelhante, e que após uma ida ao dentista, se verificou que era uma questão de acidez da saliva. A mãe do RG explicou que era apenas a ingestão de doces.	
80	20-10-2023	<p>O TG desenha na mesma mesa que a CL. Pergunto à CL quem é que ela desenhou. A CL começa a dizer elementos da sua família, e o TG interrompe e diz que está representado também na folha da CL o irmão deste. Depois diz à CL para desenharem outros membros da sua família</p> <p>Mais tarde, no mesmo dia, a CL havia deixado o seu desenho na mesa onde o desenhava, para se juntar ao grupo de trabalho de projeto das montanhas. Aproximei-me do TG que desenhava nessa mesma folha...</p> <p>Um colega diz-me que o desenho é da CL. Pergunto ao TG e este confirma-me. O TG está a desenharem uma figura humana no centro do desenho da CL. Pergunto-lhe o que está a fazer. Não me recordo das palavras, mas ele explica-me convictamente que quer estar no desenho da</p>	Acabei por perder a situação. Esta necessidade do TG querer que a CL o desenhasse bem como depois desenhar-se noutro desenho dela inquietou-me. Como poderia ter explorado o que acontecera?	Desenvolvimento socioemocional Comunicação

		CL, bem como o seu irmão e restantes membros da família. Pergunto-lhe se a CL sabe que ele está a fazer isso. O TG diz que não. Então digo-lhe que não o pode fazer sem permissão da CL e sugiro-lhe que desenhe na sua folha.		
81	20-10-2023	A AG chegou com a mãe e traziam uma produção realizada em casa (uma caixa esférica com uma teia de aranha, uma aranha, no exterior o desenho de uma abóbora). A educadora perguntou quem fizera. A AG responde “a mãe”. A educadora sugeriu a AG depois apresentar ao grupo. No momento de grande grupo, no tapete, a educadora chamou a AG para apresentar a sua criação. Esta estava sorridente. Disse, com dificuldade, que era uma “aranha”.	Através desta apresentação, bem como da conversa com a mãe na hora de acolhimento, apesar da AG falar pouco, foi possível perceber que ela fala em casa do que vai apreendendo na sala.	Língua Envolvimento e relação família- escola
82	20-10-2023	Espontaneamente algumas crianças retiraram fantoches das caixas e começaram a brincar com eles. Eu usei um e interagi com as crianças por meio dos fantoches. Acercaram-se várias, inclusive as mais retraídas, como o AD da sala azul (que estava na nossa sala). Também o AM estava com um fantoche. Comecei a dramatizar uma luta com o fantoche deste. O AP batia-me com o seu	Enquanto brincava com as crianças e várias brincavam entre elas, acabando por estra um ambiente um pouco confuso, pensei na importância destes elementos em sala para poderem interagir de formas que não são são aceitáveis na “vida real”, canalizando por exemplo a sua agressividade	Jogo dramático Socialização Desenvolvimento socio-emocional

		fantoches. Eu então expliquei que deveria bater no fantoche e não em mim.	através dos fantoches. Para além disso senti que foi uma forma de incluir e de dar voz a crianças mais reservadas como o A da sala azul, e de empoderar a AG.	
83	20-10-2023	<p>Colagens de manhã: o D, o AM, a JT, o VC.</p> <p>O VC fica algum tempo a fazer a tarefa enquanto conversa. Demora a tirar papelinhos para colar. Ao fim de algum tempo dá por terminada a sua produção, tendo esta dois pedaços de papel no centro da folha.</p> <p>O AM coloca cola nas mãos, observando a cola a cair na palma da mão.</p> <p>O D pincela cola em vários pontos da folha, colocando em alguns deles papelinhos. Noutros deixa sem nada, apenas cola. Questiono-o sobre a possibilidade de colar onde está cola. Ele diz que não quer.</p>	<p>As crianças que vão chegando mostram interesse na tarefa de colagem que as que já chegaram estão a fazer.</p> <p>O D e o VC gostam especialmente de colocar a cola, deixando bastante cola sem qualquer papelinho por cima. O AM envolve-se na exploração sensorial da cola, concentrando-se algum tempo na tarefa de colar, mas também de tocar na cola.</p> <p>A JT realiza uma produção mais madura, mostrando maior planeamento do que está a fazer, procurando preencher a folha com vários papelinhos coloridos.</p>	Artes visuais

84	20-10-2023	<p>E educadora conta a história “O capuchinho” que a CL trouxe de casa. A história não tem um final escrito, mas pela última imagem é possível inferir um final. A educadora pergunta ao grupo como acham que termina a história. São ouvidas várias versões. A educadora explora o que cada criança diz, pedindo-lhes que justifiquem.</p>	<p>Esta atividade foi bastante envolvente para as crianças. Estas puderam participar e refletir sobre o que viam nas imagens. Para além disso puderam imaginar um final e expressá-lo para todo o grupo. Trabalhou-se a capacidade de inferir, a imaginação e a expressão oral.</p>	<p>Expressão oral Literatura Criatividade Inferências</p>
85	20-10-2023	<p>Jogo quem se esconde por detrás da manta No momento de grupo no tapete, a educadora traz consigo uma manta. Chama uma criança para sair da sala. Depois escolhe outra para se esconder debaixo da manta. Posteriormente a criança que está fora da sala entra e deve adivinhar quem se esconde. Vão sendo dadas algumas pistas (ex: mostrar os sapatos).</p>	<p>As crianças acedem prontamente ao jogo de forma entusiasmada. Parece ser algo que já conhecem. Cria-se um momento divertido e envolvente, onde todos estão atentos. Capacidade de memorização (dos nomes, de quem estava na sala), de atenção ao detalhe, bem como capacidade de inibição i.e., de manutenção do segredo, mostrando assim colocarem-se no lugar do outro que tenta adivinhar (algo que foi difícil para o AM). AG não sabe nome do TM.</p>	<p>Memória, socialização, sentimento de pertença Atenção</p>

86	20-10-2023	Enquanto lavam os dentes algumas crianças mexem com as mãos na água que está no lavatório. Digo-lhes para não o fazerem que está sujo. Perguntam-me porquê. Explico. Tal acontece quase todos os dias.	Arrependo-me de ter explicado logo, pois dava uma boa ideia para projeto, uma vez que é algo que vários da sala fazem quase todos os dias e a partir daí pode-se partir para a ação da água e do sabão na lavagem, a canalização, o destino da água, o ciclo da água.	Higiene Exploração sensorial Conhecimento do mundo
----	------------	--	---	--

Quarta semana (23 a 27 de outubro de 2023)				
Nº	data	observação	inferência	Temática
87	23/10/2023	Madalena triângulos e ímanes A MD, na sala verde, escolhe brincar com umas peças triangulares com íman. Coloca-as num pequeno quadro magnético do mesmo jogo. Pergunto-lhe que formas são. Ela responde “quiângulos”. Depois comenta que um deles (que não tem íman) não “dá” (cai quando se levanta o quadro). Pergunto-lhe porquê. Ela diz que não tem, apontando para o íman. Pergunto-lhe o que é que é essa coisa. Ela diz não saber. Digo-lhe que é um íman. Sinto já algum desinteresse dela em explorar mais esta	A MD foi capaz de entender que é o íman que permite que as peças se mantenham unidas ao quadro. Procurei levá-la a questionar-se sobre a ação do íman. Hoje observei mais a MD, revelando esta interesse por esta tarefa de manipulação dos triângulos. Chamou-me a atenção para estar mais atenta à MD, pois já a vi algumas vezes na área	Matemática Questionamento

		<p>questão, pelo que não continuo o diálogo sobre o tema. A MD envolve-se a colocar os triângulos no quadro, mas sem nenhum critério aparente. Então pergunto-lhe o que acontece se ela unir dois triângulos. Ela fá-lo, criando um losango, repetindo o processo com outras peças. Depois eu, espontaneamente, começo a unir triângulos criando outra figura. Ela procura completar as mesmas.</p>	<p>da matemática, mas não prestei muita atenção ao que fazia. A minha inquietação prende-se mais com aquela que era a minha intencionalidade no momento. Na altura estava apenas a procurar estar atenta ao que ela fazia e questioná-la sobre isso. Que potencialidades este momento oferecia.</p>	
88	23/10/2023	<p>E amuado no puzzle, queria sozinho no fundo (será) Na sala verde, o E está sentado junto de dois colegas dessa sala, a fazer um puzzle com o planisfério. Eu estou ao lado dele, mais atenta à tarefa da MD. ele pede-me ajuda para colocar uma peça. Ajudo a encontrar o local e ele coloca. Passado um tempo, pede-me novamente ajuda. Não encontrando, nem ele, nem eu, ele resolve colocar num local próximo do correto, mas não exatamente o correto. Digo-lhe que ali não pode ser, mas que deve ser perto. Ele insiste que quer deixar ali. Os outros colegas discordam do E e chamam-no a atenção. O E diz que quer deixar onde deixou, com uma expressão zangada. Entretanto eu encontro o sítio onde pertence a</p>	<p>Por várias vezes o E vem ter com o adulto reportando que alguém não o deixa fazer alguma coisa, mostrando-se com esta postura mais amuada e com dificuldades em ceder. No entanto, com apoio do adulto ele mostra-se mais flexível, parece-me.</p>	<p>Desenvolvimento socioemocional Socialização</p>

		<p>peça e indico ao E. e este coloca nesse sítio. Posteriormente desentendem-se pois o E quer colocar outra peça num local que os amigos dizem estar errado. Começam a discutir e o E coloca a peça, insistentemente, no local errado. Procuo dialogar com os três, mas o E diz que quer fazer sozinho o puzzle. Eu digo que se quiser fazer o puzzle tem de ser com os outros colegas, que também querem fazer. O E decide não fazer. Passado algum tempo os outros dois meninos chamam-me e dizem: Sofia o E vai fazer connosco. Ele pôs a peça onde nós dissemos. Olho para o E sorrio, felicitando-o. Este sorri de volta.</p>		
89	23/10/2023	<p>Algumas crianças da sala falam baixinho, sendo difícil compreender o que dizem. Questiono-me se será da geração, pois não estou familiarizada com outras. A educadora diz que já se observava isto nas gerações anteriores.</p>	<p>Se me posicionar muito perto deles para os ouvir melhor demonstro que o que eles querem dizer é importante, que merecem ser escutados. Por outro lado, pode incentivá-los a continuar a falar baixo, não se esforçando para falar mais alto.</p>	Comunicação
90	23/10/2023	<p>TM e AM procuram em livros imagens de aranhas.</p>	<p>Não me lembro se o TM se juntou ao AM por iniciativa própria, se incentivado por alguém. Considero</p>	Aprendizagem

			esta situação bastante positiva, uma vez que o TM variou o seu foco de interesse e de envolvimento dentro da sala, concentrando-se na pesquisa. AM mostra-se habitualmente interessado e quer participar.	
91	23/10/2023	AM 1º desenho pai, mãe, ele. Pergunto se falta alguém. Ele diz que falta a empregada e desenha-a.	Será importante incentivar o AM a explorar mais estes esquemas em vez de fazer as suas habituais garatujas?	Desenho
92	23/10/2023	AM agarra no lápis como lhe explico e diz “dói-me” da forma como coloco. Então dou-lhe liberdade para deixar ele desenhar com a preensão palmar, como lhe dá mais jeito.	Penso que seria importante disponibilizar materiais para realizar tarefas que promovessem o desenvolvimento da pega correta. A nossa insistência para pegar bem no lápis, nos talheres, é benéfica? Por vezes quero modelar e ajudar, por outras penso que estou a castrar outras possibilidades de se pegar nos utensílios. (Eu própria tenho uma pega do lápis que não é a comum, mas é funcional). Devo observar melhor os movimentos dos membros superiores	Motricidade fina

			que as crianças, especialmente as mais novas, fazem.	
93	23/10/2023	MG dirige-se por espontânea vontade para a área da escrita, dizendo que quer fazer o seu nome com as letras de madeira. Com o meu auxílio fá-lo. Consegue identificar as letras que tem de pôr. Não o seu nome, mas o seu desenho.	A MG demonstrou interesse em escrever o seu nome, envolvendo-se bastante tempo nessa tarefa, com persistência e paciência.	Escrita
94	23/10/2023	MG no recreio diz-me que vai chover. Pergunto como sabe. Ela não responde. Sorri.	Como poderia ter explorado mais esta questão?	Conhecimento Comunicação
95	24/10/2023	TM desenha porque eu disse. Faz linhas retas e curvas. Demonstra estar numa situação desconfortável, apenas a aceder a um pedido meu.	Fui ver o dossier do TM para observar os seus desenhos. Em alguns aparecem figuras humanas e elementos como a casa. No geral, são pobres, denotando pouco envolvimento e creio que insegurança. Talvez seja mesmo falta de interesse. Quais os benefícios para o TM desta insistência para desenhos? Que materiais e tarefas lhe podia facultar para explorar as suas competências plásticas?	Desenho

96	24/10/2023	MD e VT monopolizam peças grandes na área dos legos, não deixando mais ninguém usar.	Dificuldade na área do tapete em partilhar. Lembrei-me de um livro que gostava de ler com o grupo, dinamizando uma conversa ou uma atividade em torno da temática da partilha e da solidariedade.	Partilha Gestão do grupo
97	24/10/2023	O AP pela primeira vez (pelo menos no jardim de infância) come a maçã inteira e a sopa sozinho. Quando come a maçã comenta “Olha, consegui comer assim”. Felicitamo-lo com grande entusiasmo, chamando a atenção do grupo e dele para a importância do que o AP havia conseguido. Ele sorri e mostra-se satisfeito.	O que poderá ter contribuído para tal passo. Neste dia não fui ter com ele para lhe dar a sopa. Olhei para ele e sorri, mostrando-lhe que sabia que ele estava perante uma situação desafiante para si. Disfarcei circulando pelo refeitório. Reparei que começara a comer sozinho. Tanto a auxiliar como eu felicitamo-lo e a primeira filmou-o. O AP comeu a sopa quase toda sozinho. Quis ajuda no final. Acredito que o facto de se estrar a sentir mais integrado (creio eu) poderá ter ajudado, capacitando-o.	Alimentação Motricidade
98	24/10/2023	AP brinca em diferentes áreas, ao faz de conta, com AM	Desde que cheguei, no início do mês, que noto uma evolução positiva no	Integração

			comportamento do AP: parece mais ambientado e orientado dentro da sala e mesmo no recreio. Mostra poder de decisão sobre o que brincar e com quem, sem recorrer ao adulto como fazia quando cheguei (aparentava estar mais perdido)	
99	24/10/2023	O AP despede-se do pai. Este diz-lhe que é a tartaruga verde. O AP responde que é a amarela e que a mãe é a azul. O pai vai-se embora.	Esta forma de despedida do pai chamou-me a atenção. O AP retomou a conversa sobre as tartarugas ninjas, quem era quem em casa. Senti que foi uma forma de assegurar a sua ligação aos pais durante o dia em que está afastado destes. O AP entra na sala, normalmente, com uma cara triste, mostrando-se mais triste na hora de separação dos pais. Mas, de forma muito polida, controla o choro e conforma-se. diz muitas vezes “até logo pai”, ou “adeus”, ou “está bem”.	Separação
100	24/10/2023	AG foto – faz figura humana usando formas geométricas de madeira	Primeira vez que observo a AG envolvida numa atividade sozinha.	Envolvimento

			Fiquei surpreendida com o que havia construído	
101	24/10/2023	Fiz a leitura da história do Cuquedo para o grande grupo.	Consegui estar mais atenta ao grupo enquanto contava a história, sendo essencial a ajuda da auxiliar para gerir o grupo. As crianças participaram bastante, pois já conheciam bem a história. Procurei questionar acerca da reação dos animais no final da historia, sendo as crianças confrontadas com a hipótese de os animais estarem espantados, mais do que assustados. Deu espaço para alguns dizerem que era a sombra do cuquedo que era grande, outros dizerem que era o cuquedo em mais crescido, e outros chamaram-nos a atenção para as várias versões dos vultos do cuquedo, dando a impressão que era a imaginação deles.	Gestão do grupo
102	24/10/2023	A B desenha como habitualmente arco-íris (sempre de uma cor) Hoje desenhou uma figura humana.	Mostrei interesse nessa figura humana, procurando promover a	Desenho

			diversificação dos esquemas que desenha.	
103	24/10/2023	D. escreve nome e vem-me mostrar desenho. Fez um menino numa casa. O MS logo diz que uma casa não é assim, mas assim como ele desenhou. Tiro fotografia a ambos os desenhos	Neste momento poderia ter explorado mais esta questão, de como se faz uma casa, e de cada um ter a sua representação de casa, bem como competência já desenvolvida para a desenhar, visto a diferença de idades. Poderia também ter incentivado o MS a explicar ao D como desenhara a sua casa, e o D explicar como havia desenhado a sua.	Desenho ZDP
104	24/10/2023	TG “os cães comem gatos, os passarinhos comem cães”	Uma questão que ficou por explorar e que poderia suscitar outras questões. Poderia ter incentivado o TG a ir perguntar aos pais? Eu questionava-o sobre a veracidade dessa afirmação? Que questões das crianças explorar, sem que percam a genuinidade de ser crianças?	comunicação
105	25/10/2023	AL desenho fotografia minha. MG junta-se e faz a família dela	A educadora tira fotografia a este momento e desafia-me a refletir sobre	Desenho

		<p>A AL, 2 anos, quase 3, vem ter comigo e educadora e diz a chorar a dizer “quero a mãe e o mano!”. Dou-lhe um abraço e procuro confortá-la, dizendo que mais logo eles virão, e se ela quer fazer alguma coisa. A AL repete a chorar que quer a mãe e o irmão. Como sei que gosta de desenhar, pergunto-lhe se quer fazer um desenho da mãe e do mano. Ela diz que sim. vamos juntas para área do desenho. Ela vai buscar uma folha. Pergunto-lhe que lápis quer, ela indica os de cor. Sento-me perto dela. Espero que ela desenhe. Ela dá-me o lápis e diz para ser eu. Já não me lembro que palavras usei, mas insisto para que ela desenhe a sua mãe. A AL diz que tenho de ser eu. Então, pergunto-lhe como é a mãe. Apesar da AL so desenhar, normalmente, garatujas e alguns círculos, diz-me para desenhar uma bola (a cara). Depois vai dizendo alguns elementos do corpo e eu vou perguntando pelos que faltam. Vamos partilhando o lápis. Quando desenho procuro que seja ela a descrever-me a família. Depois pede-me para desenhá-la a ela perto da mãe.</p>	<p>o mesmo. Entendo que discorda da minha forma de atuar, por estar eu a dar um modelo de desenho à AL. Conversamos então sobre esse momento. Na altura, apesar de eu ter em mente a importância de ser a criança a fazer, procurei que fosse ela a fazê-lo, e não o querendo, procurei que ela me guiasse a desenhar a sua família. O meu propósito foi o de validação da sua tristeza naquele momento, e da sua vontade de estar perto da família. O desenhar com ela e para ela foi uma forma de lhe dar conforto. A AL mostra-se confiante a desenhar, e creio que a minha atuação, naquele momento específico, a tornou menos segura da sua capacidade, principalmente pela forma como ela desenhou figuras perto das minhas depois de eu as fazer. Considero que a minha intervenção no desenho aqui</p>	
--	--	---	--	--

			<p>não tinha o foco no desenho, mas na comunicação com a AL sobre a sua família, bem como distrai-la da sua tristeza. Posteriormente, juntou-se a MG e disse que também ia desenhar os pais dela. Estávamos num momento as três, a desenhar as famílias. Uma forma de melhorar a a minha intervenção seria por exemplo eu dizer que ia desenhar a minha família, e ela a dela? Ir fazendo perguntas sobre as características dos pais para ela ir desenhando?</p> <p>Penso que eu desenhar por minha decisão seria algo realmente não benéfico para a AL, demonstrando eu algum domínio na situação. Desenhar eu alguns elementos porque a AL me pede, e seguindo as suas orientações, foi benéfico naquele momento e serviu o propósito da sua regulação, penso eu. Claro que foi a minha</p>	
--	--	--	--	--

			<p>expressão das características que ela dizia, e não a expressão visual dela. No entanto, naquele momento houve espaço para esta também. Isto lembrou-me uma criança do meu contexto pessoal, que gosta muito de desenhar e pintar e mostra-se envolvido e confiante a fazê-lo. Muitas vezes nos pede a nós adultos que desenhemos para ele, figuras que ele nos indica, como animais, transportes e pessoas da sua família. Creio que há momentos em que tal responde a uma necessidade da criança, ee outros momentos em que o foco deve ser mais promover o desenvolvimento artístico da criança. Naquele momento o foco foi a comunicação.</p>	
--	--	--	---	--

106	25/10/2023	MG mais uma vez dirige-se à área das letras. Sozinha faz o seu nome. Depois vem—nos mostrar. Aponta para cada letra e diz o seu nome todo.	Este interesse da MG pela escrita do seu nome e a fase em que se encontra, em que parece não distinguir letra de palavra, motiva-me a focar-me na escrita na próxima reflexão.	Escrita
107	25/10/2023	A MG desenha, fazendo a figura humana grande ao centro, que costuma fazer. Pergunto-lhe como está o dia no seu desenho, se está sol. Ela diz que sim e desenha o sol. Posteriormente a educadora elogia o seu sol “quentinho”. A MG em desenhos futuros desenha mais vezes esse sol que havia sido elogiado.	Importância do questionamento sobre o desenho e o desafio ao desenvolvimento de novos esquemas	Desenho
108	27/10/2023	Brincadeiras observadas: constroem aviões a jato, motas e outros transportes (mais radicais) com as peças; ninjago, legos, vilões, bonecas, comer e falar ao telefone, festas de anos.	Os grupos formam-se, no geral, de acordo com o sexo das crianças. Se os rapazes de três anos brincam juntos, as raparigas deste grupo etário parecem brincar mais sozinhas.	Brincadeira
109	27/10/2023	A bruxa Mimi e a volta ao mundo Questões que surgem entre todos: o que é um oásis, como se chamam os montes de areia do deserto; MR – “a minha avó já foi à China e viu a muralha da China” Educadora “porque é que o urso polar é branco?”	Ideias a explorar	Comunicação

		JT “porque é transparente” Perante a descoberta da constação da existência de um papa-formigas, o J diz espantado “Ah! Existem?!”		
110	27/10/2023	MS não olha para história, mostra-se desinteressado e desatento.	O MS nestes dias mostrou-se com uma postura mais fechada, triste e até irritável com os pares, como o AP. Quero estar mais atenta ao MS nestes dias.	Envolvimento Atenção
111	27/10/2023	CT no tapete mostrando-se mais participativa e a falar mais alto	Parece mais à vontade, depois da partilha do fato que vai usar no Halloween. Estará ela diferente, ou estarão a minha atenção sobre ela diferente?	Desenvolvimento socioemocional
112	27/10/2023	Sugiro ao TM, na sala verde, para realizar outra coisa que não o jogo de sempre. Pergunto se gosta de puzzles. Ele diz que sim e vai escolher um. Fá-lo com o TG. Observo a estratégia que usa: procura as partes que parecem encaixar na parte que está a fazer, procurando peças amarelas que possam pertencer ao carro amarelo do puzzle. Permanece focado neste pormenor do puzzle, excluindo as que não são amarelas.	Como deverá ser o nosso contributo na adoção de estratégias na resolução deste tipo de desafios?	Desenvolvimento cognitivo

		<p>Recordo então a estratégia que me pareceu que a CT usava no dia anterior na resolução de outro puzzle. Mais tentativa e erro, não parecendo olhar para as características de cada peça antes de as juntar. Ainda assim permanece a executar o puzzle e a ser bem-sucedida.</p>		
113	27/10/2023	<p>As crianças comentam o jogo da memória que os colegas estão a fazer. Pergunto o que é a memória, e todos eles me explicam o jogo (encontrar o par). Pergunto então se têm memória. Eles dizem que têm em casa, referindo-se ao jogo.</p>	<p>As crianças parecem não conhecer o conceito de memória. Penso que era interessante explorar esta faculdade, descobrindo as várias capacidades que temos e que podemos desenvolver, bem como as funções do cérebro.</p>	Aprendizagem
114	27/10/2023	<p>AP permanece bastante tempo junto da retrete a tentar fazer xixi. Pergunto-lhe se quer fazer. Ele diz que sim. Passado um tempo pergunto se não quer fazer. Ele começa a chorar, com uma expressão preocupada. Em conjunto com a auxiliar procuramos tranquiliza-lo e explicar-lhe que fazer xixi não é uma obrigação sempre que vem à casa-de-banho e que se não tiver vontade não tem de fazer.</p>	<p>O AP é tao cumpridor das regras e quer corresponder, que ainda não consegue distinguir nos momentos de higiene o que é obrigatório (como lavar os dentes) e o que não é. Frequentemente pergunta, para se situar, se é para fazer xixi. Eu respondo: “Tens vontade?”, ele confirma e preciso de autorizá-lo e</p>	Higiene Rotina

			dizer que sempre que precisar e estiver na casa-de-banho pode fazer.	
--	--	--	--	--

Quinta semana (30 de outubro a 3 de novembro de 2023)				
Nº	data	Observação	inferência	temática
115	30/10/2023	A L diz à AG para brincar com ela. Quando a AG diz que quer ir jogar com o jogo novo do RG, a L. pergunta se a AG é amiga dela, e que então deve brincar consigo. A AG cede ao pedido da L. mas fica a olhar para grupo do RG. Ao observar a situação interpelo a AG sobre a sua vontade. Ela diz que sim, que quer ir para o pé do RG. A L. mostra-se magoada, fazendo uma expressão triste e baixando a cara. Digo à L. que a AG continua a ser amiga dela, mas que quer brincar com o grupo onde está o RG.	Submissão da AG aos desejos da L	Relações sociais Autoestima
116	30/10/2023	Vi a L fazer hoje: pôr piquinhos no contorno do jogo, brincar ao faz-de-conta, dando “ordens”.	Escolhas da L. parecem-me um pouco limitadas à sua zona de conforto, à ordenação e ao controlo do que se passa à sua volta.	Brincadeira

117	30/10/2023	L quer comer a fruta como a VT, mostrando o está a fazer.	A L procura agradar a VT que neste dia em específico assume um papel mais líder, parece-me.	Autoestima Pertença
118	30/10/2023	O VC identifica o “S” como sendo do seu nome. Pega nessa letra e diz que é do seu nome	O VC conhece o desenho do seu nome	Escrita
119	31/10/2023	Celebração do Halloween	Como gerir crenças, ideologias e respeitar. Importância das mascaradas na partilha em grupo do momento, na valorização de cada um, pois cada um se está a sentir especial naquele dia. O que leva uma criança pequena a não se querer mascarar?	Cultura
120	31/10/2023	CT veio-me dizer que tinha frio e pedir para fazer desenho. Estava com um ar triste, murcho. Perguntei-lhe o que sentia, se estava triste. Ela disse que não. Perguntei se estava cansada. Ela disse que sim.	Importância de ela, com a sua timidez, dizer aquilo de que necessita. A CT está mais extrovertida e recorre mais facilmente ao adulto para pedir ajuda.	Desenvolvimento socioemocional Segurança
121	31/10/2023	Z zanga-se muito quando lhe tocam no fato. Fica com um ar muito zangado e grita.	Esta intolerância do Z. própria da idade (o “é meu”) mas que me parece que ele sente como um grande ataque à sua pessoa.	Desenvolvimento socioemocional

122	31/10/2023	Apresentação de um grupo de teatro de “Cuqedo”. O MR e o J contrariam sempre a atriz, não se mostram entusiasmados e batem na tartaruga (peluche usado na peça e que a atriz passa pelas crianças para cumprimentar) ou respondem “não” às questões da atriz.	MR e J (5 anos) sentem necessidade de assumir a sua maturidade relativamente às outras crianças, como se já não gostassem de certas coisas mais infantis.	Desenvolvimento socioemocional
123	31/10/2023	AM, quando pegam num “A” e dizem que é do nome deles ele fica zangado e diz “não, não!, é do meu nome!, não aceitando que também pode ser do AP.	A tal questão típica do egocentrismo da idade, será isso? O “é meu” e se é meu não é de mais ninguém. Como fazer evoluir as conceções das crianças mas respeitar a sua fase de desenvolvimento?	Desenvolvimento socioemocional
124	31/10/2023	AM está com chapéu de bruxa que encontrou no recreio. Digo-lhe que temos de devolver ao dono. Ele diz que não e mostra-se desapontado. Não quer largar o chapéu. Digo que algum menino o perdeu e vai ficar triste. Ele cede e deixa-me tirar-lhe o chapéu, mostrando-se triste.	O AM mostra-se empático, pois nas diversas situações em que é chamado a atenção e em que o seu comportamento está a ter ou poder impacto negativo no outro, ele ao fim de um tempo reconhece e para, pedindo desculpa ou tentando remediar a situação. Tal não acontece quando lhe tentamos colocar limites pata coisas que tem mais que ver com ele próprio ou com o grupo em geral,	Desenvolvimento socioemocional

			<p>por exemplo estar em silêncio, estar sentado, comer bem à mesa, não pisar os brinquedos. No entanto, vejo uma grande diferença desde que cheguei até os dias de hoje. Ele, quando cheguei, tirava muito os objetos aos outros. Hoje penso ver menos isso nele, ou pelo menos, começa por tirar mas depois para, quando chamado à atenção.</p>	
125	31/10/2023	<p>Ficou muito sentido quando lhe disse para parar de assustar os bebés. Depois pedi-lhe desculpa pois não me devia ter zangado, apenas avisado. Ele permaneceu triste e não alinhou nas minhas tentativas de o voltar a animar. Quando distraído por amigo, volta a brincar contente. Não permanece triste.</p>	<p>O AM é uma criança sensível mas penso com estratégias de coping, neste caso na expressão das suas emoções e na sua capacidade de se adaptar. No entanto, fica sentido quando lhe é negada uma vontade, expressando-o com um lamento.</p>	<p>Desenvolvimento socioemocional</p>
126	3/11/2023	<p>Com a chegada de uma educadora para ajudar neste dia na sala laranja, a VT permanece junto a esta ao longo da tarde.</p>	<p>Necessidade de VT estabelecer logo uma relação privilegiada com o adulto. Aconteceu comigo quando comecei o estágio, sentindo dela essa necessidade de exclusividade.</p>	<p>Desenvolvimento socioemocional Autoestima</p>

127	3/11/2023	AM na recolha de folhas. Não quer mesmo que se ponha determinada folha por estar “mole”, sendo agressivo fisicamente para tirar a folha ao colega que a tenta pôr no cesto.	Dificuldade do AM em ceder e em aceitar vontade do outro.	Desenvolvimento socioemocional Descentração
128	3/11/2023	TM espontaneamente junta-se ao grupo que apanha folhas no recreio.	interessa-se por apanhar folhas e envolve-se	Brincadeira
129	3/11/2023	CL – “está frio porque o sol foi embora. Está sombra” Onde foi o sol? A MG diz que “está escondido”.	Ideias para exploração	Aprendizagem
130	3/11/2023	Pela primeira vez MG sorrindo e sozinha na aula de educação motora.	Sugeri que desse a mão não a mim, mas à CL, que também procurava a minha mão. Ao contrário da semana passada, as duas aceitaram esta sugestão e foi uma forma de as entusiasmar nos jogos, procurando-se uma à outra no decorrer dos mesmos. Isto também influenciou, penso eu, a B, que tinha a mesma postura da MG, parada na aula, acabando por se entusiasmar e participar em algumas partes da aula.	Segurança envolvimento

Sexta semana (6 de novembro a 10 de novembro de 2023)

Nº	data	Observação	inferência	temática
131	6/11/2023	Atividade estruturada, dinamizada por mim, mas com orientações da educadora: leitura de história, com ilustrações alusivas aos elementos da natureza e com apontamentos relacionados com o outono. Posteriormente solicitou-se às crianças que procedessem ao desenho, procurando representar o outono numas folhas previamente recortadas em forma de círculo. Estas serviram para decorar a sala num painel alusivo ao outono. Trouxe umas lupas e uns cestos com folhas, que havíamos previamente apanhado (na semana anterior), as quais foram introduzidas na “área na natureza”.	Relativamente a pontos positivos, considero o facto de todos terem podido experimentar os instrumentos e os objetos sonoros e também a ajuda da auxiliar, que tornou possível a gestão do grupo. Como pontos a melhorar, significativamente saliento a necessidade de fazer um planeamento e preparação mais cuidados e atempados de todos os passos e dos materiais a usar bem como a melhor definição das Intencionalidades. Para além disso faltou fazer um momento conclusivo da atividade. A par disto não consegui dar a atenção necessária a todo o grupo, uma vez que estavam todos a produzir e em fases diferentes.	Artes visuais Gestão do grupo Planeamento de atividades
132	7/11/2023	Atividade estruturada, dinamizada por mim: exploração sensorial através do toque nas folhas de outono, da escuta e manipulação dos instrumentos pau de chuva e trovão. Posteriormente as crianças, individualmente foram encaminhadas para a continuação do processo do dia anterior, com aguarelas e colagem das folhas nos desenhos que haviam realizado.		

			<p>Considero que o facto de acabar por ser mais orientada para a educadora para algo que, a meu ver, deveria ser feito numa fase posterior (os tais círculos, que exigem mais rigor e planeamento), poderá ter-me sentido mais insegura e envolvida na atividade.</p> <p>Identifico-me com algo mais livre e mais focado no processo. Acabei por realizar algo tendo mais em conta as orientações da educadora cooperante. Ao ver as crianças haviam colado folhas maiores que os próprios elementos desenhados (que a educadora me havia advertido para tentar que não o fizessem), chamou-me mais uma vez a atenção para isso. A educadora considera que tal poderia ser feito sim, mas numa atividade mais exploratória. Concordo plenamente, e o que havia sugerido anteriormente era a</p>	
--	--	--	---	--

			<p>colagem mais livre, que a meu ver será benéfica ser realizada num momento anterior à realização de colagens em suportes menores como os círculos.</p> <p>Eles gostaram, sinto que foi pouco tempo. Sugestão: poderem, quando quiserem, usar elementos do canto da natureza, colando-os nos seus desenhos.</p> <p>.</p>	
133	7/11/2023	TM quis continuar a colar quando já quase todos já davam por terminada a tarefa.	Pode ser uma boa sugestão de tipo de atividades a explorar com ele, uma vez que acaba por escolher sempre o mesmo jogo em sala.	Interesses do grupo
134	7/11/2023	Alguns alunos ficaram bastante tempo a explorar elementos da natureza com a lupa. Lembro a L.	Considero positivo este interesse da L., uma vez que não costuma diversificar as suas tarefas, acabando por estar muito a desenhar sempre a mesma temática (festas de anos) ou a colocar pequenas peças de encaixe numa grelha (a que chamam o jogo dos picos), sem um propósito desafiante. No entanto, penso que a L. se focou também em ser a detentora	Interesses do grupo

			da L., sem a querer partilhar com os colegas, chegando a dizer que “foi a Sofia que me deu”.	
135	7/11/2023	AP pediu para desenhar eu por ele folhas. Incentivei-o. Ao recusar-se disse-lhe para desenhar um círculo. Fê-lo, acabando por desenhar uma circunferência alongada, semelhante, sem o querer, até a uma folha. Felicitei-o e ele esboçou um sorriso. Continuou a fazer mais “folhas”.	AP (3 anos) vai desenhando mais esquemas para além dos riscos que fazia. Mostra-se envolvido no desenho. No entanto, acaba por o abandonar rapidamente, tal como acontece nas outras tarefas. Acaba por não fazer algo do início ao fim. Procuo não o obrigar, mas a guardar, pelo menos o que fez.	Desenho
136	7/11/2023	E.: “Ó Sofia, o J diz que as grutas não existem”	falar em grande grupo.	projeto
137	7/11/2023	Penso agora no desenho da AG, primeira vez que vejo assim desenho, mais rico e colorido.	Desenhar com pastel pode ser bom para ela.	Interesses e competências das crianças
138	08/11/2023	Z (3 anos), ao meu pedido, uma vez que, como lhe é habitual, fica mais observador da sala, fica a ajudar-me a arrumar as coisas que vou retirando do placard.	Para além de permanecer algum tempo nesta tarefa, mostrando-se paciente a esperar que lhe dê as coisas para arrumar, categoriza-as com sentido, fazendo montes consoante o material (folha com escrita, desenhos, bolsos). Mostra gostar de ser útil e da tarefa em si.	Interesses das crianças Matemática

			Questão: tenho sempre a preocupação de ajudar o Z a escolher algo para fazer quando chega à sala de manhã. Será que devia dar-lhe mais tempo e deixá-lo circular pela sala sozinho?	
139	08/11/2023	TM, D e E conversam no recreio sobre sítio onde vivem e onde mãe do E trabalha. D diz que vive em Lisboa. E diz que mãe trabalha em Camarate. Diz que não se pode ir muito rápido por causa dos radares	Isto sugere-me uma ideia, de as crianças ganharem uma noção do local onde está a instituição e as suas casas.	Consciência espacial
140	08/11/2023	L. está sentada na cadeira a fingir que é a educadora, a ler para duas colegas, e a dar ordens.	Necessidade da L. assumir quase sempre nas suas brincadeiras a pares um papel dominador.	Relações sociais
141	08/11/2023	AM ouve educadora e sai devagar da mesa do almoço e arruma cadeiras espontaneamente. É muito elogiado por isso.	Evolução do AM deverá ser-lhe mostrada, ele parece valorizar o elogio e responder positivamente a este.	Regras
142	08/11/2023	L pergunta o que um elemento da natureza (redondo, castanho)	Falar em grande grupo Saliento este questionamento da L por não ser habitual ouvi-la a questionar.	Projeto
143	08/11/2023	VC pergunta o que é outro elemento da natureza, parece uma pinha pequena, verde	Falar em grande grupo	Projeto
144	08/11/2023	AP diz-me, muito baixinho, que não consegue ver, choramingando. Não se queixa diretamente do AM que	Dificuldade na imposição de regras ao AM, mas que aos poucos vai conseguindo.	Regras Assertividade

		<p>está à sua frente. Ao perceber que o AM está à sua frente, digo a este que se coloque para trás para o AP conseguir ver. O AM não se põe para trás e então coloco-o eu. Ouve-me a explicar que é para o AP ver, e tenta permanecer nesse lugar um pouco, mas rapidamente contraria e chega-se para a frente.</p>	<p>Importante não desistir. Por outro lado importante empoderar o AP para dizer ele mesmo aos colegas algo que os está a prejudicar, neste caso, pedir ao AM para se chegar para trás. Importância de lhe dar mais confiança para dizer alto que não consegue ver. Ele mostra-se muito mais feliz na escola. é até uma criança popular entre os pares. O AM por exemplo, procura-o frequentemente para brincar.</p>	
145	10/11/2023	<p>TG a chorar muito aflito, um amigo magoou-o no recreio. Questionando os dois sobre o que aconteceu, o amigo diz que não quer brincar com o TG. Digo que tem o direito a não brincar com ele, mas não a magoá-lo. Digo ao TG que se o amigo não quer brincar com ele, porque não procura outro amigo com quem brincar. Ao ver-me procurar ajudar a resolver a situação, a CL diz “Eu posso ir brincar com ele” . o TG aceita e os dois vão para o banco. Vejo-os a conversar.</p>	<p>Aprendi com a educadora cooperante esta estratégia de respeitar o que ambos sentem. No entanto, como evitar que uma criança fique magoada, ao saber que um amigo não quer brincar com ele. Procurei empatizar, dizendo algo como “é triste quando não querem brincar connosco”, mas empoderá-la e não a fazer dependente dessa pessoa, como também respeitar-se a si própria e afastar-se de quem não quer estar com ela nesse momento.</p>	Relações sociais

Sétima semana (13 de novembro a 17 de novembro de 2023)

Nº	data	observação	inferência	temática
146	13/11/2023	Conversa no tapete dinamizada por mim com auxílio (história “Uma aventura debaixo de terra”; feira de outono, conversa sobre gruta.	Necessidade de maior expressividade	Histórias
147	13/11/2023	Hoje a educadora chamou-me a atenção pois ainda não “peguei” em nada das coisas importantes que ia ouvindo das crianças. Que as coisas que lhe apresentava eram soltas e que não as devolvia ao grande grupo.	fiquei bastante em baixo. no fundo ainda não havia percebido a intenção dela, que eu fizesse todos os momentos em grande grupo com essa liberdade. sinto também que quando os quero fazer não me sinto muito à vontade com a sua presença, sentindo que é muito crítica e que nunca estou a fazer bem.	Projeto
148	13/11/2023	O AM esperou no seu lugar e elogiei-o por isso, enquanto esperava pelo seu nome na chamada, para ir para o recreio	Evolução positiva na autorregulação do AM, na sua capacidade de estar em grande grupo, respeitando as regras. O reforço positivo parece eficaz com o AM.	Autorregulação regras
149	14/11/2023	Momento de grande grupo dinamizado por mim (história “O pedaço que falta”). Questionamento relacionado com o novo projeto.	Feedback da educadora: boa utilização da voz (expressividade e projeção), devo dramatizar mais com o corpo,	Histórias

			<p>procurar ligação da história com as experiências que têm vivido, mesmo a nível dos projetos.</p> <p>Relativamente ao questionamento, tendo a questionar pouco e a encaminhar logo para a resposta.</p>	
150	14/11/2023	L a riscar desenhos dos colegas, que se sentam perto dela	Irritação da L por algum motivo que não consegui entender.	Autorregulação Comunicação
151	15/11/2023	L bate no MR pois este está a falar com alguém com quem ela quer falar, pelo que percebi. Procuro conversar com ela no final	Este tema foi depois trazido para a reunião de conselho da semana seguinte. A L já não se lembrava do que tinha levado a essa reação. A L parece estar sempre a controlar o que os outros estão a fazer, não se envolvendo em atividades estimulantes. Está como que Hiper vigilante.	Desenvolvimento socioemocional
152	15/11/2023	Questionamento sobre projeto.	Entusiasmo de vários. Eu fiquei bloqueada, sem conseguir saber como seguir, pedi ajuda à educadora que assumiu o questionamento. Mais uma situação que me levou a descrever na	Projeto

			minha capacidade de desempenhar as minhas funções.	
153	17/11/2023	<p>AG faz o que a L. lhe diz para fazer. Eu procuro auxiliar a AG a decidir o que fazer sem a pressão da L.</p> <p>Vejo algo semelhante acontecer entre o AP e o AM, o qual lhe diz para escolher o que este quer. Mas o nega e diz que quer fazer outra coisa. AP mostra mais as suas vontades.</p>	<p>A L quer esta que a AG esteja perto dela, e a AG parece procurar submeter-se à vontade da L.</p> <p>O AM, 3 anos, o qual se mostra tão independente e à vontade na sala, com interesse nas várias áreas, por outro lado mostra este lado mais dependente do AP mostra necessidade de brincar junto deste. O AM quebra várias vezes as regras, mostra-se mais resistente a adequar o seu comportamento, o AP é muito rigoroso com as regras, pedindo autorização para tudo. É um par que se constituiu há pouco tempo e que parece dar-se bem e ter um efeito positivo nos dois. No entanto, devo estar mais atenta à dinâmica entre eles, não deixando o AP sujeitar-se a que decidam por ele, desenvolvendo-se</p>	Desenvolvimento socioemocional

