



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE OPOSIÇÃO E  
DESAFIO**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada  
Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**MÓNICA SOFIA PEREIRA ANTUNES**

**JULHO DE 2015**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO DE COMPORTAMENTOS DE OPOSIÇÃO E  
DESAFIO**

**Relatório da Prática Profissional Supervisionada**  
**Mestrado em Educação Pré-Escolar**

**Sob orientação do Professor Doutor Tiago Almeida**

**MÓNICA SOFIA PEREIRA ANTUNES**

**JULHO DE 2015**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao supervisor institucional, professor doutor Tiago Almeida, pelo acompanhamento prestado ao longo destes meses que marcaram a PPS, pelas palavras de incentivo e preocupação demonstrada. Agradeço, também, a disponibilidade prestada nas muitas tutorias que partilhámos e pelo facto se a sua exigência me ter motivado, enquanto estudante, a fazer sempre melhor.

Agradeço ao Pedro, por todo o apoio, encorajamento e motivação que me deu ao longo de todo o processo. A tua disponibilidade, compreensão e companheirismo foram essenciais ao longo de todo este período. Obrigada por estares sempre pronto para me ouvir e para me aconselhar, foste o elemento facilitador desta etapa da minha vida.

Agradeço à Inês por me ter acompanhado todos os dias, por ter partilhado das minhas inseguranças e conquistas, mantendo sempre um sorriso e tendo sempre a palavra certa para o momento. Foste muito importante.

Agradeço à Sofia e à Diana, por todo o acompanhamento ao longo do meu percurso académico, pela amizade e por todas as histórias que partilhámos.

Agradeço aos meus pais por me terem proporcionado todas estas experiências e por terem sido compreensivos em todos os momentos, mantendo-se perto e disponíveis.

Agradeço às educadores cooperantes, às crianças e às restantes equipas com as quais tive o privilégio de trabalhar, uma vez que só assim foi possível crescer profissional e pessoalmente. Todos os elementos me marcaram e tiveram um grande impacto na minha vida.

## RESUMO

O presente relatório é o produto do trabalho desenvolvido nos contextos de creche e jardim-de-infância, que teve por base uma análise reflexiva, crítica e fundamentada da intervenção.

Posto isto, a sua redação tem como objetivo refletir acerca dos dois contextos, por intermédio da caracterização dos seus agentes educativos - equipa educativa, família das crianças, grupo de crianças.

Procura-se que este trabalho seja uma partilha de experiências vividas e refletidas em ambos os contextos, sendo que por isso, ao longo de todo o relatório estão patentes excertos de reflexões que ilustram o que é referido e fundamentam as intenções para a ação.

No decorrer da minha Prática Profissional Supervisionada (PPS) reconheci uma problemática – estratégias de resolução para comportamentos de oposição e desafio – que já tinha me tinha suscitado interesse pelo seu carácter determinante na ação de um(a) educador(a).

Este subtópico do relatório tem início com a explicitação do tema por meio da mobilização de referencial teórico, que contribui para o conhecimento aprofundado do tema, bem como de alguns conceitos que lhe estão inerentes.

É objetivo do estudo da problemática a identificação dos comportamentos que antecedem os comportamentos de oposição e desafio, por meio da aplicação de uma grelha de observação (ABC) e a introdução de estratégias que auxiliem a criança na regulação do seu comportamento, após a análise dessa mesma grelha.

Pela natureza do estudo identifica-se a abordagem mista como metodologia investigativa e define-se três princípios éticos, nomeadamente (1) “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”; (2) “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” e (3) “garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais.” (APEI, s.d.)

Palavras-chave: Estratégias de regulação; Comportamentos de oposição e desafio; Autorregulação; Instrumento de observação (ABC, CTA, ECA)

## **ABSTRACT**

This report is the result of the work developed in the context of nursery and kindergarten and was based on a reflexive and critical analysis, supported by intervention.

The purpose of this report is to present a reflection by intermediation of the characterization of the educative agents (education team, each child family and the group of children).

It is aimed that this work comes across as sharing experiences lived and reflected in both contexts and, therefore throughout the report you will be able to find excerpts of reflections to illustrate the discussion topics and support the intentions for action.