			<p>mais confiante em si próprio. O facto de ele por vezes dizer assertivamente que não quer fazer o que o AM está a dizer é muito positivo. Por outro lado, seria importante incentivar o AM a fazer o que quer mesmo que o AP não queira. Talvez esteja a refletir sobre algo sem importância, e a complicar. O AM procura socializar, brincar com outros, preferindo isso a brincar sozinho, pelo menos no jardim de infância.</p>	
--	--	--	--	--

Oitava semana (20 de novembro a 24 de novembro de 2023)				
Nº	data	observação	Inferência	Temática
154	20/11/2023	Reunião de conselho com todo o grupo. Fala-se de tudo o que está no diário de turma, inclusive de “não gostei” que alguma criança tivesse feito algo.	Quero ter na minha prática com crianças destas idades. Fizeram mais sentido agora os instrumentos de pilotagem que via em sala. Para mim é importante fazer para entender, algo que tenho de mais	Gestão do grupo

			<p>infantil, ou apenas de mais cinestésico.</p> <p>Fez-me alguma confusão, sou naturalmente avessa a este tipo de situações, mas entendo posteriormente, com a nota de campo 3 que tenho de mudar a minha forma de agir nestas situações.</p>	
155	20/11/2023	<p>Perguntei no recreio à CT se queria fazer o portefólio. Esta disse que sim. disse que traria a autorização para ela e para os pais. A autorização para ela foi uma sugestão da educadora, a qual achei importante.</p>	Quer participar	Ética
156	21/11/2023	<p>O MR vem ter comigo, perguntando se eu tinha deixado a CL brincar com a varinha da educadora, uma varinha “mágica” que por vezes utiliza. Eu disse que foi por distração que lhe passei a varinha para a mão e perguntei se costumavam poder usar a varinha, estando eu perto da educadora. Tanto o MR como a educadora disseram que não. Então eu disse à CL que foi por distração. Perguntei ao MR se ele queria a varinha. Ele disse que não. Então questionei-o sobre a necessidade de me estar a dizer se a CL não o tinha prejudicado. A educadora levou-me a</p>	<p>Tenho ainda dificuldade em lidar com a dicotomia queixinhas e fazer com que não se quebrem regras</p>	<p>Regras Desenvolvimento moral</p>

		refletir sobre a minha gestão da situação, chamando-me a atenção para o facto do MR estar preocupado com as regras. Rapidamente pensei que estão em fase de apropriação das regras. Disse que de facto já tinha feito isto mais vezes, preocupando-me com não educar as crianças a “fazer queixinhas”. Mas nunca me tinha ocorrido que de facto, essas queixinhas poderão fazer parte da sua organização e compreensão das regras sociais. Pedi desculpa ao MR.		
157	21/11/2023	CL, quando lhe perguntei se não se queria inscrever no projeto “como é que a terra gira?” disse que não. Disse-lhe que aquele projeto vinha da conversa que ela havia tido no recreio, se ela não gostaria de participar. Ela disse que não novamente.	Será que esta exploração das suas afirmações que foram contestadas em grupo (a lua dorme durante o dia) levou a esse desinteresse? A CL inscreveu-se noutros projetos anteriormente.	Aprendizagem Envolvimento Interesses
158	21/11/2023	Contei história “Regresso a Casa” Muitos disseram não gostar ou gostar por estar escuro (na história). Perguntei porque estava escuro. Responderam “porque é noite”: perguntei porque estaria noite, responderam :”porque está escuro”, e assim sucessivamente.	Já outro dia tinha acontecido algo do género. As explicações que se tornam um ciclo repetitivo. Acabei por não conseguir questionar melhor para que saíssem desse ciclo. Penso também que terá a ver com algo refletido na semana passada, acerca das	Questionamento Minha competência

			dificuldades em explicar relações causais na fase pré-operatória. Por outro lado tem a ver também com a minha pouca flexibilidade e agilidade no questionamento e em fazer as crianças pensar	
159	21/11/2023	O AM foi responsável hoje e estava muito atento às tarefas que tinha de fazer	Dar tarefas ao AM, responsabiliza-lo, agir pelo reforço positivo, tem um efeito positivo neste	Socialização
160	22/11/2023	<p>Visita a exposição de arte no CCB</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes da ida ao museu explicação no dia anterior e no próprio dia – o que é, para que serve, regras e sua razão. • Organização ainda na sala • Crianças que reparam em elementos relacionados aos projetos, bem como participativos, braço no ar, votam. Estão habituados 	Pude ver a importância da preparação da visita para o envolvimento das crianças na mesma.	<p>Visitas de estudo</p> <p>Envolvimento</p>
161	24/11/2023	Várias crianças, especialmente o RA, que chama mais a atenção pois é dos mais velhos, com cinco anos, responde logo sem mostrar pensar antes. É também chamado muitas vezes à atenção.	Dificuldade de inibição do impulso de alguns.	Controlo inibitório

			Pensei fazer com eles com frequência jogos como do stop (dançar e parar quando a música para).	
--	--	--	--	--

Nona semana (27 e novembro a 29 de novembro de 2023)				
Nº	data	observação	inferência	temática
162	27/11/2023	Na execução do painel, as crianças acabaram por se sujar no bibe e no cabelo.	Foi difícil evitá-lo, sem que eu estivesse um pouco impaciente e constantemente a chamá-las à atenção, com receio da opinião da educadora e dos pais das crianças. Deveria tê-las preparado melhor para a tarefa, fazendo-as mais conscientes do local onde colocavam os pelos do pincel de forma a não sujarem os colegas? Na minha conceção de fruição e desenvolvimento das artes visuais, faz parte o sujar-se e fugir disso cria-me uma forte barreira à liberdade que dou às crianças na sua	Gestão de grupo

			<p>livre expressão. Um pintor, um escultor, não apresentam roupas imaculadas, pelo contrário. De qualquer das formas, tendo eu de trabalhar conforme as regras da sala onde estou, foi difícil controlar tudo de forma a que não houvesse tinta nos cabelos por exemplo.</p>	
163	29/12/2023	<p>Mais uma situação em que uma das crianças ficou bastante suja na roupa, principalmente porque o painel teve de ser pintado no chão. A educadora chamou-me à atenção, pensando que eu não teria sido suficientemente rigorosa com as crianças.</p>	<p>Não me passou pela cabeça retirar a ta criança, que tem dificuldade em estar parada, da pintura do painel. Acabou por se sujar bastante e isso criou grande preocupação da minha parte, não pela sujidade, que considero óbvia ter de acontecer, mas mais uma vez pela reação da educadora. Foi necessário levar este tema para reunião de supervisão para ficar mais segura da minha forma de conceber os momentos artísticos e a possibilidade e benefícios da criança se sujar. Mais uma vez, o que poderia</p>	<p>Regras Gestão do grupo</p>

			ter feito de melhor estando eu nesta sala? Como impedir que uma criança se suje se não há por exemplo calças velhas que possam usar.	
--	--	--	--	--

Décima semana (4 de dezembro a 6 de dezembro de 2023)				
Nº	data	observação	inferência	temática
164	04/12/2023	A MT suja-se bastante a pintar o painel do projeto. A MT está agitada, mas envolvida na pintura. Uma vez que me foi sugerida melhoria da prática neste sentido procuro estar mais “em cima” da MT, direcionando mais a sua exploração, evitando que se suje	De forma a poder dar a liberdade que pretendo, deveria ter pensado melhor no vestuário. Apesar da educadora dizer que não há necessidade de umas calças suplentes para pintar, poderia eu ter pensado nisso e preparar melhor roupas que eles pudessem usar para pintar o painel.	Regras Limites Liberdade de exploração Identidade profissional
165	05/12/2023	O AM quando entrou na casa-de-banho, tal como indicado pela auxiliar, para fazer xixi, permaneceu algum tempo em pé conversando com os pares. Uma vez que é algo constante disse-lhe que se não fazia já então tinha de se ir sentar e vinha outro menino. Não	Apesar de poder ter sido um pouco implacável e talvez exagerada, penso que o AM entendeu o seu dever quando vinha à casa-de-banho, no sentido de agilizar o processo para o	Regras Reforço negativo

		<p>accedendo ao que eu dizia, encaminhei-o para o banco, para esperar pela sua vez. O AM esperneou e recusou-se a sair da casa-de-banho. Pela força coloquei-o fora da casa-de-banho. Após chamar a criança que está ao lado do AM para vir à casa-de-banho, e quando saíram algumas crianças daqui, chamei o AM, que olhou para mim com uma expressão zangada. Disse-lhe que podia vir e encaminhar-se logo para uma das retretes. Assim o fez.</p>	<p>grupo todo poder ir brincar. Procurei ser firme, e dar nova oportunidade (pouco tempo depois) para fazer a sua higiene.</p>	
166	06/12/2023	<p>O AP está a chorar e a dizer ao AM “eu vou dizer à minha mãe!”. Pergunto-lhe o que se passa e os dois aproximam-se de mim. O AP diz que o AM lhe “roubou o poder”. Pergunto que poder era esse. “o poder da água”. E diz que vai dizer à mãe. Pergunto se estão a jogar aos poderes, e se o jogo não será assim mesmo, procurando desdramatizar (de forma a ajudar o AP a não dramatizar a situação). No entanto, entendo que para o AP essa regra não faz sentido. Digo então ao AM para devolver o poder ao AP, mas este recusa-se. então faço-o eu, simulando que lhe devolvo o poder. E sugiro ao AP que tire o poder ao AM também. O AP</p>	<p>Falando posteriormente desta situação com a educadora, a mesma explica-me que fazer tal à criança é entrar numa luta desigual. Assim, a minha intenção, que era a de mostrar ao AP que ele também pode defender-se nas brincadeiras, acabou por ser injusta para o AM. Uma sugestão de melhoria seria, por exemplo, incentivar mais o AP a tirar o poder ao AM, ajudando-o a fazê-lo.</p>	<p>Resolução de conflitos Empoderamento (assertividade)</p>

		hesita e então faço-o eu. O AM zangado bate-me. Repreendo-o, mas procuro devolver-lhe o poder.		
--	--	---	--	--

Décima primeira semana (11 de dezembro a 15 de dezembro de 2023)				
Nº	data	observação	inferência	temática
167	11/12/2023	A CT brinca com a VT. Empurra-a no triciclo. Uma vez que já as observei diversas vezes nesta brincadeira, e com essas mesmas funções, questiono a VT se a CT não quererá ser empurrada também. A VT diz que não. Pergunto à C. esta assente com a cabeça. Encorajo a C a pedir para trocarem de lugar. Esta fica tímida, mas pede com esforço.	Terei sido demasiado invasiva ou fiz bem o meu papel de mediadora? O meu objetivo era dar voz à C, que se mostra muitas vezes submissa. Era também fazer a VT pensar sobre as necessidades do outro.	Gestão relações sociais
168	13/12/2023	Numa atividade do projeto que estou a fazer com o grupo, parte está na sala e outra parte no recreio.	Gestão difícil Educadora sugere-me que deveria ter feito mais movimento com eles, mais dinâmica Manter os dois grupos, mas com mais controlo nos dois Torno-me cansativa, sempre a chamar a atenção.	Gestão do grupo

169	15/12/2023	Ser clara nas regras para funcionamento da atividade e não deixar todos irem ao meio	Houve mais ordem, entendi que muitos entenderam, certifiquei-me disso, mas depois não registei. Fico sem entender o que se está a passar nas suas cabeças, pois estou focada na minha tarefa. A questão do tempo foi mais bem gerida.	Gestão do grupo
-----	------------	--	---	-----------------

Décima segunda semana (3 e 5 de janeiro de 2024)				
Nº	data	observação	inferência	temática
170	3/01/2024	Perante a utilização do recurso que trouxe para a sala, no âmbito de uma das UCs, o TM e o AM viveram uma disputa por uma das partes do recurso. O AM tirou ao TM a pinça pequena, e este nada fez, aceitando utilizar a pinça grande. De imediato intervi, dizendo ao AM que teria de pedir e dizendo ao TM para pensar se queria trocar mesmo com o AM, dizendo-lhe que poderia recusar.	Intervim no sentido de empoderar o TM, dando-lhe voz, e adequar o comportamento do AM, de forma a que ambos adotassem tais comportamentos mais tarde, sozinhos.	Competências pró-sociais Gestão de grupo
171	03/01/2024	RA olha para mim enquanto conversa no tapete, tentando ver se se eu estou a ver ele a conversar.	Tenho genuinamente pena quando esta situações acontecem, por não querer ser vista, pela criança, como a	Regras Desenvolvimento moral

			<p>autoridade, o que no fundo acontece quando tentam quebrar uma regra mas certificando-se de que o adulto não vê. Idealmente gostaria que o RA conversasse e se apercebesse de que estava a perturbar a conversa de grande grupo e por isso parasse, mesmo com o meu auxílio e explicação das razões pelas quais seria importante respeitar a regra das conversas paralelas no tapete. Sei que tem a ver com questões minhas, mais pessoais. No entanto acho importante refletir sobre isto pois tem a ver com a forma como as crianças veem as regras, como motivadas pela fuga à penalização pelo adulto.</p>	
172	05/01/2024	Grande grupo: regra “não compramos amizades com brinquedos!; vocês chega; Ninguém dá brinquedos quando todos podem comprar.”	<p>esta conversa foi tida pela educadora cooperante com as crianças, que têm, muitas vezes, oferecido brinquedos aos amigos no recreio. Fiquei a pensar se não seria natural e se</p>	<p>Relações sociais Amizade na infância</p>

			<p>haveria outra forma de lidar com a situação. Concordo plenamente com a educadora, mas gostaria de saber mais sobre esta temática – o querer conquistar um amigo, o querer dar-lhe uma coisa sua, e de que forma podemos trabalhá-la.</p>	
173	05/01/2024	<p>AP responde sem dedo no ar. Ao ser chamado a atenção chora.</p>	<p>O AP fica muito aflito nestas situações de repreensão ou de algo que vá contra a sua expectativa.</p>	<p>Desenvolvimento socioemocional</p>
174	08/01/2024	<p>Utilização do quadro evolutivo das idades, celebrando da passagem de uma criança para outra coluna (dos 5 anos). Posterior questionamento (colunas, comparação).</p>	<p>Gostei muito desta valorização do dia de anos da criança e do que ele significa, sendo o momento aproveitado para trabalhar conteúdos como a matemática, por exemplo.</p>	<p>Rotinas MEM</p>
175	12/01/2024	<p>Crítica da educadora à minha forma de falar no grande grupo após um momento de tapete: ser demasiado tensa e conseqüentemente diretiva a encaminhar para áreas</p>	<p>talvez o faça por não entender o benefício do que se irá passar a seguir, sentir-me um pouco perdida nas intenções ao trabalhar-se por áreas e do meu papel durante esse tempo.</p>	<p>Gestão de grupo Identidade profissional</p>

Décima terceira semana (8 a 12 de janeiro de 2024)

Nº	data	observação	inferência	temática
176	08/01/2024	E. vem ter comigo outros não o deixam brincar, “o” magoaram. Procuo saber o que aconteceu.	Da mesma forma que quero ajudar o E. a defender-se sozinho, a impor-se, e a recorrer menos vezes ao adulto (pois fá-lo frequentemente com este tipo de situações), não quero obrigar nenhuma criança a aceitar que o E. brinque com eles se não tiverem essa vontade. Como resolvemos este tipo de situações?	Relações sociais Gestão conflitos Gestão amizades
177	09/01/2024	Chamo-os às vezes em pares, trios, para dizerem algo sobre o que aprenderam.	nestes momentos é como consigo gerir o grupo de forma envolvida. Será suposto?	Gestão de grupo
178	12/01/2024	Durante estes dias tenho insistido com CT para fazer portefólio.	O facto de o fazer à pressa acaba por ser menos envolvente e eu não entender bem o benefício e sentido do que estou a fazer com ela.	Portefólio da criança

Décima quarta semana (15 e 19 de janeiro de 2024)

Nº	data	observação	inferência	temática
179	16-01-2024	Li a história “Achámos um chapéu”. Depois perguntei outras possíveis soluções para o final da história (só havia um chapéu e eram duas personagens a querer o chapéu). Chamei duas (crianças de 3 anos AM e V) e coloquei um objeto que ambas queriam no meio. O AM prontamente agarrou no objeto. Perguntei ao V o que é que ele fazia então, ao querer também o brinquedo. O V, um pouco reticente disse que pedia. Os outros concordaram. O AM não queria dar. Pedi às crianças que então dessem outras soluções possíveis: “emprestar um bocadinho”; “pedir” “trocam”.	Pensando nos comportamentos (dificuldade na partilha, inibição do seu impulso de tirar o brinquedo ao outro) trouxe esta história. As crianças demonstraram conhecer várias estratégias para fazer cumprir uma regra de convivência entre pares	Estratégias Competências pro- sociais
180	16-01-2024	Utilização do pau de chuva para pedir atenção do grupo.	Resultou bastante bem.	Estratégia Gestão do grupo
181	18-01-2024	Algumas crianças, assim que se chamou para a fila para o almoço foram a correr, atropelando outras, como é usual nesta sala. Em tom de desafio, disse-lhes que iriam experimentar ser os últimos da fila e ver o que aconteceria ao serem os últimos a chegar ao almoço. Depois já nos seus lugares à mesa, fui ter com cada um e perguntei o que tinha acontecido, se tinha sido muito	Quis levá-los a refletir sobre a real necessidade de se atropelarem uns aos outros e não esperarem. Teria sido importante uma outra conversa. O TG fica sempre muito aflito ao conversarmos com ele. Relaciono isto com a nota de campo relativa ao RA	Gestão do grupo Regras Moralidade Capacidade de esperar

		<p>mau serem os últimos. Ficaram, no geral, a olhar para mim, com um ar um pouco confuso com as minhas intenções.</p> <p>Fui ter com o TG, baixei-me e procurei conversar com ele, explicar o que pode acontecer quando vamos a correr no corredor, ou a tentar passar por alguém e empurrarmos essa pessoa. O TG mudou logo a postura, olhando para mim de forma constrangida. Disse-lhe que não me estava a zangar, que estava a conversar com ele. muito aflito quando se fala com ele, mesmo que não me esteja a zangar</p>	<p>numa outra semana. É natural que nesta idade o importante para ele seja corresponder às expetativas do adulto, mas tal continua a não me tranquilizar relativamente ao facto de querer desenvolver neles crianças socialmente adequadas mas também bem com elas próprias.</p>	
182	18-01-2024	<p>No recreio, observo o TM num conflito com pares. Vou ao seu encontro. Explicam-me que o AM quer o brinquedo do TM, e o TM explica que já lhe emprestou e que agora vai emprestar a outro amigo. O AM mostra-se muito desapontado, inclusive depois do meu auxílio à gestão do conflito.</p>	<p>Quer dizer que o TM decidiu não emprestar mais ao AM, que como habitualmente fica muito ofendido, pensando apenas, como é natural na sua idade, na sua vontade, querendo tudo para ele. Relaciono com a nota de campo nº170, em que “O AM tirou ao TM a pinça pequena, e este nada fez, aceitando utilizar a pinça grande.”</p>	<p>Gestão de conflitos</p> <p>Partilha</p> <p>Assertividade na criança</p>

Décima quinta semana (22 a 26 de janeiro de 2024)

Nº	data	observação	inferência	temática
184	24/01/2024	<p>TM estava a chorar, depois percebi que havia sido repreendido pela auxiliar. Fui ter com ele, perguntei “então?” ele respondeu a chorar, “não gosto que gritem”.</p> <p>Tentando não desautorizar a auxiliar, expliquei ao TM que era normal não gostar de ouvir os adultos gritar, e que por vezes isso acontecia pois estavam a tentar dizer-nos alguma coisa que estávamos a fazer mal. Não quis aprofundar mais pois a conversa já havia sido feita com a auxiliar.</p>	<p>Achei muito positivo ele explicar-se e perceber o quão aflito fica quando se zangam.</p> <p>Penso que, conhecendo a auxiliar, o TM ficou mais aflito do que o normal para a forma como a auxiliar costuma falar com as crianças, com respeito e calma. O que poderia ter dito mais para “enrijecer” mais o TM? Talvez espelhar-lhe: “ficas mesmo aflito quando se zangam contigo não é TM”...</p>	<p>Personalidade</p> <p>Assertividade</p>
185	24/01/2024	<p>RA, ao chamá-lo à atenção várias vezes no tapete, quando me dirijo a ele fica estático, a olhar para mim, ou para o vazio. quando se conversa com ele fica parado,</p>	<p>mostra que apenas está a receber um raspanete, com algum constrangimento. Penso agora que uma estratégia melhor seria conversar primeiro com ele antes dos momentos de tapete, fazer uma espécie de</p>	<p>Gestão</p> <p>Regras</p> <p>Estratégias</p>

			acordo, em que por exemplo tivéssemos um sinal só nosso e quando necessário eu fazia-lhe esse sinal, para ele estar em silêncio. No fundo, zangar-me à frente dos colegas é, decerto, humilhante ou pelo menos desconfortável e neste caso infrutífero.	
186	24/01/2024	Quando estavam em fila, ao estarem agitados, a falar com o colega de trás, a sair do comboio, etc, disse que íamos fazer um jogo, que só queria ver a CT, que era a primeira criança do comboio. Todos se puserem muito direitos. Depois disse para abrirem braços para os dois lados, para cima, para baixo, etc,	Apesar de não gostar muito de “comboios” para nos dirigirmos aos locais, sendo neste local de estágio uma prática, considero que esta estratégia resultou bem, sendo uma maneira mais divertida de estar em comboio e de motivar as crianças a nele permanecer.	Estratégias
187	25/01/2024	As crianças estão sentadas no muro em frente ao MAT. A CT chama-me e diz que a CL está a dizer que não vai à sua festa. A CT parece triste e aflita. A CL diz, de forma peremptória que não vai porque o seu irmão não foi convidado. Explico à CL que está a deixar a CT triste. A	A CT soube bem explicar a razão. A educadora incentiva-a a dizer à CL “estás a ser desagradável”. A CL mantem-se na sua decisão sem ceder.	Assertividade Gestão conflitos

		CT explica que não cabem todos em casa dela. A educadora vem e ajuda a resolver a situação.		
188	25/01/2024	Vou ao corredor com a VT e a CT tirar a camisola à VT pois está com calor. A CT diz “eu tenho duas camisolas quentes”. Espero um pouco e pergunto se quer que eu tire uma delas. Diz que sim. Depois diz que aperta sozinha o bibe. Ao fazê-lo, via-a muito sorridente a ir ter com a VT, mostrando que tinha conseguido. A VT não respondeu logo a isto, falando-lhe de outra coisa, mas depois a CT insistiu a contar e a VT reagiu com entusiasmo	A CT pede indiretamente, mas já é bom fazê-lo. Achei este pequeno momento entre a CT e a VT importante, pois a primeira tende a ser ofuscada pela segunda.	Assertividade
189	25/01/2014	CT defende-se e discute com rapazes no balance,	Foi interessante observar isto pois não vejo isto a acontecer com ela e as raparigas. No entanto, acabava por ser uma espécie de disputa entre rapazes e raparigas, pois a CL estava consigo no balancé.	Assertividade

Décima sexta semana (29 a 31 de janeiro de 2024)

Nº	data	Observação	inferência	Temática
190	30/01/2024	Para treinar a comunicação do projeto, decidi ir chamando as crianças em pequenos grupos definindo com elas o que cada uma iria fazer e dizer.	Resultou bem ter feito desta forma	Gestão de grupo
191	07/02/2024 (dia da reunião de pais)	<p>O Z vem ter comigo no recreio e diz que o V disse que já não era seu amigo. Como me é característico, fiquei com o “coração nas mãos” ao vê-lo a dizer isto com uma expressão preocupada. O Z costuma brincar sempre com o V, estando os dois muito só um com o outro. Dirigi-me ao V, que estava com o E. Explicaram que não queriam brincar com o Z. Disse que o estavam a deixar triste, e porque não o queriam fazer. Explicaram. Depois disse ao Z que o V ainda era seu amigo, mas que agora não queria brincar com ele. Perguntei-lhe se ele queria brincar com outra pessoa. Ele disse que não. Ao ver o D, da sua idade lá ao fundo, disse de forma entusiasmada: Olha o D! queres ir perguntar-lhe se ele quer brincar contigo? O Z aceitou esta alternativa. Já não pude ver o desfecho da situação mas pedi a uma das auxiliares para observar, que, claro, desvalorizou a minha excessiva preocupação.</p>	<p>como ajudar ambos sem magoar e sem prejudicar nenhum? Não quero que o Z esteja triste mas também não quero que o V brinque com o Z contra a sua vontade. Foi positivo ele mostrar-se assertivo e decidido sobre o que queria.</p>	<p>Relações entre pares Assertividade</p>

192	7/02/2024 (dia da reunião de pais)	A CT vem à sala com a mãe buscar o seu portfólio.	Senti que afinal tinha sido importante para ela. Relaciono com a nota de campo número 178(“O facto de o fazer à pressa acaba por ser menos envolvente e eu não entender bem o benefício e sentido do que estou a fazer com ela”)	
-----	---	---	---	--

Reflexão – 1ª semana (MEM)

2 de outubro de 2023 – 6 de outubro de 2023

Ao fim destes primeiros dias saliento o clima que se vive nesta sala, em que observo crianças que expressam gostar de estar neste espaço e se sentem pertencentes ao mesmo.

É a minha primeira experiência numa sala de jardim de infância enquanto estagiária de educação de infância, sendo também a primeira experiência num contexto MEM que segue este modelo, pelo menos com mais rigor do que outros contextos em que já estive, em várias esferas na vida diária da sala. Passaram-se poucos dias, mas que considero ricos para a minha aprendizagem. Pude presenciar e participar da rotina diária de uma sala de pré-escolar MEM, na qual existe muita coisa a acontecer ao mesmo tempo, onde existem muitas crianças (mais do que em creche) e onde a comunicação entre crianças e crianças, crianças e adultos se mostrou, diria que, quase permanente, algo que me levou a sentir bastante intensidade nestes primeiros dias. Desde o início que o modelo de sala MEM foi visível: heterogeneidade das idades, a rotina diária, a organização da sala em áreas, os momentos de grande grupo, a participação das famílias e sua presença do espaço educativo, os instrumentos de pilotagem e a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem. Tal como sintetizado por Folque (2018), são “condições essenciais” numa sala MEM o grupo com crianças de diferentes idades e capacidades, de forma a se criar uma zona de desenvolvimento proximal; um clima de expressão livre, onde “a vida das crianças constitui o ponto de partida” para a sua aprendizagem e a existência de um “tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais e documentos” e “sentirem espanto”. São ainda essenciais os chamados instrumentos de pilotagem, alguns dos quais são bastante utilizados e explorados neste grupo, nomeadamente o mapa de presenças, o diário de grupo, o quadro dos responsáveis e os quadros de planeamento dos projetos.

Senti-me desde logo à vontade com as crianças e com a equipa, procurando estabelecer uma boa relação. Claro que, como me é característico, mostro-me mais reservada no início, esperando que em breve me sinta completamente envolvida nas práticas diárias e com menos receio de errar. Para mim tem sido muito importante observar os adultos e a sua forma de interagir com as crianças e famílias, de resolver conflitos, de responder a questões das crianças, de fazer observações, de escutar ativamente as crianças, de gerir o grupo.

Foi desde logo notória a importância dada à literacia emergente, sendo a escrita e leitura dos próprios nomes, a perceção das letras e números, estimulada nos diferentes momentos. As crianças, mesmo as mais pequenas, pegam no seu cartão que tem o seu nome inscrito e a sua fotografia e “copiam” o nome nos desenhos que fazem. A este propósito, pude aprender, através não só do observado, mas como na referência desta reflexão (Folque, 2018) que o MEM, a par com o modelo João de Deus, ao nascer ainda durante a ditadura, teve “a sua origem na visão de alguns pedagogos que consideravam que a escola desempenhava um papel que a tornava numa condição para libertar um povo oprimido e sem cultura” e por isso se explica que se dê “uma grande importância à literacia, que decorre do facto de compreender(em) o seu papel no desenvolvimento da humanidade” (Vasconcelos, 2005, citado por Folque, 2018, p. 49). Esta abordagem à leitura e escrita é considerada demasiado precoce por outros modelos pedagógicos, pelo que me interessaria mais à frente explorar esta temática.

Tal como apontado pela educadora, terei oportunidade de experienciar a construção e vivência de um projeto desde o seu início. Até agora pude observar a formulação de questões pelas crianças, as quais são exploradas pela educadora e afixadas numa parede da sala, com uma ilustração feita pela respetiva criança. Essas questões são pontos de partida para vários pequenos projetos que irão desenvolver-se nos próximos meses.

Saliento, ainda o papel da família e a sua participação que me surpreendeu. Os pais não só entram na sala e se relacionam com a equipa, filhos e mesmo pares destes, como trazem ideias e sugestões, e mesmo disponibilizam-se para realizar experiências com o grupo.

Em suma, confesso-me um pouco assoberbada e ansiosa com a quantidade de aprendizagens que terei de desenvolver, principalmente por ter medo de não ser capaz. Não ser capaz de fazer o que me prontifiquei a fazer na minha carta de apresentação às famílias “espero aprender muito junto dos vossos filhos e da equipa educativa. Procurarei relacionar-me com cada um tendo sempre em vista o seu bem-estar e o desenvolvimento do seu potencial”.

A par de um modelo pedagógico específico e tão valorizado na instituição, terei de me tornar mais conhecedora do desenvolvimento infantil, das orientações das OCEPE, das dinâmicas de sala e da instituição, de me desenvolver na atenção a cada um mas também ao grupo (o que no meu ano anterior foi foco de confusão dentro de mim e da minha forma de pensar). Por isso mesmo tive alguma dificuldade em refletir nesta primeira semana. Apesar de me sentir receosa e perdida (a própria educadora reparou um dia no meu olhar disperso!) estou bastante entusiasmada!

Reflexão – 2ª semana (Trabalho de Projeto)

9 de outubro de 2023 – 13 de outubro de 2023

Durante estas duas semanas é possível ver como apenas o início dos projetos possibilita a ocorrência de várias situações de desenvolvimento, sendo um exemplo da riqueza dos processos e não dos resultados. Saliento assim algumas das observações que se relacionam com os momentos de projeto: AM no exercício de corte e colagem, planeamento e intenção na execução de uma teia, TM sair do jogo que habitualmente faz e desenhar uma montanha, repetindo o desenho a fim de melhorar; folhear livros e procurar nestes imagens alusivas aos projetos. Anoto ainda a participação dos pais, ao procurarem com os filhos livros que possam interessar, bem como a trazer para a sala materiais relacionados com os temas. As paredes são prova dos processos, estando

visíveis os processos que vão acontecendo, bem como as transcrições do que é dito e acordado entre todos. Entendo assim que mais importante que as aprendizagens realizadas sobre as temáticas, a resposta à questão inicial, é o desenvolvimento desta capacidade investigativa das crianças, bem como a sua gestão durante todo o processo, e de trabalho em colaboração.

Uma vez que me insiro neste contexto, onde é privilegiada a metodologia de trabalho de projeto, e que, à partida, orientarei um dos grupos de trabalho, torna-se essencial conhecer os princípios e as características desta metodologia. Das leituras realizadas saliento as seguintes ideias:

- O trabalho de projeto procura desenvolver na criança uma atitude atenta ao seu entorno, que o investiga e procura compreender, desenvolvendo-se como alguém que coloca questões, tem ideias, coloca hipóteses, investiga e procura resolver problemas (Siraj-Blatchford,2004). Tal atitude é promovida na sala laranja, na medida em que existem vários momentos em que as crianças questionam, procuram respostas e colocam novas questões mediante aquilo que encontram. São elas que trazem materiais para a sala para procurar responder às questões ou que perguntam aos pais em casa;
- Refiro ainda o desenvolvimento da consciência das crianças de si próprias como aprendentes que cooperam para essa aprendizagem e que estão em constante evolução (Silva et al., 2016). São exemplos o TG que ajuda o AM a desenhar uma aranha, ou a ilustração conjunta daquilo que dizem e que o adulto escreve, ou a leitura em conjunto de um livro, partilhando-o e descobrindo as suas páginas juntos.
- Todo o enquadramento conceptual que devo deter enquanto educadora não será transmitido à criança, mas sim estará em mim presente, de forma a acompanhar a criança na sua exploração e investigação (Feynman, 1972). A propósito desta ideia, e tal como me havia transmitido a educadora inicialmente, deverei procurar orientá-los na descoberta das respostas, e

não apenas dar-lhas. Este é um dos principais desafios que se colocam ao educador.

- É uma metodologia focada em problemas, problemas esses de interesse para o grupo (Vasconcelos, 2011). No caso da sala laranja, as questões impulsionadoras dos projetos foram expressadas por algumas das crianças do grupo. Ao observar-se o interesse das várias crianças em determinadas questões, decidiram-se três projetos, nos quais as crianças se puderam inscrever, após alguns dias. Nesse período entre a divulgação dos projetos e a inscrição nos mesmos, foi possível observar alguns sinais de interesse de algumas crianças por determinados projetos. Por exemplo, o AM elaborou com a mãe uma teia de aranha, outras crianças trouxeram livros sobre montanhas, uma outra desenhos do Big Ben para colorir.
- Caracteriza-se pela interdisciplinaridade (Vasconcelos, 2011). Através dos três projetos que decorrem atualmente na sala laranja (Como construíram o Big Ben? Como é que as aranhas não ficam presas na teia? Como nascem as montanhas?) prevejo a abrangência de várias áreas de conteúdo das OCEPE, as quais são, à medida que o projeto se desenvolve, mapeadas pela educadora, num instrumento para o grupo e para a equipa de sala.
- Depende de todo o grupo e do envolvimento de cada um (Vasconcelos, 2011), sendo até agora observável, na sala laranja, alguma diversidade em termos deste envolvimento. Sinto-o maior, no geral, nas crianças mais velhas (4/5anos), sendo também estas que têm colocado mais questões.
- São praticadas e desenvolvidas as competências de tomada de decisão, negociação, metacognição, iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011). Nesta sala, isto acontece principalmente nos momentos de grande grupo e de pequeno grupo, em que se anotam ideias, se partilham questões e se decide relativamente ao que se vai fazer e como.
- O Projeto passa por quatro principais fases: definição do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho; execução e por fim a divulgação e avaliação (Vasconcelos, s.d.) Neste momento, na sala laranja, vive-se a terceira fase dos projetos, tendo já sido definidos os problemas

(o que já sabemos; o que queremos saber), feitos os respetivos planeamentos (como vamos saber), estando as crianças a procurar e descobrir respostas às suas questões e comparando-as com as suas conceções anteriores. À medida que as respostas são encontradas, com elas surgem novas questões. O processo vai sendo exposto nos quadros relativos a cada projeto.

Concluo esta reflexão com uma citação retirada de Vasconcelos (s.d.):

Trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência. O grande desafio para os profissionais de educação será, então, o de tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida (p.18)

Reflexão – 3ª semana (Desenho)

16 de outubro de 2023 – 20 de outubro de 2023

Na sala laranja o desenho é uma das atividades mais escolhidas pelas crianças desde que cheguei. Várias das crianças quando chegam de manhã, dirigem-se logo à área dos desenhos e retiram uma folha e os lápis. Os seus desenhos são selecionados, pelas próprias, e expostos na sala. É também uma área que tenho acabado por presenciar mais, quando comparando com o tempo que permaneço junto das outras (como os jogos de chão, de mesa, a casa). A minha preocupação tem sido no sentido de estar atenta ao processo do desenho e aos diálogos que as crianças têm entre si e com o adulto enquanto desenham.

Junto da educadora tenho aprendido a ganhar mais intenção quando interajo com a criança quando esta desenha ou quando mostra o seu desenho. Se por um lado entendo

a necessidade de, no papel de educadora, dar sugestões de melhoria (como acrescentar elementos se a folha estiver pouco preenchida ou se o desenho for pobre) bem como questionar a criança relativamente às suas intenções antes, durante e após o processo, para auxiliar no desenvolvimento da sua própria intencionalidade, por outro lado em conflito com a ideia de que a não diretividade permite uma maior liberdade de expressão da criança. Isto é, receio que o diálogo possa bloquear a criança e interferir com a sua expressividade. Encontro no livro de Eurico Gonçalves (1976) referência a isto mesmo. O autor sugere que “em face da espontaneidade, associada ao prazer de pintar, há perguntas que, em lugar de estimularem, paralisam e retardam a evolução plástica infantil”. Essas perguntas são por exemplo “Que é que vais pintar?; que é que tu pintaste? Ou que representa o teu desenho?” (p.42). Refere também que “ao permitir que tudo aconteça naturalmente e sem esforço, como quem respira, a criatividade apela para uma pedagogia naturalista e libertária que se traduz pela intervenção não directiva do educador, que era já a de Jean-Jacques Rousseau, (...) Decroly, Montessori e Freinet” e que “não devemos esquecer que quanto mais discreta é a presença do educador, mais desinibida será a actividade do educadno. Actividade que deverá ser observada, se possível, em silêncio ou de modo a não perturbar, para assim poder verificar até que ponto o educando se assume e se revela através do que faz” (p.15).

Por outro lado, recorro das aulas de Artes Visuais do ano passado o nosso papel mais diretivo durante o processo, procurando auxiliar as crianças a irem mais longe nas suas criações (Coletto, 2010), não almejando um resultado comum a todas as crianças, mas sim incentivá-las a se interessarem pelo processo como a exploração das cores e das formas por exemplo, levando-as a elas próprias terem iniciativa (Olmedo, 2016). Ainda sobre esta ideia, nas OCEPE (Silva et al., 2016), sugere-se que o educador dialogue “com as crianças durante a realização dos seus trabalhos, procurando perceber as suas opções e ajudando-as e dando sugestões que as ajudem a concretizar e a melhorar o que pretendem fazer” (p.51).

Penso que talvez a minha atitude poderá ser diferente conforme a criança que desenha. Por exemplo, com a AG, a minha atenção recaiu para a comunicação dela sobre o que faz (uma vez que existe a tal barreira linguística, por ser ucraniana). Para além

disso, por senti-la por vezes pouco ativa nas tarefas livres (talvez pela dificuldade de compreensão da língua). Com o AM, que muitas vezes se mostra na fase da garatuja, porém já faz alguns esquemas como a figura humana, e que se mostra mais disperso entre atividades (abandona uma tarefa a meio para ir fazer outra) poderei auxiliá-lo a iniciar e terminar o seu desenho, com um propósito. Por outro lado, receio que tal regulação lhe retire a fruição do desenhar e bloqueie a sua exploração. O AP, que desenha essencialmente o seu nome, poderei incentivar a desenhar figuras. Ele não o fará tanto por falta de interesse, por considerar que não consegue? Com o TO, que parece resistir ao desenho, poderia desafiá-lo por objetivos (por exemplo desenhar uma pessoa, desenhar uma casa...). Tal sugere-me outra questão para reflexão: porquê a importância do desenho no pré-escolar?

Relativamente a temas recorrentes, a L desenha sempre (ou quase sempre) a cena de uma festa, cujos elementos como as bandeirolas, têm sido copiadas nos desenhos de outros colegas. Citando mais uma vez Eurico Gonçalves (1976) tal repetição é uma forma de “reviver, através da pintura, o que experienciou na realidade” (p.43) e que a marcou de alguma forma. Não obstante a importância da repetição, considero que, tratando-se da L. em específico, que costuma optar pelas mesmas atividades em sala, principalmente o desenho (com esta temática da festa), poderia sugerir o acrescento de elementos à festa para posteriormente emergirem novas temáticas nos seus desenhos, de forma a fazê-la ir além do esquema a que já se habituou. Gostaria de continuar esta temática noutra reflexão futura, focando-me nas fases de desenvolvimento do desenho.

Reflexão – 4ª semana (Escrita)

23 de outubro de 2023 – 27 de outubro de 2023

Baseio-me nas observações realizadas durante esta semana do envolvimento da MG (3 anos e 9 meses) na escrita do seu nome, descritas nas seguintes notas de campo:

- “MG dirige-se por espontânea vontade para a área da escrita, dizendo que quer fazer o seu nome com as letras de madeira. Com o meu auxílio fá-lo. Consegue identificar as letras que tem de pôr. Não o seu nome, mas o seu desenho” (inferência: “A MG demonstrou interesse em escrever o seu nome, envolvendo-se bastante tempo nessa tarefa, com persistência e paciência”) (nota de campo de 23 de outubro de 2023).
- “MG mais uma vez dirige-se à área das letras. Sozinha faz o seu nome. Depois vem—nos mostrar. Aponta para cada letra e diz o seu nome todo” inferência: “este interesse da MG pela escrita do seu nome e a fase em que se encontra, em que parece não distinguir letra de palavra, motiva-me a focar-me na escrita na próxima reflexão”) (nota de campo de 27 de outubro de 2023).

As crianças nesta sala estão habituadas a ir buscar o cartão com o seu nome e a copiá-lo para o seu desenho. É possível encontrar uma evolução ao longo das idades do grupo, sendo que as crianças mais novas fazem garatujas semelhantes à escrita cursiva, tal como é habitual nestas idades. No entanto, algumas do grupo dos 3 anos, como a J., procuram copiar as letras que veem, separadamente. Já o AP, que faz 4 anos em novembro, escreve o seu nome, investindo mais na escrita do seu nome do que no desenho em si. Muitas vezes não desenha, apenas escreve o nome. O AM, com 3 anos, normalmente recusa-se a escrever, dizendo que não sabe. Creio, no entanto, que é mais por uma razão de falta de interesse em escrever o nome quando dá por terminada a tarefa de desenhar. O AM mostra-se interessado na novidade, as propostas que lhe são apresentadas parecem cativá-lo. Ao fim de algum tempo abandona a tarefa que está a fazer porque encontra outra que no momento lhe interessa mais. Talvez seja uma inferência exagerada. Para além disso, esta criança parece gostar quando o adulto pega na sua mão e escreve o seu nome, esboçando um sorriso e não opondo resistência.

Tal como sintetiza Cunha (2021), o envolvimento em experiências significativas com a escrita desenvolve nas crianças a compreensão de que a escrita tem um significado, e

como tal quer saber o que está escrito e quer que escrevam algo que ela quer comunicar. Com base nesta citação, penso da AL. que faz a sua escrita inventada (garatujas), dizendo que já escreveu o nome. Já a MG por vezes pede ajuda para copiar o seu nome, pois diz que não consegue.