During the period of "Prática Profissional Supervisionada (PPS)" I identified the issue "strategies for the resolution of opposition and defiance behaviours" which had previously capture my attention due to its utmost impact in the action of an educator.

This subtopic of the report begins with the explication of the theme by theoretical mobilization, which contributes to the deep knowledge of the subject as well as some inherent concepts.

The purpose on studyin this problematic relies on identifying the behaviours that precede the behavior of opposition and defiance, through the application of an observation grid (ABC) and the introduction of strategies to assist the child in regulating their behaviour after the analysis of this same grid.

True to the nature of the study we identify the mixed approach as the research methodology and we set up three ethical principles, namely (1) "ensure professional confidentiality, respecting the privacy of each child "; (2) "have positive expectations for each child, recognizing his/her potential for development and learning ability" and (3) "ensure that children's interests are above personal and institutional interests." (APEI, sd)

Keywords: regulation strategies; Oppositional and defiance behaviour; Self-regulation; Tool for observation (ABC, CTA e ECA)

## **LÉXICO DE SIGLAS**

PPS – Prática Profissional Supervisionada.

SCML – Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

CEB – Ciclo do Ensino Básico.

ABC - *Antecedent, Behavior, Consequence*

CTA – Escala de Conflitos entre Pares

ECA – Escala de Comportamentos de Autorregulação

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....	3
1.1 Meio envolvente.....	3
1.2 Contexto Socioeducativo .....	4
1.2.1 A Santa Casa da Misericórdia de Lisboa .....	4
1.2.2 A Creche .....	5
1.2.3 O Jardim-de-Infância .....	6
1.3 Sala de um ano e sala Floresta .....	8
1.3.1 Equipa Educativa .....	8
1.3.2 Família das crianças .....	9
1.3.3 Grupo de crianças .....	10
1.3.4 Rotina e Espaços .....	15
1.4 Análise Reflexiva.....	16
2. METODOLOGIA .....	22
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO .....	24
3.1. Identificação e fundamentação das intenções para a análise pedagógica .	25
3.2. Referencial teórico do problema da investigação .....	38
3.3. Identificação da Problemática.....	44
3.3.1 A Investigação.....	45
3.3.2 Estratégias de intervenção .....	46
3.3.3 Análise e discussão dos resultados.....	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	56
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	60

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura C1. Orgaanograma da SCML. Fonte: SCML, 2014. ....</i>	68
<i>Figura E1. Planta da sala de atividades. Fonte: Dados recolhidos por observação e registo, 5 de janeiro de 2015.....</i>	76
<i>Figura F1. Planta da sala de atividades. Fonte: Dados recolhidos por observação e registo, março de 2015. . ....</i>	78
<i>Figura L1: Autorização para fotografias .....</i>	92
<i>Figura P1: Texto de apresentação às famílias .....</i>	98
<i>Figura P2: Texto de despedida .....</i>	98

## ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela G1: Rotina do grupo de creche. ....</i>	80
<i>Tabela H1: Rotina do grupo de jardim-de-infância. ....</i>	81
<i>Tabela I1: Plano geral de ação para a PPS em creche.....</i>	82
<i>Tabela J1: Plano geral de ação para a PPS em jardim-de-infância.....</i>	85
<i>Tabela K1: Dados do Grupo de Crianças da Investigação.....</i>	91
<i>Tabela Q1: ABC: tabela de registos de comportamento do Belenenses .....</i>	99
<i>Tabela Q2 : ABC: tabela de registos de comportamento do Buzz.....</i>	110
<i>Tabela Q3: ABC: tabela de registos de comportamento do Faca.....</i>	114
<i>Tabela Q4: ABC: tabela de registos de comportamento do Gelado. ....</i>	117
<i>Tabela R1: Resultados da escala CTA no início da PPS .....</i>	120
<i>Tabela S1: Resultados da escala ECA no início da PPS .....</i>	121
<i>Tabela T1: Resultados da escala CTA no fim da PPS .....</i>	123
<i>Tabela U1: Resultados da escala ECA no fim da PPS.....</i>	124