Tal como refere Cunha (2021), e tendo por tese que é importante a exploração da literacia emergente no pré-escolar desde os 3 anos, penso que seria uma mais valia introduzir nas diferentes áreas, suportes de escrita. Por exemplo, na área da casa (para listas de compras, recibos, placas informativas), na área dos jogos de mesa para contabilização de pontos em jogos de competição. Desta forma as crianças vão desenvolvendo um sentido de funcionalidade da escrita bem como das suas convenções.

Na sala laranja, a escrita é utilizada pelas crianças principalmente na identificação dos seus desenhos, bem como nos planeamentos dos projetos. Algumas crianças, essencialmente as mais velhas, escrevem algumas palavras nos cartazes que realizam sobre as aprendizagens realizadas nos projetos. No entanto, penso que onde as crianças acabam por ter mais contacto com a escrita é em torno do seu próprio nome. Podem observá-lo no mapa de presenças, no seu cabide, na sua prateleira, e compará-lo com os dos colegas.

As OCEPE orientam o educador para promover, dentro da área da abordagem á escrita, aprendizagens relacionadas com três grandes componentes: a sua funcionalidade, as suas convenções e a motivação para a escrita e leitura.

Relativamente à primeira, são aprendizagens a promover as seguintes: “identificar funções no uso da leitura e da escrita; usar a leitura e a escrita com diferentes funcionalidades nas atividades, rotinas e interações com outros”. Dentro deste aspeto, as crianças, dentro da sala laranja, na sua maioria identificam principalmente, penso eu, a função da escrita do seu nome, entendem que onde está o seu nome, é onde está a sua escova de dentes, a sua roupa (no cabide), os seus desenhos (na prateleira), onde se deve marcar a sua presença (no mapa das presenças). Para além disso, estão habituados a ouvir histórias lidas pelo adulto, sendo que numa das atividades promovidas pela instituição, a Chuva de Histórias, se escreve aquilo que eles comentam sobre a história escutada. Estão,

também, familiarizados com a versão escrita daquilo que eles dizem e que é afixado nas paredes, quer nos seus desenhos, quer nos cartazes dos projetos ou diário de turma.

Em relação às aprendizagens a promover relacionadas com as convenções da escrita, as OCEPE orientam o educador para as seguintes: “reconhecer letras e aperceber-se da sua organização das palavras; aperceber-se do sentido direcional da escrita; estabelecer relações entre a escrita e a mensagem oral”. Mais uma vez, na sala laranja, as crianças são desde logo incentivadas a observar o seu cartão. Algumas comparam letras que têm em comum com os colegas e começam a identificá-las noutros locais e noutros materiais, dizendo que “é do meu nome”. Relativamente a este ponto, a MG identificou as letras como palavras, não fazendo ainda a sua distinção, sendo, por isso, importante, o diálogo (com respeito pelo seu nível de desenvolvimento) acerca das letras do seu nome, sendo nós adultos, ou os pares, andaimes para o desenvolvimento das suas conceções acerca da escrita, usando o construto de Vigotsky (Cunha, 2021).

Por fim, no que concerne a componente do prazer e motivação para ler e escrever, nas OCEPE estipulam-se as seguintes aprendizagens a promover: “compreender que a leitura e a escrita são atividades que proporcionam prazer e satisfação; estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e a escrita, associadas ao seu valor e importância; sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais” (p.71). Nesta sala a leitura é uma atividade muito presente, sendo a mesma escutada pelas crianças com muita atenção e de forma envolvida, quando a educadora conta uma história, ou explorada nos livros disponíveis na área da biblioteca, e a qual é bastante utilizada pelo grupo de forma espontânea.

Reflexão – 5ª semana (Festividades)

30 de outubro de 2023 – 3 de novembro de 2023

A seguinte reflexão teve o seu mote na semana em que se festejou o Halloween. Durante esta semana pude observar as crianças bastante entusiasmadas com este dia,

sendo também motivo de conversa noutras esferas profissionais e académicas (*babysitting* e visita de estudo da turma do MEPE ao Universo D), onde coloquei uma questão que me inquieta: como resolver situações que considero dilemáticas, como os festejos tradicionais e/ou não convencionais quando temos uma população com diferentes origens e credos.

Considero que esta temática é abordada nas OCEPE (Silva et al., 2016), quando, nas mesmas, se orienta o educador a fornecer à criança o “contacto com as diversas manifestações de cultura (...) de modo articulado e globalizante” (p.33), fazendo assim alargar as suas referências culturais. Para além de se referir às diferentes manifestações culturais em função do espaço ou do grupo de origem, por exemplo, é valorizada a referência às diferenças culturais em função do tempo. Tal remete-me para a valorização de tradições portuguesas mais antigas, como o Pão por Deus, o qual poderia ser igualmente explorado pelas crianças, em simultâneo com o Halloween.

Relativamente aos Direitos da Criança (Comité Português para a Unicef, 2019), estes decretam que a educação deverá desenvolver na mesma o respeito pelos seus pais, a sua identidade cultural bem como pelos valores nacionais do país onde vive e das culturas diferentes da sua. É também um direito da criança participar plenamente na vida cultural.

Assim, os documentos orientadores da nossa prática são defensores da educação para o respeito pela diversidade, mas também pelo desenvolvimento na criança do respeito pela sua própria origem. No entanto, interrogo-me sobre essa origem e diversidade, pois os costumes de uma criança são-no decididos pelos seus pais, devido à sua tenra idade. Uma coisa é um jovem decidir não vir à escola no Halloween, outra é uma criança cujos pais decidem por ela, como é seu direito. Devemos respeito a essa família, mas não estaremos a privar a criança de experiências benéficas para si. Como resolver esta questão?

A celebração do Halloween poderia ter sido mais explorada na sala laranja, percebendo-se o seu significado e a sua origem. A minha principal dúvida reside na confusão que poderá fazer a uma criança a celebração de diferentes datas consoante uma religião. Se ela é educada numa dada religião, deverá acreditar nela. Como conceber o

facto de haver várias crenças e a sua ser a certa? Se esta questão surgir entre as minhas crianças? O que faço para além de questioná-las?

Em Peres (2000, citado por Pimentel, 2019), encontro parcialmente uma resposta para esta inquietação: enquanto educadora deverei “ensinar sobre culturas sob a perspectiva comparativa, por forma a desafiar maneiras diferentes de ver o mundo” (p.275), preparando a criança para a convivência e respeito pelas outras culturas. O educador que se rege pelo respeito e valorização da multiculturalidade adota determinados comportamentos na sua prática. Saliento, aqui, encarar a diversidade como fonte de riqueza para a aprendizagem das crianças da sala, promovendo a exploração dessa riqueza e evitando a desvalorização cultural (Matos, 2014).

Esta questão da multiculturalidade lembra-me algo em que penso frequentemente e que acabo por não explorar: a AG, ucraniana, que fala e compreende pouco português, cujos pais comunicam connosco em inglês. Será que seria possível explorar a sua origem? De que forma foi apresentada ao grupo? De que forma as suas vivências familiares destoam das da escola? De que forma o respeito pela sua identidade cultural existe dentro da sala? Tal como Arribas (2004, citado por Matos, 2014) diz, o nosso papel, enquanto educadores, será o de partir da bagagem cultural de cada um no planeamento das atividades. Para além disso devemos trabalhar no sentido de “aproximar as crianças do conhecimento de linguagem, valores, normas e costumes” diferentes dos seus.

Fará sentido ter determinadas datas no calendário? Devem estar por estarmos em Portugal? O que deve ser dito sobre elas? Como lidar com casos em que uma criança não se mascara porque o pai não quer? Ou uma criança que é a única a não participar porque é contra a sua religião? Como respeitar pais sem desrespeitar a criança?

Um dilema que sinto é decidir em prole do benefício da criança, sendo que para seu benefício ela tem de se sentir segura com a sua família, crendo que as suas escolhas são as melhores para si, e não privar a criança de experiências que poderão ser positivas para si. Por exemplo, num país em que se celebra o Natal, não penso que não faça sentido não o preparar no infantário. Uma criança que seja educada como testemunha de Jeová, por exemplo, que pode acabar por se ausentar nesta época, como responder com respeito pela criança e pela sua família?

Reflexão – 6ª semana (conhecimento geográfico)

6 de novembro de 2023 – 10 de novembro de 2023

Esta reflexão tem como tema a exploração da orientação geográfica da criança na sala do pré-escolar. Contextualiza-se na observação de uma conversa entre algumas crianças da sala, as quais, no recreio comentavam sobre os locais onde vivem e onde os pais trabalhavam. Para além disso, tem sido um tema recorrente nos desenhos de algumas crianças as estradas e a cidade. A propósito disto pensei numa atividade. Após feedback da orientadora sobre a mesma, procurei pensar mais a fundo sobre esta questão e a sua pertinência no pré-escolar.

Interessava-me aprender sobre o desenvolvimento da consciência do espaço na criança. Aquilo que encontrei dá-me alguma pistas, algo que seria importante continuar a estudar, à semelhança de todas as outras temáticas, claro.

Algo que tinha em mente e que verifico em algumas citações, é a importância do espaço ser vivido para ser um espaço sentido. Tal como refere Castro (2016) “encarando de forma estrita os estádios de desenvolvimento cognitivo, poderá parecer impossível trabalhar algo abstrato, nesta fase etária” (p. 67). No entanto, o mesmo autor defende que é possível introduzir no pré-escolar conceitos geográficos e que, para além de ser possível, será benéfico para o desenvolvimento da criança. No entanto, os conceitos não serão aqueles que eu inicialmente perspectivava, relacionado com distâncias ou com noções das zonas da cidade, por exemplo. Para Castro (2016) o importante nesta fase será o desenvolvimento das chamadas oposições binárias, que o autor traduz como “vincar os opostos”. Citando o autor: Para a criança, o conceito de frio ou quente é mais imediatamente perceptível do que o conceito de morno. Só quando já manipula sem dificuldade os conceitos extremos, a criança está apta a manipular os aspetos menos claros ou, “cinzentos”. Desta forma, como diz o autor, mais à frente as crianças serão capazes de “compreenderem estados e conceitos complicados (...) uma vez que as noções básicas já estão relativamente consolidadas” (p. 71).

Encontro das OCEPE orientações no sentido desta exploração do espaço, sendo que são aprendizagens a promover *Tomar consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo (ex. família, jardim de infância, amigos, vizinhança); Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos, sociais e culturais e identificando algumas semelhanças e diferenças com outras comunidades; Identificar pontos de reconhecimento de locais e usar mapas simples.* (Silva et al., 2016).

Castro (2016) diz que as diretrizes para a educação, como é o caso das OCEPE “partem do princípio de que se deve abordar a criança a partir do seu conhecimento concreto do espaço onde se move e não de outras realidades, que sendo distantes se afiguram abstratas” (p. 67), o que para o autor reduz a experiência do espaço percebido da criança à “realidade escolar, da sua casa, dos percursos rotineiros, dos animais de estimação, jardins ou centros comerciais” (p.67). No entanto, tal não se verifica quando as crianças se apropriam de conceitos que lhes são transmitidos pelas histórias que se lhes contam e que as próprias imaginam. Tal como defende Egan (1990, citado por Castro, 2016) nos seus “estádios da compreensão histórica”, “as crianças são atraídas preferencialmente pelo estranho, o diferente, o exótico; em suma, o que difere do seu quotidiano e realidade palpáveis. O dia-a-dia é, em termos valorativos, para o universo infantil, menos interessante e atraente do que os mundos fantásticos que lhe são transmitidos pelos programas televisivos ou pelos brinquedos surreais a que têm fácil acesso nas grandes superfícies comerciais. São mundos mágicos, onde tudo se torna possível, maravilhoso e com finais sempre bem-sucedidos” (p.68) Assim, tal como as crianças se apropriam de conceitos abstratos existentes nestas narrativas como o bem/mal, honesto/mentiroso, serão também capazes de o fazer com as dicotomias geográficas como deserto/floresta, chuvoso/seco. A partir daí propor às crianças que observem algumas imagens de locais (em que se evidenciem essas dicotomias) que sejam capazes de as caracterizar (ex: campo/cidade, um local limpo/um local com lixo).

Numa idade em que conceitos abstratos (por exemplo, penso eu, entender a escala de um mapa) são de difícil compreensão, faz sentido trabalhar Geografia mas de uma forma muito concreta e vivida pela criança. Assim, a minha ideia inicial de um mapa não seria talvez proveitosa, mas sim a partilha das perceções de cada um acerca da sua casa,

da sua rua, ou melhor, das imediações da casa (sendo que a criança pode não ter a noção de onde acaba e onde termina uma rua, por exemplo). Citando Malho (2004)

É através das experiências vivenciadas que a criança selecciona, modifica e cria percepções e representações sobre o que a rodeia. A imagem da cidade, a imagem ambiental, essencial para a possibilidade de vida, permitindo desenvolver a memória topográfica e, conseqüentemente, a mobilidade intencional, é a resultante da vivência de cada pessoa, da sua envolvimento na vida urbana e na participação (p.49).

Já para Vasconcelos & Carvalho (2017), “geografia é uma área da ciência de soberana relevância, sobretudo na educação infantil, pois nessa fase a criança precisa explorar o mundo que a rodeia como forma de orientar-se, localizar-se, deslocar-se e agir no meio” (p. 342).

O autor defende que a utilização dos conceitos geográficos faz sentido se contextualizada na vida das crianças, criando oportunidades (por exemplo, através do desenho, da expressão dramática, da brincadeira) para que as crianças reflitam acerca dos locais que habitam relacionando-os entre si.

Saliento ainda a menção à vivência sentida no próprio corpo de conceitos espaciais, e que deverá ser incluída nessa exploração (Carvalho & Vasconcelos, 2017). Penso assim em pequenas tarefas diárias como pedir à criança para “ir lá acima, à secretaria, pedir fotocópias, e trazê-las para baixo, para a sala”, ou “fazer uma fila em frente à porta, dentro da sala, para ir lá para fora, para o recreio”, ou ainda pedir à criança que vá buscar “uma revista que está na prateleira debaixo”. São ainda formas simples e lúdicas jogos como o quente e frio, introduzindo os conceitos de perto e longe, ou ser guiado por um colega, estando de olhos vendados, sentido com os outros sentidos o espaço, de um passeio no quarteirão da instituição e posterior conversa, entre outros.

Assim a geografia poderia ser trabalhada, sim, mas não de uma forma tão complexa como a estava a desenhar inicialmente. Seriam ideias mais adequadas, depreendo eu pela leitura e feedback recebidos, a exploração dos contextos de cada um de uma forma que englobasse conceitos importantes como os espaciais, as noções por

exemplo de longe/perto, ao lado/do outro lado, em cima/em baixo...Partindo mais das verbalizações das crianças, aí sim, desenhar com as crianças um mapa, segundo aquilo que verbalizavam, ou cada um desenhar o mapa do seu bairro, fotografá-lo e trazer para o grupo essas fotografias, explicando-as. Aceitando todas as noções das crianças, pois das suas percepções é que partiriam as tarefas de exploração, mais importante que o desenho de um mapa (principalmente para aquelas quem isso não tivesse qualquer sentido), seria a orientação da sua capacidade de observação para o que as rodeia. A maioria destas crianças desloca-se de carro para a instituição, o que acaba, deduzo eu, por limitar a sua experiência deste percurso. No entanto, o que é que elas são capazes de observar da janela do carro? O que elas são capazes de observar do momento em que saem de casa e se deslocam para o carro, e saem do carro e se deslocam para a instituição. O que é que elas são capazes de observar quando estão noutra local no fim-de-semana? Tal como defende Malho (2004) “é pois, adequado estudar, ver, o mundo, através dos olhos das crianças, buscando-se uma aproximação ao seu Eu, à sua cultura, ao seu modo de ver e viver a vida quotidiana” (p.50). Extraído do trabalho de Filho e Pacheco (2012), penso que seria também uma ideia pertinente e promotora de reflexão e exploração, o desenho da criança relativamente ao seu percurso da escola a casa e vice-versa. Através deste, e, no caso das crianças mais pequenas (que poderão tender a esquecer-se do que queriam representar com as suas garatujas), estarem acompanhadas pelo adulto enquanto verbalizam sobre o que executam, e da sua explicação, poderemos ter acesso àquilo que a criança percebe bem como a forma como vive os espaços onde se insere, mas também o espaço onde circula, àquilo que está atento e que lhe é mais significativo. Os autores referem que a vivência mais atenta ao espaço onde se circula., com atenção a pormenores como as flores de um canteiro por exemplo, se relacionam com uma relação mais afetiva com o espaço com que contacta e, por relacionar “os sentimentos e o processo cognitivo”, providenciar “uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada” (Chapetti, 2009, citado por Filho & Pacheco, 2012, p. 103).

Após esta reflexão, confirmei a importância da ligação ao local onde a criança vive e circula, desenvolvendo alguma ligação afetiva com o mesmo, prestando-lhe mais atenção e conhecendo-o. Fiquei com mais segurança e vontade de desafiar as crianças a desenharem o local onde vivem ou o caminho que fazem todos os dias para o infantário/

do infantário para casa, partindo por exemplo de um livro que gostaria de lhes ler – “Regresso a casa”, de Akiko Miakoshi. Tal como afirmam Filho e Pacheco (2012), a criança e o adulto iriam observar como é que a criança percebe os locais onde se insere e que vive, e no desenho iria projetar as “suas sensações, frustrações, interagindo com o mundo e percebendo como pertencente a ele” (p. 104).

Reflexão – 7ª semana (desenvolvimento VS Conhecimento)

13 de novembro de 2023 – 17 de novembro de 2023

Parto de uma verbalização da CL, de quatro anos. para refletir esta semana. A CL disse algo como: a lua de dia está a dormir, durante uma conversa em grande grupo. Foram vários os que discordaram desta afirmação, inclusive mais novos que a CL. A JL disse que a lua não dormia porque não tinha olhos. Já outros não necessitaram do elemento dos seres vivos dos olhos para concluir que a lua não dorme. Tal conversa, e o início do projeto “Como é que a Terra gira” fez-me questionar a forma como podemos conjugar o animismo típico desta faixa etária, com as aprendizagens sobre a realidade, sem desrespeitar a criança e sem a inibir de fazer os seus raciocínios pré-operatórios, e como referem Peterson e Felton-Collins (1986), não inibir a criança de expressar as suas ideias. Citando estes autores:

sugerir, constantemente, à criança operante a este nível que aquilo que diz não é verdade, não tem qualquer utilidade e pode até ser prejudicial. Ela está a tentar construir um sistema lógico e menosprezar os seus esforços como sendo inúteis, pode levá-la a não querer divulgar os pensamentos tão facilmente e pode até desencorajar o seu interesse em compreender o mundo. (p.44)

Tal como sintetizam Peterson e Felton-Collins (1986), as crianças que se encontram no estágio de desenvolvimento (segundo Piaget) pré-operatório (típico entre os quatro e os sete anos), noutras fontes aparece como sendo a partir dos dois anos, têm um pensamento egocêntrico, “baseado na percepção visual e na intuição e caracterizado pelo raciocínio particularizado em vez da lógica indutiva ou dedutiva” (p.43). Este tipo de pensamento leva a criança a deparar-se “com grandes dificuldades em (...) explicar relações, especialmente causa/efeito” (p.43).

Por exemplo, a CL, à partida irá ingressar neste projeto. Por meio da aprendizagem irá, certamente, mudar algumas das suas concepções e, penso eu, avançar em termos de desenvolvimento. O meu receio é o de fazer a criança, neste caso a CL, largar a sua imaginação.

Isto leva-me a pensar noutra situação, que acabei por não apontar nas notas de campo, mas que sempre me intrigou: qual deverá ser a minha postura, enquanto educadora, quando as crianças falam de seres imaginários como o pai Natal ou o ratinho dos dentes. Faz parte da infância essa magia. Mas essa magia é passada principalmente pelos adultos, que gostam (incluindo-me a mim!) que as “suas” crianças tenham as vivências que eles próprios enquanto crianças valorizavam. No caso, a V chamou-me na hora de almoço, dizendo que o MR tinha dito que o pai Natal não existia. A minha forma de responder foi questioná-la sobre ela acreditar ou não. Ela disse que sim. Perguntei ao MR porque é que ele não acreditava. Ele explicou que eram os pais que davam os presentes. Eu comentei que eu também dava presentes aos meus sobrinhos, mas que eles podiam receber também os do pai Natal. (agora vejo que me podia ter inibido de dizer isto, uma vez que não tenho de fazer o MR acreditar novamente, nem de provar o mesmo à V, quando não é verdade). Então no fim apenas disse apenas que o MR não acreditava e que ela não. Pareceram satisfeitos. Ainda assim fiquei a pensar mais uma vez como deveria situar-me nestas questões. Perguntei à educadora, que ainda me colocou outra dificuldade: “então e se eles te perguntarem se tu acreditas?”.

Assim, o meu objetivo não será o de mudar a forma de pensamento da criança, mas estimular a sua capacidade para pensar, elaborar ideias e exprimi-las. Ou seja, é normal que a criança faça isto ou aquilo, mas estamos sempre na tentativa de a adequar à

sociedade em que vive. Entendo isso. Será benéfico para ela e para a sociedade. No entanto, onde está o limite daquilo que podemos propor?

Reflexão – 8ª semana (Regras)

20 de novembro de 2023 – 24 de novembro de 2023

Esta semana saliento a seguinte nota de campo, a qual motivou esta reflexão:

“O MR vem ter comigo, perguntando se eu tinha deixado a CL brincar com a varinha da educadora, uma varinha “mágica” que por vezes utiliza. Eu disse que foi por distração que lhe passei a varinha para a mão e perguntei se costumavam poder usar a varinha, estando eu perto da educadora. Tanto o MR como a educadora disseram que não. Então eu disse à CL que foi por distração. Perguntei ao MR se ele queria a varinha. Ele disse que não. Então questionei-o sobre a necessidade de me estar a dizer se a CL não o tinha prejudicado. A educadora levou-me a refletir sobre a minha gestão da situação, chamando-me a atenção para o facto do MR estar preocupado com as regras. Rapidamente pensei que estão em fase de apropriação das regras. Disse que de facto já tinha feito isto mais vezes, preocupando-me com não educar as crianças a “fazer queixinhas”. Mas nunca me tinha ocorrido que de facto, essas queixinhas poderão fazer parte da sua organização e compreensão das regras sociais. Pedi desculpa ao MR.”
Inferência: “Tenho ainda dificuldade em lidar com a dicotomia queixinhas e fazer com que não se quebrem regras” (nota de campo de dia 21 de novembro de 2023).

Foi importante este reparo para a minha atitude e prática com as crianças, sendo que preciso de me tornar mais segura na forma como atuo nestas situações. Nas OCEPE (Silva et al., 2016) uma das aprendizagens a promover, relacionadas com o domínio da convivência democrática e cidadania é o desenvolvimento de “uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo” que rodeia a criança, sendo, creio eu, uma das manifestações disso a capacidade de “contribui(r) para a elaboração das

regras de vida em grupo, reconhece(ndo) a sua necessidade e procura(r) cumpri-las” (p.40).

Para além disso, creio que com esta atitude posso estar a fazer com que a criança considere que não deve partilhar situações que vão contras as regras que estão a ser apreendidas nesta fase, e a denunciar quando necessário, situações de violação de regras importantes. Tal como entendi pelo que a educadora me disse, devo ouvir a criança e dar importância ao que ela reparou, validar a sua inquietação perante uma regra que é quebrada, posteriormente poderia, por exemplo, conversar, neste caso com o MR, para perceber porque é que me tinha dito o que a CL estava a fazer. Mas ainda assim continuo com alguma renitência neste assunto, pelo que me interessava explorar mais. Penso que poderia explorar mais o desenvolvimento moral da criança.

Dizer ao MR para não fazer é queixinhas, por exemplo, creio que apenas suscita confusão na cabeça da criança, acabando por, por exemplo, ficar a pensar que afinal as regras são para transgredir. Por exemplo nestas idades, a criança à partida, rege-se por uma moralidade heterónoma, seguindo as ideias de Piaget, pelo que as regras serão imutáveis (Lightfoot, Cole & Cole, 2009).

Concluo assim que é preciso ter em consideração o estágio de desenvolvimento moral da criança e assim atuar conforme este. Para além disso dar importância ao cumprimento de regras que são estruturantes da sua pessoa e da sua segurança.

Reflexão – 9ª semana (Intencionalidade)

27 de novembro de 2023 – 29 de novembro de 2023

Esta semana salienta-se pela visita da orientadora, a qual teve um grande impacto na minha forma de estar e de me consciencializar de mim própria no terreno. Desta forma, e influenciada pelo feedback que tive tanto da orientadora, como da educadora cooperante, decidi refletir sobre a intencionalidade, a minha intencionalidade no momento de estar e trabalhar com as crianças. Isto porque, penso que grande parte do que

me leva a estar insegura em situações de grande grupo, por exemplo, e a não estar com atenção e ser responsiva às crianças, é derivada dessa falta de intencionalidade. Para além de entender que para a ter de ter uma preparação mais cuidada dos assuntos que irão ser abordados, mas também agilidade mental para responder às necessidades que surgem no momento, e que não devo deixar no ar, sem resposta, entendo que parte dessa falta de preparação vem da minha insegurança em saber o que pretendo e estar convicta disso.

Nas OCEPE (Silva et al., 2016), a intencionalidade é apresentada como um dos princípios fundamentais da prática do educador, sendo esta “que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p.13). Nas palavras de Silva et al. (s.d.), intencionalidade educativa significa definir intenções fundamentadas; adaptar as intenções ao grupo; “planear intenções suficientemente abrangentes para incluir as propostas das crianças”; “aceitar várias soluções na resolução das tarefas; contemplar várias áreas de conteúdo nas intenções orientadoras da ação”.

Esta intencionalidade depende assim de vários momentos que devem delinear a minha prática diária: observação, registo e documentação (dos progressos, dos momentos, dos interesses, de informações dadas pela família da criança noutros contextos...). Após essa observação é que devo planear, depois agir e por fim avaliar para tomar outras decisões.

Planear “implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” estando “preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.15). E é neste ponto que sinto maior dificuldade e falta de resposta às crianças em determinados momentos, como aquilo que elas dizem

no momento de tapete e que é imprevisto, acredito que talvez pela falta de planeamento mais cuidado.

Relativamente à avaliação, as OCEPE orientam-me não para a classificação de valores nas aprendizagens da criança, mas sim para uma descrição do processo de desenvolvimento dessas aprendizagens da criança, valorizando “as suas formas de aprender e os seus progressos”, tendo em consideração os vários contextos (será necessário ir comunicando continuamente com os pais, por exemplo), comparando-a consigo própria em diferentes momentos do tempo, dando conta assim dos efeitos das opções pedagógicas que eu tomar. Trata-se assim de uma avaliação formativa. A avaliação dos processos de aprendizagem deverá ser diária, prevendo o que irei fazer no dia seguinte, “sendo que, a partir do que observ(o), regist(o) e document(o) sobre o desenvolvimento do processo e das aprendizagens das crianças, recolh(o) elementos para avaliar e refletir, numa base semanal ou mensal” refletindo assim sobre as oportunidades de aprendizagem que estou a criar para cada todos e para cada um e conseqüentemente a realizar as modificações necessárias (p.18).

Nas OCEPE sugere-se que o planeamento seja realizado com as crianças. Sinto isso principalmente ao nível do projeto bem como de momentos mais pontuais, em que as crianças dão ideias do que gostariam de fazer. No entanto, não sinto muito a sua voz ativa no planeamento semanal, por exemplo. Creio que o facto de trabalharem por áreas na sala, podendo escolher para que área vão, vai ao encontro dessa voz ativa. Considero assim que seria benéfico haver mais planeamento das áreas que iriam explorar e as suas razões, ou estaria a tirar-lhes o prazer de fruição das mesmas?

O meu dever será então, em última análise, “criar intencionalmente um espaço rico e provocador de experiências” tendo por base as observações prévias e “enriquecer as atividades das crianças”, servindo de mediadora entre o mundo que a rodeia e a sua apropriação do mesmo e conseqüente desenvolvimento global (Souza & Duarte, 2011).

Concluo então que na minha prática, até agora, a minha maior lacuna, algo a melhorar bastante, será a fase de planificação mais atempada e cuidada daquilo que pretendo oferecer ao grupo, preparando mais cuidadosamente previamente os materiais e as minhas intenções e estando assim mais disponível para os processos imprevistos que

decorrem dessas oportunidades (como o que as crianças dizem, sugerem, demonstram dificuldade, etc.).

Reflexão – 10ª semana (O Processo e o “Sujar”)

4 de dezembro de 2023 – 6 de dezembro de 2023

Depois da experiência da pintura do painel, e, a meu ver, perder muito tempo na limpeza das roupas das crianças, penso que posso melhorar em vários aspectos, mais precisamente na preparação da sua indumentária, mas também ganhar mais confiança na forma como idealizo a situação de expressão plástica: de liberdade. No entanto, tenho de ter em conta o contexto de estágio em que estou inserida, e agir de acordo com as práticas da educadora cooperante. Sinto que acabei por estar bastante preocupada com as nódoas que as crianças pudessem fazer nas suas roupas e pouco atenta e envolvida no processo da sua pintura. A educadora sugeriu-me que deveria ter colocado um limite mais firme à MT, mesmo dizer-lhe que não podia pintar mais. Mas não me faz sentido que uma atividade de pintura seja feita com mil cuidados para não nos sujarmos. Basta olhar para os artistas, que usam roupas especiais para trabalhar. Porque não havemos nós de fazer o mesmo no jardim de infância?

Desta forma procurei refletir sobre a importância da livre exploração dos materiais.

Tal como indicado pelas OCEPE, espera-se que o educador organize “o ambiente educativo de forma a promover a exploração” e que a criança tenha prazer nessa exploração (Silva et al., 2016).

Algo que levo deste estágio é a necessidade de eu melhorar no cuidado que tenho com a limpeza e arrumação dos espaços e materiais utilizados. Desta forma, considero que posso levar a cabo uma forma mais permissiva na hora das explorações, mas tendo uma atenção redobrada e zelo pelos materiais, modelando esse mesmo cuidado nas crianças. Tendo estes elementos assegurados, poderei dar atenção aos processos que mais importam no

campo das artes plásticas, como “a capacidade de criar”, mantendo ao alcance das crianças os materiais necessários para que façam uma utilização autónoma dos mesmos.

O meu papel será o de andaimar, diria, a criança no aprimoramento das suas competências artísticas, dando especial atenção durante o processo e não meramente perante o resultado (Coletto, 2010).

Algo que ressoa em mim no decorrer destes anos, e que se ilustra nas citações já por mim utilizadas em trabalhos anteriores, é que “o estímulo mais compensador que existe para a aprendizagem futura” é o da sensação de ter realizado algo autonomamente. Por isso, o educador deve estruturar “apropriadamente os ambientes das crianças de forma a que elas consigam ser bem sucedidas nos seus primeiros esforços de domínio e controlo” (Lightfoot, Cole & Cole, 2009), “ficar na retaguarda e deixar a criança aprender por si” (Brazelton, 2021). Desta forma desenvolvem confiança nas suas capacidades e procuram continuar a experimentar (Lightfoot, Cole & Cole, 2009). Tal como cita Silva et al. (2016) “quando estão envolvidas, crianças (e adultos) funcionam no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo” (p.107). Isto leva-me a privilegiar essa liberdade, e a deixar a criança fazer todo o processo, e a ficar descontente com a minha forma de lidar com a preocupação da sujidade das roupas, por exemplo. A propósito desta ideia de dar à criança acesso à criação, no decorrer do estágio, ao sugerir perguntar às crianças que título dar ao novo cartaz alusivo ao outono, a educadora disse, por outras palavras, que não é necessário ser tudo feito pelas crianças. Fiquei a pensar sobre isso, pois na minha conceção, tudo o que pudesse ser feito por elas, não deveria ser feito pelo educador. Fico, assim, na dúvida sobre a minha forma de pensar sobre essas tarefas do quotidiano, como são a decoração das paredes da sala.

Sousa (2003) diz que “não interessa a pintura, mas a criança”, que “as pinturas das crianças não interessam, por isso, como obras artísticas, mas como método educacional. Não interessa que pinte bem, mas que expresse os seus sentimentos e satisfaça as suas necessidades criativas através do acto de pintar” (p.228). Indo mais longe, o autor diz que deverão ser as artes plásticas que estão “ao serviço” da criança e não o contrário.

Concluindo, penso que uma forma de evitar essa excessiva preocupação com o zelo das roupas das crianças, seria ter (enquanto futura educadora) a roupa “de combate” para as situações de pintura, e deixá-las fruir e envolverem-se.

Reflexão – 11ª semana (Assertividade na criança)

11 de dezembro de 2023 – 15 de dezembro de 2023

Esta semana, para esta reflexão, parto da nota de campo de dia 11 de dezembro: “A CT brinca com a VT Empurra-a no triciclo. Uma vez que já as observei diversas vezes nesta brincadeira, e com essas mesmas funções, questiono a VT se a CT não quererá ser empurrada também. A VT diz que não. Pergunto à CT. Esta assente com a cabeça. Encorajo a CT a pedir para trocaram de lugar. Esta fica tímida, mas pede com esforço”, e da respetiva inferência “tereis sido demasiado invasiva ou fiz bem o meu papel de mediadora? O meu objetivo era dar voz à CT, que se mostra muitas vezes submissa. Era também fazer a VT pensar sobre as necessidades do outro”. Encontro na literatura consultada razões que me colocam mais segura no sentido desta intervenção, a qual se prende com a tentativa de trabalhar principalmente a assertividade na CT, a qual constitui uma das competências sociais responsáveis pela melhoria da autoestima, da qualidade dos relacionamentos e do bem-estar (Falcone, 2002, citado por Maia & Bortolini, 2012).

Usando outro termo para estas competências sociais, a inteligência interpessoal (na conceção das inteligências múltiplas de Gardner) é constituída por várias componentes, as quais levam o sujeito a ser bem-sucedido nas suas relações sociais.

Uma dessas componentes é então a assertividade, a qual Paiva (2018) define como a capacidade de “dar a sua opinião, transmitir os seus desejos, direitos e vontades sem violar os direitos dos outros” (p.151). Já Del Prette e Del Prette (2005) citados por Maia e Bortolini (2012) acrescentam na sua definição de assertividade, a capacidade de, ao expressar adequadamente essas vontades e sentimentos, enfrentar as situações que

“envolvem risco de reação indesejável do interlocutor, com controle da ansiedade” (p.377). Desta forma a assertividade aparece como uma forma de lidar com os outros alternativa e, claro, melhor, à agressividade e à passividade, sendo esta última mais característica do comportamento da CT.

Sendo a infância “um período decisivo para a aprendizagem e o aprimoramento das habilidades sociais” (Del Prette & Del Prette, 2005, citados por Maia & Bortolini, 2012), enquanto educadora, uma das minhas competências será a de “fazer a gestão da convivência e proporcionar aos alunos vivências e aprendizagens que os levem à competência social” (Maia & Bortolini, 2012, p.375), e subjacente a isto está o desenvolvimento da assertividade na criança. Um dos domínios estabelecidos nas OCEPE prende-se mesmo com esta temática, sendo que o educador deverá promover a construção da identidade e da autoestima, as quais se podem observar em atitudes como revelar “confiança em (...) propor ideias e falar em grupo”, verbalizar “as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico”. O educador deverá, neste sentido, “valoriza(r) e respeita(r) cada criança, manifestando essa atitude de modo a que constitua um modelo de relação entre crianças; esta(r) atento a cada criança e ao que esta pretende transmitir, verbal ou não verbalmente; identifica(r) e valoriza(r) o comportamento positivo da criança; apoia(r) a criança a expressar opiniões sobre o que vê, ouve e sente” (Silva et al., 2016, p.35).

Caballo (1998, citado por Maia & Bortolini, 2012) sugere que o indivíduo ao “manifestar(r), de modo apropriado, sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos” consegue “resolver os problemas imediatos, diminuindo a probabilidade de problemas no futuro” (p. 377). Tal como concluindo com o trabalho de Maia e Bortolini (2012) é função, neste caso, do jardim de infância, a transmissão desta competência social às crianças do grupo.

Diria que a CT, no contexto da sala (ignorando como é em casa), acaba por ter uma atitude mais passiva, mostrando não se defender muito. Isto acaba por, tal como se refere em Maia e Bortolini (2012) se poder repercutir na perda de oportunidades, numa “autoimagem negativa, frustração, tensão”. Os autores sugerem ainda que uma das consequências será o isolamento. Tal não é visível no caso da CT. Ela é, de facto, popular entre as amigas, escolhida por estas para brincar. Penso que o facto da CT trazer muitas

vezes de casa brinquedos apelativos para as raparigas, poderá ajudar nesta convivência com elas. Ainda é assim, é visível o gosto que as raparigas têm em brincar com esta, e não me parece (espero) que seja pela sua passividade às suas exigências. Não obstante, considero importante para a afirmação da CT o trabalho dessa assertividade.

No entanto, considero que tem feito um progresso no sentido da assertividade. Pelo menos, em algumas situações, vem ter com o adulto e pede alguma coisa (por exemplo água, dizer que tem frio, pedir ajuda em determinada situação com uma criança, etc.). Também nas brincadeiras a observo mais defensora das suas vontades.

Tal como afirmam Lightfoot, Cole e Cole (2009), “é no decurso de lidar com a variedade de circunstâncias concretas que (...) (as crianças) adquirem as suas identidades pessoais e sociais” (p.335), e como educadora, terei um papel fundamental, uma vez que, tal como os mesmos autores afirmam, “as crianças apoiam-se nos adultos” na regulação da expressão das suas emoções e das suas relações com os pares (p.331).

Assim, penso que a minha intervenção junto da CT é necessária e benéfica para o desenvolvimento da sua assertividade, mas poderei procurar desenvolver esta capacidade mais indiretamente, através de jogos e dinâmicas, tal como Paiva (2018) exemplifica, através de jogos como “o Rei Manda”, o qual “é útil para crianças que necessitem de desenvolver a capacidade de se afirmarem no grupo, assim como desenvolver em outras crianças a capacidade de receberem ordens” (p.157). Uma outra estratégia apontada por García (2017) é a elogio a comportamentos assertivos entre as crianças. Independentemente das estratégias utilizadas para chegar a esse comportamento assertivo, aaliento alguns objetivos relacionados com a assertividade que serão importantes transmitir e trabalhar com as crianças, em especial, com a CT: fazer a criança perceber “que comunicamos para expressar e transmitir aos outros as nossas necessidades, de forma que elas possam ser satisfeitas”, que devemos “prestar atenção à forma, como, em geral, comunica e expressa as suas emoções, que deve identificar (e diria, treinar) outro estilo de comunicar e se expressar mais assertivo e que resulte no seu verdadeiro bem-estar. (Moreira, s.d., p.3).

No decorrer desta reflexão pensei que a escolha da CT para o portefólio acaba por ser uma boa ideia no sentido deste seu empoderamento. A sugestão da educadora faz-me ainda mais sentido agora.

Reflexão – 12^a e 13^a semanas (Interação e Aprendizagem)

03 de janeiro de 2024 – 12 de janeiro de 2024

Ao longo do estágio tenho tido oportunidade de conversar com as crianças em grande grupo e é neste tipo de interação que considero que se encontram as minhas maiores fragilidades e dificuldades. Uma delas é a escuta ativa das crianças e a minha responsividade a estas, no sentido de as fazer questionar e desenvolverem-se principalmente cognitivamente, nomeadamente no serem capazes de questionar e refletir. Ainda não percebi se é decorrente de estar a ser observada pela equipa da sala ou se existe uma real dificuldade mesmo sem ter esta observação. Desta forma decidi incidir a reflexão destas duas semanas sobre o discurso do educador, a sua comunicação e a sua capacidade de questionar e fazer questionar as crianças. Na primeira observação realizada pela orientadora de estágio uma das observações feitas pela mesma foi a de falta de resposta a algumas das intervenções das crianças, respondendo-lhes apenas “ok”. Foi algo que me alertou para a minha real dificuldade, uma vez que já tinha essa perceção sobre mim, como sempre tive, mas foi uma confirmação de que realmente a minha comunicação com as crianças e a minha responsividade às mesmas era frágil. Tal como Silva Moreira e Veiga Simão (2019) afirmam, “o papel do adulto deve ser o de promover oportunidades para as crianças encontrarem a razão pela qual querem desenvolver determinada tarefa, ou seja, levá-las a refletir sobre a justificação da sua escolha” (p.14). Talvez até o faça já mais naturalmente, ou o que anteriormente faria, individualmente, chega para essa promoção da reflexão. Por exemplo: perguntei ao TG porque havia pintado a sua Terra de cor-de-laranja de um lado e de azul do outro. Ele respondeu-me, tal como esperava, que de um lado era o mar e do outro a terra. Preocupei-me logo com a forma como poderia dar sequência ao diálogo, elogiei a criatividade, questionei-o sobre essa divisão, a qual ela havia reparado no globo que estava junto a este e que tem demarcada a linha do equador. Depois perguntei-lhe se na Terra a divisão mar/terra era mesmo assim. Ele assentiu que não. É nestes pequenos momentos que fico na dúvida se a minha resposta foi a adequada, se havia algo mais que pudesse ter explorado, se não estarei a intrometer-

me de mais na sua criação e se outra resposta seria mais adequada tendo em vista o seu desenvolvimento.

Folque (2018) afirma que “as perguntas constituem um instrumento com grandes potencialidades para desenvolver o pensamento (...), estimulando o pensamento metacognitivo (...) o pensamento crítico (...), o pensamento especulativo (...), e o raciocínio”. Mas as perguntas que têm esse potencial são, preferencialmente, as perguntas de caráter aberto, “que se distinguem das fechadas, cuja resposta está certa ou errada” (Folque, 2018, p. 92). Assim, pensando na minha interação com o TG, poderia ter aprofundado. Mais uma vez, o contexto, em que tenho de dar resposta e atenção a várias crianças nas suas atividades, dificulta a minha decisão sobre como abordar o tema com o TG. “As boas perguntas suscitam debate e incentivam as crianças a interrogar-se, a questionar os outros e o mundo à sua volta” (Folque, 2018, p. 92) - poderia então, por exemplo, levar este desenho para ser discutido e comentado no momento de tapete?

“A maioria das investigações em sala de aula chega à conclusão de que os professores utilizam excessivamente as perguntas fechadas (em detrimento de perguntas abertas) para relembrar a informação, testar conhecimentos ou, então, usam-nas como estratégias de controlo ou declarações retóricas” (Folque, 2018, p. 93). Identifico-me com isto, considerando difícil o questionamento. Senti no estágio evolução no sentido do questionamento, no entanto, é difícil, para mim, sentir que o questionamento está a causar na criança alguma evolução, algum raciocínio. É difícil assegurar-me de uma intencionalidade aquando do questionamento que não a minha própria ideia a que pretendo que a criança chegue. No entanto, procurei, e tal como assente Folque (2018) questionar num nível diria, que no desenvolvimento proximal da criança, sendo que a autora referida sugere que “as boas perguntas são, também, as que fazem sentido para as crianças, não lhes provocando sentimentos de embaraço, humilhação ou desrespeito pelos seus direitos, e lhes oferecem a possibilidade de dar uma resposta (não sendo por isso demasiado complexas)” (p.93).

Saliento ainda como algo denotado algumas vezes em estágio, “demasiadas perguntas do adulto podem representar um excessivo controlo do diálogo por parte do professor e um retraimento da criança nas conversas”. Para além disso, a maior frequência de perguntas por parte do educador leva, pelo contrário, a uma diminuição da vontade de investigar. “Fazer poucas, mas boas perguntas, parece ser o procedimento mais correcto” (Folque, 2018, p. 93).

Algo que me surpreendeu na leitura de Folque (2018) foi a sugestão de que a partilha de “perspectivas e opiniões” por parte do educador incita à expressão destas pelas crianças, sendo algo que ao longo da minha prática, me procurei abster, não querendo influenciar a criança. Concluindo, tal como afirma Folque (2018), “levar a criança a pensar e refletir, a ver as coisas de uma outra perspectiva e a explorar a incerteza num meio seguro, são critérios para definir as boas perguntas” (p.93).

“Por vezes, a designada regra de igualdade – dar espaço a todas as crianças – leva, na prática, a interações breves e superficiais. (...) frequentemente os educadores não fazem comentários, não contestam ou questionam a afirmação das crianças, como forma de mostrar que todas as contribuições têm o mesmo valor e, portanto, devem ser respeitadas” (Housego & Burns, 1994, citado por Folque, 2018, (p.103). Tal afirmação relaciona-se com o *feedback* que me foi sendo dado relativamente à minha gestão dos momentos de tapete: não é possível, nem necessariamente benéfico para o grupo, deixar que cada vez que a criança coloque o braço no ar tenha de falar. Ou seja, depreendo que seria importante ir registando quem fala nos momentos de tapete, e garantir que o que expressam é comentado e contextualizado na conversa que se está a ter em grupo. Ao registar poderei garantir que todos, em diferentes oportunidades, são escutados com atenção e valorizados

Tal como sugerido nas OCEPE, devo refletir sobre a forma como dou “voz às crianças e as apoi(o) a explicitarem as razões das suas escolhas, opiniões e tomadas de decisão” bem como sobre a forma como as apoio “individualmente ou em pequeno grupo a construírem o seu pensamento” e como prevejo “na rotina diária tempo para as crianças escolherem e partilharem com o grupo o que fizeram, como fizeram e o que descobriram” valorizando os “contributos individuais para o alargamento das aprendizagens das

crianças” (Silva et al., 2016, p. 42). Também nesta mesma página das OCEPE é sugerida a questão “Como estimula a participação e a expressão daquelas que não o fazem espontaneamente?”. Sei, felizmente, que essa é sempre uma preocupação minha, no entanto, muitas vezes não encontro a estratégia mais adequada, tendo receio de poder inibir mais a criança e criar-lhe situações de embaraço. Dei por mim a fazer perguntas em grande grupo ao MS por exemplo, ou aos mais “calados”. Rapidamente procurei auxílio para esta criança, percebendo que ela não estava confortável, ou não sabia responder: “alguém quer ajudar o MS?”, procurando não o excluir da resposta, incluí-lo e conseguir, em grupo, responder à questão que havia colocado. Na altura pensei que seria uma boa estratégia. São questões que levarei, sem dúvida, para a minha prática no futuro grupo com quem irei trabalhar como educadora. Como me é característico, assusta-me, pois quando não consigo corresponder a estes critérios desanimo e penso desistir, mas tenho de trabalhar todos os dias para conseguir chegar lá!

Reflexão – 14ª semana (Atenção individualizada)

15 de janeiro de 2024 – 19 de janeiro de 2024

Esta reflexão não parte precisamente de notas de campo exclusivas desta semana, mas sim do estágio em geral. Uma preocupação que tenho sempre em mente é a atenção individualizada a cada criança dentro do grupo, sendo que considero a mesma muito difícil de garantir. No entanto, tal como conversado ao longo destes dois anos com as orientadoras de estágio, não será possível dar uma atenção pormenorizada a cada criança como se de um contexto individual se tratasse!

Um dos indicadores de qualidade na educação de infância apontados por Zabalza (1998) é precisamente a atenção individualizada a cada criança. O autor ressalva que “Pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia”. No entanto, Zabalza, refere que

mesmo que não seja possível desenvolver uma atenção individual permanente, é preciso manter, mesmo que seja parcialmente ou de tempos em tempos, contatos individuais com cada criança. É o momento da linguagem pessoal, de reconstruir com ela os procedimentos de ação, de orientar o seu trabalho e dar-lhe pistas novas, de apoiá-las na aquisição de habilidades ou condutas muito específicas, etc. Embora seja mais cómodo, do ponto de vista organizacional, trabalhar com todo o grupo de uma vez só (todos fazendo a mesma coisa), tal modalidade é contraditória a este princípio” (Zabalza, 1998, p. 53).

Também nas OCEPE se direciona o educador para refletir sobre o que faz para valorizar as potencialidades de cada criança. Assim, procurei ao longo do estágio, estar atentas às várias crianças em diferentes momentos. Algo que senti principalmente nas crianças mais novas, ou na criança ucraniana, por exemplo, foi dificuldade a decidir o que iam fazer quando chegavam à sala, de manhã, ou ao recreio. Uma vez que realizavam atividades autónomas pelas áreas, juntava-me a alguma criança nesses momentos. Mas, como garantir que estou a olhar para cada criança nas suas várias dimensões e garantir que lhe proporciono as oportunidades indicadas para o seu desenvolvimento global e de todas as suas potencialidades?

Relaciono tal com a realização do projeto de desenvolvimento individual de cada criança. Pude ler alguns deles realizados pela educadora cooperante, no entanto adaptados pela mesma, sob a forma de CDI (Caderno de desenvolvimento individual). A minha dúvida persiste: estaremos a delinear bem? A ter em conta as reais necessidades de desenvolvimento da criança? Conseguir dar atenção a 24 crianças e aos seus PDIs é algo que se mostra uma missão quase impossível e que, pelo menos, nos primeiros anos de trabalho como educadora, me irá criar uma grande dificuldade, principalmente pelas minhas dificuldades de gestão de tempo e de me concentrar no que realmente importa no grupo.

Folque (2018) refere-se à importância das interações entre adultos e crianças e entre pares para a aprendizagem, sendo talvez aqui que encontre a resposta às minhas inquietações. Ou seja, deverei trabalhar no sentido de ir interagindo com as crianças em grupo e individualmente e estando atenta e auxiliando as suas interações com os pares.

Citando Carr (1995, citado por Folque, 2018) a autora escreve que “à medida que as crianças participam em discursos sociais vão desenvolvendo teorias sobre si próprias enquanto aprendentes, apropriando-se de determinadas disposições para aprender” (p.89). Folque ressalta ainda a importância da interação aquando da experimentação dos recursos. Ou seja, fazia sentido, sim, eu estar perto de uma criança e auxiliá-la na exploração de alguma atividade em sala. A autora sugere que os principais recursos a utilizar nestes momentos, em que estamos a desenvolver na criança a capacidade de “aprender a aprender” são a colocação de perguntas, de uma forma eficiente, e sobre as quais refleti numa reflexão anterior, e o *feedback*. Este último deverá ser direcionado aos processos e aos “trabalhos” e não às qualidades fixas das crianças. Tal como já havia refletido no estágio anterior, em creche “desde que trabalho com crianças, que valorizo o reforço (principalmente positivo), principalmente verbal, procurando-o no sentido de reforçar comportamentos favoráveis ao bom desenvolvimento da criança e uma imagem positiva dela mesma. Assim, por exemplo, já ecoavam em mim algumas orientações para dar feedback que potencializasse essas características da criança: por exemplo, em vez de elogiar o resultado final, elogiar o empenho da criança nas suas tentativas de empilhar blocos, por exemplo, emitir comentários específicos às suas produções e comportamentos, perguntar à criança se estava contente, orgulhosa dos seus feitos, entre outros”.

Mas permanece sempre um receio: apesar de saber que a estou a andaimar, usando o conceito de Vygotsky, será que a estou a andaimar na direção que deveria? Estas tais questões, mais uma vez, levam-me à tal menos fruição de que tanto me foi falado durante o estágio, estando excessivamente preocupada com a minha atuação. Preciso de encontrar um equilíbrio, é certo, entre a preocupação com a teoria e as minhas intenções, tendo sempre em vista o maior benefício da criança, e a minha espontaneidade, bem como a aceitação de que existem vários caminhos possíveis para o grupo e para criança, de que não existem receitas.

Reflexão – 15ª e 16ª semanas (Identidade Profissional)

22 de janeiro de 2024 – 31 de janeiro de 2024

Nestas semanas finais de estágio reflito sobre as minhas aprendizagens deste estágio e procuro fazer uma reflexão sobre a minha identidade profissional, utilizando reflexões que já havia feito anteriormente e que complemento com esta experiência final de curso.

Começo por falar das aprendizagens que vieram já comigo para este estágio e que acabei por aplicar mas também modificar de alguma forma, ao encontrar outras formas de viver esta profissão. As aprendizagens que já sentia como fazendo parte da minha forma de trabalhar com as crianças, pelo menos no meu eu ideal, e que senti que se mantiveram e foram desenvolvidas neste estágio foram: o acolhimento e validação e incondicionais de cada criança (e.g. Sprinthall & Sprinthall, 1993); a procura do estabelecimento de uma relação positiva, próxima, securizante, atenta, afetuosa e genuína com cada criança; o esforço de procurar conhecer cada criança e respeitar a sua individualidade, sempre em prole do superior interesse da mesma; “a tolerância a diferentes formas de trabalhar e a coexistência entre estas e a capacidade de dialogar sobre as mesmas com os elementos da equipa e com os pais”, sendo algo que sei que preciso de trabalhar muito em mim (a tolerância pela diferença); “o desenvolvimento da capacidade empática e da escuta ativa, procurando compreender os comportamentos de cada criança”, a “conceção do meu trabalho como um andaime na zona de desenvolvimento proximal da criança (e.g. Lightfoot, Cole & Cole, 2009) quer em termos cognitivos, quer em termos socioemocionais”.

Relativamente a mudanças sentidas com este estágio final, saliento que foi muito importante ter uma educadora cooperante diferente de mim e com exigência com determinadas coisas que para mim, normalmente, tendo a desvalorizar, mais precisamente no maior cuidado nos planeamentos, na preparação dos espaços e no rigor com que trato os assuntos. Para além disso, alguém que me passou várias ideias relativas à forma de

gestão do grupo e da importância das regras. Foi importante também, no sentido de eu discordar de algumas das suas perspectivas e fazer-me defendê-las bem como mudar de perspectiva quando me fizesse sentido. Importante também no sentido de perceber que há várias formas igualmente certas de trabalhar com as crianças, desde que sejamos “coerentes” e seguras das nossas intenções, como várias vezes me referia.

A minha forma de estar em sala revelou-se menos expansiva do que seria o meu habitual, o que considero muito positivo para mim, sendo necessário encontrar um equilíbrio, que respeitasse as crianças, as famílias, o contexto, mas que também respeitasse a minha personalidade e espontaneidade.

Senti mais diferenças na forma como via o trabalho em equipa e a definição das hierarquias dentro da equipa,. No primeiro estágio refleti que existia uma “forma de trabalhar em colaboração com todos dentro da sala (e também fora), assumindo, claro, a responsabilidade pelo grupo, mas não me regendo por hierarquias, mas sim pela valorização da equipa educador-auxiliar-pais-criança”. Neste senti maior hierarquização de papéis sendo algo que para mim ainda não está claro qual a minha opinião.

A calma que sentia no outro estágio, foi claramente diferente neste, talvez por sentir uma maior pressão ou mais exigência por parte de quem me orientava. Foi importante ver como lidava com tais expectativas, considerando ser importante encontrar-me na forma de estar com as crianças, independentemente da valorização externa.

Senti mais dificuldade na atenção às necessidades do grupo e de cada um, percebendo a dificuldade de gerir um grupo de mais crianças e de idades mais velhas, comparando com a creche.

Outro ponto que frisei no estágio passado foi “a minha autorregulação em dias pessoalmente mais difíceis, mas a genuinidade na sua comunicação, sempre em prole do bem-estar da criança”. Tal afetou-me mais neste estágio, assumindo eu muito maior insegurança na forma como eu lidava com as crianças.

Se no primeiro estágio entendi que deveria “ter uma atitude indagadora face a observações realizadas, questionando sempre as suas razões, mas também não querendo analisar para além do que é o trabalho do educador”, neste segundo senti que me era

esperado justamente essa capacidade de análise. Acabei por ficar novamente confusa quanto ao meu papel.

O objetivo de ter “em conta as características da criança, criando oportunidades que lhe permitam realizar todas as suas potencialidades” (Silva et al., 2016, p. 12), bem como estar segura de que estaria a dar o estímulo certo às iniciativas da criança para o seu desenvolvimento pareceu-me bastante mais difícil na valência de pré-escolar.

Algo que sinto que mudou um pouco em mim, e felizmente, foi a minha mentalidade fixa relativamente às competências das crianças. No primeiro estágio senti que me agarrava a expectativas sobre o que é suposto a criança conseguir fazer. Neste, senti que estava menos preocupada com isso, mas apenas que esta fruisse. Penso que tenho de encontrar um equilíbrio e estar mais imbuída de conhecimento sobre o desenvolvimento da criança para agir de forma mais segura sobre este ponto, e conseqüentemente, de forma mais benéfica para a criança.

Por fim saliento ainda como aprendizagens deste estágio:

- Planear atempadamente e com rigor nas intencionalidades e nos processos;
- Comunicar com a equipa de sala e com equipa no geral, de forma a garantir maior qualidade;
- Interação com as famílias com atenção aos limites dentro da nossa relação e com respeito às características de cada família;
- Trabalhar diariamente, anotando registos sobre as crianças, de forma a ter uma visão mais detalhada e real da mesma;
- Ser genuína na forma de lidar com as crianças e com os pais, mas sempre tendo em consideração o maior interesse da criança.

Referências usadas nas reflexões

- Brazelton, T.B. (2021). *O grande livro da criança – O desenvolvimento emocional e comportamental dos 0 aos 3 Anos (15ª Edição)*. Editorial Presença.
- Brazelton, T.B. & Sparrow, J. (2006). *A criança dos 3 aos 6 anos – O desenvolvimento emocional e do comportamento*. Editorial Presença.
- Castro, M. (2016). A geografia no jardim de infância: conhecer o mundo a partir das narrativas e da paisagem. In P. Damião (Dir.) *Apogeo: revista da associação de professores de geografia (49)*. Associação de Professores de Geografia.
- Coletto, D. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*, 1(3), 137-152.
- Comité Português para a Unicef (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Unicef.
- Cunha, A.I.R. (2021). *A promoção da literacia emergente em crianças de 3 anos e em alunos do 1.º ano de escolaridade* (Tese de mestrado). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
- Feynman, R.P. (1972). Que é a Ciência? In R. G. Good, *Science – Children: Readings in Elementary Science Education*. WM. Crown Company Publishers.
- Filho, A.P.S. & Pacheco, L.M.B. (2012). De casa à escola: o desenho do caminho percorrido numa abordagem humanista. In G. Trinchão (Org.). *Número temático: Desenho e Educação: Cultura Visual e Cidade. A Cor das Letras*, 91-106.

Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna (3ªEd)*. Fundação Calouste Gulbenkian.

García, J. J. (2017). *Contos para superar problemas na escola*. Bookout.

Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto Editora

Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S.R. (2009). *The Development of Children (6th Edition)*. New York: Worth Publishers

Maia, D. S. & Bortolini, M. (2012). O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência. *Psicologia em Revista*, 18(3), 373-388.

Malho, M.J. (2004) A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia*.

Matos, L.S.B. (2014). *O Mundo aos olhos das crianças: Diferenças culturais* (Relatório de Estágio). Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Moreira, P. (s.d.). *Olá, obrigado! Competências sociais e assertividade*. Porto Editora.

Olmedo, M. A. (2016). Contexto de desarrollo de la DEPV: docente, aula, escuela. In Andueza, M., Barbero, A.M., Caeiro, M., da Silva, A., Garcia, J., Gonzalez, A., Muniz, A., & Torres, A. *Didactica de las Artes Plasticas y Visuales en Educacion Infantil*. Unir-editorial.

Paiva, R. (2018). *Desenvolva as inteligências do seu filho*. Manuscrito.

- Peterson, R. & Felton-Collins, V. (1986). *Manual de Piaget para professores e pais: crianças na idade da descoberta, a fase pré-escolar até ao 3º ano*. Instituto Piaget.
- Pimentel, C. R. F. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada- A promoção da diversidade cultural em contexto educativo (Relatório de Estágio)*. Escola Superior de Educação de Bragança
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (s.d.). Intencionalidade educativa e gestão do currículo na educação pré- -escolar: ambiguidades e desafios na implementação das OCEPE. In M. Oliveira, M. Rodrigues, & Milhano, S. (Orgs.). *Diálogos sobre Educação de Infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. Associação de Profissionais de Educação de Infância, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Siraj-Blatchford, I. (coord) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva Moreira, J. & Veiga Simão, A.M. (2019). Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: percepções e práticas de educadores de infância. *Educação e Pesquisa*, 49, 3-21.
- Sousa, A.B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Instituto Piaget

- Souza, M.C.B.R. & Duarte, L.F. (2011). Do improviso à intencionalidade na educação infantil: debate de concepções. *Pleiade*, 10(10), 7-32.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGRAW-HILL de Portugal.
- Vasconcelos, C. A. & Carvalho, D. M. (2017). Contextualizando o ensino de geografia na educação infantil. *IX Fórum Nacional NEPEG de formação de professores de geografia*. Sergipe.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (s.d.) *Trabalhos por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M.A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.

Atividade: SOMBRA E LUZ (em sala)				
Contextualização: continuação da atividade anterior, de observação das sombras no recreio e do local do sol				
Quem participa: grande grupo				
Preparação do ambiente: PC da APIA e Projetor; Testar PPT; Fechar cortinas				
Domínio/área de conteúdo	Objetivos	Procedimentos	tempo	Recursos
<p>Conhecimento do mundo</p> <p>Matemática</p>	<p>Envolver as crianças na exploração da temática da luz, sol e sombra;</p> <p>Entender conceito de sombra e sua relação com a fonte de luz;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentar no tapete em círculo 2. Lembrar experiência que alguns fizeram lá fora 3. Colocar um boneco da sala ao centro 4. Colocar a lanterna do telemóvel num dos lados 5. Questionar e experimentar: <ol style="list-style-type: none"> a. onde está a sombra b. onde está o foco de luz c. onde está luz e porque fica sombra num determinado local? d. pedir a uma criança para usar a luz e colocá-la noutro lado e. perguntar onde está a sombra agora? f. Moveu-se? 	10'	<p>PC da organização</p> <p>powerpoint</p> <p>Projetor</p> <p>Telemóvel (lanterna)</p> <p>Boneco</p>


	<p>Compreender que a sombra se move conforme o local da fonte de luz;</p> <p>Entender que ao colocar-nos em frente ao sol fazemos sombra na direção oposta;</p> <p>Entender que se a sombra se move ao longo do dia, significa que o sol também se move no nosso campo de visão;</p> <p>Concluir sobre o movimento aparente do sol.</p>	<p>g. A luz moveu?</p> <p>6. Concluir:</p> <p>a. sombra sempre do lado contrário à luz</p> <p>b. Ir experimentando colocar a luz em diferentes lados e reparar no que acontece.</p> <p>7. Concluir:</p> <p>a. a sombra mexe porque a fonte de iluminação mexe</p> <p>b. a fonte de iluminação vai mudando ao longo do tempo</p> <p>8. projeção:</p> <p>a. PPT e respetivo questionamento</p> <p>b. Conclusão: o sol parece mover-se ao longo do dia até desaparecer do horizonte e ficar noite (tal como eles ilustraram noutra dia)</p> <p>9. Desafio para casa: procurar nos livros, perguntar aos pais <u>se é o sol que se mexe ou a terra</u>, fazendo com que pareça que o sol vai mudando de posição e que fique ora dia ora noite.</p>	15'	
--	---	--	-----	--

Atividade: ROTAÇÃO (SUCESSÃO DIA E NOITE)				
Contextualização: continuação da atividade anterior – projeção movimento aparente do sol e TPC Quem participa: grande grupo na 1ª parte; pequeno grupo do projeto na 2ª parte				
Preparação do ambiente: PC com vídeo do movimento aparente do sol preparado; Mesa para reunir membros do projeto: pequenos globos, palitos; guaches; Globo; bonecos em papel; telemóvel; Fechar cortinas				
Domínio/área de conteúdo	Objetivos	Procedimentos	tempo	Recursos
<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Artes Visuais</p>	<p>Entender movimento de rotação da Terra</p> <p>Entender relação entre rotação e a</p>	<p>1ª parte grande grupo</p> <p>10. Sentar no tapete em semi-círculo</p> <p>11. Lembrar experiência anterior movimento das sombras, do sol e relembrar vídeo</p> <p>12. Sondar Respostas ao TPC de férias: será que é o sol que se movimenta ou a Terra?</p>	10'	<p>PC com vídeo preparado</p> <p>Telemóvel</p> <p>Globo com imagens de crianças em vários países</p> <p>Pequenas esferas</p> <p>Palitos grandes</p> <p>Guaches, pinceis, copos com água</p>

	<p>incidência do sol</p> <p>Entender causa da sucessão do dia e noite nos vários pontos do globo terrestre</p>	<p>13. Experiência com globo e bonecos de papel (pedir auxílio para agarrarem no “sol” e na Terra), questionar o grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Onde está uma menina? (Portugal) e um menino? (Austrália) Qual deles está virado para o Sol? Onde está luz/escuro: no país do menino ou da menina? Onde é noite? E dia? Qual das crianças deve estar na escola? E qual deve estar a dormir? <p>14. Início da rotação: pedir à criança que tem o globo para o ir girando devagar no sentido anti-horário. E ir questionando:</p> <ol style="list-style-type: none"> O que está a acontecer? O que está a rodar, o sol ou a terra? O que está a acontecer na terra da menina? E na do menino? Onde está noite agora? E dia...? Como se chama este movimento que a terra está a fazer? (ROTAÇÃO) <p>15. Sugerir que façam este mesmo movimento em pé, com o próprio corpo, enquanto o adulto ou outra criança agarra no “sol” luminoso</p> <p>16. Conclusão: o que se move afinal, a Terra ou o sol?</p> <p>2ª parte pequeno grupo</p>	<p>15'</p>	<p>Plástico</p>
--	--	---	------------	-----------------

		<ol style="list-style-type: none">1. Pintura dos pequenos globos terrestres para posterior utilização2. Registo em desenho e por escrito (pelo adulto) de conhecimentos adquiridos ao longo das experiências		
--	--	---	--	--

Atividade: EXPERIÊNCIA TRANSLAÇÃO				
Contextualização: No seguimento das aprendizagens relativas à translação e criações realizadas pelo pequeno grupo anteriormente (pequenos globos terrestres e desenhos das estações)				
Quem participa: Grande grupo				
Preparação do Ambiente (sala verde-água): -tapete: livro - sala verde-água: coluna, ficheiro áudio, ao centro um cordão (colado) formando uma elíptica e com quatro pontos (solstícios e equinócios) e desenhos das respetivas estações do ano feitos ontem; adereços para personagens sol, lua, Terra.				
Domínio/área de conteúdo	Objetivos	Procedimentos	tempo	Recursos
Música Conhecimento do Mundo Comunicação Oral Expressão motora/Teatro	Refletir sobre aprendizagens realizadas anteriormente (sucessão dia e noite) Percorrer elíptica percorrida pela Terra em torno do sol Entender que uma volta ao sol corresponde a um ano (365 rotações/dias)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em sala, no tapete, contar história “Quando vou dormir o mundo para” <ol style="list-style-type: none"> a. Ligação ao movimento de rotação, dia/noite <ol style="list-style-type: none"> i. Rotação demora 1 dia (página com horas) ii. Lembrar outro termo aprendido (translação) (Encaminhar-nos para sala verde-água) <ol style="list-style-type: none"> 2. Sentamo-nos num círculo grande, à volta da elíptica demarcada no chão. 3. Questionar sobre o que poderá estar representado no centro da roda (trajetória da Terra no movimento de translação). 4. Pedir a uma criança que se coloque no lugar do sol (como na imagem abaixo), com o respetivo adereço. 	15’	Globo Livro Carregador Coluna Telemóvel com obra “quatro estações”(Vivaldi) Adereços sol Adereços lua Adereços Terra Cordão fita-cola

	<p>Introduzir relação das estações com a trajetória da Terra em torno do sol</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <ol style="list-style-type: none"> 5. Pedir a outra criança que represente a Terra, usando o respectivo adereço colocando-se num ponto da elíptica. <ol style="list-style-type: none"> a. fazer o movimento que a Terra faz em torno de si própria e em torno do sol. b. Questionar quanto tempo irá demorar a terra a dar a volta ao sol c. A criança percorre uma vez a elíptica. d. Deve parar em cada ponto marcado chão e que demarca o início de uma das estações. Questionar sobre que estação está agora a ocorrer em cada parte do trajeto. 6. Questionar crianças sobre que outro astro que falta, que anda sempre com a Terra. Pedir a outra criança que represente a lua, dando as mãos à Terra. Ensaiar este movimento juntos. Os dois, então, percorrem a elíptica uma vez. ir questionando sobre duração desses movimentos e estações que vivenciam. 7. Pedir a outra criança para fazer de sol. 8. Explicar que agora em pares, um faz de Terra e outro de lua. Percorrendo a elíptica em cima da linha demarcada no chão, ao som da música. Explicar que a obra se chama quatro estações, de Vivaldi. Ir parando, ficando em estátua, e ir trocando de sol, para todos poderem movimentar-se ao som da música. 	<p>20'</p>	<p>4 círculos de papel autocolante preto desenhos das estações feitos pelas crianças</p>
--	--	---	------------	--

Atividade: FASES DA LUA				
Contextualização: procurando dar resposta às perguntas das crianças “porque é que a lua tem duas formas?” e “porque é que a lua está sempre no mesmo sítio”/ “nos segue?”				
Quem participa: grande grupo e pequeno grupo				
Preparação do Ambiente: afastar mesas e marcar no chão quatro pontos; calendário lunar, quadro ardósia, lanterna e lua estores fechados.				
Domínio/área de conteúdo	Objetivos	Procedimentos	tempo	Recursos
<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Matemática</p>	<p>Incentivar à observação da lua no dia-a-dia</p> <p>Representar e Observar movimento da lua em torno da Terra</p>	<p>1. Reunir grande grupo no tapete:</p> <p>a. uma criança vai ser a lua</p> <p>b. as outras vão estar sentadas ao centro, na Terra</p> <p>c. uma das adultas será o sol</p> <p>d. encaminhar-se devagar para centro, onde será a Terra, e sentar-se. a criança que faz de lua encaminha-se também para o centro, mas fica em pé.</p> <p>2. Apagar a luz e experiência da lua: lua move-se à volta do sol. Em cada ponto marcado no chão como é que as crianças veem a lua? Trocar de criança que segura na lua após cada fase.</p>	15'	<p>Lua de meia</p> <p>Quadro de ardósia e giz</p> <p>Lanterna</p> <p>Marcadores para chão (copos)</p> <p>PC com calendário lunar</p>

	<p>Observar efeito da localização da lua em relação ao sol na superfície iluminada</p> <p>Entender existência de quatro principais fases na iluminação da lua vista da Terra</p> <p>Iniciar representação da lua no calendário lunar</p>	<p>a. Que parte está iluminada? Dar os nomes: em forma de C é minguante, em forma de D é crescente, toda iluminada lua cheia, não se vê lua nova</p> <p>b. A lua está sempre lá, mesmo se não a virmos?</p> <p>c. A lua está parada?</p> <p>3. Acender luzes e concluir atividade no tapete, com a nomeação das quatro fases</p> <p>Em pequeno grupo numa fase posterior:</p> <p>a. Questionar como terá estado a lua vista da Terra nas semanas anteriores. Delegar a várias crianças a tarefa de desenhar a configuração da lua em cada dia (já no tempo de trabalho por áreas)</p> <p>b. Incentivar à observação da lua deste dia em diante, e ir assinalando no quadro. Quando não conseguimos ver, podemos ver no telemóvel das adultas da sala, (https://www.calendarr.com/portugal/calendario-lunar-janeiro-2024/)</p>		
--	--	--	--	--

Atividade: TRANSLAÇÃO E ESTAÇÕES DO ANO				
Contextualização: no seguimento da atividade de translação e da respetiva pesquisa nos livros feita pelas crianças				
Quem participa: pequeno grupo				
Preparar ambiente: globo no chão, fio representando elíptica				
Domínio/área de conteúdo	Objetivos	Procedimentos	tempo	Recursos
<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Comunicação Oral</p> <p>Matemática</p>	<p>Observar a existência de uma inclinação do eixo de rotação da terra</p> <p>Observar a incidência da luz do sol (lanterna) em Portugal ao longo da sua trajetória em torno do sol</p>	<p>Reunir pequeno grupo do projeto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar consequência da translação e do eixo inclinado, utilizando globo da sala, a representação da elíptica, os desenhos das estações em cada quadrante e a lanterna usados anteriormente; 2. Colocar a Terra no local da órbita onde deverá estar nesse momento, 3. Solicitar a uma criança que realize o movimento de translação e rotação ao longo da elíptica 4. Ir questionando crianças <ol style="list-style-type: none"> a. Onde está Portugal b. Que parte do globo está mais iluminada (a de cima ou a de baixo?) 	15'	<p>Modelo com órbita e estações</p> <p>Globo usado anteriormente</p> <p>Lanterna</p> <p>Pastéis de óleo</p>

	Relacionar a diferença da incidência da luz solar com as diferentes estações do ano	c. Quando é que Portugal está a receber mais luz solar, no verão, no inverno?.		
--	---	--	--	--

Guião da comunicação final do projeto

Ordem	Questão	Tempo	Quemfaz o quê	Recursos	Preparação/observações
1	Porque é que a Terra gira?		J Todos	Explica Giram sem parar, de mãos dadas e separam-se a girar O MT tem a Terra consigo e fica no centro a girar	Adereço Terra	
2	Como é que o dia nasce?		_____ Ag D MR	Faz a pergunta Explica oralmente movimento de rotação Faz de sol Faz de Terra	Adereço Terra Adereço Sol Lanterna	
3	É o Sol que gira à volta da Terra, ou é a Terra que gira à volta do Sol?		_____ E D MR	Faz a pergunta Explica oralmente movimento de translação Faz de sol Faz de Terra	Adereço Sol Lanterna Adereço Terra	
4	Quanto tempo demora a Terra a dar a volta ao Sol?		_____ RA V MS	Faz a pergunta Responde, mostrando os registos que fizeram (do tempo de rotação e de translação) Faz de sol	Adereço Sol Lanterna Adereço Terra	

				Faz de Terra (os dois movimentos)		
5	A Lua gira à volta do Sol?		_____ MR MT T J	Faz a pergunta Explica oralmente Faz de lua Faz de Terra Faz de sol	Adereço Sol Lanterna Adereço Terra Adereço lua	
6	Porque é que a Lua está sempre parada?		_____ _____ MT RA V	Faz a pergunta Explica oralmente Faz de Lua Faz de Terra Faz de Sol		
7	Porque é que a Lua tem duas formas?		_____ RG AP V Os três	Faz a pergunta Explica oralmente Faz de lua Segura na lanterna Mostram desenhos das quatro fases da lua	Adereço Sol Lanterna Adereço Terra Adereço Lua Lua de meia Desenhos quatro fases da lua	
8	Porque é que a Lua está a seguir-nos?		_____ T AP	Faz a pergunta Explica oralmente Faz de lua	Adereço Lua Janela de cartão	

CAETANA



Página colocada no início do portefólio

A CT à data da conclusão deste portefólio, tem quatro anos, a uma semana de completar cinco! Ao longo do processo de construção do portefólio mostrou-se interessada, envolvida e muito acessível, embora inibida na sua comunicação comigo, mostrando alguma reserva na expressão das vivências ilustradas nas fotografias que selecionava. A presença de duas amigas em alguns destes momentos levou a CT a estar mais descontraída e comunicativa, ainda assim, reticente quanto a expressar-se relativamente a si própria. Notei assim, alguma resistência da CT a querer falar sobre si própria nestes momentos mais formais, comparando com a forma como comunicava comigo noutros momentos do dia. A CT mostrou-se sempre interessada na seleção, recorte e colagem das fotografias, esboçando um sorriso ao ver-se nas mesmas e persistente na realização da tarefa proposta, querendo ser a própria a escolher as cores com que o adulto escrevia, a recortar, colar e colocar no dossier as folhas.

Participativa nas várias atividades, muito cooperante aquando das solicitações do adulto, a CT demonstra como área de eleição a dos desenhos, ficando bastante tempo a desenhar e pintar. Quando desenha mostra-se muito envolvida, chegando a estar debruçada sobre o papel, escolhendo criteriosamente as cores, fazendo desenhos muito coloridos.

Demonstra preferência por brincar com algumas raparigas no recreio, sendo que na sala, parece escolher a área de atividades de acordo com os seus interesses, independentemente de quem nela estiver. Mostra-se muito atenta nos momentos de grande grupo, na escuta de histórias, nas aulas de educação motora e de música, sendo muito introvertida nesta última, mas denotando-se fruir da mesma. Nos momentos de tapete demonstra grande timidez em falar para o grande grupo, fazendo-o muito baixinho.

Notei evolução no facto de vir ter com o adulto para pedir ajuda em alguma situação, nomeadamente na relação com os outros, precisando do apoio do adulto para se defender. Passou a contar, espontaneamente, algumas das suas vivências fora da APIA, relacionadas principalmente com os seus brinquedos e com a sua família. Assim, notou-se uma evolução positiva na sua comunicação com os outros, apoiando-se no adulto para o fazer, sendo muito importante a continuação da construção da autoestima da CT e da sua capacidade de se afirmar junto dos pares.

Gostei muito de ter vivido estes momentos com a vossa filha.

Muito obrigada à CT e aos Pais por toda a colaboração!

Querida 

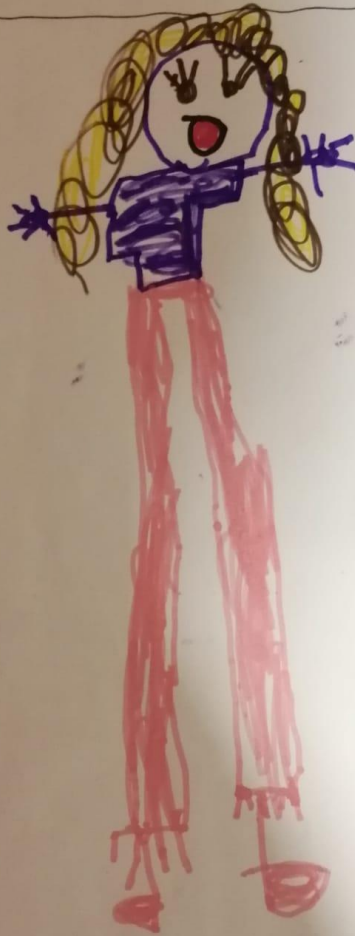
Espero que tenhas gostado de fazer este portefólio. Eu gostei muito de o ter feito contigo! O portefólio é teu, podes pôr nele o que quiseres!

Gostei muito, muito, muito de te ter conhecido e de ter podido estar contigo nestes meses.

Diverte-te muito na tua festa de princesas!

Beijinhos

Sofia



"Tenho o cabelo castanho e louro, os olhos castanhos, a boca vermelha. Sou uma menina. Os meus dentes são brancos!"

3-1-24

O meu nome é este porque...

Os meus pais gostam
muito do meu nome porque
acham que é um nome
com carácter e que transmite
determinação. Por isso
decidiram que o meu nome
seria Caetana.

A minha mãe sempre gostou
muito do meu nome e disse-me
que quando tivesse uma filha ia
chamar-se Caetana.

Hoje, dia 3 / 1 / 2024 tenho 4 anos.



9/2

Gosto Não gosto/gosto mais ou menos de ter esta idade porque...

"a minha festa vai ser das peincasas."

"Acho que sou grande."

"Sou eu a fazer
um desenho".

Quando desenho
sinto-me...
"bem".



22.11.2023 (CCB)



"Na aula de Música,
com a Elsa. Danço."

Gosto "porque dá para
fazer coisas legais"

27.11.2023

EU

"EU A BRINCAR ÀS SUPER KITTIES

A que eu
gosto mais é
a rosa. A rosa
consegue subir às
árvores. A atul
sabe correr muito
rápido."



11.12.2023

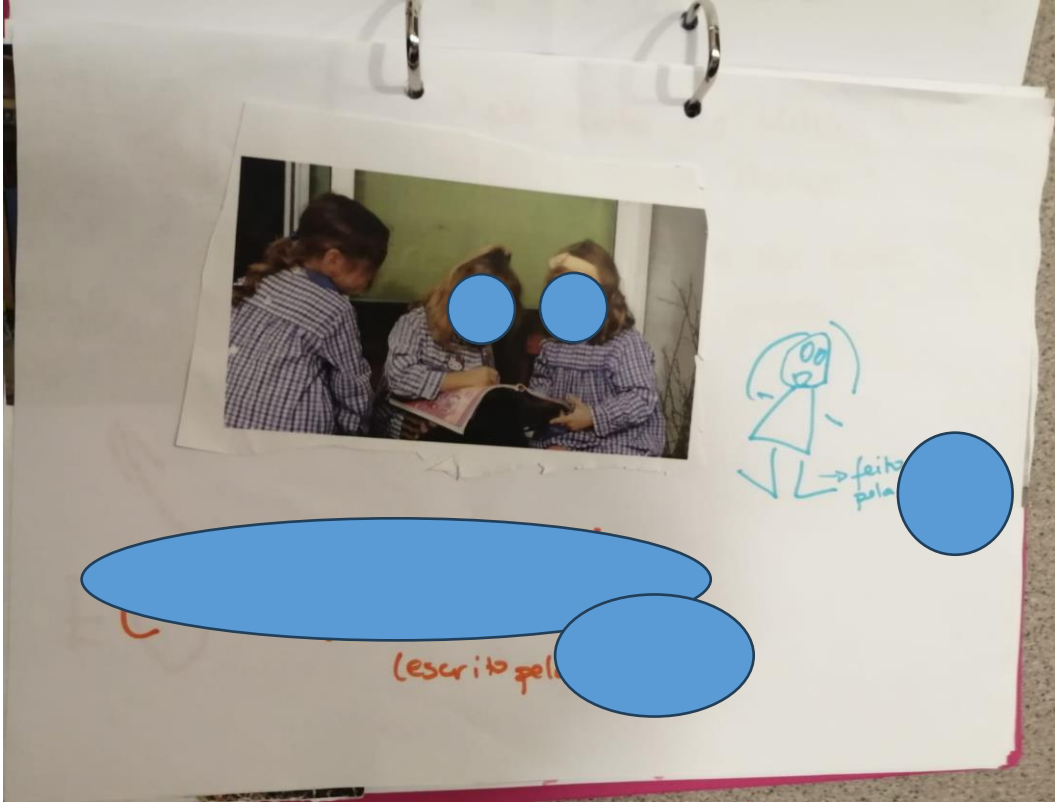
Qual quer mais gosto de brincar?