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A.....	66
Anexo B.....	67
Anexo C.....	69
Anexo D.....	69
Anexo E.....	76
Anexo F.....	78
Anexo G.....	80
Anexo H.....	81
Anexo I.....	82
Anexo J.....	85
Anexo K.....	91
Anexo L.....	92
Anexo M.....	93
Anexo N.....	95
Anexo O.....	96
Anexo P.....	98
Anexo Q.....	99
Anexo R.....	120
Anexo S.....	121
Anexo T.....	123
Anexo U.....	124

## INTRODUÇÃO

A organização curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa, prevê a vivência de um período de Prática Profissional Supervisionada, nas valências de creche e educação pré-escolar. Esta unidade curricular propicia o cruzamento dos saberes teóricos com a prática, no sentido de refletir sobre a mesma e de projetar um futuro profissional nesta área. Com isto, o presente relatório emerge da minha Prática Profissional Supervisionada, nos contextos de creche e de jardim-de-infância, sendo que o primeiro período de prática decorreu entre 5 de janeiro a 13 de fevereiro, com um grupo de 13 crianças de 1 ano e o segundo decorreu entre 18 de fevereiro e 28 de maio, com um grupo de 18 crianças com idades entre os 3 e os 4 anos.

A educação formal de uma criança pode iniciar-se na creche, que, desse modo, constitui uma das suas primeiras experiências num sistema organizado exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades com uma função educacional (Recomendação n.º 3, 2011).

Por seu turno, a educação pré-escolar define, por meio do artigo segundo da Lei-Quadro esta fase como sendo

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 de 10 de fevereiro).

É de salientar que apenas a educação pré-escolar é prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo Português, sendo ainda assim de frequência facultativa (Lei de Bases do Sistema Educativo nº49/2005 de 30 de agosto)

Uma vez definida explicitado o que se espera da educação pré-escolar, pode-se afirmar que a ação de um(a) educador(a) vai para além do tomar conta e do auxiliar cada criança nas suas necessidades básicas. Por seu lado, procurou-se trabalhar com as famílias de modo a proporcionar ambientes estimulantes e ricos, para que as crianças, a partir da sua exploração se desenvolvessem.

As OCEPE (1997) afirmam que a família e a escola são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, pelo que é fundamental que se estabeleça uma relação entre estes dois sistemas. Estas diretrizes nacionais são consistentes com a ideia de Bronfenbrenner (1987) que considera que o desenvolvimento do ser humano é

regulado não apenas pelo próprio indivíduo, mas também por todos os sistemas contextuais que dele fazem parte – incluindo, e com extrema relevância, o contexto escolar.

Confrontando a perspectiva de Bronfenbrenner (1987) com a visão de Vasconcelos (1997), que afirma que o trabalho de uma educadora é arte, na medida em que esta deve ser capaz de fornecer o apoio necessário mantendo a força, a subtileza, a sensibilidade e a sabedoria inerentes a esta profissão, reflete-se acerca da importância e do impacto que uma educadora tem na vida de cada criança, enaltecendo nas palavras da autora o despertar do lado mais humano e caloroso da profissão.

Os valores inerentes à minha prática, como o respeito, a responsabilidade, a segurança e a cooperação, a consciência de que o meu papel como educadora passa pelo fornecimento de competências que auxiliem a criança a melhor viver o seu dia a dia, a reflexão e a introspeção revelaram-se duas ferramentas essenciais no decorrer destes cinco meses.

No que refere às dimensões éticas do meu trabalho com as crianças essas passaram por ouvir sempre “as vozes das crianças”, reconhecendo que as crianças têm múltiplas linguagens e que, nem sempre, essas são acessíveis aos adultos; manter uma interação constante com os grupos, de modo a estabelecer uma relação de cumplicidade com cada um; proporcionar às crianças oportunidade de escolha, de modo a que cada um definisse, de algum modo, as suas aprendizagens; respeitar a privacidade e confidencialidade de cada criança (Tomás, 2011). De um modo geral, procurei que as crianças participassem em todas as tarefas, sempre que possível, nomeadamente na investigação desenvolvida, o que, no final, contribuiu para uma melhoria dos dados qualitativos, na medida em que estes espelham as ações das crianças sem qualquer manipulação (Tomás, 2011).

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, *Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo*, é apresentada uma análise reflexiva dos contextos educativos nos quais decorreu a minha prática, tendo sempre procurado ilustrá-los por meio de excertos de reflexão.