"Cora a 

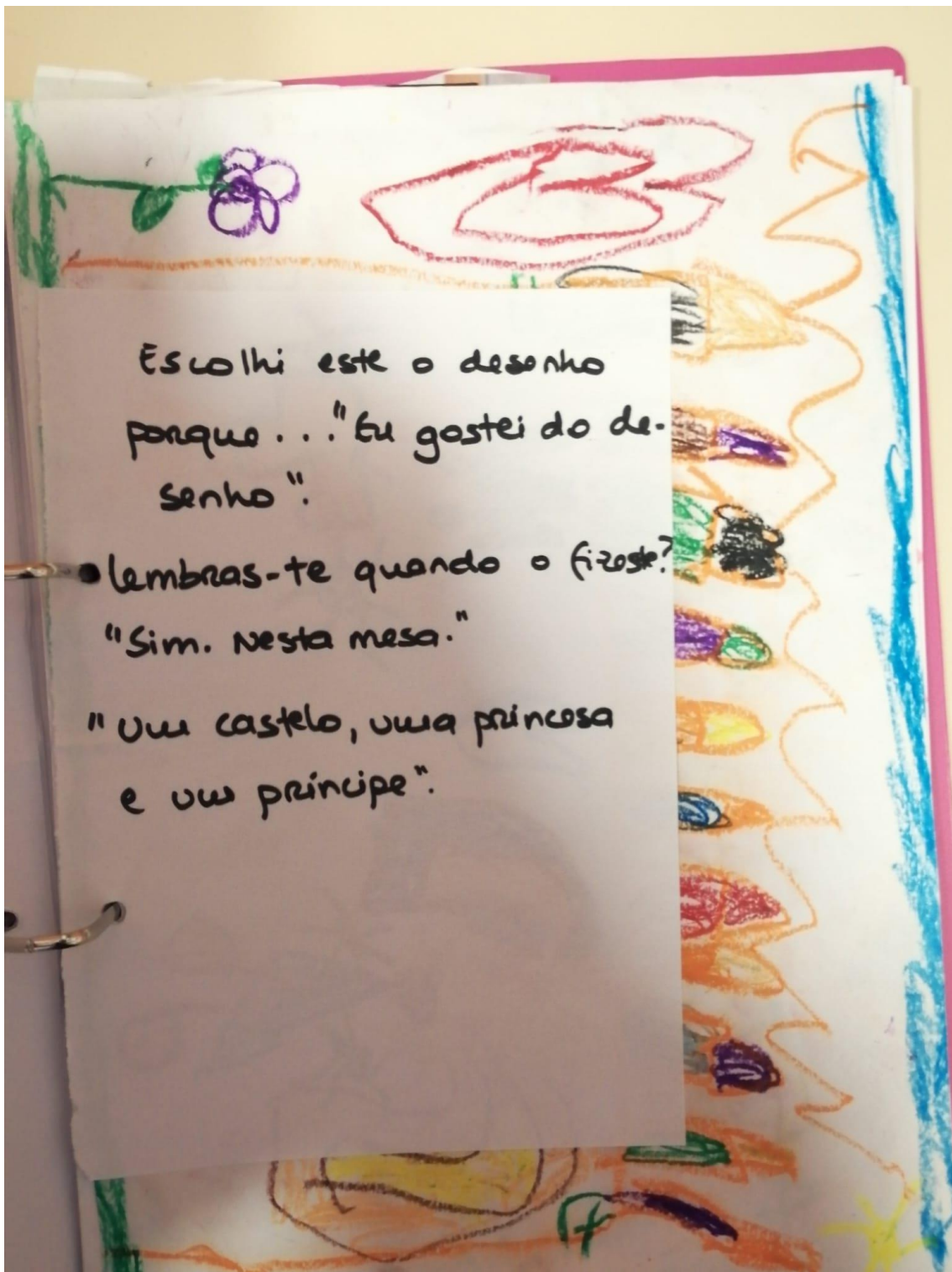
Brincamos "no balanço"

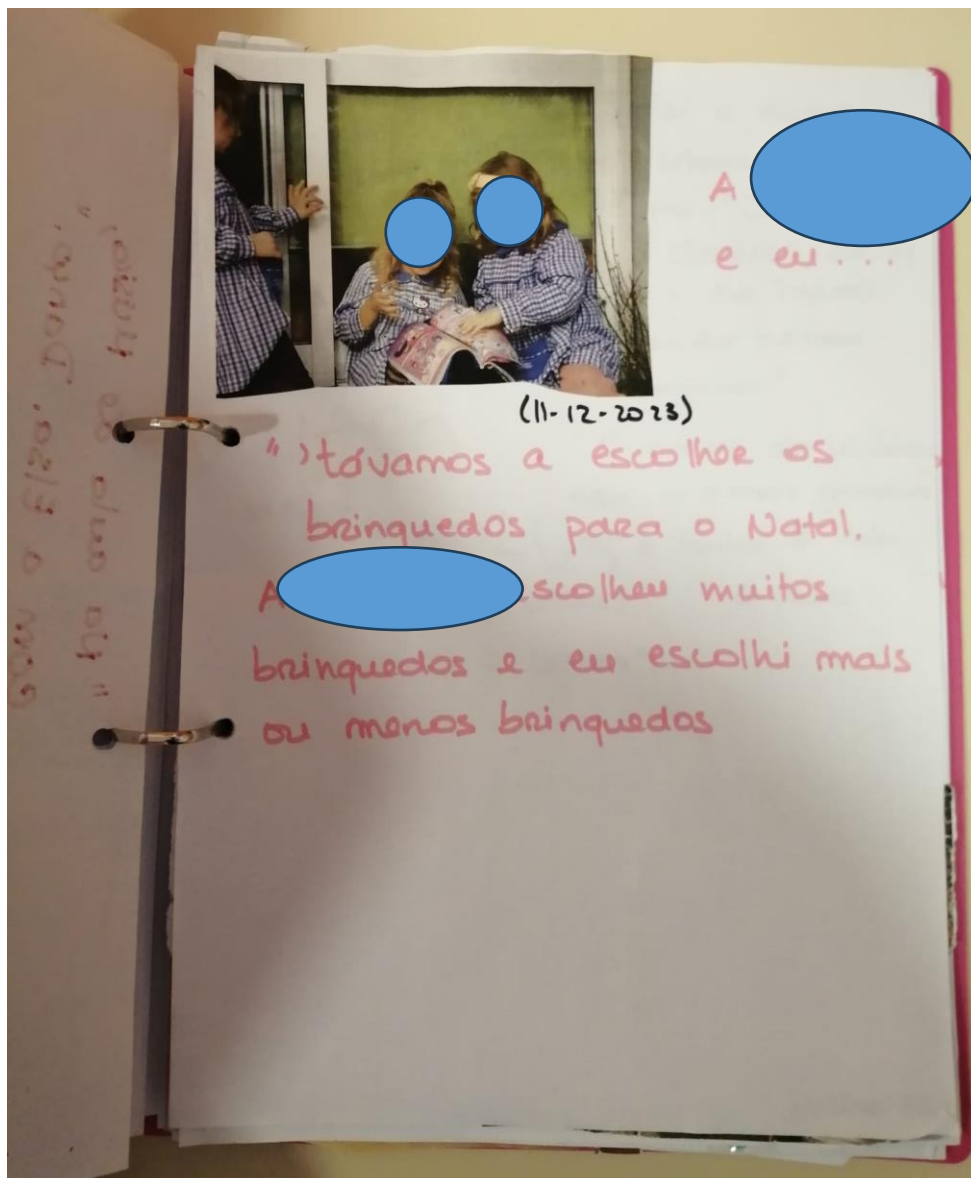


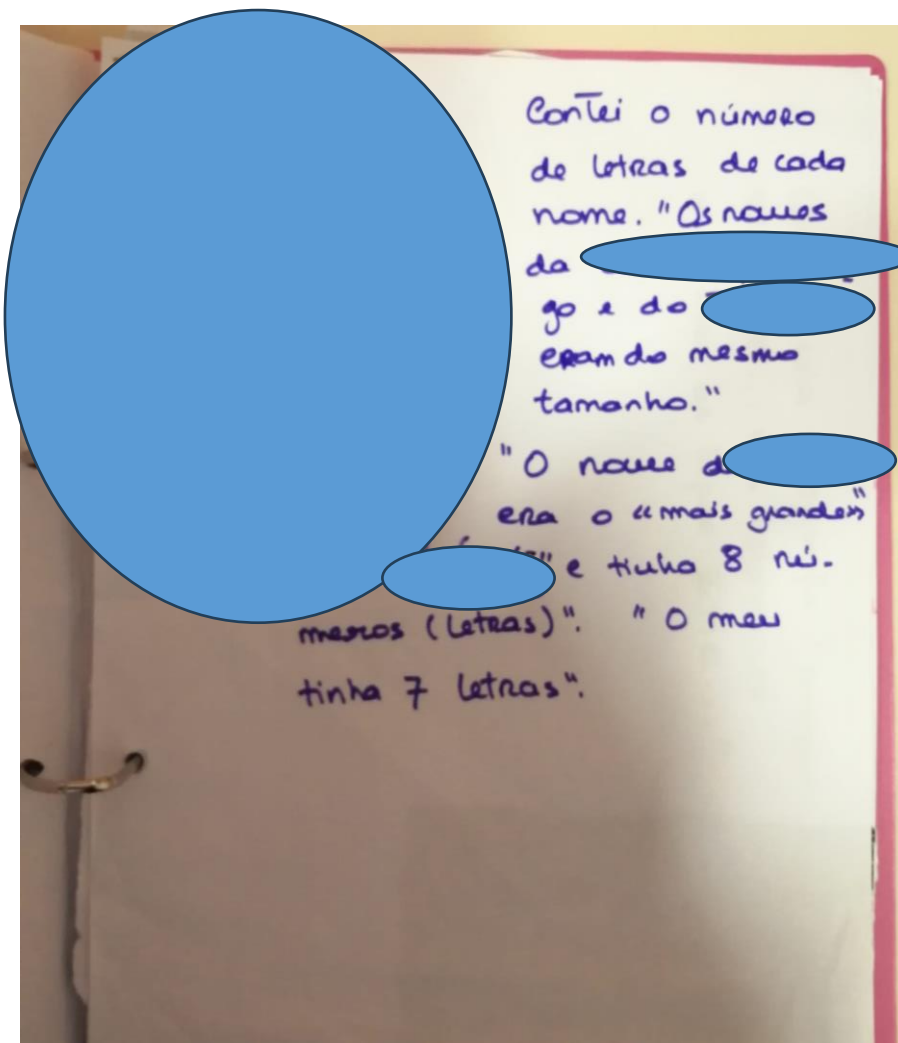
22-11-23





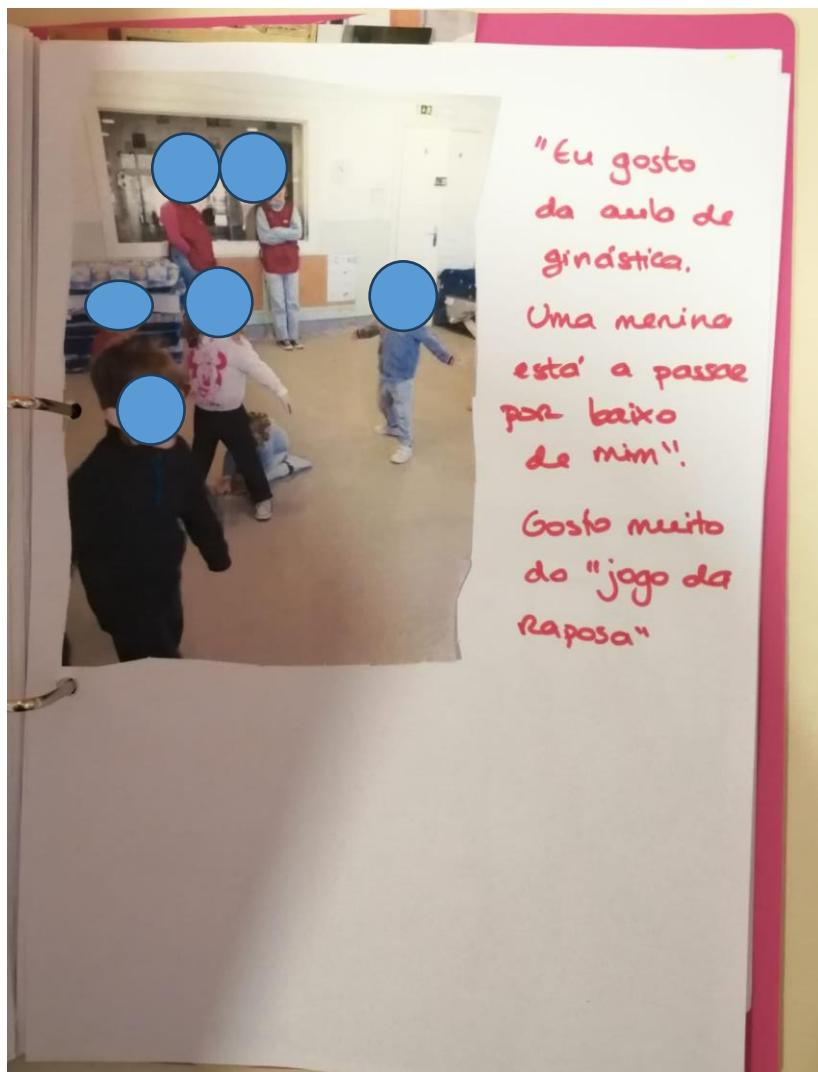






Escolhi esta fotografia "porque eu gostei... nós estávamos a brincar às Super Kitties...".





"Eu gosto
da aula de
ginástica.

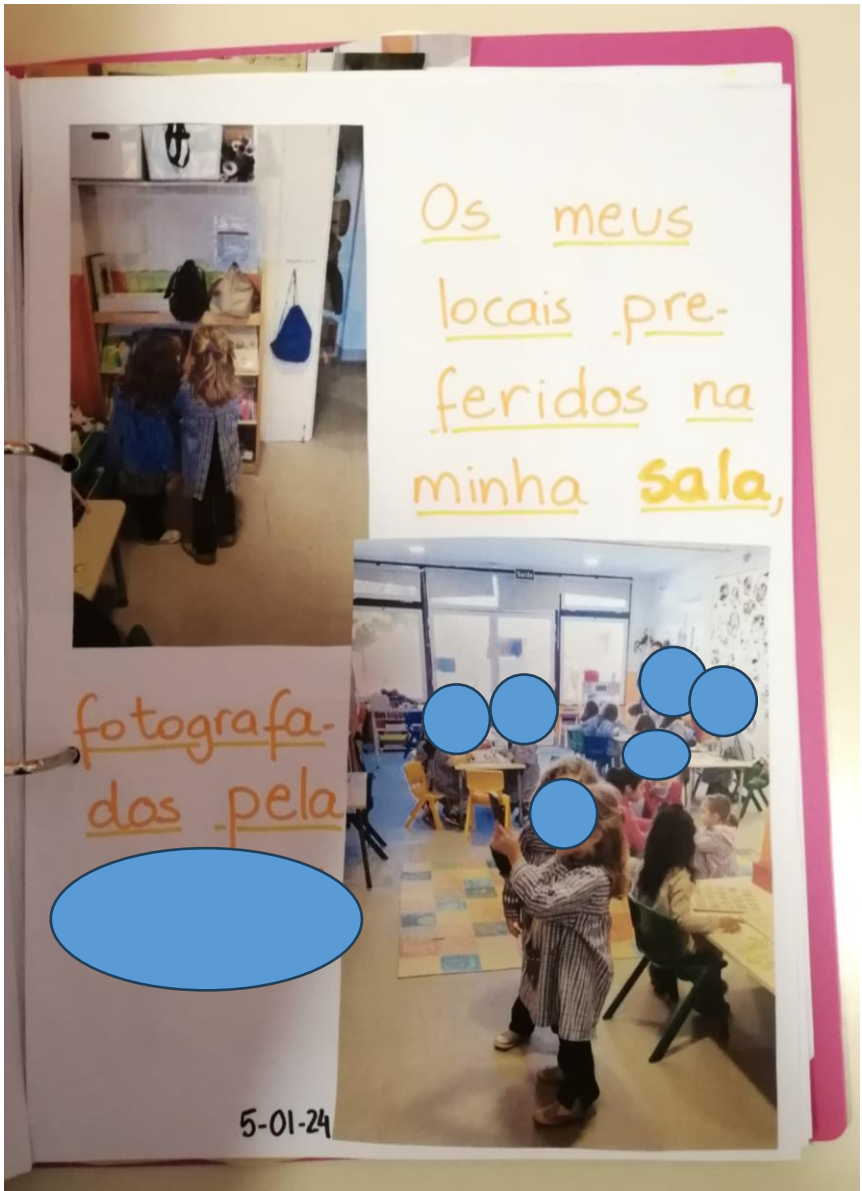
Uma menina
está a passear
por baixo
de mim".

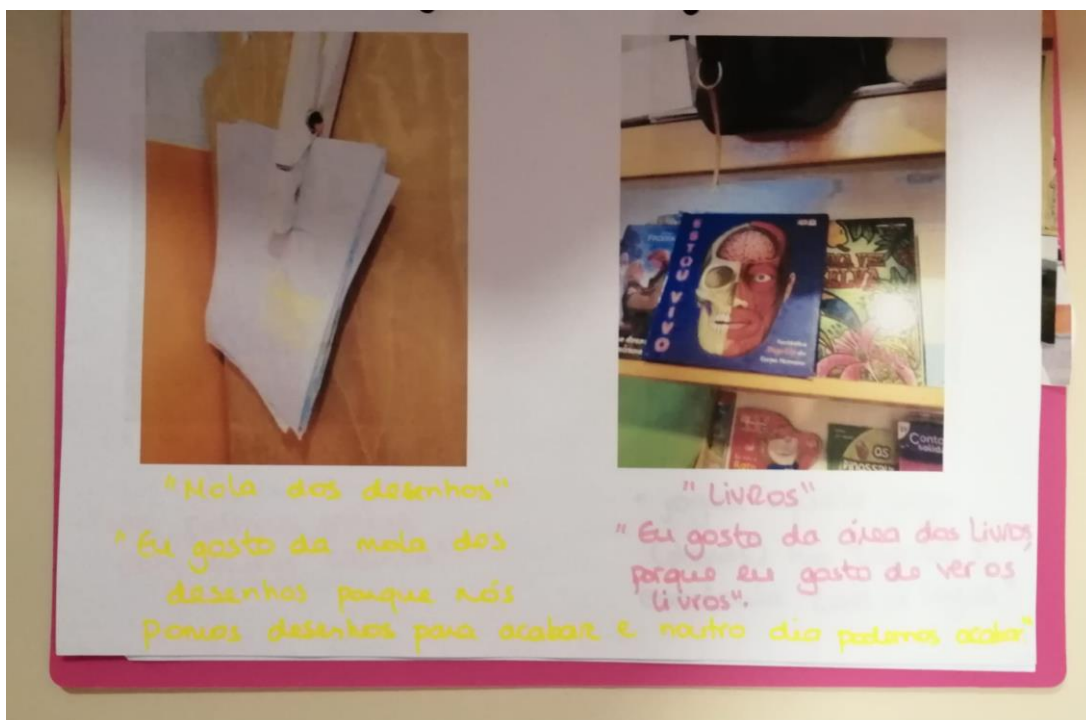
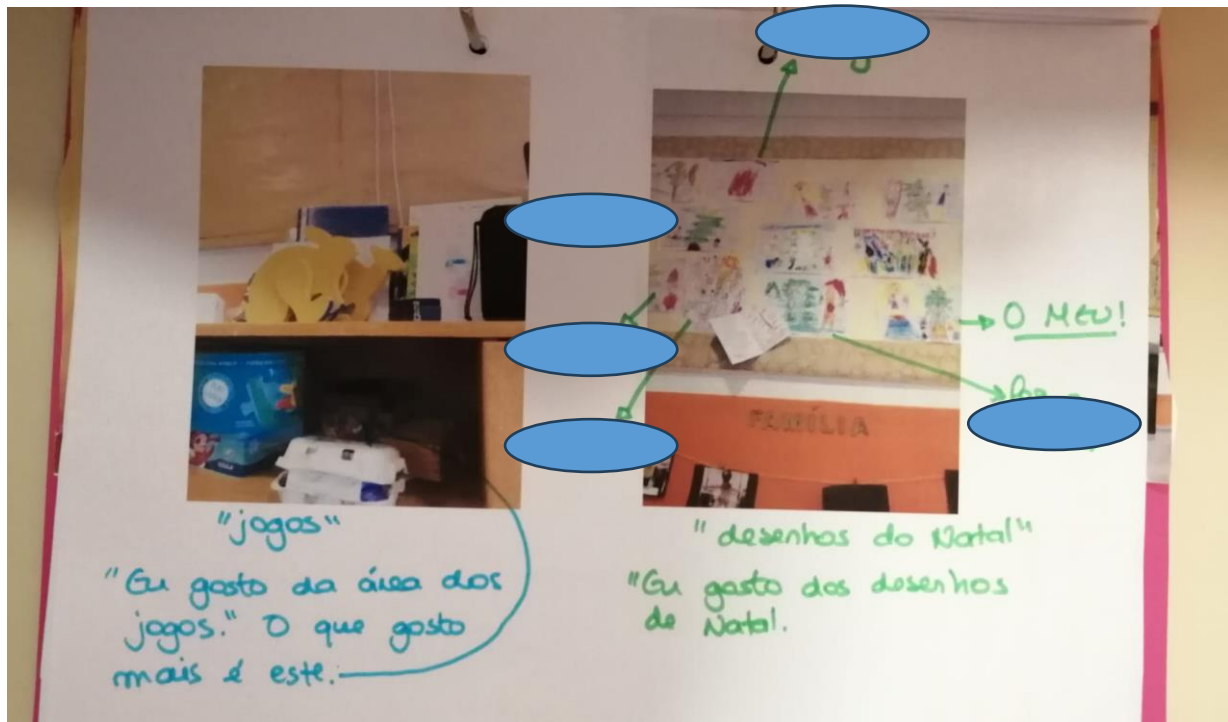
Gosto muito
do "jogo da
raposa"



Desenho da família

"Desenhei a mãe e eu. (Estamos) dentro da minha casa. (Tem) telhado, a porta, eu e a mãe".







"Jogos de chão"

"Nós podemos brincar
com aquela casinha"



"Tapete"

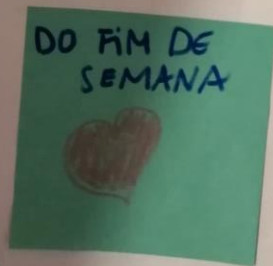
"jogar aquele jogo
(damas) no tapete e
construir com os legos"

Com a minha família
gosto de...

★ IR AO JARDIM

♡ BRINCAR

★ IR A CASA DA
AVÓ



O que eu consigo
fazer sozinha em

casa:

DA RESUMO AO
MANO



DA CASA
DA MAMA

FAZER A MINHA

SAMA
BRINCAR

ACETANA A DESENHAR NA
MESA



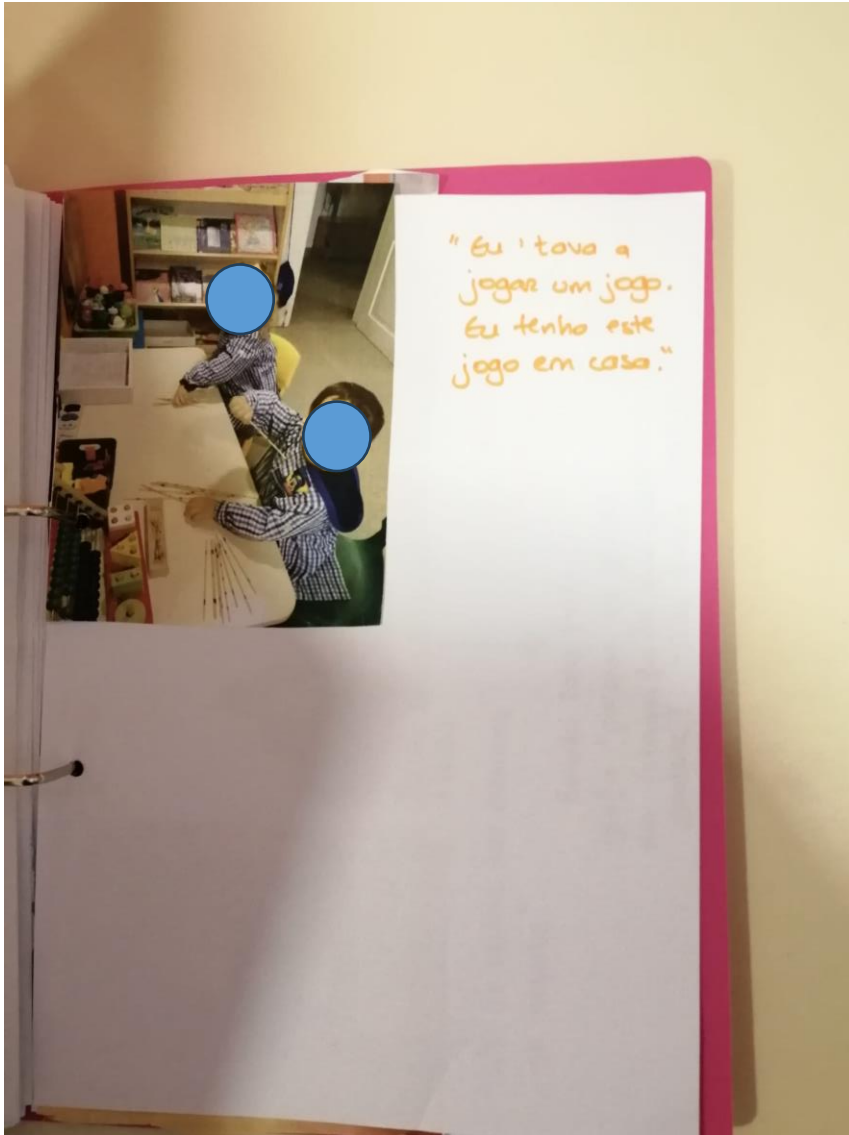


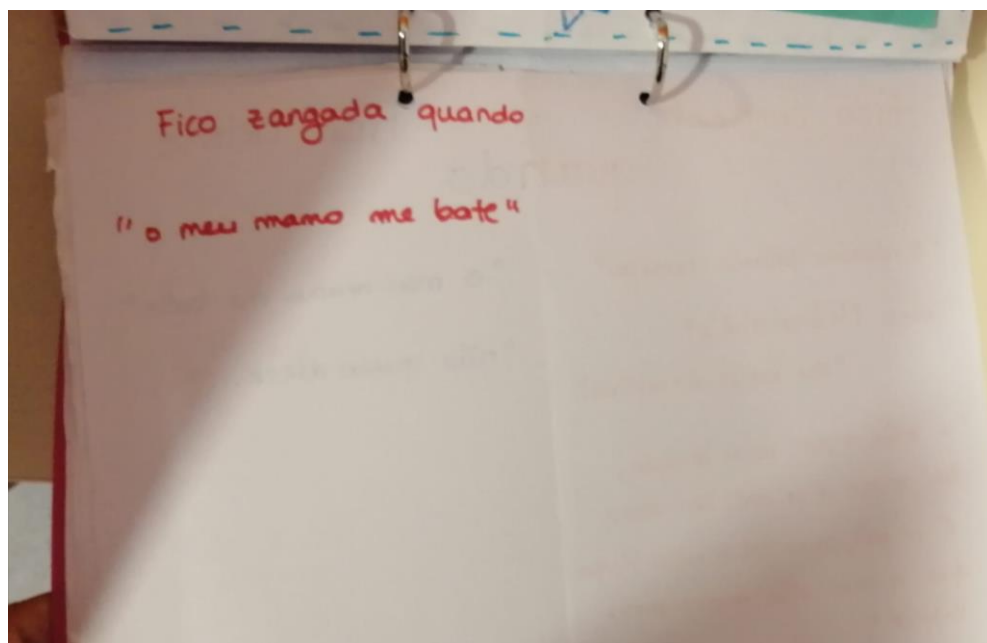
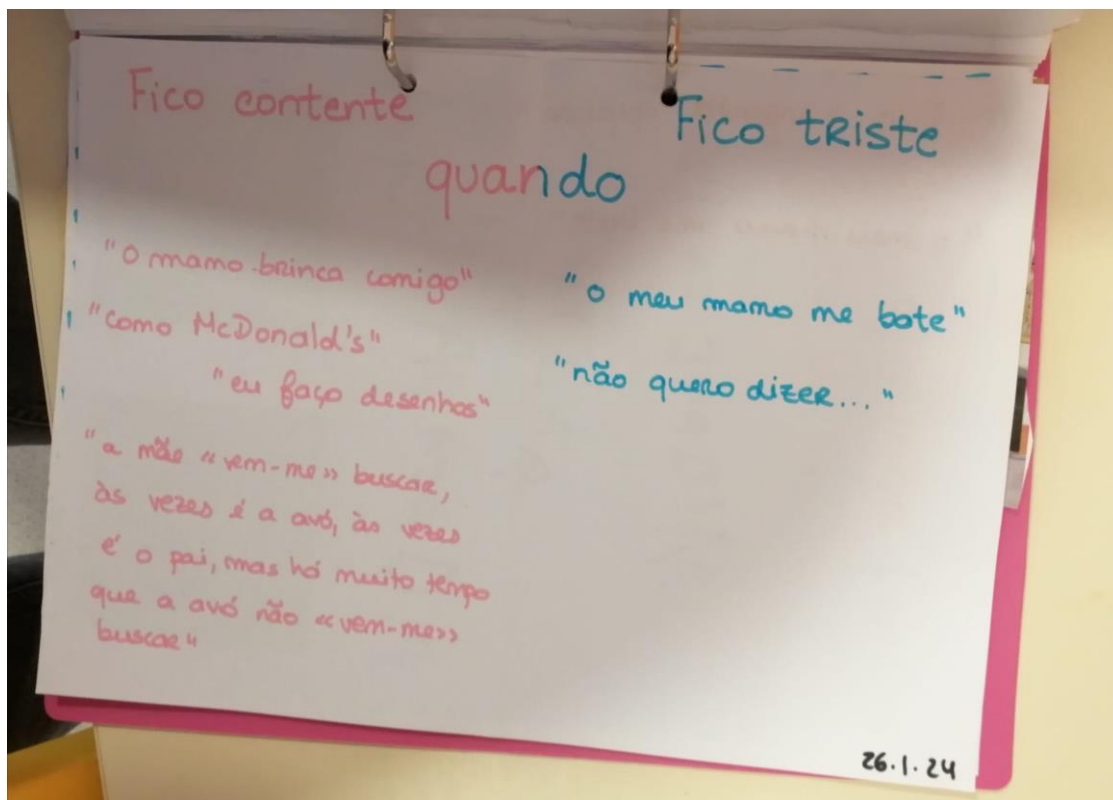
(CCB)

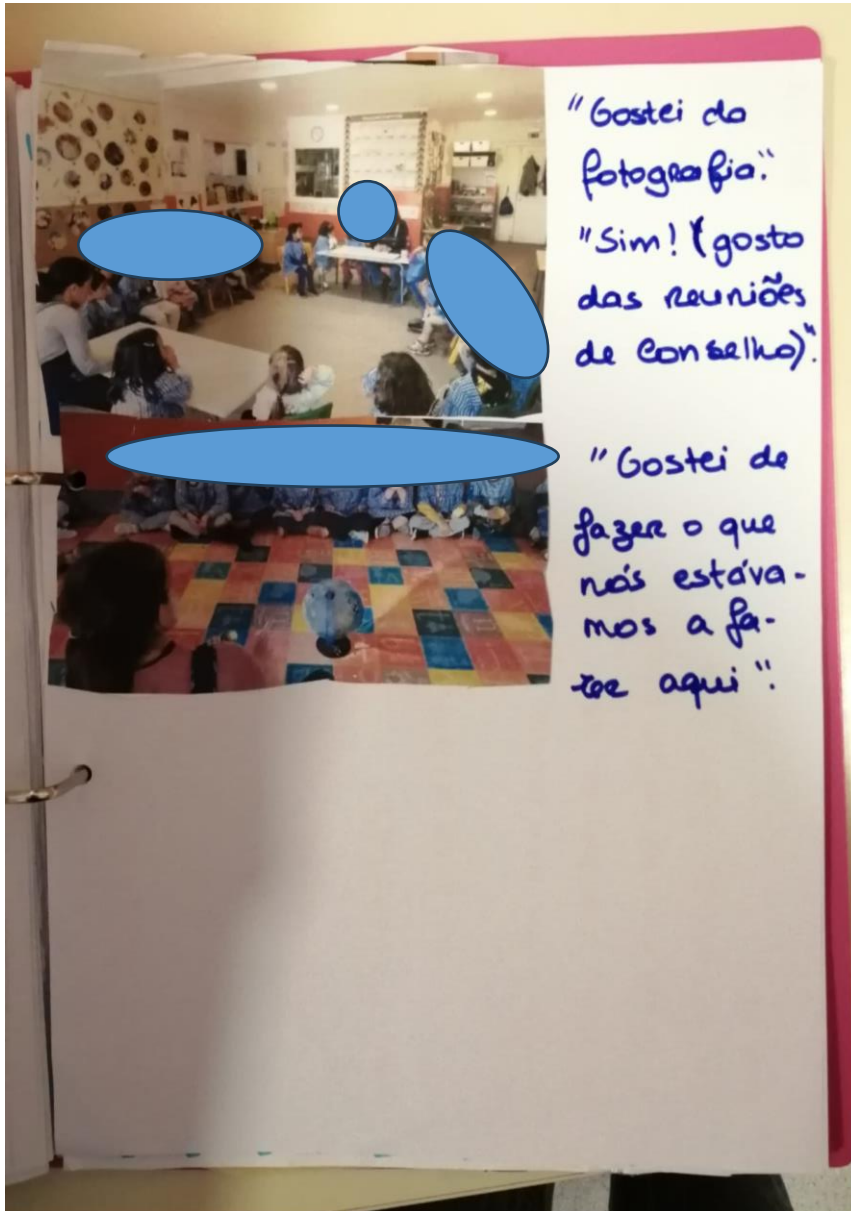
"São os nomes dos meninos da escola".

"Aqui são as espateleiras (prateleiras) dos meninos".

Escolhi esta fotografia "porque eu gostei da fotografia" De que parte gostaste? "Não quero dizer"



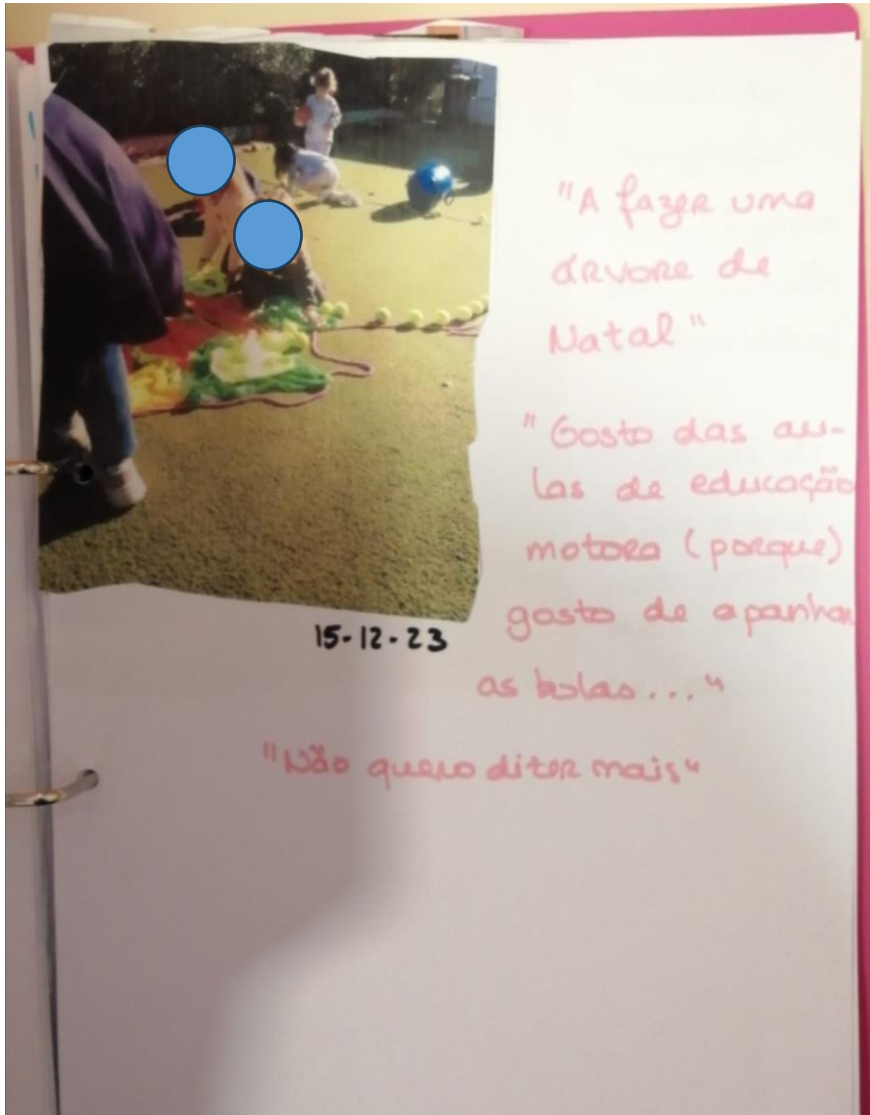




"Gostei da
fotografia."

"Sim! (gosto
das reuniões
de Conselho)."

"Gostei de
fazer o que
nós estáva-
mos a fa-
zer aqui".



"A fazer uma árvore de Natal"

"Gosto das aulas de educação motora (porque) gosto de apanhar as bolas..."

"Não quero dizer mais"

15-12-23

ANEXO B - FOTOGRAFIAS DA
ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

Figura A1

Refeitório do pré-escolar



Figura A2

Parte do recreio e sala polivalente



Figura A3

Parte do recreio e sala de artes plásticas



Figura A4

Parte do recreio (cozinha de lama)



Figura A5

Sala de artes plásticas



Figura A6

Corredor



Figura A7

casa-de-banho da sala



ANEXO C - LEGENDA DA PLANTA DA
SALA

| ' ' | ' ' |

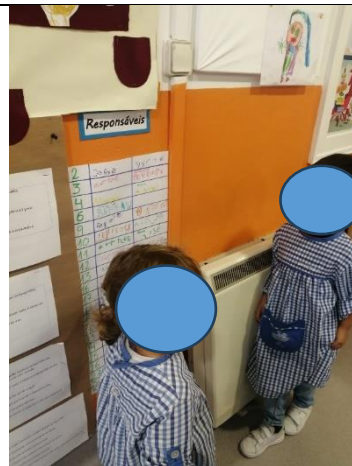
Legenda da planta da sala

Legenda	Descrição	Fotografias	
	Janelas		
A	Área do tapete e dos jogos de chão		
1	Banco (usado normalmente pelo adulto)		
2	Instrumentos de pilotagem (diário de turma; atas e mapa das presenças)		
3	Prateleiras dos jogos de chão		
B	Área da Matemática		
C	Biblioteca		
4	Garrafas de água		
5	Estante com prateleira para cada criança guardar as suas produções e com uma mola para todos colocarem produções por terminar		
D	Área dos jogos de mesa e dos desenhos e pinturas		
6	Mesas para jogos de mesa		
7	Mesas para desenhos e pinturas		
E	Área da Escrita		
8	Cartões com nomes das crianças		
9	Estante dos jogos de mesa		
10	Cavalete		
11	Estante com materiais para desenho		

12	Armário para utilização dos adultos (materiais de desgaste, entre outros)	
13	Secretária da equipa de sala	
14	Lavatório	
15	Módulos para arrumação de materiais	
F	Área da casa	
16	Mesa	
17	Cozinha de brincar	
18	Módulos para brinquedos da área da casa	
19	Quadro da evolução das idades	

20

Painel dos responsáveis do dia



ANEXO D - FOTOGRAFIAS DE
ALGUNS MOMENTOS

| | ' ' | | ' ' |

Figura A8

Momento de tapete - dramatização



Figura A9

Momento de tapete - exercícios de respiração



Figura A10

Momento de tapete - calendário



Figura A11

Reunião de conselho



Figura A12

Trabalho de projeto num momento de exploração livre das áreas

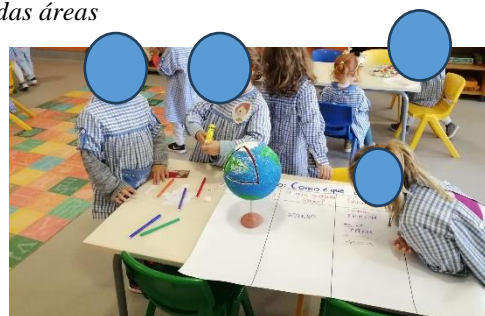


Figura A13

Educação motora



Figura A14

Música



Figura A15

"Chuva de histórias"



ANEXO E - CARTA DE
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | ' ' |

Olá famílias!

Sou a Sofia, estudante do mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

É com grande alegria que inicio o meu estágio na sala (...), que durará até 31 de janeiro.

Ao longo destes meses espero aprender muito junto dos vossos filhos e da equipa educativa. Procurarei relacionar-me com cada um tendo sempre em vista o seu bem-estar e o desenvolvimento do seu potencial.



Vemo-nos por aqui!

Sofia

ANEXO F - CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA CAPTAÇÃO DE
IMAGENS

| " | | | " |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo (a). Sr (a). Encarregado (a) de Educação,

Eu, Sofia Luiz Gomes Andrade e Sousa, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, irei estar nos próximos meses a realizar o meu estágio na sala (...). Neste sentido, e para complementar, posteriormente, o meu relatório final de estágio, venho solicitar a vossa autorização para a captação de fotografias e vídeos do(a) seu(sua) educando(a).

A captação de fotografias e vídeos será apenas para fins académicos e a identidade de cada criança será sempre protegida, recorrendo ao corte das fotografias ou à desfocagem da cara das crianças, de modo que as mesmas nunca sejam reconhecidas.

Nome da criança: _____

Autorização: Sim Não

O(A) encarregado(a) de educação

ANEXO G - CONSENTIMENTO
INFORMADO PARA PARTICIPAÇÃO
DAS CRIANÇAS NOS *FOCUS*
GROUPS

| | ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo (a). Sr (a). Encarregado (a) de Educação,

No âmbito da minha Prática Profissional Supervisionada irei realizar um trabalho de investigação intitulado “A importância dos limites na vida em grupo e no desenvolvimento socioemocional da criança”, com os seguintes objetivos: (i) compreender as conceções sobre a gestão socioemocional das crianças e qual o papel dos adultos na sua promoção; (ii) compreender as conceções dos participantes acerca das regras e limites e a sua importância na vida em grupo; (iii) identificar, em contexto de grupo, estratégias de ação desenvolvidas na promoção de regras e limites.

Pretendo fazer a recolha de dados através de observações diárias, notas de campo e da técnica de *focus group* (ou seja, um grupo de discussão sobre o tema, na qual farei registos escritos para recolha de informação), durante o horário curricular. Ressalvo que a participação da criança na investigação não implica nenhum risco para a mesma, é voluntária e que será assegurada a confidencialidade dos dados.

Deste modo, peço que assinale com uma cruz (x), se autoriza ou não a participação do/a seu/sua educando/a nesta investigação.

Obrigada pela atenção disponibilizada.

A aluna/estagiária
Sofia Andrade e Sousa

Nome da criança: _____

Autorização: Sim Não

O(A) encarregado(a) de educação

Data: _____

ANEXO H - CONSENTIMENTO
INFORMADO E ASSENTIMENTO
PARA PORTEFÓLIO DA CRIANÇA

|| '' | | ''

Estimados pais da XXX,

O presente consentimento visa informar-vos que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, é solicitada a elaboração de um Portefólio de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

Este portefólio consiste num registo individual, no qual serão apuradas e registadas as evidências e informações significativas sobre a criança. Tais evidências irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens ao longo deste período. Este registo será feito através de fotografias, de produções da criança e de verbalizações da mesma.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento de trabalho com a vossa filha, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo. Destaco que as informações recolhidas se destinam unicamente a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade. Além disto, comprometo-me a entregar-vos o portefólio, aquando da sua conclusão.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade. Estarei disponível para eventuais esclarecimentos.

Sofia Andrade e Sousa

Declaro que aceito que a minha educanda participe na elaboração deste portefólio.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Querida XXX

Ao longo das próximas semanas irei fazer contigo um portefólio onde iremos registar coisas importantes para ti, guardar alguns desenhos e fotografias. O portefólio, depois, irá para tua casa, para poderes ver quando quiseres.

O que achas?

Obrigada

Sofia

Gostavas de fazer este portefólio? Assina aqui em baixo.

ANEXO I - INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO PARA AS
FAMÍLIAS

|' '' | | ''

Famílias

O presente questionário é realizado no âmbito da minha investigação inserida na Prática Profissional Supervisionada II. Tem como objetivo aferir as concepções das famílias das crianças que frequentam a sala laranja relativamente à gestão socioemocional das mesmas.

O questionário é composto por três questões abertas. Em caso de interesse, poderá ter acesso ao trabalho realizado contactando-me através do email: sofia_as@hotmail.com.
Será salvaguardada a confidencialidade das respostas, sendo as mesmas apenas usadas para fins académicos.

Muito obrigada pela sua participação.
Sofia Andrade e Sousa

1. Como descreve a capacidade de gestão socioemocional do seu educando?

(nota: entendemos, aqui, gestão socioemocional como a capacidade de, entre outros, entender as próprias emoções e a sua relação com os comportamentos; gerir as suas emoções; reconhecer as normas sociais; relacionar-se com os outros).

2. Considera ter, enquanto pai/mãe, um papel relevante na promoção da gestão socioemocional do seu educando? Se sim, de que forma?

(nota: entendemos, aqui, gestão socioemocional como a capacidade de, entre outros, entender as próprias emoções e a sua relação com os comportamentos; gerir as suas emoções; reconhecer as normas sociais; relacionar-se com os outros).

3. Qual a sua opinião sobre a importância das regras e limites para a gestão socioemocional do seu filho?

(nota: entendemos, aqui, gestão socioemocional como a capacidade de, entre outros, entender as próprias emoções e a sua relação com os comportamentos; gerir as suas emoções; reconhecer as normas sociais; relacionar-se com os outros).

ANEXO J - GUIÃO DE ENTREVISTA
À EQUIPA EDUCATIVA

| | " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Equipa educativa de sala (educadora e auxiliar) (PPS II 2023/2024)

Objetivos: Caracterizar as conceções sobre a gestão socioemocional das crianças e qual o papel dos adultos na sua promoção

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	Esta entrevista é realizada no âmbito da minha investigação inserida na Prática Profissional Supervisionada II. Tem como objetivo aferir as conceções sobre a importância dos limites na gestão do grupo e no desenvolvimento socioemocional das crianças. Será salvaguardada a confidencialidade das respostas, sendo as mesmas apenas usadas para fins académicos. Peço autorização para gravar áudio, sendo o mesmo destruído após a transcrição do mesmo.	

		Muito obrigada pela sua participação.
--	--	---------------------------------------

<p>B. Perspetivas sobre gestão do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a perceção do educador relativamente às características da gestão do grupo 	<p>B1: Como caracteriza o seu grupo de crianças?</p> <p>B2: Quais são, para si, os fatores (relacionados com o contexto, com o adulto, com as crianças, por exemplo) que influenciam a gestão do grupo?</p> <p>B3: Quais as principais dificuldades, enquanto educadora/auxiliar, na gestão do grupo de crianças?</p>	
--	--	---	--

C. Perspetivas sobre regras e limites	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância atribuída às regras e limites na gestão do grupo. 	<p>C1: Qual, para si, a importância dos limites e das regras?</p> <p>C2: Quais as regras e limites que considera essenciais na gestão da vida em grupo?</p>	
D. Práticas adotadas na gestão da vida em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a forma como são colocadas em prática as regras e limites, bem como outras estratégias, na gestão do presente grupo 	<p>D1: Como são delineadas as regras do grupo?</p> <p>D2: Qual a maior dificuldade sentida?</p> <p>D2: O que sucede quando são quebradas?</p> <p>D3: Pode dar alguns exemplos de estratégias que utiliza para a gestão do grupo?</p>	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>Obrigada pela sua disponibilidade</p>	

ANEXO K - GUIÃO PARA *FOCUS*
GROUP

| ' ' | ' ' |

Guião de *focus group*

Destinatários: crianças da sala onde decorre o estágio (PPS II 2023/2024) (grupos heterogéneos em termos de idades)

Objetivos: Caracterizar as conceções das crianças acerca das regras e limites e a sua importância na vida sem grupo

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
E. Legitimação da entrevista e motivação das crianças participantes	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar as crianças.	<p>Estou a fazer um trabalho para o curso de educadora sobre as regras na sala de pré-escolar. Gostava muito que vocês me dessem a vossa opinião para depois colocar nesse trabalho.</p> <p>Irei gravar a nossa conversa, e depois de escrever o que disseram, irei apagar essa gravação. Apenas eu irei ouvi-la. Os vossos nomes também não irão aparecer no trabalho. Vão ser substituídos pela vossa primeira letra.</p> <p>Não há respostas certas nem erradas, tudo o que pensarem poderão partilhar. A vossa colaboração é muito importante para este trabalho!</p> <p>O que vos parece?</p>	

<p>F. Concepções das crianças sobre as regras e a sua importância na vida em grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a concepção que as crianças têm de regras • Compreender o conhecimento das crianças sobre as regras nos vários contextos que habitam • Compreender a importância atribuída pelas crianças às regras na vida em grupo 	<p>B1: O que são “regras”?</p> <p>B2: São importantes? Porquê?</p> <p>B3: Acham que as regras em casa e da escola são as mesmas? Quais são as que têm em casa? E na escola?</p>	
<p>G. Percepção das práticas adotadas na gestão da vida em grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as regras da vida em grupo percebidas pelas crianças • Conhecer as consequências, 	<p>C1: Quem decidiu as regras da sala?</p> <p>C2: Acham que todas elas são importantes? Porquê?</p> <p>C3: Quem e como é que se decide as regras na sala laranja?</p>	

	percecionadas pelas crianças, da infração de regras	C4: O que acontece quando uma regra não é cumprida?	
H. Atitudes relativamente às regras	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as atitudes das crianças relativamente à existência de regras na vida em grupo 	D1: Gostam que haja regras ou preferiam que não houvesse? D2: Porquê? D3: O que fazem quando veem alguém quebrar uma regra? D4: Porque o fazem?	
Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	-De momento, querem dizer mais alguma coisa sobre este tema? - Obrigada pela vossa participação!	

ANEXO L - TRANSCRIÇÃO DAS
RESPOSTAS AO INQUÉRITO POR
QUESTIONÁRIO

| ' ' | ' ' |

<p>1. Como descreve a capacidade de gestão socioemocional do seu educando? (nota: entendemos, aqui, gestão socioemocional como a capacidade de, entre outros, entender as próprias emoções e a sua relação com os comportamentos; gerir as suas emoções; reconhecer as normas sociais; relacionar-se com os outros)</p>	
Participante A	“Estável emotivo nos seus sentimentos”
Participante B	“Penso que é uma faculdade que deve ser muito bem trabalhada pois a gestão emocional e as relações sociais são um desafio que nos acompanha ao longo da vida e que com um equilíbrio nos permite viver bem connosco próprios e com os outros. Penso que o meu educando se relaciona bem com os outros e reconhece as normas sociais com bastante facilidade. O meu educando revela ainda alguma dificuldade em controlar emoções de frustração e, ou contrariedade, mas que tem melhorado significativamente nos últimos 6 meses.”
Participante C	“Está ainda a aprender a gerir as suas emoções, tem 3 anos.”
Participante D	“um desafio”
Participante E	“Considero que está em fase de construção, ainda é muito impulsivo nas reações boas e más, chora facilmente se confrontado e a sua timidez faz com que não cumprimente pessoas que o cumprimentam na rua.”
Participante F	“A relação socio-emocional do meu educando é fora de série, o que me surpreende todos os dias tendo em conta que foi um bebé que nasceu na pandemia.”

Participante G	“ainda não sabe lidar com situações que não correm como ela quer, e evita a comunicação ou então exprime a sua frustração com choro.”
Participante H	“O nosso filho é bastante consciente e tem vindo a evoluir positivamente no controlo das suas emoções, normas e regras. Embora nem sempre compreenda tudo, tentamos várias abordagens para entender a raiz das questões que o inquietam.”
Participante I	“Imatura, está em evolução.”
Participante J	“Há percepção de emoções básicas como a tristeza, raiva, medo e alegria e verbaliza a tristeza e o medo. A raiva e a alegria são percebidas através do comportamento. A alegria facilmente. A raiva demora mais tempo a identificar e normalmente gera um comportamento que gera tristeza. Então identifica a tristeza. Em relação com os pares, em casa conta muitas vezes as situações que geraram emoções: "hoje o meu amigo deu-me um abraço", "hoje não brinquei com x porque estava preso num castelo", "hoje y diz que não é meu amigo".”
Participante K	“Considero-o normal para a idade. Sinto-o com bastante clareza sobre as suas próprias emoções e com uma crescente capacidade para conseguir geri-las. No entanto, ainda terá que trabalhar a questão das emoções em relação ao outro, a empatia.”

1. Considera ter, enquanto pai/mãe, um papel relevante na promoção da gestão socioemocional do seu educando? Se sim, de que forma?	
Participante A	“sim, tentando explicar as emoções e sentimentos”

Participante B	“Na minha opinião Sim sem dúvida, os pais têm um papel fundamental nesta questão pois transmitindo segurança, a importância da autonomia, tolerância ao erro, calma, assertividade, e milhares de outros ingredientes que não cabem aqui o educando percebe que consegue gerindo as suas emoções evoluir gradualmente e tirar partido delas para crescer de forma equilibrada.”
Participante C	“Sim, ajudando-o a reconhecer as suas emoções e a gerir as mesmas.”
Participante D	“muito, mediante o exemplo”
Participante E	“Muito importante, no sentido que somos as figuras pilar da sua vida e connosco reconhecem segurança e bem-estar para expor tudo o que sente”
Participante F	“Considero relevante os pais promoverem as relações socio-emocionais dos filhos e de falarem sobre elas, procurando ajudar os seus educandos a gerir as emoções e a aceitarem que existem situações diferentes e comportamentos causados por fatores externos.”
Participante G	“sim, tentando com calma ajudar a gerir as frustrações da criança, e perceber o porquê de a reação estar a ser aquela. penso que o mais importante é a forma calma como uma pessoa reage.”
Participante H	“Sim claro. O papel principal é dos pais em sintonia com o papel da escola e educadores. A partilha de valores é fundamental para a estruturação e crescimento do nosso filho enquanto pessoa.”
Participante I	“Claro que sim, sobretudo pelo exemplo, pro brincadeiras e conversas que promovam esse desenvolvimento.”

Participante J	“Sim, como pessoa individual preocupo-me com o bem-estar emocional e vejo repercussão desse bem-estar em grupo, em diversos contextos: trabalho/família. Como mãe, procuro dar a oportunidade de descoberta de todas as emoções e poder senti-las, dando opções de comportamento de acordo com os valores que quero transmitir. Nem sempre é fácil! Por isso para mim a base é a terapia individual para desconstruir os meus comportamentos (os inconscientes VS os desejados) ligados às emoções. Orientar para a integridade de cada pessoa, assumindo que a criança tem igual valor e que os seus limites são respeitados, bem como os da outra criança/adulto, mesmo que isso envolva frustração.”
Participante K	“Sim, um papel crítico. Os pais devem servir de exemplo ao comportamento dos filhos e não esperarem que as crianças façam o que lhes dizem para fazer, caso vejam que não são coincidentes com os comportamentos que vêm em casa. Por outro lado, temos que ser a referência do abraço, da segurança (não exclusivamente os pais, claro), o espaço de equilíbrio das emoções, para que sejam capazes de, com o tempo, começar sozinhos a regular as emoções, sempre que necessário.”

1. Qual a sua opinião sobre a importância das regras e limites para a gestão socioemocional do seu filho? (nota: entendemos, aqui, gestão socioemocional como a capacidade de, entre outros, entender as próprias emoções e a sua relação com os comportamentos; gerir as suas emoções; reconhecer as normas sociais; relacionar-se com os outros).	
Participante A	“um bom começo para haver disciplina e interação”
Participante B	“Regras e Limites são as guias para viver bem conosco próprios e com os outros em sociedade e portanto fundamentais para a gestão sócio-emocional do meu educando. Limites e regras são o que dá um enquadramento ao educando dos seus

	<p>direitos e deveres. A ausência de limites e regras na minha opinião desenvolve dificuldades futuras que têm impacto no saber comportar-se em grupo e saber viver em sociedade. Dificuldades em aceitar a negação, por exemplo, o que pode levar à desorientação, desânimo, e todos os problemas sócio-emocionais associados.”</p>
Participante C	<p>“É muito importante que a criança tenha regras e limites bem definidos para melhor conseguir gerir as suas emoções.”</p>
Participante D	<p>“o mais importante limites e amor na mesma proporção”</p>
Participante E	<p>“Importante ter regras e limites desde que ajustados à sua fase de desenvolvimento”</p>
Participante F	<p>“As regras são importantíssimas e se definidas de início, têm tendência a ser cumpridas. É importante que também os pais ou educadores criem rotinas e deem o bom exemplo para que eles não estranhem e sintam vontade de extravasar.”</p>
Participante G	<p>“é importante estabelecer algumas regras, sendo que assim torna-se mais fácil para a criança se inserir num certo meio.”</p>
Participante H	<p>“Regras e compromissos são fundamentais e mais do que a importância do cumprimento estrito das regras é a consciência e eventual consequência associada ao seu incumprimento.”</p>
Participante I	<p>“Importante, a previsibilidade e ser guiado traz estabilidade emocional para que a partir daí haja evolução e exploração.”</p>
Participante J	<p>“Sabendo quais são as regras e limites, o Zé pode crescer descobrindo a ser quem é e saber quem são os outros, sendo muito mais fácil na vida adulta de assumir a responsabilidade daquilo que é seu (emoções e comportamentos), a</p>

	desempenhar papéis dentro de uma equipa/família e a saber aquilo que não é seu nem da sua responsabilidade (emoções e comportamentos).”
Participante K	“Sou, essencialmente, a favor da consistência. Se dizemos sim numa situação, não há motivo para que, em contexto semelhante, dizermos não, sem explicação. As crianças têm o direito de saber porque podem, porque não podem, qual o perigo de fazer ou a importância de fazer, etc. E, se souberem o que está por detrás da decisão de fazer ou não, conseguimos uma boa gestão de expectativas, atenuando a necessidade de imposição de regras de forma diretiva. A criança conhece os limites e as razões de poder ou não fazer e, portanto, aproximamo-nos da consistência e da estabilidade socioemocional.”

ANEXO M - TRANSCRIÇÃO DAS
ENTREVISTAS

| | " | | " |

E – Educadora

S – estagiária

S - Esta entrevista é realizada no âmbito da minha investigação inserida na Prática Profissional Supervisionada II. Tem como objetivo aferir as concepções sobre a importância dos limites na gestão do grupo e no desenvolvimento socioemocional das crianças. Será salvaguardada a confidencialidade das respostas, sendo as mesmas apenas usadas para fins acadêmicos. Peço autorização para gravar áudio, sendo o mesmo destruído após a transcrição do mesmo. E – Concerteza. Está autorizado. Muito obrigada pela sua participação.

S – Primeiro... Como caracteriza o seu grupo de crianças?

E- Como caracterizo? Então...é um grupo desafiante, é um grupo... muito interventivo, é uma voz ativa, muito participativo, são crianças que questionam, que gostam de aprender, que querem saber sempre mais...eu acho que o desafio maior para os profissionais é conseguir dar resposta a toda esta participação, a toda esta vontade de aprendizagem, ... e pronto, ir ao encontro dessas expectativas que eles têm de aprender tudo o que está em seu redor.

S – Isto leva-nos a outra questão que era...acaba por responder, quais as suas principais dificuldades, enquanto educadora, na gestão do grupo de crianças?

E – A gestão, essa eu acho que, para mim, para mim, essa é a maior dificuldade. Porque, realmente, são tantas as questões ao mesmo tempo... que nós não podemos perder o fio condutor daquilo que estamos a fazer... p'ra, p'ra que a mensagem consiga fluir e ter um princípio, meio e fim e ao mesmo tempo... não deixar cair as interrogações que são interessantes. Portanto, eu acho que essa é a maior dificuldade. E depois, é um grupo que todos querem dizer alguma coisa e todos têm sempre alguma coisa para dizer... e a dificuldade está em gerir toda essa participação, um momento vivo, um momento que, que responde... às expectativas e às questões deles, e ao mesmo tempo, deixar passar a

mensagem daquilo que quero fazer e aquilo que quero... que o grupo receba e usufrua, com princípio meio e fim.

S – Ok. E quais é que são para a E os fatores, relacionados com o contexto, com os adultos, com as crianças, por exemplo, que influenciam a gestão do grupo?

E – O que é que influencia a gestão do grupo? Eu acho que o que influencia, sobretudo, é a personalidade das crianças em termos individuais e depois, se assim posso dizer, a personalidade do grupo. Por exemplo, hoje fomos a um passeio, estive tudo super calmo, eu acho que a guia até estava um bocadinho preocupada que ‘tavam muito em silêncio, não estava lá um elemento: não estava lá o RA. Porque se o RA estivesse lá começava-se a rir, falava mais alto, o E respondia, o MR respondia... Portanto, eu acho que é a personalidade enquanto, termos individuais, enquanto grupo... as afinidades, não é, e a resposta a essas afinidades, que muitas vezes é a distração... a risada... falta de concentração, influencia essa, essa gestão. Agora... enquanto nós, adultos, eu acho que...muitas vezes nós não estamos disponíveis, não estamos sempre disponíveis para acolher o grupo, para, para pensar na melhor forma de responder àquela inquietação, àquele comportamento, muitas vezes os adultos também não estão no seu melhor, é impossível, é impossível...e muitas vezes isso também influencia: um educador que ‘tá com um problema qualquer e que não está calmo, não está tranquilo e que não está com os pés assentes na terra, vai, obviamente, afetar a gestão do grupo. Somos todos humanos, e todos, de alguma forma, aquilo que nós deixamos, a nossa vida entra sempre, na sa, no quotidiano do jardim de infância, e é um bocadinho saber gerir isso. Mas faz parte de, de tudo, não é? De um contexto... o jardim de infância é mais um contexto da vida deles, portanto... há, há que saber lidar com isso. Acho que já me prolon...

S- Não! Qual para si a importância dos limites e das regras?

E – Ora, eu acho engraçado que há assim uma nova postura, uma nova escola, regras parece que é uma coisa “ai ai ai, estamos a invadir o ser natural e livre da criança”. Para mim acho que é tão importante ... como é para os adultos, não é? Nós precisamos de, de balizar a nossa ação no sentido em que todos precisamos de limites contentores. Eu disse isto quinhentas vezes e é aquilo que eu, que eu acredito. Portanto, nós podemos

brincar, nós podemos rir, nós podemos brincar, atirar-nos para o chão, estarmos a rir, num momento! Mas, se há outro momento que é para estarmos com atenção, é para falarmos de outro assunto que é mais sério...eles também têm que ir percebendo isso. Portanto, para mim, ... há afetividade, que é, que é central, e há esta parte contentora dos limites, que também é central. E como eu também já disse muitas vezes, eles não gostam de quem não respeitam. Portanto, eu não sei se a parte de, de, do, ... do limite contentor não vem primeiro do que a escalada da afetividade, não é? Porque não gostam de quem não respeitam. E eu sinto isso muitas vezes. A...e portanto, para mim, é importantíssimo. Faz parte da nossa relação.

S - Quais as regras e limites que considera essenciais na gestão da vida em grupo?

E – É assim, tem muito a ver com, com o respeito e com a dignidade, eu acho que é um bocadinho isso. ... Com o respeito pelo outro... por exemplo, há pouco, a VT a bater à CT é alguma coisa que me aflige muito, porque a CT não consegue pôr limites e, então...os outros acham que podem fazer aquilo que querem, não é? Portanto... eu acho que as regras é tratar os outros com respeito e com consideração. E os outros somos todos, não é? São as outras crianças, são os pares, são os adultos, são os adultos da comunidade educativa, são os pais, que há aqui meninos que nos respeitam, que respeitam as crianças e que ... é uma falta de educação com os pais, que eu acho que ... não estão a ajudá-los a crescer, não, não estão de todo... e à minha frente eu não tolero esse tipo de comportamentos, digo sempre alguma coisa, não é? Ou, ou faço, pelo menos a criança perceber que não achei bem e que não gostei, a, já me esqueci: qual foi a pergunta? (S- era, quais é que acha, que regras e limites são essenciais na vida, na gestão de vida em grupo.). Eu acho que é isso: é o respeito. E depois é todas as outras coisas: se batem, se atiram para o chão, se magoam os outros, portanto, é isto, não temos o direito de espalhar infelicidade, nós dizemos isto muitas vezes na sala. E espalha-se infelicidade se se bate, se destrói o jogo, se se diz que estás a fazer uma construção feia...tem muito a ver com o respeito e com o não, não ter o direito de... de pôr o outro triste, não é? Um bocadinho por aí.

S – Como são delineadas as regras do grupo?

E – É assim, é evidente que muitas coisas são os adultos, que ... acabam por tentar passar, ... aos meninos. Porque, por exemplo, esta regra de haver um espaço arrumado quando sentamos no tapete é uma organização, é algo que a mim me... gosto da casa arrumada, organizada antes de nos sentarmos no tapete: as cadeiras no sítio, às vezes há, sinto isso perfeitamente, que são regras que são..., impostas, se assim pudermos dizer, parece muito feio, pelo adulto, mas, faz parte, também, também nos impuseram muitas coisas, também temos uma passadeira e nós não, nós não, a, não fomos pela estrada, não atravessámos, fomos, atravessámos pela estrada, fomos pela passadeira. Portanto, há coisas que são impostas. Tento muitas vezes que... que flua do grupo, ou que o grupo... depois que seja... como é que eu de dizer, que seja o guardador e a memória dessas regras e que vá frisando as que são mais importantes: “não, mas...”, às vezes quando decidimos na reunião de grupo que este menino tem de estar sentado ao lado do outro senão está distraído, são eles próprios que se lembram e nós já não nos lembramos... Portanto, é algo que tem de ser vivido e muitas vezes é discutido, como os brinquedos. Eu podia chegar ali e dizer: “não trazemos brinquedos de casa porque isto não está a resultar”, mas vamos tentando aferindo com eles: “então, o que é que acham que podem trazer? Quantos brinquedos é que podem trazer? Então, e com peças pequeninas como é que é?” E vamos tentando ir gerindo com o grupo. Mas claro, é sempre importante esta conversa, é sempre importante que eles percebam, que eles participem das regras, que opinem... mas obviamente há outras que... não bates e eu não pergunto aos miúdos “achas que é bom ou mau bater?”. Vou dizer “não bates e acabou-se”, não é?

S – E qual é que sente, esta é um bocadinho parecida com a outra, mas é mais relacionada com essas regras que são delineadas, pronto, no grupo. Qual é que é a maior dificuldade que sente?

E – No grupo?

S- Sim. Em relação às regras que são delineadas...

E - Não sinto muito, grandes dificuldades, que eu acho que eles são, são miúdos muito recetivos, gostam muito de dar a sua opinião. Talvez, dificuldade seja... o nível de

desenvolvimento, que é muito diferente. Por exemplo, temos a regra do, do brinquedo, ou não podemos trazer muitos brinquedos, não podemos brincar com os brinquedos na sala, só lá fora, porque é importante aqui estarmos a trabalhar com outras coisas... mas depois temos meninos muito pequeninos, que às vezes temos de ser flexíveis, não é? E que o brinquedo não é para se distrair, um brinquedo é a tal segurança, é a tal transição, não é? E à medida que se recebe crianças mais novas, às vezes temos de abrir o leque e dizer: “então, mas...” e depois são os tais casos de “sim, mas este brinquedo é um brinquedo que ela dorme com ele, que é o brinquedo que lhe faz companhia”. E os meninos nem sempre, nem sempre... isso é muito linear ou muito claro, não é? A fronteira do não é, não está a ser justo, às vezes também me questiono.

S – Pois. O que sucede quando as regras são quebradas?

*E – O que sucede quando as regras são quebradas. Normalmente... passa pelo diário de turma, passa pela reunião de conselho, ou, pelo menos, pela reunião de grande grupo. O que é, o que acontece muito nestas, nestas salas que têm esta organização de movimento da escola moderna, é que o grupo acaba por ser central. E, portanto, passamos sempre ao grupo: “Então, mas vocês acham...”, às vezes não dizemos exatamente o nome, mas quando dizemos que os meninos, quando eu faço aquele drama todo “que o menino tinha este brinquedo, e depois chegou a casa, não ‘tava no cacifo...o que é que vocês acham? O que é que vocês sentem?” É um bocadinho pôr sempre... remeter sempre ao grande grupo para perceber o que é que eles sentem e o que é que eles têm a dizer sobre isso e tentar... no fundo, esta visão empática e solidária... “se fosses tu, se tivesses no lugar desse menino, tu gostavas, não gostavas?” E portanto, tentar ir aferindo por aí. Respondi? Que já não me lembro bem se respondi. S – **Sim, era...** E – Mas isto é da constipação, é do cansaço (riem-se as duas).*

S – Era o que sucede quando as regras são quebradas.

E- Pronto, é um bocadinho por aí. Muitas vezes os adultos às vezes não conseguem ou não tem que deixar para ser falado no diário de turma. Hoje lembro-me da do J, nós ficámos espantadas. Porquê: falamos, preparamos as visitas, “vamos para um museu, não se toca nas obras de arte, não se mexe não sei quê, não pode porque temos uma

cerinha nas mãos, porque isto, porque aquilo. E depois o J foi, meteu assim (faz movimento de tocar), ficámos, nas teclas do piano. Quer dizer, chamámos a atenção porque tínhamos de chamar porque ele não podia fazer isso, não é? Mas por outro lado, é ter a sensibilidade, também, foi o que eu disse à mãe, eu percebi porque é que ele fez isso, porque para ele, tem montes de instrumentos em casa, o pai toca, e para ele aquilo, um instrumento é para ser tocado. Eu acho que também temos de ter essa flexibilidade de perceber...

(somos interrompidas por uma colega da instituição)

E – Portanto, a, ah...

S – Portanto, era ter essa sensibilidade para perceber porque é que aquilo aconteceu, não é?

E – Sim. Qual era mais a pergunta? Desculpa.

S – Era o que sucede quando são quebradas.

E – Ah, sim. Eu acho que muitas vezes, ... o desapontamento do adulto também é importante. Eles sentirem que nós temos, temos esta relação forte e afetiva e quando eles sentem que o adulto ‘tá, ‘tá triste, ou que ficou dececionado com um comportamento, acho que também é importante para eles. Eu isso acontece-me porque, porque fico mesmo. E portanto, não é fingido, não é imposto. Às vezes ‘tou mesmo, fico mesmo triste, porque foi conversado, porque foi trabalhado... porque fiquei desiludida. E portanto, eu acho que eles também sentem isso, e tentam também estar de acordo com as expetativas.

S – Ok. Pode dar alguns exemplos que utiliza para a gestão do grupo? É a última.

E – O que é que eu utilizo como estratégias...

S – Já falou aqui de várias...

E – Já falei de várias. O movimento da escola moderna tem várias, não é? Para já, este, o diário de turma, a reunião de conselho, este desenvolvimento sociomoral do grupo, acho que isso é importantíssimo perceber como é que as coisas estão a fluir... remeter para o grande grupo, levar os meninos ... a perceber empaticamente o que é que os

outros sentem, e de uma forma solidária, acho que é uma estratégia muito eficaz e importante. Depois, enquanto, enquanto adulto que 'tou a gerir o espaço, já conhecemos muito bem as crianças e já conseguimos atuar antes do conflito, não é? E, portanto, muitas vezes, porque é que sei que no tapete, para o menino estar atento e para não haver confusão com o colega do lado, este menino tem de 'tar perto de mim, ou aquele menino tem de 'tar entre dois mais velhos... quando alguém 'tá, quando 'tão dois meninos, que eu sei que não vai correr bem, a fazer um jogo, já 'tou de olho deles porque já sei aquilo pode não correr bem. E, portanto, é a tal visão... de lince, de toda a, de toda a, a, a, de todo o espaço pedagógico e conseguir já prever os conflitos, atuar antes de o conflito se estabelecer, já estamos ali a organizar o grupo, vamos fazer isto. Depois é toda a organização da sala: "quantos meninos é que podem ir para aqui? Só podem ir quatro, pronto... 'tá tudo a correr bem? Então sim, tu queres ir? Se calhar podem, acham que pode entrar mais uma visita?" É perceber as regras que existem são importantes, mas têm de ser flexíveis, no sentido em que "'tá a correr bem? Conseguem-se organizar? Pode ser mais um". Se for sete ou oito, aquilo vai dar problema. Portanto, vamos ver até quando é que as coisas conseguem funcionar também. Um bocadinho por aí. Portanto, haver esta organização em termos de espaço e de tempo. Nós também é: respeitar a criança, perceber o que é que eles precisam. Eles precisam de estar no tapete, mas não podem 'tar muito tempo no tapete, vão ficar cansados e vão-se deitar, e vão... não posso exigir, portanto a seguir vamos dar uma corrida lá fora e vamos correr, vamos mudar de espaço, vamos para outro sítio, vamos para uma oficina, vamos fazer outra coisa, hoje vamos sentar no chão, vamos deitar no chão, a pintar. Portanto, é também ter a sensibilidade de perceber que às vezes não podemos exigir mais porque eles já não são capazes. Portanto, temos que encontrar outras estratégias e outras, e outras formas de atuar. Depois às vezes é tão fácil como, é ir buscar uma, é contar até dez e 'tá tudo arrumado e vamos sentar no tapete, muitas vezes é ir buscar a varinha de condão (uma varinha colorida e brilhante que a educadora tem), outras vezes é usar a verdade "hoje estou muito cansada, eu 'tou doente, não façam muito barulho" e eles percebem, porque eles também percebem que há uma relação de verdade.

S – De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

E –Eu acho que já falei de muita coisa, não sei se disse tudo o que queria dizer. Mas, eu acho que o que é muito importante é a coerência, a estabilidade. Portanto, as pessoas não têm que ter todas o mesmo perfil, nem há um perfil que resulte e o outro não, nem há um modelo pedagógico melhor do que o outro. Acho é que tem de haver coerência, a pessoa acredita naquilo que faz, e depois faz da mesma forma dentro da flexibilidade que tem que haver, não é? Acho que isso é que resulta. Quando nós nos entregamos de verdade, quando eu digo, quando “eu ‘tou triste porque isto aconteceu”, quando... há alguma coisa que eu percebo que nós se calhar não ‘tamos a ser justos e dar um passo atrás...eu acho é que tem de haver entrega e verdade, e transparência, estabilidade.

S- Muito obrigada pela sua disponibilidade

(parei de gravar)

A – Auxiliar

S – estagiária

S - Esta entrevista é realizada no âmbito da minha investigação inserida na Prática Profissional Supervisionada II. Tem como objetivo aferir as concepções sobre a importância dos limites na gestão do grupo e no desenvolvimento socioemocional das crianças. Será salvaguardada a confidencialidade das respostas, sendo as mesmas apenas usadas para fins acadêmicos. Peço autorização para gravar áudio, sendo o mesmo destruído após a transcrição do mesmo. Muito obrigada pela sua participação.

S - Como caracteriza o seu grupo de crianças?

A – O grupo é caracterizado por um grupo de 24 crianças. É um grupo com idades mistas, três, quatro e cinco anos.

S - Quais são, para si, os fatores (relacionados com o contexto, com o adulto, com as crianças, por exemplo) que influenciam a gestão do grupo?

A - Não sei o que responder, não sei mesmo. (S- o que é que acha que tem impacto na gestão do grupo? Por exemplo, a forma como o adulto fala, as características dos miúdos, aquilo que achar...) Não sei.

S - Quais as principais dificuldades, enquanto educadora/auxiliar, na gestão do grupo de crianças?

A – A grande dificuldade que sinto na gestão do grupo é tentar impor regras em que...as crianças mais novas têm mais dificuldade em cumprir. ... Onde já temos um grupo estruturado, chega um novo ano letivo e aí eu sinto mais dificuldade em impor essas regras às crianças que acabaram de chegar à sala...e que compreendam que têm que, em grande grupo, por exemplo, pôr o dedo no ar para dar a sua opinião ou falar, ... o limite de meninos nas áreas na sala, na sala...É essa a minha maior dificuldade.

S - Qual, para si, a importância dos limites e das regras?

A – Para mim é muito importante impor limites e regras para melhor gestão do grupo. As crianças têm que saber que as regras e limites têm que, têm que cumprir para melhor funcionamento do grupo ... até porque acho que as crianças quando têm regras, sentem,

se sentem muito mais seguras, ...e confiantes... no grupo, e conseguem elas próprias automaticamente cumprirem os limites que são impostos por, por nós, não é, na, na sala e...eles sentem-se muito mais confiantes.

S - Quais as regras e limites que considera essenciais na gestão da vida em grupo?

A – Acho que...é como já tinha dito um bocadinho noutra resposta, ... o número de crianças em cada área, é muito importante eles saberem que há um limite de crianças, por exemplo, na área da casinha, na área dos jogos de chão, ... até p'a melhor organização do grupo e eles terem esse controlo também de, do número de crianças. Pôr o dedo no ar para respeito para com o outro, isso também é uma regra a cumprir na sala, ... e pronto, entre outras...não me 'tou a recordar agora...

S - Como são delineadas as regras do grupo?

A – São...definidas em grande grupo, conversadas e discutidas com todas as crianças, ... às vezes até as próprias crianças fazem as regras, são eles que as impõem... são conversadas e discutidas, sim, em grande grupo.

S - Qual a maior dificuldade sentida? (relativamente à colocação de regras e limites)

A – Não sei...

S – No fundo, já falou disto há pouco. Sobre a dificuldade de impor as regras aos mais novos...

A – Pois, foi o que disse antes.

S - O que diria mais?

A – Mais nada.

S - O que sucede quando as regras quebradas?

A – Quando as regras são quebradas, falamos com a, com a criança, insistimos que as regras são para cumprir e que têm limites...e reforçamos de forma positiva para que a criança consiga cumprir as regras.

S - Pode dar alguns exemplos de estratégias que utiliza para a gestão do grupo?

A – De momento não me lembro de nenhuma...mas a estratégia que eu uso é tentar que os mais velhos encaminhem os mais novos, ensinem a cum, a cumprirem as regras, e que os ajudem por eles mesmo a cumprirem, não sei. Não consigo dar nenhum exemplo...através de jogos, através de, de motivação, de...(ri-se) não sei. Desculpa,

Sofia. Mas talvez com os mais velhos, é a minha estratégia para conseguir talvez que eles consigam entrar nas regras da sala, talvez por aí.

S – Muito obrigada B! Quer acrescentar mais alguma coisa sobre o tema. Muito obrigada pela sua disponibilidade e contributo!

ANEXO N - TRANSCRIÇÃO DOS
FOCUS GROUPS

| " | | " |

Focus Group A

Constituição:

JT (3 anos)

E (4 anos)

RA (5 anos)

CT (4 anos)

B (3 anos)

AG (5 anos) – língua materna é o russo

S – O que são regras?

JT – *Regras é, é, é não, não...*

RA – *Fazer o que os outros...*

S – Braço no ar! Quem está a falar é a JT, não interrompemos se faz favor...

JT – *A, a, o, o, não fazer as co, fazer as coisas que os outros dizem.*

S – Diz E (que tem braço no ar), o que é que ias dizer? O que são regras?

E – *É, regras são coisas que as pessoas dizem para não fazer, e, e, e não podemos fazer as coisas que a pessoa diz, di, di, não podemos fazer as coisas que a pessoa 'tá a dizer, a a, a dizer, a, a, a fazer, para não fazer isso.*

S – Diz, RA, o que são regras para ti?

RA – *Não é "p'a" fazer as coisas bem que as pessoas estão a dizer. É "p'a" fazer as coisas bem porque as pessoas estão a dizer.*

S – Ok. E a B sabe o que são regras? Queres dizer?

B – *Nega com a cabeça.*

S – Não? Ok. CT...Só fala quem quiser. Não é obrigatório. CT, queres dizer o que são regras?

CT – *Nega com a cabeça.*

S – Sabes o que são?

CT – *Nega com a cabeça.*

S – Não?

JT – *Eu quero dizer mais uma pergunta.*

S – *E a AG, sabes o que são regras?*

AG – *Nega com a cabeça.*

S – *Não. Diz JT, queres dizer mais alguma coisa sobre isto?*

(silêncio)

S – *Posso fazer outra pergunta?*

JT – *Podés.*

S – *Então, acham que as regras são importantes?*

RA – *Sim!*

S – *Porquê?*

JT – *Porque, porque, porque...*

E – *Porque assim não, não ‘tamos a fazer os ou, os outros...*

JT – *Ó E! Braço no ar!*

E - *...dizem*

S – *Tens razão, tens razão...E tu JT?*

JT – *Porque, porque, porque assim as regras não se, não se, não consegue-se fazer.*

RA está desatento, a mexer ni velcro dos sapatos.

S – *Achas que as regras são importantes, RA?*

RA – *Sim.*

S – *Porquê?*

RA – *Pensa.*

S – *Porque é que é importante haver regras?*

RA - *Não sei.*

S – *Não sabes?... Achas que são importantes, CT?*

CT – *Sim.*

S – *Porquê?*

CT – *Não sei.*

S – *B, achas que são importantes as regras?*

B – Assente com a cabeça.

S – Porquê?

B não responde.

JT – *Porque sim* (diz hesitante).

S – E a AG, são importantes as regras?

AG – Pensa e não responde.

S – Ok. E olhem, acham que as regras em casa são as mesmas da escola?

RA – Não.

CT – Nega com a cabeça.

S – Tu não achas CT? Então?

AG – *Eu também não acho!*

S – Então, quais é que são as regras de casa e quais são as da escola?

CT fica em silêncio.

S – Tens regras em casa (CT nega com a cabeça) e tens regras na escola? Não tens regras em casa?

CT – *Nega com a cabeça.*

S – Diz E...

E – *Eu tenho uma regra na escola...a minha casa tem, a minha casa tem regras e é vinte minutos a ver televisão.*

S – Ok.

RA – *Vinte minutos?!*

S – E tu, RA, tens regras em casa?

RA – Afirma com a cabeça.

S – Tens regras em casa? Quais é que são as regras de casa?

RA – Não responde.

S – Que regras é que tu tens em casa? (silêncio). Tens ou não?

RA – Nega com a cabeça (hesitante).

S – Não tens? Não há regras em casa...(Olhando para cada um), tu tens regras em casa?

JT – *Tenho.*

S – *Quais são?*

JT – *Não morder “ós” outros...*

RA – *E não magoar.*

JT – *Não, não magoar... não chatear, hum, hum, hum, não sujar as coisas... e não, e não...*

RA – *Destruir.*

S – *Calma! Vais esperar para dizer.*

RA – *interrompe novamente.*

S – *Calma! Tu já dizes o teu RA...*

JT – *E não, e não destruir...*

S – *Ok, o RA estava a dizer...*

JT - *...as brincadeiras.*

S - *...não destruir. Tens essa regra em casa, não destruir?*

RA – *Quando a mana destrói as coisas que eu estou a fazer.*

S – *Ok. E tu, AG, tens regras em casa?*

AG – *Não.*

S – *Podes fazer tudo o que quiseres em casa?*

AG – *Sim.*

S – *Sim?*

AG – *Eu tenho só, regras em casa (difícil de entender).*

S – *Tens o quê?*

AG – *Regras em casa.*

S – *Tens? Quais?*

AG – *Cinco.*

S – *Cinco quê? (silêncio) Anos?*

AG – *Sim. e régua também tem cinco.*

S – Ah! réguas! Nós estamos a dizer regras...regras, (AG parece dizer *regras sim*, mas eu não presto atenção), **olha, deem lá exemplos de regra. Não bater, que vocês disseram, não magoar os outros...**

AG – (difícil de perceber) *não magoar e não mentir.*

S – Não mentir. Ok.

AG – *as minhas regras são muito bem* (difícil de perceber)

S – O quê?

AG – *as minhas regras eu sou muito boa.*

S – Tu és muito boa?

AG – *É. Também as minhas cinco regras.*

S – Ok. E quais são as cinco regras?

AG – *hum...* (pensa algum tempo e fica em silêncio)

S – Então, e olha, quem é que decidiu as regras aqui na sala?

RA – *Os pais...ai!*

S – Nesta sala...

RA – *A B (auxiliar) e...*

E – *Eu sei...*

RA e E – *a A (educadora).*

AG – *B, A.*

S – Ok. E...o que é que...elas são todas importantes?

E – *Sim.*

S – Porquê?

E – *Porque são, porque são da nossa escola.*

RA – *São da nossa escola e também da nossa casa.*

S – (Mostram-se irrequietos, aborrecidos). Querem dizer mais alguma coisa sobre isto?

Vários – *Não!*

S – E olhem uma coisa: quando uma regra não é cumprida o que é que acontece?

Silêncio

S – Alguém não fez uma regra, o que é que acontece?

E – *Vai, vai...*

Entretanto, o RA já está à porta da sala, para sair.

RA – *vai de castigo?*

JT – *Vai ficar de castigo e depois não faz a coisa que ele quer.*

RA – *Mas está a fazer a coisa que quer! Que é ficar de castigo...*

S – *E acontece mais alguma coisa se não cumprimos a regra?*

Vários – *Não.*

(as crianças estão agitadas, pelo que procuro acelerar a entrevista)

S – *E olhem, gostam que haja regras ou preferiam que não houvesse?*

RA – *Que não houvesse.*

E – *Eu, haver...*

Falam uns por cima dos outros

E – *Porque assim havia tudo confuso.*

AG – *Eu houvesse!*

S – *O que é que o E está a dizer?*

E – *Porque assim havia tudo confuso. E não havia regras.*

AG – *Eu também!*

S – *Tu gostas que haja regras?*

AG – *Sim.*

RA – *Eu não gosto.*

S – *CT gostas que haja regras ou preferias que não houvesse?*

CT – *Nega com a cabeça.*

S – *Que não houvesse? Porquê? Porque é que tu preferias que não houvesse?*

Silêncio

S – *RA e CT porque é que preferiam que não houvesse?*

RA – *Porque assim era chato. Fazer, os dias tínhamos de fazer o que os pais pediram.*

S – *Gostavas que não houvesse?*

RA – *Não.*

S – Porquê?

Silêncio

S – Queres que haja ou não haja?

RA – *Que não haja.*

S – Porquê?

RA – silêncio (está já ao pé da porta)

E – *Quero ir embora...*

S – Estamos mesmo a ir embora. E agora, última pergunta. Quando vocês veem alguém a quebrar uma regra, a não fazer uma regra, o que é que vocês fazem?

E – *Não fazemos a regra.*

S – Não, quando tu vês alguém que não está a fazer uma regra o que é que tu fazes?

RA – *Vai dizer tudo?* (questiona-se).

E – *Eu, eu vou, eu não faço a regra.*

S – Tu vês que a CT não está a cumprir a regra. O que é que tu fazes?

E – *Digo a ti e...*

S – Quando tu vês alguém que não está a cumprir uma regra o que é que tu fazes, CT?

CT – *Vou dizer à Sofia.*

S – Ok. E tu JT?

JT – *Vou dizer à A.*

S – Queres dizer mais alguma coisa?

AG – *Eu quero.*

S – O quê?

AG – *Eu também vou dizer-te.*

S – Ok. Meus amores, obrigada! Podem ir!

Focus Group B

Constituição:

TM (4 anos)

MG (3 anos)

L (4 anos)

VC (3 anos)

Z (3 anos)

S - *O que são regras para vocês?*

(silêncio)

S – *Alguém sabe o que são regras?*

TM – *Eu sei.*

S – *Então, o que são, TM?*

(silêncio)

TM – *São, são....*

(silêncio)

S – *Alguém quer ajudar o TM?*

VC – *Eu!*

S – *Diz, VC.*

VC – *As regras são para haver.*

S – *Como assim, para haver?*

VC – *Para ouvir.*

S – *Para ouvir...(enquanto escrevo). Queres dizer alguma coisa L?*

L – *Sim.*

S – *O que é que são regras?*

L – *São, são, se alguém deitar-se no tapete era o AM.*

S – Ok. E vocês, Z e MG, querem dizer alguma coisa? (negam com a cabeça) Não? Ok. Olha, e uma coisa: e as regras são importantes?