Seguidamente, no capítulo *Análise Reflexiva da Intervenção*, que se encontra dividido em quatro subcapítulos, elabora-se primeiramente uma identificação e fundamentação das intenções para a análise pedagógica; segue-se a mobilização de um referencial teórico do problema da investigação; procede-se à identificação da Problemática e, por fim, a investigação e à análise e discussão dos resultados obtidos.

Por fim, nas *Considerações Finais*, reflito acerca da construção da minha identidade profissional, procurando também caracterizar o impacto da minha intervenção.

# 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Este primeiro tópico do relatório encontra-se dividido em três partes: o meio envolvente; o contexto socioeducativo e o contexto de sala de atividades. Estas caracterizações foram elaboradas, tendo por base os portefólios de creche e de jardim-de-infância, pelo que o leitor poderá encontrar informações mais detalhadas, sobre os aspetos mencionadas nos anexos A e B, respetivamente.

Considera-se que as caracterizações apresentadas foram fundamentais para o desenvolvimento de uma ação refletida e estruturada, enquadrada nas realidades encontradas.

Assim, sempre que se justifique estabelecer-se-á as relações entre as dimensões caracterizadas e o impacto na ação educativa. Realizar-se-á ainda uma análise reflexiva das intenções e finalidades educativas, relacionando-as com as características apresentadas, sempre que se considerar pertinente.

## 1.1 Meio envolvente

O equipamento no qual foi realizado a PPS em creche localiza-se na freguesia de Sta. Maria Maior, que, em tempos, foi uma das zonas mais nobres da cidade na qual residia grande parte da nobreza de então<sup>1</sup>. Por seu turno, a PPS realizada em jardim-de-infância, teve lugar na freguesia da Misericórdia. Ambas as instituições se encontram na baixa lisboeta, zona que se caracteriza pela imensa afluência turística, razão pela qual predominam, nas imediações, alojamentos turísticos, comércio local e restauração.

De um modo geral, as famílias de creche encontravam-se a trabalhar e/ou a viver perto da instituição, ao passo que, as famílias de jardim-de-infância, poderiam viver e/ou trabalhar perto do estabelecimento, ainda que existissem algumas com as quais esta realidade não se verificava. Assim, ao nível da valência de creche, existia alguma flexibilidade no horário de chegada, ainda que os pais tivessem de o fazer antes das 10h, uma vez que, por muitos não trabalharem atrasavam a entrada das crianças na creche. Já em jardim-de-infância, as crianças cumpriam, de um modo geral o horário do momento de acolhimento, ainda que, por algumas famílias se deslocarem por intermédio de transportes, pessoais ou públicos, foi necessário adaptá-lo.

---

<sup>1</sup> Fonte: <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia/freguesia-de-santa-maria-maior>.

No que diz respeito à população residente, esta é constituída por habitantes oriundos da Europa, África e Ásia, justificando, em parte, a diversidade cultural que se encontrou nos contextos de creche e de jardim-de-infância. Note-se que em ambos os contextos, a população com idade escolar inferior a 15 anos, corresponde a aproximadamente 14%<sup>2</sup>. Estes dados permitem, em parte, justificar a necessidade de respostas educativas e sociais como aquelas que a SCML oferece, nestas freguesias, em creche e jardim-de-infância.

## **1.2 Contexto socioeducativo**

Nesta secção apresenta-se sucintamente a missão da SCML, bem como dos respetivos equipamentos nos quais foi realizada a PPS: creche na instituição X e jardim-de-infância na instituição Y. A caracterização de ambos os equipamentos inclui os objetivos dos mesmos, as equipas, e, também, a apresentação de algumas características das famílias e crianças que frequentaram ambos os equipamentos.

É possível encontrar informações mais detalhadas e completas sobre cada sala e os seus constituintes, na secção 1.3. Sala de 1 ano e Sala Floresta.

### **1.2.1 A Santa Casa da Misericórdia de Lisboa**

A SCML, criada a 15 de agosto de 1498, assume como sendo a sua principal missão intervir ao nível da educação e ensino; da saúde; da cultura; da inovação e iniciativas no âmbito da economia social, sendo, no entanto, mais conhecida pela sua ação social. Deste modo, centra a sua ação nas crianças, idosos, sem abrigo e outros grupos de risco, como toxicodependentes e pessoas com deficiência<sup>3</sup>.