Vários – *Sim.*

S – Porquê?

(silêncio)

S – É importante haver regras? Porquê? MG, porque é que é importante?

(silêncio)

S – Porque é que é importante haver regras?

(silêncio)

S – Querem-me dizer, por exemplo, há regras na sala?

VC – *Sim!*

S – E há regras em casa?

TM – *Sim.*

S – São as mesmas?

TM – *Sim.*

S – São?

L – *Mas sabes quando o meu mano abriu o armário com força, o boneco caiu na cabeça dele e doeu muito e depois ele pôs gelo.*

S – Ok, e era uma regra? Aí havia alguma regra? Qual era a regra?

L - *A regra era p'ra não armário com força e depois o Y (seu irmão) abriu o armário com força e ele se magoou, por causa do gelo.*

S – Ok. E tu TM, o que é que tu ‘tavas a dizer?

TM – *Os nossos pais é que mandam nós, em nós.*

S – Hum hum...e lá em vossa casa (olhando para os outros), quem é que manda em vocês, são os pais?

Falam ao mesmo tempo.

VC – *Não.*

S – Então quem é que acha que sim?

MG – *Eu.*

L – *Eu.*

TM – *Eu.*

S – *E o Z, também acha? Achas que são os pais que mandam em ti?*

Z assente

S – *O Z acha que sim. E O VC acha que não. Quem é que manda no VC, então?*

(silêncio)

S – *Então, vou fazer outra pergunta. Ah! Quais é que são as regras da sala? Regras da sala, quem é que me quer dizer?* (silêncio) *Que regras vocês conhecem aqui da sala?* (silêncio). **Digam-me lá uma.** (silêncio). *TM, uma regra da sala...*

TM – *Não...*

S – *Então, não me sabem dizer alguma regra aqui?*

VC – *Sei.*

S – *Diz lá, VC.*

VC – *Não* (impercetível)

S – *Não quê?*

VC – *Não ir para o estádio do Benfica.*

S – *Não ir para o estádio do Benfica? E aqui na sala, quais são as regras da sala?*

L – *Não, não, não dar chutos na cara e não bater aos outros e não gozar.*

TM – *E não dar pontapés na cara.*

L – *E, e, e ninguém pode gozar por causa dos brinquedos, que são mais novos.*

S – *Ok...mais regras da sala...é isso mesmo, e mais regras da sala, e da escola.*

L – *Quando alguém desenha, o AM faz tantos riscos por causa que ele, que ele...*

TM – *Não consegue desenhar.*

L – *Não consegue desenhar por causa que ele está a olhar para o outro menino do lado e não, e 'tá a fazer riscos.*

S – *Então e qual é a regra?*

VC – *Desenhar bem.*

S – *Desenhar bem, ok. Isso é uma regra?*

L – *P'ra olhar p'ró desenho p'ra ficar giro.*

S – Ok, olhar para o desenho. Mais regras, VC. ‘Tão a contribuir muito bem! Que outras regras há na sala, MG?

VC – Aprender os números.

S – Aprender os números.

L – Tirar sem bostik...do calendário.

S – Ou seja, não tirar bostik, não é?

L – Sim, no calendário.

(silêncio)

L – E, e é pr’a pôr, é p’ra fazer a data quando alguém ‘tá a fazer o nome.

S – Ok...

L – e pr’a lanchar bem quando o AM, quando o AM abre o pão, a B e a A se zangam.

S – Então, aí qual é a regra?

VC – É da escola, é de casa.

TM – Não! É da escola!

L – É lanchar bem.

TM – Sim.

S – Olhem, e em casa? Quais são as regras em casa?

VC – Não portar mal.

S – Ok, quer dizer alguma coisa, Z?

(silêncio)

S – Concordas? Não portar mal.

Z assente com cabeça.

L – Eu quero! Quero dizer.

S – Diz, L.

L – Quando, quando as pessoas estão em casa, eles estão a falar ao telefone, por causa que os pais e a mãe não conseguem ouvir.

S – Então aí qual é a regra?

L – E, e (S interrompe: Não percebi essa frase.) as pessoas estão a trabalhar.

Falamos vários ao mesmo tempo

L – *Olha, e eu até não sei quem tirou bostik do calendário (inspecionando o mesmo)!*

S – Pronto, mas agora estamos a falar das regras em casa. TM.

TM – Quando nós saltamos no chão da nossa casa as pessoas ouvem em baixo.

VC – *Pois.*

L – *E depois fazem muito barulho e as pessoas estão a dormir no noite.*

VC – *Pois, (impercetível) chamam a polícia para prender.*

S – Chamam a polícia para prender?

L – *Sim. P'ra prender que alguém se está a saltar muito alto.*

S – Ok...MG, que regras é que tu tens em tua casa?

(silêncio)

S – Quais são as regras em casa? Ou deixam a MG fazer tudo o que quer (digo em tom brincalhão).

(silêncio)

S – A MG faz tudo o que quer?

MG nega com a cabeça.

S – Então o que é que os pais não deixam a MG fazer?

MG – *A mana!*

S – A mana não te deixa fazer o quê?

Parece discordar do que digo, entretanto a L interrompe.

S – Deixa a MG falar, ou então eles não deixam a mana fazer o quê?

(silêncio)

S – Não queres dizer?

L – *Eu quero dizer!*

S – Eu sei que tu queres dizer, querida. Diz, MG...

(silêncio, a rir-se)

S – A mana pode fazer tudo o que quer?

MG – *Não.*

S – Então, olha, vou fazer outra pergunta.

MG – *Eu quero dizer uma coisa* (na altura não escutei, apenas na gravação, pelo que ignorei).

S – *Quem é que decidiu as regras da sala?*

L – (não respeitando regra do braço no ar) *Eu!*

S – *Calma. Z, quem decidiu as regras da sala?*

(silêncio)

S – VC.

VC – *Fui eu.*

S – *Foste tu que decidiste as regras da sala?*

(silêncio)

S – *Esta coisa de não tirar o bostik, foi o VC que decidiu?*

L – *E a X* (menina de outra sala)...

TM - *Não.*

L – *E a X encontrou bostik...*

S – *Olha, não é isso que eu perguntei. L, quem é que decidiu as regras da sala? TM* (coloca braço no ar), ***quem decide, quem escolhe as regras?***

(silêncio)

S – *Não sabem? L, tu achas que é quem?*

L – *É, é...*

(silêncio)

S – *Quem é que decide as regras, como é que vocês escolhem as regras?*

L – *O meu mano...*

S – *Aqui, na sala.*

L – *Nós, hum...*

S – *Quem é que decide?*

L – *Decide a Sofia e a A e a B.*

S – *Ok. E olhem uma coisa, as regras são todas importantes, da sala?*

L – *Sim.*

TM – *Sim.*

S – São todas importantes? Há alguma que vocês não achem?

TM – *Sim.*

S – Qual?

L – *Eu gostei, eu não gostei que os meninos deitados no tapete a comer a fruta quando alguém está a chamar presente.*

S – Ok.

L – *Quando alguém está sem maçã. 'tá deitado no tapete sem maçã, quando a B diz o nome presente.*

S – Ok. E olhem uma coisa, o que é que acontece quando uma regra não é cumprida. Um menino não faz a regra que devia, tira o bostik, ou aquelas regras que vocês disseram, o que é que acontece.

TM – *Eu um dia, um dia vi o RG com bostik.*

S – E o que é que aconteceu?

TM – *Não sei onde é que ele tirou.*

S – Mas e o que é que acontece a seguir? Ou seja, ele não cumpriu a regra. Então, o que é que acontece?

(silêncio)

S – Depois o que é que acontece? Acontece alguma coisa ao RG?

(silêncio)

S – Quando nós fazemos uma coisa que não devíamos, quando não fazemos a regra bem... digam lá outras regras...da casa-de-banho, por exemplo.

TM – *São as professoras que zangam.*

S – As professoras zangam-se (enquanto escrevo). Mais, o que é que pode acontecer mais?

L está distraída

S – L, o que é que acontece se não cumprimos uma regra?

VC – *Não podemos fazer nada.*

S – Como assim, não podemos fazer nada?

Entretanto TM e L está já noutra ponta da sala.

S – L e TM, estamos quase a acabar! Sentem-se lá aqui, sff.

VC – *Se o ladrão entrar no banco pode roubar as moedas.*

S – Ok.

VC – *A polícia pode prendê-lo.*

S – Ok, a polícia pode prender. E agora digam-me uma coisa, gostam que haja regras ou preferiam que não houvesse?

TM – *Que não houvesse.*

S – E porquê? Se não houvesse regras o que é que acontecia?

TM – *Não sei.*

S – Não sabes? L, tu gostas que haja regras?

L – *Sim.*

S – Porquê?

L – *Por causa que, que os meninos não podem fazer barulho.*

S – E porque é que tu gostas que haja essa, a regra de não fazer barulho?

L – *Por causa...*

TM – *Não podemos bater no vidro dos aquários.*

L – *Nós não podemos gastar água.*

S – Não podemos gastar água, não podemos bater no vidro dos aquários. Mas porque é que essas regras existem?

TM – *Não sei.*

S – Não sabes? O que é que acontece se tu bateres no vidro...

VC – *Eu sei porquê.*

S – Porquê, VC?

TM e VC falam ao mesmo tempo

VC – *por causa, nós não podemos ir para a água...*

TM – (impercetível) *e a água vai toda “se” embora.*

S – Pronto, porque a água se vai toda embora...

VC – *Porque senão (impercetível) com medo.*

S – Ok. Olhem, o que é que vocês fazem quando veem alguém não cumprir a regra? O que é que ti fizeste quando viste o RG a tirar o bostik?

TM – *Eu não vi o RG...*

S – Ah! Mas viste ele com bostik. O que é que tu fizeste?

TM – *Eu não fiz nada.*

S – Não fazes nada? Quando vocês veem alguém que não está a fazer uma regra, o que é que vocês fazem?

VC – *Chamem a polícia.*

S – Tu chamas a polícia? Quando ‘tás aqui na escola, não chamas a polícia...já alguma vez chamaste a polícia aqui na escola?

(silêncio)

S – Se tu vires que alguém está a fazer uma coisa que não devia, o que é que tu fazes?

TM – *Eu acho que o E já chamou.*

S – O E já chamou a polícia?

TM – *Sim.*

S - Na escola?

TM – *Não!*

S – Ah! na vida?

TM – *No McDonalds*

S – No McDonalds, a sério?! Mas e na escola, MG, tu vês alguém a não cumprir uma regra, o que é que fazem?

TM – *Ele roubou um hambúrguer.*

S – Já falamos sobre isso.

MG não responde.

S – Não sabes? Ó L, o que é que tu fazes se tu vires alguém que não uma regra bem, que não cumpriu a regra?

(silêncio)

Somos interrompidos por um membro da equipa.

S – Então, querem dizer mais alguma coisa?

Vários negam com a cabeça.

S – *Querem correr e brincar?*

Assentem com a cabeça.

S – *Vão correr e brincar! Obrigada pela vossa participação, queridos!*

Focus Goup C

Constituição:

ML (5 anos)

J (5 anos)

CL (4 anos)

RG (6 anos)

MD (4 anos)

S – *O que é que são regras?*

J – São, são quando uma pessoa faz uma coisa e diz para nós fazermos, e depois nós fazemos.

S – *Ok. E vocês, acham que isso é regras? CL (está a bater com os pés no chão), o que é que é para ti regras?*

(silêncio)

S – *Sabes o que são regras?*

CL – *Não.*

S – *Alguém sabe? O J já fal...*

(silêncio)

S – *Quais são as regras?*

CL – *Ginástica...*

S – *Ok...*

CL – *Natação...*

RG – *Natação?*

CL – *Ballet...*

S – *Olhem uma coisa, por exemplo, há regras na sala?*

Vários – *sim!*

S – *Quais são as regras da sala?*

CL – *Ballet...*

S – *Sim, e quais são as regras da sala? ML (põe braço no ar)...*

ML – *Arrumar.*

S – *Ah! Então o que é que são regras?*

(silêncio)

S – *Não é isto que o J estava a dizer?*

RG – *Acho que era.*

J – *Eu queria dizer uma coisa sobre as regras da sala.*

S – *O que é que tu queres dizer?*

J – *Só, nós, só podem, não podemos desarrumar muito quando vamos lá para fora.*

S – *Ok...e MD que outras coisas há na sala?*

MD – *Não sei (diz, de forma aborrecida com a pergunta)!*

S – *Não sabes MD?*

RG – *Eu sei!*

S – *Diz RG.*

RG – *Não podemos andar a correr pela, pela escola.*

S – *Ok...*

ML – *Só no recreio.*

CL – *Podemos desenhar.*

S – *Podemos desenhar...*

CL – *Podemos fazer jogos.*

S – *Ok...*

MD – *E desenhos!*

Vários começam a identificar várias áreas da sala, nomeadamente jogos de chão, casinha, entre outros, os quais não consigo registar e entender na gravação.

S – Ok. E acham que as regras são importantes?

Todos – *Sim.*

S – Porquê?

CL – *E...desenhar com lápis.*

RG – *Shhhh...*

MD – *E pinturas.*

S – E pinturas...Olhem, e quais são as regras para as pinturas?

ML – *Não sujar!*

S – Há mais regras para as pinturas MD?

MD – *Pintar...*

S – Quais são as regras para as pinturas?

CL – *Não sujar a roupa...*

RG está a conversar para o lado e eu chamo-o à atenção através do olhar.

S – Olhem, agora a Sofia fez assim uns olhinhos para o RG porquê? Que regra era? (silêncio). Tu ‘tavas a fazer o quê? (silêncio). Qual é a regra quando estamos, assim, no tapete?

CL - *Eu sei.*

S – Qual é?

CL – *O projeto do espaço...*

S – Ok, mais...

CL – *O projeto das montanhas... (S – Podemos falar para o lado?) e o projeto das aranhas.*

S – Ó RG, quando a Sofia te fez estes olhinhos, isso tinha a ver com que regra? Tu estavas a fazer o quê?

RG – *Estava a dizer uma coisa ao J.*

S – Ah. E qual é a regra no tapete?

RG – *Não podemos falar para o colega do lado e também não podemos dizer segredos.*

MD – *Ver livros!*

S – E qual é a regra de ver os livros?

RG – Não tem nada a ver. É só ir buscar o livro e ler.

S – Devemos rasgar os livros?

Vários – Não!

S – Então qual é que pode ser a regra dos livros?

J – Não rasgar.

S – Por exemplo.

CL – Cuidar dos livros.

S – Muito bem, agora outra coisa. Porque é que as regras são importantes?

ML – Porque...é não fazer asneiras.

S – E porque é que é importante não fazer asneiras?

J – Porque assim a A (educadora) zanga-se.

RG – E “põe nós” de castigo.

(interrupção da entrevista)

S – CL, porque é que é importante não fazer asneiras?

CL – Não, eu ia dizer uma coisa.

S – Ah, diz.

CL – Nós não podemos pôr aguarelas em cima do pastel.

S – Porquê?

CL – Porque, senão, as aguarelas caem?

MD – Não “pódamos” ficar, não “pódamos” ficar, como o AM não está a sentar bem...

S – Porquê?

(silêncio)

S – Sabes porquê? (silêncio). Porque é que achas que temos de sentar bem no tapete?

MD – Pernas à chinês.

S – E porquê?

O J está a fazer barulhos.

S – J, porque é que nos temos de sentar bem no tapete?

J – *Porque assim a A (educadora) zanga-se.*

MD – *Porque assim a A vai pôr o AM sentado.*

RG – *Numa mesa.*

CL – *Eu quero dizer uma coisa.*

S – Diz, CL.

CL – *Não podemos arrancar as folhas e as flores porque senão a natureza morre.*

MD – *Não “pódamos”...*

S – Ok, mas agora estamos a falar de regras da sala, por acaso acho que não tinha explic...

RG – *Eu sei uma.*

S – Diz.

RG – *Não podemos arrancar tinta da parede.*

S – Porquê?

RG – *Porque assim a escola fica feia.*

S – Ok. Vocês já disseram algumas regras da sala, na é? Querem acrescentar regras da sala?

Vários – *Sim.*

S – Que outras regras há?

(silêncio)

S – As regras da sala, aliás, as regras da escola e de casa, são iguais ou diferentes? Vocês têm regras em casa?

RG – *Eu tenho.*

J – *Eu tenho.*

CL – *Não.*

J – *Não mexer nos brinquedos sem pedir autorização.*

S – Isso é a regra para quem?

J – *Para as visitas.*

Riem-se e dispersam.

S – Meninos, digam-me uma coisa, as regras da escola e da casa são iguais ou diferentes?

RG – *Não podemos mexer em fogo.*

CL e MD estão a provocar-se uma à outra. Está bastante barulho.

S – CL e MD, vocês têm regras em casa?

(silêncio)

S – Quais é que são as regras em casa?

MD – Não tenho.

S – Podes fazer tudo o que quiseres em casa?

MD abana cabeça.

S – Não há regra nenhuma?

CL – *Eu sei!*

S – Diz.

CL – *Não se portar mal.*

S – (virando-me para MD): e tu, não tens essa regra em casa?

MD fica em silêncio.

RG – *Olha, não podes é mexer em fogo.*

S – Olhem, e outra coisa, quem é que decidiu as regras da sala?

RG – *Sofia?*

vários – *A A (educadora).*

S – E acham que as regras são todas importantes?

CL – *Eu já 'tou farta.*

S – Ok. Não precisas de falar mais...são todas importantes?

Vários – *sim.*

S – Porquê?

(silêncio)

S – Porque é que elas são todas importantes?

RG – *Não sei.*

(o grupo está disperso, com sinais de aborrecimento)

S – E o que é que acontece quando uma regra não é cumprida?

J – *Ficamos de castigo.*

S – Vocês gostam que haja regras, ou gostavam que não houvesse?

MT – *que não houvesse.*

J – *que houvesse.*

S – MT, porque é que gostavas que não houvesse.

MT – *Porque eu não gostasse de regras, eu não portar mal.*

(está muito barulho e as crianças estão visivelmente aborrecidas)

S – Não estou a perceber...querias que pudéssemos correr no corredor, era?

MT – *assente com a cabeça.*

J – *O corredor serve para correr!*

S – J, tu disseste que gostas que haja, não é?

J – *Sim.*

S – Porquê?

J – *Porque, porque, porque assim recebemos muitos brinquedos, porque nós portamos bem (ri-se).*

S – Última pergunta: o que é que vocês fazem quando veem alguém a quebrar uma regra, a não cumprir a regra.

MD e MT que estão a brincar na casinha de bonecas

S – Ó MD, o que é que tu fazes quando vês alguém que está a fazer uma coisa que não devia?

RG – *Hum, chama a polícia.*

S – Normalmente chamas a polícia?! Normalmente, se tu vês alguém que está a arrancar tinta da parede, ou fez uma coisa...

J – *Vamos dizer tudo.*

S – Então o J diz que vamos dizer tudo. E tu?

RG – *quem?*

S – O que é que tu fazes?

(silêncio)

S – J, porque é que tu vais dizer tudo?

J – *Porque é um disparate.*

RG – *É para pôr o menino de castigo.*

S – MD se tu vires alguém a portar-se mal, o que é que tu fazes?

MD – *Roubar comida...*

S – Por exemplo, se tu vires isso, o que é que tu fazes?

MD – *Dizer tudo...*

S – A quem?

MD – *À A.*

RG – *E à B.*

MT - *E Sofia.*

S – E porquê?

MD – *Porque... (impercetível, fala de roubo de telemóveis)*

S – Mas aqui na escola tu já viste alguém a fazer o quê? A portar-se mal, por exemplo...

MD – *O AM.*

S – Sim...e o que é que tu fizeste quando o viste a portar-se mal?

MD – *Fui dizer tudo.*

S – Foste dizer tudo? Porquê?

MD – *Porque AM, vais ficar de castigo.*

S – Para ele ficar de castigo?

(Dispersam)

S – Queridos, querem dizer mais alguma coisa sobre isto?

Todos – *Não!*

S – Então, muito obrigada pela vossa participação. Foi muito importante! Podem ir lá para fora.

Focus Group D

Constituição:

AM (3 anos)

TG (4 anos)

MS (4 anos)

VT (5 anos)

S - O que são regras para vocês?

(Silêncio)

S – O que é que são regras? Alguém tem uma ideia do que é que são regras?

AM - Não.

(Silêncio)

S – O que é que são regras?

TG – *É explicar.*

S – *É explicar, TG?...*

TG - *Hum hum.* (assente).

S – *Podes explicar isso melhor? Explicar o quê?*

TG – *Coisas...*

VC – *inaudível (parece dizer coisas o quê?)*

S – *Ok...*

MR – *que coisas?*

VT – *coisas importantes.*

MS – *coisas importantes...*

TG – *coisas importantes, digo eu.*

AM – *e dói-dói (sem colocar braço no ar).*

S – *E dói-dói... Como assim dói-dói?*

(As outras crianças rim-se num tom jocoso).

S – O que é que eu disse? Não para gozar. Eu estou a perguntar para tentar perceber. É muito importante tudo o que tiverem para dizer, ‘tá bem? Ninguém se vai rir, porque senão depois ficamos com vergonha de dizer as coisas.

TG – *Prestar atenção.*

S – Ok.

(silêncio)

S – MR tu querias dizer alguma coisa...o que é que são regras para ti?

MR – *fazer projetos...*

S – Ok.

(Silêncio)

S – Olhem, eu vou dar um exemplo de regr... Por exemplo, que regras é que há aqui na sala?

TG – *Prestar atenção.*

S – Por exemplo. Mais...

MR – *Aprender coisas.*

TG – *e qual coisas?*

MR – *Partilhar coisas.*

MS – *Partilhar coisas o quê?*

AM – *Pintar.*

TG – *Pintar?*

S – ok...Olhem, as regras aqui da sala são as mesmas de casa? Vocês têm regras em casa?

Todos – *Sim.*

S – Quais são as regras de casa?

TG – *Arrumar os ténis.*

S – Ok. Isso é uma regra.

(Começam a falar ao mesmo tempo e outros riem)

S – Olhem, qual é a regra hoje aqui da nossa conversa, que a Sofia disse logo?

VT – *Não gozar.*

S – Não gozar, certo? Então o Tiago disse arrumar as coi... arrumar os ténis. Vocês, alguém tem regras em casa?

VT – Arrumar os ténis no armário.

MR – Arrumar os brinquedos quando ‘tão desarrumados.

S – Ok...

VT – Fazer a cama bem.

TG – Pôr os brinquedos bem.

S – E o AM, tem regras em casa?

AM – Sim...

S – Quais é que são?

AM – Arrumar e, e, e ir p’á cama.

S – Arrumar e ir para a cama... (enquanto escrevo)

VT – Posso fazer uma pergunta?

S – Diz.

(silêncio e ri-se)

S – Olhem, quem regra é esta, que a VT ‘tá afazer?

MR – Pôr o dedo no ar!

S – Já ‘tão a perceber o que é regras, ou não?

Vários – Sim.

MR – Coisas que devem ser feitas.

TG – Construir.

AM – Construir.

TG – Ajudar!

S – MS, tu tens regras em casa?

MS – Não.

MR – Então podes fazer o que quiseres?

VT – Eu tenho.

MR – Podes ver televisão à noite...

TG – *Ver as corujas à noite...*

MR – *Ir lá para fora sem autorização.*

VT – *Estar bem sentada.*

TG – *Enterrar-nos.*

S – *Tu podes fazer estas coisas todas em casa MS?*

MR – *Ir para a rua sem autorização, ver televisão à noite...*

S – *Podes?*

MS – *Não.*

S – *Ah! Então tens regras ou não?*

MS – *Não.*

S – *Não tens? Ok.*

MR – *Então podes fazer tudo!*

(entretanto o AM está a cantar).

S – *Olhem, e digam-me uma coisa: as regras em casa são iguais ou diferentes das regras aqui na sala?*

MR – *Sim.*

S – *Sim, o quê?*

TG – *Diferentes.*

MR – *São diferentes.*

S – *Porquê?*

TG – *Porque casa é família e escola é aprender.*

VT – *Ou amigos.*

S – *Então, isso faz com que as regras sejam diferentes porquê?*

TG – *Não sei.*

S – *Que regras são precisas na sala que não são precisas em casa?*

MR – *Pôr o dedo no ar.*

(O AM demonstra aborrecimento e dispersa-se=)

S – *Oh AM, diz-me uma coisa, o que é que tu podes fazer em casa que não podes fazer aqui?*

AM – *Não desarrumar os quartos e nem desarrumar o que é que os pais 'tão a fazer e as mães.*

VT – *Ó Sofia, a minha mãe deixa desarrumar o quarto e depois arrumar.*

S – *Ok. Olhem e isso é diferente aqui na sala?*

MR – *É. Não, não é.*

S – *Essa é igual ou diferente?*

MR – *É igual. Nós brincamos com os brinquedos desarrumados e depois arrumamos.*

S – *Então, aí é igual não é? Então, tentem lá pensar em outras regras, é preciso pôr o dedo no ar, por exemplo... Outras regras que não sejam precisas em casa.*

(silêncio)

S – *Ok, então, olhem uma coisa. Quem é que acha que as regras aqui na sala são importantes?*

Vários (VT, MR, TG, MS): *Eu!* (ou braço no ar)

S – *AM, achas que as regras são importantes?*

AM – *Não.*

VT – *Sim, sim.*

S – *Pronto, o AM não acha. Então, e quem acha que são importantes, porque é que acha que são importantes?*

MR - *Porque temos de fazer as coisas.*

S – *Porque temos de fazer as coisas, e mais...*

(AM depois de se lhe dar oportunidade de escolher estar ainda no focus group ou ir para o recreio, de se lhe perguntar se quer vir para o meu colo, continua a fazer barulho e é chamado à atenção)

VT – *assim não conseguimos pensar!*

S – *Exatamente.*

VT – *Porque não podemos fazer disparates.*

S – *Mas porquê?*

VT – *Po...* (pensa)

S – *O que é que acontece se fizermos?*

MS – *Porque assim vamos dizer tudo.*

S – Vamos dizer tudo?

VT – *Se alguém “fazeu” um disparate...*

S – Vamos dizer tudo, como assim? Vamos dizer a quem?

VT – *à Sofia, ou à B (auxiliar)...*

S – Espere...É isso que tu queres dizer (para MS)

MS – *à Sofia à B e à A (educadora).*

MR – *E aos pais. Quando os irmãos magoam, não fazem nada? Ficam aí parados? Ficam parados a chorar?*

TG – *Assim: imita criança a chorar.*

S – TG, porque é que achas que as regras são importantes?

TG – *São importantes.*

S – Porquê? Tens alguma ideia?

VT – *Porque são importantes.*

TG – *Porque são importantes, digo eu.*

S – Olhem, e então quais é que são as regras da sala? Vocês já disseram: pôr o dedo no ar, arrumar, mais?

VT – *Chegar bem de manhã, bem dispostos.*

S – (perante a falta de mais respostas). Há muitas regras na sala?

Vários – *Há!*

S – Há? Olhem, e quais é que acham que são as mais importantes?

VT – *Não chorar de manhã, não dar pontapés à A (educadora) de manhã...*

TG – *Não dar pontapés às suas mães...não gozar com as maminhas das mães...*

S – Olhem, mas é aqui na sala.

MR – *Não magoar os amigos.*

VT – *Não partir a cabeça dos amigos.*

TG – *Não gozar com os cabelos. Não podemos gozar com as camisolas nem os casacos.*

S – Não gozar, não é? Olhem uma coisa...

MR – *com as cores de pele.*

S – Quem decide as regras na sala?

VT – A A (educadora) e a B (auxiliar)...e a Sofia.

MR – A professoras.

TG – A A, a Sofia e a B.

S – Como é que essas regras se decidem? São só as adultas que decidem?

MR – Não! Também, às vezes, os meninos.

S – Como?

MR – A falar.

S – E o que é que acontece quando se quebra uma dessas regras, ou seja quando uma pessoa não faz essa regra?

TG – Temos de pôr de castigo e zangar.

S – Mas quem?

TG – A A, a Sofia e a B.

S – Ok. Mais alguém quer dizer alguma coisa? O que é que acontece quando alguém não faz a regra, MS?

TG – Põem na prisão?

S – Põem na prisão? O que é que acontece mesmo quando estão na sala, o que é que acontece?

VT – Ficamos de castigo.

S – Vocês gostam que haja regras ou preferiam que não houvesse?

MR – Preferia que não houvesse.

S – Porquê?

MR – Para eu fazer o que eu quiser.

S – E o que é que acontecia se tu pudesses fazer tudo o que tu querias?

MR – O quê?

S – O que é que acontecia se nós pudéssemos fazer tudo o que quiséssemos, se não houvesse regras?

MR – Eu não sei (ri-se).

S – Quem é que gosta que haja regras?

TG – Eu!

S – Porquê?

TG – *Para a A (educadora) ficar contente. E para a Sofia.*

AM – *a B (auxiliar).*

(estão já agitados, estando há algum tempo nesta conversa)

S – VT se não houvesse regras o que é que acontecia?

VT – *O quê?*

S – Se não houvesse regras era bom ou mau?

VT – *Mau.*

S – Porquê?

VT – *Porque, a A e a B não “zangavam-se”.*

S – Então e isso é mau?

(silêncio)

S – Ok. Última pergunta! O que é que vocês fazem quando veem alguém a quebrar uma regra.

MR – *Dizemos tudo.*

S – Dizemos tudo, a quem?

TG – *Às mães, aos pais, à A, à B e à Sofia.*

(entretanto está o AM a mexer nos fantoches da sala, e a VT diz-lhe para parar de o fazer, ao que este responde dizendo que ela não é a professora)

S – VT, o que é que tu fazes quando vês alguém a não fazer a regra.

VT – *Às vezes, o AM também faz disparates*

TG – *Deita-se no tapete...*

S – E o que é a VT faz?

VT – *E eu digo assim ao AM: “ai AM, para de te portar mal!”*

S – MR porque é que tu dizes às professoras e aos pais, porque é que o fazes?

MR – *Porque... ’tá mal...*

S – Hum hum...E tu (para VT) porque é que tu dizes isso ao AM.

VT – *Então, agora ele ’tá a fazer um disparate...*

S – Porque é que tu dizes a ele para ele não fazer?

VT – *Não façás disparates AM!*

S – *E porque é que tu lhe dizes isso?*

VT – *Porque...ele não devia fazer disparates.*

S – *MS o que é que tu fazes quando vês alguém a fazer disparates?*

TG – *Dizes “ai! Ai! Ai!”*

MS – *Ai, ai, ai!*

S – *Querem dizer mais alguma coisa?*

TG – *Não portar mal, não fazer queixinhas...*

VT – *Não portar mal em casa.*

S – *E aqui na sala?*

VT – *Também não portar mal na escola.*

S – *Porquê?*

VT – *Porque quando os meninos fazem disparates, as professoras e as estagiárias zangam.*

(agradeço a contribuição das crianças e despedimo-nos)

ANEXO 0 - ANÁLISE DE
CONTEÚDO

| | ' ' | | ' ' |

FAMÍLIAS				
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registro	Número de incidências
Capacidade de gestão socioemocional dos educandos	Capacidade de gestão socioemocional	Boas capacidades sociemocionais	(F) “A relação socio-emocional do meu educando é fora de série, o que me surpreende todos os dias tendo em conta que foi um bebê que nasceu na pandemia” (K) “Considero-o normal para a idade”	2
		Autoconsciência	(H) “O nosso filho é bastante consciente” (J) “Há percepção de emoções básicas como a tristeza, raiva, medo e alegria” (K) “Sinto-o com bastante clareza sobre as suas próprias emoções”	3
		Dificuldade na identificação de emoções negativas	(J) “A raiva demora mais tempo a identificar e normalmente gera um comportamento que gera tristeza. Então identifica a tristeza”	1

		Necessidade de desenvolver empatia pelo outro	(K) “No entanto, ainda terá que trabalhar a questão das emoções em relação ao outro, a empatia”	1
		Baixa capacidade de gestão da frustração	(G) “ainda não sabe lidar com situações que não correm como ela quer”	1
		Falta de comunicação acerca das emoções negativas	(G) “e evita a comunicação”	1
		Estável	(A) “Estável”	1
		Emotivo	(A) “emotivo nos seus sentimentos”	1
		Boa capacidade de relacionamento	(B) “Penso que o meu educando se relaciona bem com os outros”	1
		Boa apropriação das normas sociais	(B) “reconhece as normas sociais com bastante facilidade”	1
		Gestão das emoções em desenvolvimento	(B) “o meu educando revela ainda alguma dificuldade em controlar emoções de frustração e, ou contrariedade, mas que tem melhorado significativamente nos últimos 6 meses” (C) “Está ainda a aprender a gerir as suas emoções, tem 3 anos”	6

			(E) “Considero que está em fase de construção” (K) “com uma crescente capacidade para conseguir geri-las.” (H) “tem vindo a evoluir positivamente no controlo das suas emoções, normas e regras” (I) “Imatura, está em evolução”	
		Impulsividade	(E) “ainda é muito impulsivo nas reações boas e más”	1
		Expressa emoções com comunicação não verbal	(G) “ou então exprime a sua frustração com choro.” (J) “A raiva e a alegria são percebidas através do comportamento. A alegria facilmente.”	2
		Expressa emoções com comunicação verbal	(J) “verbaliza a tristeza e o medo”	2

			(J) “Em relação com os pares, em casa conta muitas vezes as situações que geraram emoções: "hoje o meu amigo deu-me um abraço", "hoje não brinquei com X porque estava preso num castelo", "hoje Y diz que não é meu amigo".”	
		Ameaça	(E) “chora facilmente se confrontado”	1
		Inibição	(E) “a sua timidez faz com que não cumprimente pessoas que o cumprimentam na rua”	1
Papel dos pais na promoção da gestão socioemocional dos educandos	Papel relevante	Papel relevante sem outra especificação	(A) “sim” (B) “Na minha opinião sim sem dúvida, os pais têm um papel fundamental nesta questão” (C) “Sim” (D) “muito” (E) “Muito importante” (F) “Considero relevante os pais promoverem as relações socio-emocionais dos filhos” (G) “sim” (H) “Sim claro”	11

			(I) “Claro que sim” (J) “Sim” (J) “Sim, um papel crítico”	
		Figura de referência	(E) “no sentido que somos as figuras pilar da sua vida e conosco reconhecem segurança e bem-estar para expor tudo o que sente”	1
		Articulação com os diferentes agentes educativos	(H) “O papel principal é dos pais em sintonia com o papel da escola e educadores. A partilha de valores é fundamental para a estruturação e crescimento do nosso filho enquanto pessoa”	1
	Fatores que impactam nesse papel	Fatores relacionados com os pais	(J) “Por isso para mim a base é a terapia individual para desconstruir os meus comportamentos (os inconscientes VS os desejados) ligados às emoções”	1
	Forma como sentem o seu papel	Dificuldade	(D) “um desafio” (J) “Nem sempre é fácil!”	2
		Transmitir sem outra especificação	(B) “pois transmitindo segurança, a importância da autonomia, tolerância ao erro, calma, assertividade, e milhares	1

			de outros ingredientes que não cabem aqui”	
	Estratégias usadas	Ajudá-lo na gestão sem outra especificação	(C) ajudando-o a reconhecer as suas emoções e a gerir as mesmas	2
(F) “procurando ajudar os seus educandos a gerir as emoções”				
(H) “Embora nem sempre compreenda tudo, tentamos várias abordagens para entender a raiz das questões que o inquietam”		1		
Explicação das emoções		(A) “tentando explicar as emoções e sentimentos”	2	
		(F) “a aceitarem que existem situações diferentes e comportamentos causados por fatores externos”		
Comunicação verbal	(F) “falarem sobre elas”	1		
Diálogo com a criança	(G) “tentando com calma ajudar a gerir as frustrações da criança, e perceber o porquê de a reação estar a ser aquela. penso que o mais importante é a forma calma como uma pessoa reage”	2		

			(I) “conversas que promovam esse desenvolvimento”	
		Servindo de modelo	(D) “mediante o exemplo” (I) “sobretudo pelo exemplo” (K) “Os pais devem servir de exemplo ao comportamento dos filhos e não esperarem que as crianças façam o que lhes dizem para fazer, caso vejam que não são coincidentes com os comportamentos que vêm em casa” (J) “como pessoa individual preocupo-me com o bem-estar emocional e vejo repercussão desse bem-estar em grupo, em diversos contextos: trabalho/família”	4
		Brincadeira	(I) “por brincadeiras” (que promovam esse desenvolvimento)	1
		Transmissão de segurança para expressar/viver as emoções	(J) “Como mãe, procuro dar a oportunidade de descoberta de todas as emoções e poder senti-las”	2

			(K) “temos que ser a referência do abraço, da segurança (não exclusivamente os pais, claro), o espaço de equilíbrio das emoções, para que sejam capazes de, com o tempo, começar sozinhos a regular as emoções, sempre que necessário.”	
		Transmitir as formas aceitáveis de se comportar mediante o que sente	(J) “dando opções de comportamento de acordo com os valores que quero transmitir.”	1
	Consequências da influência dos pais	Percepção de eficácia do educando relativamente à sua capacidade e desenvolvimento socioemocional	(B) o educando percebe que consegue gerindo as suas emoções evoluir gradualmente e tirar partido delas para crescer de forma equilibrada	1
Importância das regras e limites para a gestão socioemocional	As regras e limites são importantes	Igualdade de direitos e deveres	(J) Orientar para a integridade de cada pessoa, assumindo que a criança tem igual valor e que os seus limites são respeitados, bem como os da outra criança/adulto, mesmo que isso envolva frustração	1

	Importante elemento na educação da criança	(D) “o mais importante limites e amor na mesma proporção” (F) “As regras são importantíssimas” (G) “é importante estabelecer algumas regras” (H) “Regras e compromissos são fundamentais” (I) “Importante”	4
	Importante haver limites adequados	(E) “Importante ter regras e limites desde que ajustados à sua fase de desenvolvimento”	1
	Importantes para a gestão socioemocional (sem outra especificação)	(B) “portanto fundamentais para a gestão sócio-emocional do meu educando” (C) “É muito importante que a criança tenha regras e limites bem definidos para melhor conseguir gerir as suas emoções”	2

		Importantes para bem-estar consigo e com os outros	(B) “Regras e Limites são as guias para viver bem conosco próprios e com os outros em sociedade” (G) “assim torna-se mais fácil para a criança se inserir num certo meio”	2
		Importante para a disciplina	(A) “um bom começo para haver disciplina”	1
		Esclarecem sobre os direitos e deveres da criança	(B) “Limites e regras são o que dá um enquadramento ao educando dos seus direitos e deveres”	1
		Importante para as relações	(A) “(um bom começo para haver) interação”	1
		Importante para a criança se sentir segura e explorar	(I) “previsibilidade e ser guiado traz estabilidade emocional para que a partir daí haja evolução e exploração”	1
		Importante para autoconhecimento e determinação dos seus comportamentos	(J) “Sabendo quais são as regras e limites, o Z pode crescer descobrindo a ser quem é e saber quem são os outros, sendo muito mais fácil na vida adulta de	1

			assumir a responsabilidade daquilo que é seu (emoções e comportamentos), a desempenhar papéis dentro de uma equipa/família e a saber aquilo que não é seu nem da sua responsabilidade (emoções e comportamentos).”	
Forma como regras e limites devem ser estipulados	Definição atempada	(F) “se definidas de início, têm tendência a ser cumpridas”	1	
	Rotinas	(F) “É importante que também os pais ou educadores criem rotina para que eles não estranhem e sintam vontade de extravasar”	1	
	Modelo do adulto	(F) “deem o bom exemplo (para que eles não estranhem e sintam vontade de extravasar)”	1	
	Devem ser explicados à criança	(K) “Se dizemos sim numa situação, não há motivo para que, em contexto semelhante, dizemos não, sem explicação. As crianças têm o direito de saber porque podem, porque não podem, qual o perigo de fazer ou a importância de fazer, etc. E, se souberem o que está por detrás da decisão de fazer ou não, conseguimos	1	

			uma boa gestão de expectativas, atenuando a necessidade de imposição de regras de forma diretiva. A criança conhece os limites e as razões de poder ou não fazer e, portanto, aproximamos da consistência e da estabilidade socioemocional.”	
		Conhecimento das consequências	(H) “mais do que a importância do cumprimento estrito das regras é a consciência e eventual consequência associada ao seu incumprimento”	1
		Consistência	(K) “Sou, essencialmente, a favor da consistência”	1
	Consequências da falta de regras e limites	Dificuldades na vida em grupo	(B) “A ausência de limites e regras na minha opinião desenvolve dificuldades futuras que têm impacto no saber comportar-se em grupo e saber viver em sociedade”	1
		Dificuldades na gestão das contrariedades	(B) “Dificuldades em aceitar a negação, por exemplo, o que pode levar à desorientação, desânimo, e todos os problemas sócio-emocionais associados”	1

Desenvolvimento socioemocional	As competências socioemocionais são importantes	As competências socioemocionais são essenciais ao longo da vida	(B) “Penso que é uma faculdade que deve ser muito bem trabalhada pois a gestão emocional e as relações sociais são um desafio que nos acompanha ao longo da vida e que com um equilíbrio nos permite viver bem connosco próprios e com os outros”	1
--------------------------------	---	---	---	---

EQUIPA EDUCATIVA				
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Número de incidências
Caracterização do grupo de crianças	Dados demográficos	Constituição do grupo	(A) <i>O grupo é caracterizado por um grupo de 24 crianças.</i> (A) <i>É um grupo com idades mistas, três, quatro e cinco anos.</i>	2
	Grupo envolvido	Desafio	(E) <i>é um grupo desafiante</i>	1
		Participação	(E) <i>é um grupo ... muito interventivo</i> (E) <i>é uma voz ativa</i> (E) <i>muito participativo</i> (E) <i>são crianças que questionam</i> (E) <i>é um grupo que todos querem dizer alguma coisa</i> (E) <i>e todos têm sempre alguma coisa para dizer</i>	6
		Motivação para a aprendizagem	(E) <i>que gostam de aprender</i> (E) <i>que querem saber sempre mais</i> (E) <i>expetativas que eles têm de aprender tudo o que está em seu redor</i>	3

Dificuldades na gestão do grupo	Grau de dificuldade	A gestão é a maior dificuldade	(E) <i>A gestão, essa eu acho que, para mim, para mim, essa é a maior dificuldade</i>	1
	Articular as várias solicitações na sala	Gerir a diversidade de tarefas	(E) <i>são tantas as questões ao mesmo tempo</i>	1
		Seguir as intenções do educador	(E) <i>que nós não podemos perder o fio condutor daquilo que estamos a fazer</i> (E) <i>que a mensagem consiga fluir e ter um princípio, meio e fim</i> (E) <i>e ao mesmo tempo, deixar passar a mensagem daquilo que quero fazer e aquilo que quero...</i> (E) <i>que o grupo receba e usufrua, com princípio meio e fim.</i>	5
		Acompanhar a participação das crianças	(E) <i>eu acho que o desafio maior para os profissionais é conseguir dar resposta a toda esta participação,</i> (E) <i>a dificuldade está em gerir toda essa participação</i>	2