Com isto, podemos salientar que a valência de creche está inserida, unicamente, na área de intervenção social<sup>4</sup>, ao passo que o jardim-de-infância se insere nesta área, bem como, na educacional<sup>5</sup>. Ainda assim, é possível verificar que, hoje em dia, as creches da SCML adquiriram, também, uma função educacional, acompanhando as evoluções que ocorreram no âmbito educativo (Recomendação n.º 3, 2011). Isto porque, para além do cuidar, “entende-se que as unidades de educação infantil devem ir mais

---

<sup>2</sup> Fonte: [http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma\\_Administrativa/Juntas\\_de\\_Freguesia/JF\\_Sta.\\_Maria\\_Maior.pdf](http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/MUNICIPIO/Reforma_Administrativa/Juntas_de_Freguesia/JF_Sta._Maria_Maior.pdf)

<sup>3</sup> Fonte: [http://www.scml.pt/pt-PT/scml/5\\_seculos\\_de\\_historia/seculos\\_xv\\_e\\_xvi/](http://www.scml.pt/pt-PT/scml/5_seculos_de_historia/seculos_xv_e_xvi/).

<sup>4</sup> Fonte: <http://www.scml.pt>.

<sup>5</sup> Fonte: <http://www.scml.pt>.

além . . . ou seja, devem realizar um trabalho de forma planejada, organizando espaços adequados no sentido de estimular o processo de desenvolvimento (motor, cognitivo, emocional, social) das crianças” (Silva & Bolsanello, 2002, p. 32).

Ambos os equipamentos onde se realizou a PPS pertenciam à SCML, pelo que a prática se adequou aos princípios que esta organização defende. Esta instituição é, do ponto de vista organizacional, extremamente hierarquizada<sup>6</sup>, sendo que, para além disso, ao nível jurídico, a SCML é considerada uma Instituição Privada de Solidariedade Social.

### **1.2.2 Creche**

Esta instituição assume um conjunto de objetivos específicos, sendo eles: proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, num ambiente seguro física e afetivamente; desenvolver capacidades e competências das crianças, indo ao encontro das suas necessidades e interesses e colaborar eficazmente no despiste de diversas inadaptações (Regulamento Interno, s.d.).

Confrontando os objetivos da creche com os objetivos enunciados pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS), podemos concluir que ambos se cruzam na definição de resposta puramente social, “com exclusão de qualquer intenção educativa formal” (Afonso, 2008, p. 93). Este aspeto será discutido na secção destinada às intenções.

Esta instituição não apresenta nenhum modelo pedagógico definido pelo qual a equipa educativa orienta a sua prática. Deste modo, foi possível desenvolver as intenções para a ação sem a obrigatoriedade de a enquadrar previamente.

Relativamente às infraestruturas e à organização do espaço físico, a creche ocupa os dois primeiros andares dum edifício pombalino de cinco. O espaço organiza-se por um berçário, uma sala para crianças com um ano de idade e uma outra para crianças com dois anos, sendo a sua lotação de seis, 13 e 13 crianças, respetivamente, com idades entre os 4 aos 36 meses de idade e divisões de apoio (copa, refeitório, gabinetes técnicos)<sup>7</sup> (Projeto Educativo, 2010/13). A ligação dos pisos é necessariamente, realizada por meio de escadas íngremes e verificou-se que a existência das escadas condicionava, de algum modo, a acessibilidade das crianças e famílias às salas, como ilustra o seguinte excerto de reflexão de dia 28 de janeiro.

---

<sup>6</sup> Consultar anexo C.

<sup>7</sup> Para mais informações sobre o espaço consultar anexo A, página 8.

Durante a sesta, a mãe de uma bebé do berçário foi buscá-la mais cedo e, uma vez que a criança apenas se desloca de carrinho, este foi deixado nas traseiras da minha sala de manhã. Assim, a mãe da menina foi buscar a criança ao berçário, subiu as escadas interiores da creche, deu a volta ao estabelecimento, tocou à campainha, desceu as escadas das traseiras, com a bebé ao colo, colocou a criança no carrinho e subiu as escadas com a criança no carrinho. Por este episódio ter sucedido num momento de repouso, a mãe da bebé acordou várias crianças da minha sala.