		Corresponder às expectativas das crianças	(E) <i>ir ao encontro (dessas expectativas que eles têm de aprender tudo o que está em seu redor</i> (E) <i>(é conseguir dar resposta) a toda esta vontade de aprendizagem</i> (E) <i>ao mesmo tempo... não deixar cair as interrogações que são interessantes</i> (E), <i>um momento que, que responde... às expectativas e às questões deles</i>	4
		Vivacidade	(E) <i>um momento vivo</i>	1
Fatores que influenciam a gestão de grupo	Ausência de resposta	Não sabe	(A) <i>Não sei.</i>	1
	Características do grupo	Personalidade de cada criança	(E) <i>o que influencia, sobretudo, é a personalidade das crianças em termos individuais</i> (E) <i>eu acho que é a personalidade enquanto, termos individuais,</i>	2
		Influência entre pares	(E) <i>‘tavam muito em silêncio, não estava lá um elemento: não estava lá o RA. Porque se o RA estivesse lá começava-se a rir, falava mais alto, o E respondia, o MR respondia</i>	2

			(E) e a resposta a essas afinidades, que muitas vezes é a distração, a, a risada, a, a falta de concentração,	
		Relação entre pares	(E) as afinidades	1
		Personalidade do grupo	(E) se assim posso dizer, a personalidade do grupo. (E) (personalidade) enquanto grupo	2
		Gestão dos vários contextos da criança	(E) o jardim de infância é mais um contexto da vida deles, portanto... há, há que saber lidar com isso	1
		Heterogeneidade da idade das crianças	(A) A grande dificuldade que sinto na gestão do grupo é tentar impor regras em que...as crianças mais novas têm mais dificuldade em cumprir (A) onde já temos um grupo estruturado, chega um novo ano letivo e aí eu sinto mais dificuldade em impor essas regras às crianças que acabaram de chegar à sala...aaa...e que compreendam que têm que, em grande grupo, por exemplo, pôr o dedo no ar para dar a sua opinião ou falar; aaa, o limite de meninos nas áreas na sala, na sala...É essa a minha maior dificuldade.	2

	Características do adulto	Disponibilidade emocional do adulto	<p>(E) muitas vezes nós não estamos disponíveis, não estamos sempre disponíveis para acolher o grupo, para, para pensar na melhor forma de responder àquela inquietação, àquele comportamento</p> <p>(E) muitas vezes os adultos também não estão no seu melhor, é impossível, é impossível</p> <p>(E) um educador que 'tá com um problema qualquer e que não está calmo, não está tranquilo e que não está com os pés assentes na terra, vai, obviamente, afetar a gestão do grupo.</p> <p>(E) aquilo que nós deixamos, a nossa vida entra sempre, na sa, no quotidiano do jardim de infância, e é um bocadinho saber gerir isso</p>	4
		Coerência com flexibilidade	<p>(E) acho que o que é muito importante é a coerência, a estabilidade as pessoas não têm que ter todas o mesmo perfil, nem há um perfil que resulte e o outro não, nem há um modelo pedagógico melhor do que o outro. Acho é que tem de haver coerência</p>	2

			(E) estabilidade.	
		Confiança	(E) <i>peessoa acredita naquilo que faz, e depois faz da mesma forma dentro da flexibilidade que tem que haver</i>	1
		Genuinidade	(E) <i>Quando nós nos entregamos de verdade</i> (E) <i>quando eu digo, quando “eu ‘tou triste porque isto aconteceu”</i> (E) <i>quando, ... há alguma coisa que eu percebo que nós se calhar não ‘tamos a ser justos e dar um passo atrás</i> (E) <i>eu acho é que tem de haver entrega e verdade</i> (E) <i>transparência</i>	4
Conceções acerca das regras e dos limites da equipa educativa	Perspetiva	Crítica à educação “positiva”	(E) <i>eu acho engraçado que há assim uma nova postura, uma nova escola, regras parece que é uma coisa “ai ai ai, estamos a invadir o ser natural e livre da criança”.</i>	1
		As regras e limites são importantes	(E) <i>Para mim acho que é tão importante ... como é para os adultos</i> (E) <i>para mim, é importantíssimo.</i>	2
		As regras e limites são contentores	(E) <i>Nós precisamos de, de balizar a nossa ação no sentido em que todos precisamos de limites contentores</i>	1

		As regras e limites são securizantes	(A) <i>até porque acho que as crianças quando têm regras, sentem, se sentem muito mais seguras...e confiantes... no grupo, e conseguem elas próprias automaticamente cumprirem os limites que são impostos por, por nós, não é, na, na sala e....eles sentem-se muito mais confiantes.</i>	1
		As regras e limites são importantes na gestão do grupo	(A) <i>Para mim é muito importante impor limites e regras para melhor gestão do grupo</i> (A) <i>As crianças têm que saber que as regras e limites têm que, têm que cumprir para melhor funcionamento do grupo</i>	2
		As regras e os limites são importantes para a autonomia do grupo	(A) <i>até p'a melhor organização do grupo e eles terem esse controlo também de, do número de crianças.</i>	1
		Harmonia entre afetividade e regras	(E) <i>nós podemos brincar, nós podemos rir, nós podemos brincar, atirar-nos para o chão, estarmos a rir, num momento! Mas, se há outro momento que é para estarmos com atenção, é para falarmos de outro assunto que é mais sério... eles também têm que ir percebendo isso</i> (E) <i>há afetividade, que é, que é central, e há esta parte contentora dos limites, que também é central</i>	2
		Imagem positiva do adulto	(E) <i>eles não gostam de quem não respeitam</i>	2

	Impacto das regras na relação com o adulto		(E) <i>eu não sei se a parte de, de, do... do limite contentor não vem primeiro do que a escalada da afetividade, não é? Porque não gostam de quem não respeitam.</i>	
		Relação pedagógica	(E) <i>Faz parte da nossa relação.</i>	1
	Regras e limites que são essenciais na gestão de vida em grupo	Respeito	(E) <i>tem muito a ver com, com o respeito e com a dignidade, eu acho que é um bocadinho isso</i> (E) <i>com o respeito pelo outro</i> (E) <i>eu acho que as regras é tratar os outros com respeito e com consideração.</i> (E) <i>outros somos todos, não é? São as outras crianças, são os pares, são os adultos, são os adultos da comunidade educativa, são os pais,</i> (E) <i>Eu acho que é isso: é o respeito</i> (E) <i>tem muito a ver com o respeito</i>	5
		Afirmação da criança	(E) <i>a VT a bater à CT é alguma coisa que me aflige muito, porque a CT não consegue pôr limites e, então... os outros acham que podem fazer aquilo que querem</i>	1
		(E) <i>(relativamente aos meninos que faltam ao respeito aos pais) à minha</i>	1	

		Intolerância pela quebra de limites	<i>frente eu não tolero esse tipo de comportamentos</i>	
		Violência física	(E) <i>se batem</i> (E) <i>espalha-se infelicidade se se bate</i>	2
	Regras da sala	Número limite de crianças por área da sala	(A) <i>o número de crianças em cada área, é muito importante eles saberem que há um limite de crianças, por exemplo, na área da casinha, na área dos jogos de chão</i>	1
		Colocar o dedo no ar para falar	(A) <i>Pôr o dedo no ar para respeito para com o outro</i>	1
		Outras	(A) <i>entre outras... não me 'tou a recordar agora</i>	1
		Estragar	(E) <i>se atiram para o chão</i> (E) <i>se destrói o jogo</i>	
		Violência relacional	(E) <i>se magoam os outros</i> (E) <i>se se diz que estás a fazer uma construção feia</i>	2
		Contribuir para o bem-estar de todos	(E) <i>não temos o direito de espalhar infelicidade, nós dizemos isto muitas vezes na sala</i> (E) <i>não ter o direito de, a, de pôr o outro triste</i>	2
		Não usar brinquedos de casa na sala	(E) <i>por exemplo, temos a regra do, do brinquedo, ou não podemos trazer muitos brinquedos, não podemos brincar com os brinquedos na sala, só lá fora, porque é importante aqui estarmos a trabalhar com outras coisas</i>	1
				(E) <i>há aqui meninos que nos respeitam, que respeitam as crianças e que ... é uma falta de educação com os pais, que eu</i>

	Impacto dos limites no desenvolvimento	Desenvolvimento socioemocional	<i>acho que.. não estão a ajudá-los a crescer; não, não estão de todo</i> <i>(E) este desenvolvimento sociomoral do grupo</i>	2
Estratégias do adulto relativamente aos limites e regras	Definição das regras	Regras impostas pelo adulto	<i>(E) é evidente que muitas coisas são os adultos, que...acabam por tentar passar... aos meninos</i> <i>(E) às vezes há, sinto isso perfeitamente, que são regras que são... impostas, se assim pudermos dizer, parece muito feio, pelo adulto, mas, faz parte, também, também nos impuseram muitas coisas, também temos uma passadeira e nós não, nós não, a, não fomos pela estrada, não atravessámos, fomos, atravessámos pela estrada, fomos pela passadeira.</i> <i>Portanto, há coisas que são impostas.</i> <i>(E) mas obviamente há outras que...não bates e eu não pergunto aos miúdos “achas que é bom ou mau bater?”. Vou dizer “não bates e acabou-se”, não é?</i>	3
		Regras impostas pelo adulto, devido à sua forma de trabalhar	<i>(E) por exemplo, esta regra de haver um espaço arrumado quando sentamos no tapete é uma organização, é algo que a mim me...gosto da casa arrumada, organizada antes de nos sentarmos no tapete: as cadeiras no sítio</i>	1
		Regras sugeridas pelo grupo	<i>(E) Tendo muitas vezes que... que flua do grupo</i> <i>(A) às vezes até as próprias crianças fazem as regras, são eles que as impõem</i>	2
		Regras apropriadas pelo grupo	<i>(E) que o grupo...depois que seja, ...como é que eu de dizer; que seja o</i>	1

			<i>guardador e a memória dessas regras e que vá frisando as que são mais importantes: “não, mas...”, às vezes quando decidimos na reunião de grupo que este menino tem de estar sentado ao lado do outro senão está distraído, são eles próprios que se lembram e nós já não nos lembramos</i>	
		Regras discutidas em grupo	<p><i>(E) é algo que tem de ser vivido e muitas vezes é discutido, como os brinquedos. Eu podia chegar ali e dizer: “não trazemos brinquedos de casa porque isto não está a resultar”, mas vamos tentando aferindo com eles: “então, o que é que acham que podem trazer? Quantos brinquedos é que podem trazer? Então, e com peças pequeninas como é que é?” E vamos tentando ir gerindo com o grupo.</i></p> <p><i>(E) é sempre importante esta conversa</i></p> <p><i>(E) que eles participem das regras, que opinem</i></p> <p><i>(A) definidas em grande grupo, conversadas e discutidas com todas as crianças</i></p> <p><i>(A) são conversadas e discutidas, sim, em grande grupo</i></p>	5
		Expressar descontentamento com comportamento da criança	<i>(E) ou faço, pelo menos a criança perceber que não achei bem e que não gostei</i>	1
		Comunicar o sucedido	<i>(E) digo sempre alguma coisa</i>	1

	Ações do adulto perante quebra de regras e limites	Resolução em grupo	<p>(E) <i>passa pelo diário de turma</i></p> <p>(E) <i>passa pela reunião de conselho</i></p> <p>(E) <i>pelo menos, pela reunião de grande grupo</i></p> <p>(E) <i>, o que acontece muito nestas, nestas salas que têm esta organização de movimento da escola moderna, é que o grupo acaba por ser central</i></p> <p>(E) <i>portanto, passamos sempre ao grupo: “Então, mas vocês acham...”</i></p> <p>(E) <i>às vezes não dizemos exatamente o nome, mas quando dizemos que os meninos, quando eu faço aquele drama todo “que o menino tinha este brinquedo, e depois chegou a casa, não ‘tava no cacifo...o que é que vocês acham? O que é que vocês sentem?”</i></p> <p>(E) <i>O movimento da escola moderna tem várias, não é?</i></p> <p>(E) <i>para já, este, o diário de turma,</i></p> <p>(E) <i>a reunião de conselho</i></p> <p>(E) <i>remeter para o grande grupo</i></p>	10
		Promover a empatia	<p>(E) <i>tentar...no fundo, esta visão empática e solidária... “se fosses tu, se tivesses no lugar desse menino, tu gostavas, não gostavas?</i></p>	2

			(E) <i>levar os meninos ...a perceber empaticamente o que é que os outros sentem, e de uma forma solidária, acho que é uma estratégia muito eficaz e importante</i>	
		Resolução imediata	(E) <i>, muitas vezes os adultos às vezes não conseguem ou não tem que deixar para ser falado no diário de turma</i> (E) <i>hoje lembro-me da do J (...) Quer dizer, chamámos a atenção porque tínhamos de chamar porque ele não podia fazer isso, não é</i>	2
		Reconhecer as necessidades do grupo	(E) <i>Nós também é: respeitar a criança, perceber o que é que eles precisam</i> (E) <i>ter a sensibilidade de perceber que às vezes não podemos exigir mais porque eles já não são capazes</i>	2
		Comunicar com os pais	(E) <i>disse à mãe, eu percebi porque é que ele fez isso,</i>	1
		Considerar as causas	(E) <i>Mas por outro lado, é ter a sensibilidade</i> (E) <i>porque para ele, tem montes de instrumentos em casa, o pai toca, e para ele aquilo, um instrumento é para ser tocado.</i> (E) <i>Eu acho que também temos de ter essa flexibilidade de perceber...</i>	3

		<p>“Mensagens do eu”</p>	<p>(E) <i>Eu acho que muitas vezes...o desapontamento do adulto também é importante. Eles sentem que nós temos, temos esta relação forte e afetiva e quando eles sentem que o adulto ‘tá, ‘tá triste, ou que ficou decepcionado com um comportamento, acho que também é importante para eles...eu isso acontece-me porque, porque fico mesmo. E portanto, não é fingido, não é imposto. Às vezes ‘tou mesmo, fico mesmo triste, porque foi conversado, porque foi trabalhado, a, porque fiquei desiludida. E portanto, eu acho que eles também sentem isso, e tentam também estar de acordo com as expetativas.</i></p> <p>(E) <i>outras vezes é usar a verdade “hoje estou muito cansada, eu ‘tou doente, não façam muito barulho” e eles percebem, porque eles também percebem que há uma relação de verdade</i></p>	<p>2</p>
		<p>Diversificar estratégias</p>	<p>(E) <i>Portanto, temos que encontrar outras estratégias e outras, e outras formas de atuar.</i></p> <p>(E) <i>às vezes é tão fácil como, é ir buscar uma, é contar até dez e ‘tá tudo arrumado e vamos sentar no tapete,</i></p> <p>(E) <i>muitas vezes é ir buscar a varinha de condão (uma varinha colorida e brilhante que a educadora tem</i></p>	<p>3</p>

		Diálogo	(A) <i>Quando as regras são quebradas, falamos com a, com a criança, insistimos que as regras são para cumprir e que têm limites...e reforçamos de forma positiva para que a criança consiga cumprir as regras.</i>	1
Estratégias para cumprimento das regras e limites		Modelagem entre as crianças	(A) <i>a estratégia que eu uso é tentar que os mais velhos encaminhem os mais novos, ensinem a cum, a cumprirem as regras</i>	1
		Explicar o expectado em relação ao comportamento	(E) <i>falamos, preparamos as visitas: “vamos para um museu, não se toca nas obras de arte, não se mexe não sei quê, não pode porque temos uma cerinha nas mãos, porque isto, porque aquilo”</i>	1
		Prever necessidades do grupo	(E) <i>Eles precisam de estar no tapete, mas não podem ‘tar muito tempo no tapete, vão ficar cansados e vão-se deitar, e vão...não posso exigir, portanto a seguir vamos dar uma corrida lá fora e vamos correr, vamos mudar de espaço, vamos para outro sítio, vamos para uma oficina, vamos fazer outra coisa, hoje vamos sentar no chão, vamos deitar no chão, a pintar</i>	1
		Atenção “olho de lince”	(E) <i>enquanto adulto que ‘tou a gerir o espaço, já conhecemos muito bem as crianças e já conseguimos atuar antes do conflito</i> (E) <i>, quando ‘tão dois meninos, que eu sei que não vai correr bem, a fazer um jogo, já ‘tou de olho deles porque já sei aquilo pode não correr bem.</i>	3

			(E) <i>é a tal visão, a de lince, de toda a, de toda a, a, a, de todo o espaço pedagógico</i>	
		Prevenção primária	<p>(E) <i>enquanto adulto que ‘tou a gerir o espaço, já conhecemos muito bem as crianças e já conseguimos atuar antes do conflito</i></p> <p>(E) <i>conseguir já prever os conflitos, atuar antes de o conflito se estabelecer, já estamos ali a organizar o grupo, vamos fazer isto</i></p> <p>(E) <i>Depois é toda a organização da sala: “quantos meninos é que podem ir para aqui? Só podem ir quatro, pronto... ‘tá tudo a correr bem? Então sim, tu queres ir? Se calhar podem, acham que pode entrar mais uma visita?”</i></p> <p>(E) <i>É perceber as regras que existem são importantes, mas têm de ser flexíveis, no sentido em que “ ‘tá a correr bem? Conseguem-se organizar? Pode ser mais um”. Se for sete ou oito, aquilo vai dar problema</i></p> <p>(E) <i>haver esta organização em termos de espaço e de tempo.</i></p>	5
		Estratégias lúdicas	(A) <i>através de jogos</i>	1
		Estratégias motivacionais	(A) <i>através de, de motivação</i>	1

Dificuldades sentidas relativamente aos limites e regras	Pouca ou ausência de dificuldades na vivência das regras e limites	Pouca ou ausência de dificuldades	(E) <i>Não sinto muito, grandes dificuldades, que eu acho que eles são, são miúdos muito recetivos, gostam muito de dar a sua opinião</i>	1
	Gerir as regras com flexibilidade e justiça	Gerir diversidade dos níveis de desenvolvimento	<p>(E) <i>Talvez, dificuldade seja... o nível de desenvolvimento, que é muito diferente</i></p> <p>(E) <i>temos meninos muito pequeninos, que às vezes temos de ser flexíveis (...)</i> E que o brinquedo não é para se distrair, um brinquedo é a tal segurança, é a tal transição</p> <p>(E) <i>E à medida que se recebe crianças mais novas, às vezes temos de abrir o leque e dizer: “então, mas...” e depois são os tais casos de “sim, mas este brinquedo é um brinquedo que ela dorme com ele, que é o brinquedo que lhe faz companhia</i></p> <p>(E) <i>E os meninos nem sempre, nem sempre, a, isso é muito linear ou muito claro</i></p> <p>(E) <i>A fronteira do não é, não está a ser justo, às vezes também me questiono.</i></p>	5

CRIANÇAS				
Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Nº de incidências
Conceções sobre regras	Norma	Ação a praticar	<p>(VC) <i>Para ouvir.</i></p> <p>(MR) <i>Coisas que devem ser feitas.</i></p> <p>(JT) <i>A, a, o, o, não fazer as co, fazer as coisas que os outros dizem.</i></p> <p>(ML) <i>é não fazer asneiras.</i></p> <p>(RA) <i>Fazer o que os outros...</i></p> <p>(J) <i>são quando uma pessoa faz uma coisa e diz para nós fazermos, e depois nós fazemos.</i></p> <p>(RA) <i>Não é “p’a” fazer as coisas bem que as pessoas estão a dizer. É “p’a” fazer as coisas bem porque as pessoas estão a dizer.</i></p> <p>(E) <i>regras são coisas que as pessoas dizem para não fazer; e, e, e não podemos fazer as coisas que a pessoa diz, di, di, não podemos fazer as coisas que a pessoa ‘tá a dizer; a a, a dizer; a, a, a fazer; para não fazer isso.</i></p>	8
		Reconhecimento da sua importância	<p>(VT) <i>coisas importantes.</i></p> <p>(MS) <i>coisas importantes</i></p> <p>(TG) <i>coisas importantes</i></p>	3

	Importância	Reconhecimento do seu valor	(RA) <i>Sim!</i> (CT) <i>Sim.</i> (BN) <i>(BN achas que são importantes as regras?) Assente com a cabeça.</i> (vários) <i>Sim.</i> (L) <i>Sim.</i> (TM) <i>Sim.</i> (Todos do focus group C) <i>Sim</i> (vários do focus group D): <i>Eu!</i> (ou braço no ar)	8
		Não são importantes	(AM) <i>Não.</i>	1
		São importantes porque orientam nosso comportamento	(E) <i>Porque assim não, não 'tamos a fazer os ou, os outros (...) dizem</i> (JT) <i>Porque, porque, porque assim as regras não se, não se, não consegue-se fazer.</i> (MR) <i>Porque temos de fazer as coisas.</i> (VT) <i>Porque não podemos fazer disparates</i> .	4

		São importantes para organizar vida em grupo	(E) <i>Porque assim havia tudo confuso</i>	1
		São importantes porque evitam retaliações do adulto	(MR) <i>E aos pais. Quando os irmãos magoam, não fazem nada? Ficam aí parados? Ficam parados a chorar?</i> (J) <i>Porque assim a A (educadora) zanga-se</i> (RG) <i>E “põe nós” de castigo.</i> (MD) <i>Porque assim a A vai pôr o AM sentado. (RG) Numa mesa.</i> (MS) <i>Porque assim vamos dizer tudo (...)</i> (VT) <i>à Sofia, ou à B (auxiliar)...</i> (MS) <i>à Sofia à B e à A (educadora).</i>	7
		Norma intrínseca	(RA) <i>Não sei.</i> (CT) <i>Não sei.</i> (B) <i>(Porquê?) BN não responde.</i> (RG) <i>Não sei.</i> (JT) <i>Porque sim (diz hesitante).</i> (VT) <i>Porque são importantes.</i> (TG) <i>Porque são importantes</i>	8

			(E) <i>Sim (...) Porque são, porque são da nossa escola.</i>	
		Reconhecimento do seu valor	(RA) <i>Sim!</i> (CT) <i>Sim.</i> (B) <i>(B achas que são importantes as regras?) Assente com a cabeça.</i> (vários) <i>Sim.</i> (L) <i>Sim.</i> (TM) <i>Sim.</i> (Todos do focus group C) <i>Sim</i> (vários do focus group D): <i>Eu!</i> (ou braço no ar)	8
	Exemplos	Estar atento	(TG) <i>Prestar atenção.</i>	1
		Estar bem sentado	(L) <i>são, se alguém deitar-se no tapete era o AM.</i> (L) <i>(...)eu não gostei que os meninos deitados no tapete a comer a fruta quando alguém está a chamar presente.</i> (TG) (Ao AM) <i>Deita-se no tapete...</i>	3
		Comportamento adequado	(TG) <i>Não portar mal</i>	1

		Evitar fazer queixinhas	(TG) <i>não fazer queixinhas</i>	1
		Evitar a violência relacional	(L) <i>não gozar.</i> (L) <i>e ninguém pode gozar por causa dos brinquedos, que são mais novos</i> (VT) <i>Não gozar.</i> (TG) <i>Não gozar com os cabelos. Não podemos gozar com as camisolas nem os casacos</i> (MR) <i>(não gozar) com as cores de pele.</i>	5
		Evitar a violência física	(L) <i>não dar chutos na cara e não bater aos outros</i> (TM) <i>E não dar pontapés na cara</i> (MR) <i>Não magoar os amigos.</i> (VT) <i>Não partir a cabeça dos amigos.</i>	4
		Atenção às tarefas que executam	(L) <i>P'ra olhar p'ró desenho p'ra ficar giro</i>	1
		Desempenhar as tarefas de acordo com os procedimentos ensinados pelo adulto	(L) <i>E, e é pr'a pôr, é p'ra fazer a data quando alguém 'tá a fazer o nome</i> (CL) <i>Nós não podemos pôr aguarelas em cima do pastel.</i>	2
			(L) <i>Tirar sem bostik...do calendário.</i> (J) <i>Não rasgar.</i>	

		Preservar os materiais e da sala	(CL) <i>Cuidar dos livros.</i> (RG) <i>Não podemos arrancar tinta da parede</i>	4
		Pôr o dedo no ar para pedir a palavra	(MR) <i>Pôr o dedo no ar!</i>	1
		Adequação durante a refeição	(L) <i>e pr'a lanchar bem quando o AM, quando o AM abre o pão, a B e a A se zangam.</i>	1
		Arrumar	(ML) <i>Arrumar.</i> (J) <i>não podemos desarrumar muito quando vamos lá para fora</i>	2
		Manter espaços e roupa limpos	(ML) (regras das pinturas) <i>Não sujar!</i> (MD) <i>Não sujar a roupa.</i>	2
		Não correr nos espaços interiores	(RG) <i>Não podemos andar a correr pela, pela escola</i>	1
		Silêncio no tapete	(RG) <i>Não podemos falar para o colega do lado e também não podemos dizer segredos</i>	1
		Partilhar	(MR) <i>Partilhar coisas.</i>	1
		Ajudar	(TG) <i>Ajudar!</i>	1
		Atividades/Aprendizagem	(CL) <i>Podemos desenhar</i> (CL) <i>Podemos fazer jogos</i> (MD) <i>E desenhos!</i> (MR) <i>Aprender coisas.</i> (AM) <i>Pintar.</i>	5
		Boa disposição e respeito no acolhimento	(VT) <i>Chegar bem de manhã, bem dispostos</i>	2

			(VT) <i>Não chorar de manhã, não dar pontapés à A (educadora) de manhã</i>	
Diferenciação entre as regras dos diferentes contextos	As regras de casa e da escola são diferentes		(acham que as regras em casa são as mesmas da escola?) (RA) Não. (CT) <i>Nega com a cabeça.</i>	2
	As regras de casa e da escola são diferentes devido à diferença de funções dos contextos		(TG) <i>Diferentes (...) Porque casa é família e escola é aprender.</i>	2
	Exemplos de regras diferentes		(MR) <i>Pôr o dedo no ar.</i>	1
	As regras de casa e da escola são as mesmas		(TM) <i>Sim.</i>	1
	Exemplos de regras comuns aos dois contextos		(MR) <i>É igual. Nós brincamos com os brinquedos desarrumados e depois arrumamos</i>	1
Exemplos de regras em casa	Ausência de regras		(Não tens regras em casa?) (CT) <i>Nega com a cabeça.</i> (CL) <i>Não</i> (MD) <i>abana cabeça.</i> (MS) <i>Não.</i>	4
	Tempo de televisão		(E) <i>a minha casa tem regras e é vinte minutos a ver televisão.</i> (MR) <i>(não)ver televisão à noite...</i>	2

		Estar bem sentado (em casa)	(VT) <i>Estar bem sentada.</i>
		Fantasia	(TG) <i>Ver as corujas à noite (...)</i> <i>Enterrar-nos.</i>
		Não sair de casa sem autorização	(MR) (não) <i>Ir lá para fora sem autorização.</i>
		Evitar a violência física	(JT) <i>Não morder “ós” outros...</i> (RA) <i>E não magoar.</i> (JT) <i>Não, não magoar</i> (AG) <i>não magoar</i> (TG) <i>Não dar pontapés às suas mães</i>
		Evitar importunar	(TG) <i>não gozar com as maminhas das mães</i> (JT) <i>não chatear</i> (RA) <i>Destruir (...) Quando a mana destrói as coisas que eu estou a fazer.</i> (JT) <i>não destruir (...) as brincadeiras.</i>
		Manter coisas limpas	(JT) <i>não sujar as coisas</i>
		Ser honesto	(AG) <i>não mentir</i>
		Comportamento adequado	(TM) <i>Não portar mal.</i>
			1
			2
			1
			5
			4
			1
			1
			4

			<p>(Concordas? Não portar mal) (Z) assente com cabeça.</p> <p>(CL) <i>Não se portar mal.</i></p> <p>(VT) <i>Não portar mal em casa.</i></p>	
		Evitar perturbar os vizinhos	(TM) <i>Quando nós saltamos no chão da nossa casa as pessoas ouvem em baixo</i>	1
		Fazer silêncio	(L) <i>Quando, quando as pessoas estão em casa, eles estão a falar ao telefone, por causa que os pais e a mãe não conseguem ouvir. (...) as pessoas estão a trabalhar</i>	1
		cuidado com os objetos	(L) <i>A regra era p'ra não abrir o armário com força</i>	1
		Não mexer nos pertences que não são nossos sem autorização	(J) <i>Não mexer nos brinquedos sem pedir autorização (...) Para as visitas.</i>	1
		Não tocar em objetos e materiais perigosos	(RG) <i>Olha, não podes é mexer em fogo.</i>	1
		Manter os espaços arrumados	<p>(TG) <i>Arrumar os ténis.</i></p> <p>(VT) <i>Arrumar os ténis no armário.</i></p> <p>(MR) <i>Arrumar os brinquedos quando 'tão desarrumados.</i></p> <p>(VT) <i>Fazer a cama bem.</i></p> <p>(TG) <i>Pôr os brinquedos bem.</i></p>	8

			<p>(AM) <i>Arrumar</i></p> <p>(AM) <i>Não desarrumar os quartos e nem desarrumar o que é que os pais 'tão a fazer e as mães.</i></p> <p>(VT) <i>Ó Sofia, a minha mãe deixa desarrumar o quarto e depois arrumar.</i></p>	
		Obedecer ao tempo das rotinas	(AM) <i>ir p'á cama</i>	1
	Outros exemplos	Cuidado com os materiais	(TM) <i>Não podemos bater no vidro dos aquários.</i>	1
		Preservar recursos	(L) <i>Nós não podemos gastar água.</i>	1
		Cuidado com a natureza	(CL) <i>Não podemos arrancar as folhas e as flores porque senão a natureza morre</i>	1
		Não roubar	(MD) <i>Roubar comida...</i>	1
	Autoridade	Autoridade reside no adulto	<p>(TM) <i>Os nossos pais é que mandam nós, em nós</i></p> <p>Está o AM a mexer nos fantoches da sala, e a VT diz-lhe para parar de o fazer, ao que este responde dizendo que ela não é a professora)</p> <p><i>(Então quem é que acha que sim?(que os pais é que mandam neles))</i></p> <p>(MG) <i>Eu.</i></p> <p>(L) <i>Eu.</i></p> <p>(Z) <i>assente</i></p>	4

		Autoridade não reside nos pais	<i>(e lá em vossa casa (olhando para os outros), quem é que manda em vocês, são os pais?) (VC) não.</i>	1
	Quem as define	Adulto	<p>(RA) <i>Os pais</i></p> <p>(RA) <i>A B (auxiliar)</i></p> <p>(E) <i>a A (educadora)</i></p> <p>(RA) <i>a A (educadora).</i></p> <p>(L) <i>Decide a Sofia e a A e a B.</i></p> <p>(RG) <i>Sofia?</i></p> <p>(vários do focus group C) <i>A A (educadora).</i></p> <p>(VT) <i>A A (educadora) e a B (auxiliar)...e a Sofia.</i></p> <p>(MR) <i>As professoras.</i></p> <p>(TG) <i>A A (educadora), a Sofia e a B (auxiliar).</i></p>	10
		Crianças	(MR) <i>Também, às vezes, os meninos (...).A falar.</i>	1
			(RA) <i>vai de castigo?</i>	7

	Situações de incumprimento	Punição negativa	<p>(JT) <i>Vai ficar de castigo e depois não faz a coisa que ele quer.</i></p> <p>(VC) <i>chamam a polícia para prender. (...) P'ra prender que alguém se está a saltar muito alto.</i></p> <p>(VC) <i>Não podemos fazer nada</i></p> <p>(J) <i>Ficamos de castigo.</i></p> <p>(TG) <i>Temos de pôr de castigo</i></p> <p>(VT) <i>Ficamos de castigo.</i></p>	
		Repreensão	<p>(TM) <i>São as professoras que zangam.</i></p> <p>(TG) <i>e zangar</i></p> <p>(VT) <i>Porque quando os meninos fazem disparates, as professoras e as estagiárias zangam.</i></p>	3
		Necessidade de informar um adulto	<p>(RA) <i>Vai dizer tudo? (hesitante).</i></p> <p>(E) <i>Digo a ti</i></p> <p>(CT) <i>Vou dizer à Sofia.</i></p> <p>(JT) <i>Vou dizer à A (educadora).</i></p> <p>(AG) <i>Eu também vou dizer-te.</i></p> <p>(J) <i>Vamos dizer tudo (...) porque é um disparate.</i></p>	12

			<p>(MD) <i>Dizer tudo (...) à A (educadora)</i></p> <p>(RG) <i>E à B (auxiliar).</i></p> <p>(ML) <i>E Sofia.</i></p> <p>(MD) <i>Fui dizer tudo.</i></p> <p>(MR) <i>Dizemos tudo.</i></p> <p>(TG) <i>Às mães, aos pais, à A, à B e à Sofia.</i></p>	
		Resolução autónoma	<p>(VT) <i>E eu digo assim ao AM: “ai AM, para de te portar mal!”</i></p> <p>(VT) <i>Porque...ele não devia fazer disparates.</i></p> <p>(TG) <i>Dizes “ai! Ai! Ai!”</i></p> <p>(MS) <i>Ai, ai, ai!</i></p>	4
		Informação com vista ao cumprimento	<p>(RG) <i>É para pôr o menino de castigo.</i></p> <p>(MD) <i>Porque AM, vais ficar de castigo.</i></p> <p>(MR) <i>Porque... 'tá mal...</i></p>	3
	Desejo relativamente às regras	Ausência de regras	<p>(TM) <i>Que não houvesse.</i></p> <p>(RA) <i>Que não houvesse.</i></p> <p>(CT) <i>Nega com a cabeça.</i></p>	8

		<p>(ML) <i>que não houvesse.</i></p> <p>(RA) <i>Porque assim era chato. Fazer, os dias tínhamos de fazer o que os pais pediram</i></p> <p>(MR) <i>Preferia que não houvesse. (...)</i> <i>Para eu fazer o que eu quiser.</i></p> <p>(ML) <i>Porque eu não gostasse de regras, eu não portar mal.</i></p> <p>(VT) <i>Porque, a A e a B não “zangavam-se”.</i></p>	
	Necessidade de regras	<p>(E) <i>Eu, haver...</i></p> <p>(AG) <i>Eu houvesse!</i></p> <p>(J) <i>que houvesse.</i></p> <p>(J) <i>, porque assim recebemos muitos brinquedos, porque nós portamos bem (ri-se).</i></p> <p>(TG) <i>Eu! (...)</i> <i>Para a A (educadora) ficar contente. E para a Sofia.</i></p> <p>(AM) <i>(no seguimento da unidade anterior) a B (auxiliar).</i></p>	6

ANEXO P - PRINCÍPIOS ÉTICOS

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (com base em Tomás, 2011)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (Investigação)
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>«A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática», procurando “evitar a utilização ou manipulação” dos dados obtidos. (p.160).</p>	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foi explicada às crianças a realização da investigação, e a sua participação na mesma em pequenos grupos, durante algum momento da rotina diária. • Numa fase anterior à aplicação do inquérito por questionário às famílias, o mesmo foi apresentado presencialmente à educadora cooperante, sendo depois enviado um email aos pais com o inquérito por questionário, através da educadora cooperante. Na introdução do inquérito, explicitava-se o objetivo da participação dos pais. Na reunião de pais, estando eu presente, agradei a participação dos pais na investigação. • Por fim, acrescento que procurei incluir os diferentes agentes educativos na investigação (famílias, educadora e auxiliar de ação educativa, crianças). No entanto, saliento o que acabou por ser uma exclusão de uma das famílias, pois não fiz a tradução do questionário para inglês, língua que dominam melhor do que o português. Na altura pensei nisso, mas pensei que estaria em pôr em causa o anonimato das pessoas em questão.
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. Contudo, a investigação deverá também identificar os possíveis danos ou custos que</p>	<p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As perguntas acordadas em orientação de estágio têm a potencialidade de colocar os participantes (tanto equipa educativa e famílias como as crianças e eu própria) a refletir sobre a temática e sobre as conceções e práticas que os próprios têm relacionadas com a temática da investigação.

<p>poderão eventualmente resultar de tal processo: o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p.160).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • A questão do tempo e disponibilidade despendidos na resposta às questões pelas famílias é inultrapassável, no entanto, optei (em conjunto com a orientadora) em realizar um inquérito por questionário com apenas três questões abertas. • Relativamente à equipa de sala, tendo em conta a disponibilidade, mas também o que era mais confortável para cada uma das profissionais, foi realizada a entrevista semiestruturada presencialmente à educadora. Já à auxiliar, a mesma foi aplicada à distância. • Procurei respeitar a vontade das crianças em participar, no entanto sendo todas levadas a reunir no <i>focus group</i>, mesmo que quisessem manter-se em silêncio. No entanto, sendo eu um elemento já integrante deste grupo, acabei por ter uma postura mais intransigente perante a dispersão ou outras regras das conversas em grupo (como colocar dedo no ar, não falar para o lado). Algo que aponto como ponto negativo foi o facto da maioria dos <i>focus group</i> ter sido realizada em momentos de recreio, o que poderá ter contribuído para a desmotivação das crianças em permanecer na conversa. • As questões continham a explicação, através de exemplos, do que é o desenvolvimento socioemocional, de forma a torná-las acessíveis a qualquer participante e não potencialmente intimidatórias, pela necessidade de conhecimento de determinado léxico; • Apesar de estar interessada em observar os comportamentos das crianças e a gestão de grupo, mantive sempre o meu duplo papel de investigador e ator no contexto, sendo as crianças sempre apoiadas, em caso de necessidade, na resolução de conflitos, por exemplo, e não ficando eu como apenas observadora,
--	--	--

		uma vez que sou parte integrante da sala no momento do estágio, para além de zelar pelo superior interesse da criança.
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (161).</p>	<p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança)” (p.2).</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas eu tenho acesso às respostas recolhidas através do <i>GoogleForms</i>, bem como dos dados sociodemográficos (das famílias e equipa educativa) recolhidos no contexto de estágio. • Nos inquéritos por questionário não foi pedido qualquer dado sobre os progenitores. • Relativamente à equipa, foram pedidos alguns dados relativamente ao percurso académico e profissional, sem revelar a identidade dos profissionais. • Os nomes das crianças foram substituídos por iniciais ou algumas das letras do seu nome. • A organização socioeducativa participante na investigação não é revelada. • Cito um trecho da introdução ao questionário apresentado aos pais: “Será salvaguardada a confidencialidade das respostas, sendo as mesmas apenas usadas para fins académicos.” Nas entrevistas foi pedida, adicionalmente, “autorização para gravar áudio, sendo o mesmo destruído após a transcrição do mesmo”.
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Neste estudo, os registos escritos realizados acerca das interações das crianças relacionados com a temática não são passíveis de serem ou não assentidos pelas mesmas (redigia apenas fora da sala);

<p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162).</p> <p>“As crianças” devem ter “sempre a opção de não participar no estudo e sair quando assim o entende(rem)” (p.162).</p>	<p>necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram seleccionadas ou excluídas crianças com base em nenhum critério. As decisões de inclusão prendem-se apenas com observações de campo de comportamentos de algumas crianças ao longo da investigação, sendo o critério apenas a relação do comportamento com os objetivos de investigação. • Relativamente aos <i>focus group</i>, procurei incluir todas as crianças, não obrigando nenhuma a participar. Apesar de respeitar o silêncio de algumas crianças mais tímidas, procurei questioná-las algumas vezes e motivá-las para a expressão das suas ideias. Algumas crianças, como já referi anteriormente, sentiam-se aborrecidas e queriam ir para o recreio. Por forma a tentar levar a tarefa até ao fim, disse a estas crianças que não teriam de falar, mas apenas esperar mais um bocado.
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (p. 163).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Os adultos participantes foram informados acerca dos objetivos e métodos através da introdução presente no inquérito por questionário bem como de informações fornecidas presencialmente à equipa educativa; • Relativamente à questão do tempo, foi solicitado o preenchimento do questionário, sendo garantida a divulgação dos resultados aos participantes interessados mediante contacto por email.
<p>6. Consentimento informado</p> <p>“No momento de se obter o consentimento informado das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • O consentimento informado foi obtido do momento de aplicação dos inquéritos por questionário e das entrevistas, sendo os participantes, como anteriormente referido, informados do intuito da investigação, e sendo-lhes dada total liberdade de colaboração (ou não);

		<ul style="list-style-type: none"> • A autorização para registo fotográfico foi solicitada no início do estágio e a autorização para participação das crianças no estudo foi pedida presencialmente aos pais, sendo-lhes explicados os objetivos dos <i>focus group</i>. • consulte o dossier do grupo, pedindo-o à educadora pessoalmente
<p>7. Uso e relato das conclusões “devolução da informação” (p.166)</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Tal como explicitado na introdução do inquérito por questionário, os participantes foram informados de que os resultados da investigação serão usados apenas para fins académicos e que poderão ter acesso a eles solicitando-mos por email.
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa “É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (166).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Tal como referido anteriormente, a temática da investigação e as questões colocadas aos participantes potencialmente contribuem para uma reflexão acerca das conceções e das práticas de cada um (enquanto profissional e enquanto pai/encarregado de educação) relativamente à gestão de grupo e desenvolvimento socioemocional da criança. Acredito que essa reflexão poderá ecoar nas práticas destes adultos junto das crianças e consequentemente estas serem impactadas por isso (de uma forma positiva); • Relativamente à minha ação, senti ao longo do meu estágio uma mudança da minha atitude relativamente à gestão de grupo e dos comportamentos individuais das crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento socioemocional. Esta temática foi alvo de frequentes reflexões com a educadora cooperante bem como em orientação de estágio, sendo sentida por mim como uma das minhas principais fragilidades.

<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (167).</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Quando surgiram dúvidas por parte de alguns participantes (presencialmente) estas foram expostas e discutidas comigo, especialmente no contexto da sala onde realizei o estágio.
<p>10. Tratamento dos dados</p> <p>Não deverá ser feita uma apropriação indevida dos dados recolhidos, sendo estes usados de uma forma fiel à sua origem.</p>	<p>“Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente” (p.1)</p> <p>“Nunca utilizar as famílias para atingir interesses pessoais” (p.2).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Garantirei a confidencialidade e anonimato dos participantes; • Os dados recolhidos serão utilizados apenas para responder aos objetivos de investigação, garantindo assim aos participantes (adultos, neste caso) a utilização das suas respostas apenas para os fins que se lhes foram apresentados na introdução do inquérito por questionário.