Salienta-se ainda, que, ao nível do espaço exterior existem dois pátios com brinquedos e triciclos para as crianças brincarem (Projeto Educativo, 2010/13).

De um modo geral, caracteriza-se este equipamento como sendo de reduzidas dimensões, quer nas salas, nos corredores e no próprio espaço exterior, pois, tal como o Projeto Educativo (2010/13) salienta, a creche não reúne condições ao nível das instalações adequadas ao funcionamento de um equipamento desta natureza, condicionando a ação (p.e. higiene, alimentação, brincadeira, organização e gestão da rotina).

No que diz respeito à equipa educativa, nomeadamente à hierarquização do estabelecimento, este é composto por uma diretora de UDIP, pela diretora da creche, por quatro educadoras de infância, sendo que uma desempenha funções de auxiliar de educação, quatro auxiliares da ação educativa, uma auxiliar de apoio e vigilância, uma auxiliar de serviços gerais e uma auxiliar de educação, que se encontra a desempenhar funções administrativas. Esta equipa conta ainda com o apoio de uma psicóloga, uma assistente social e uma técnica de educação cujo horário laboral é repartido com outros equipamentos da SCML.

Relativamente às características das famílias e crianças que frequentavam a creche, verifica-se que esta apresenta “grande diversidade quanto à origem e cultura das famílias” (Projeto Educativo, 2010/13), sendo que se destacam a predominância de crianças oriundas do Brasil, Guiné, Nepal e Índia, como se verifica pela frequência de 21 crianças, em 35, de origem cultural não portuguesa. Este aspeto é relevante para a ação pedagógica, como se discutirá mais à frente.

### **1.2.3 Jardim-de-Infância**

O equipamento desta valência foi criado por Fernanda de Castro, em 1948, tendo sido doado à SCML em 1973.

Tem existido uma grande rotatividade das equipas educativas, razão pela qual a instituição não possui um projeto educativo e não estão definidos os objetivos

específicos. Por esta razão o equipamento rege-se pelas orientações da SCML<sup>8</sup>, assumindo que estão a tentar implementar os princípios do modelo pedagógico de *High Scope*<sup>9</sup>.

Relativamente à organização do espaço físico, o equipamento apresenta uma estrutura exterior em madeira e uma estrutura interior em *pladour*, pelo que o isolamento térmico não é o mais eficaz.

Ao nível do espaço exterior, este jardim-de-infância apresenta dois recreios com diferentes dimensões, materiais e equipamentos infantis, tais como escorregas, sobe e desce, casas de brincar, e, também, algumas instalações de apoio, como mesas de piquenique e instalações sanitárias. O espaço exterior deste jardim-de-infância apresenta potencialidades relativamente à existência de momentos educativos intencionais (Ministério da Educação, 1997), nomeadamente no alpendre, com ilustra o excerto de reflexão diária de dia 8 de abril.

O grupo segue para a segunda tarefa, que está preparada no alpendre, na qual se encontram cinco arcos no chão e um colchão com inclinação, sendo que se pretende que as crianças saltem a pés juntos entre os arcos (caso não o consigam que saltem a pés juntos dentro do arco) e, que sigam para o colchão, onde podem “descer” como preferirem.

No que refere ao espaço interior, existem três salas de atividades amplas e equipadas com materiais adequados às faixas etárias; salas de apoio administrativo e logístico; uma receção; um refeitório; uma cozinha; sanitários para crianças e adultos. Há ainda um outro espaço passível de ser utilizado por todas as salas -o alpendre- que rodeia toda o jardim-de-infância.

No que concerne à equipa educativa esta é composta por uma diretora, quatro educadoras; cinco auxiliares de educação (uma delas rotativa); uma auxiliar de educação que se encontra a desempenhar funções de responsável de atendimento; duas auxiliares de serviços gerais e uma auxiliar de alimentação<sup>10</sup>. Esta equipa é complementada por outros profissionais, como uma assistente social, uma psicóloga e uma técnica de educação, cujo horário laboral é repartido com outros equipamentos da SCML. Alguns dos elementos da equipa apenas estão a laborar no equipamento desde o início do ano letivo, pelo que a relação e as dinâmicas instituídas estão, ainda, a ser organizadas e definidas.

---

<sup>8</sup> Informação obtida através de uma entrevista à diretora do estabelecimento

<sup>9</sup> Informação obtida através de uma entrevista à diretora do estabelecimento

<sup>10</sup> Fonte: Entrevista à diretora do equipamento (Consultar Anexo D.)

No que diz respeito às características das famílias e crianças que frequentam o jardim-de-infância, podemos afirmar que existe uma vasta diversidade cultural, uma vez que as famílias são oriundas do Nepal, da Bulgária, da Índia, do Brasil, de Espanha, de países de leste e de países africanos<sup>11</sup>. Este aspeto é relevante para a ação pedagógica pelo que, o discutirei adiante. A título ilustrativo, 20 crianças, num total de 55, tem origens culturais não portuguesas.

### **1.3 Sala de um ano e Sala Floresta**

Neste subtópico do relatório irão caracterizar-se as equipas educativas, as famílias e os grupos de crianças de ambos os contextos. Estes aspetos serão relacionados com as principais finalidades e intenções das educadoras cooperantes.

#### **1.3.1 Equipa educativa**

A equipa educativa da sala onde se realizou a PPS de creche é composta por uma educadora de infância e duas auxiliares da ação educativa. Este é o primeiro ano que os três elementos da equipa trabalham juntos, sendo que uma auxiliar está nesta creche há nove anos, a educadora há dois e a outra auxiliar apenas desde o início do ano letivo.

No Projeto Pedagógico (2014/15) é referido que a relação é de “diálogo, interação e interajuda entre todos os elementos” (p.9, embora nem sempre se verificasse, conforme será discutido nas intenções para a ação.

Relativamente à interação adulto-criança esta é pautada por uma relação de qualidade, que segundo Katz (citada em Portugal, 1998), passa pela consideração do *ratio* adulto-criança, as qualificações e estabilidade dos técnicos; pela quantidade e qualidade do espaço e materiais por criança; pelas condições de segurança, saúde e higiene, bem como, pelas características das interações adulto-criança.

Em relação à equipa educativa de jardim-de-infância, esta é composta por uma educadora, uma auxiliar da ação educativa e por uma técnica de apoio à infância que se encontra em estágio profissional. Este é o primeiro ano que os três elementos trabalham juntos, uma vez que todas integraram a equipa deste parque infantil pela primeira vez no início do ano<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Fonte: Entrevista à diretora do equipamento (Consultar Anexo D.)

<sup>12</sup> Informação obtida através de observação.

No que diz respeito à relação que a equipa estabelece entre si, esta é segura, de confiança e de respeito, o que, eventualmente, se prende com o facto de a equipa se reunir semanalmente com o propósito de planear a semana, isto é, quais as atividades que cada uma vai desenvolver a cada dia da semana.

Assim, e à semelhança do que Post e Hohmann (2011) afirmam, esta é uma equipa que beneficia dos seus encontros semanais, uma vez que podem conversar e discutir o que cada elemento considera importante para o grupo, com base nas observações diárias que cada um realiza. Com isto, conseguem ampliar os princípios que definiram para o grupo e para a sala, pois as decisões são tomadas conjuntamente com base em informações regulares, para que se consigam resolver problemas que vão surgindo.

Relativamente ao contacto com as famílias, por a equipa de creche ser rotativa, a educadora tem oportunidade de contactar fisicamente com os pais pelo menos uma vez por mês. Ao passo que, por no jardim-de-infância a educadora ter horário fixo (9h-16h), há famílias com as quais não contacta, sendo que apenas o faz em reuniões de pais e em reuniões previamente agendadas. Com isto, é possível afirmar que um horário rotativo é mais rico, na medida em que possibilita que a educadora conheça melhor as famílias e as crianças, pois pode observar e participar no acolhimento e na entrega das crianças.

### **1.3.2 Família das crianças**

É com a noção de que todas as crianças são “portadores de cultura, que se faz acto e palavra, visíveis e audíveis sobretudo no modo como elas se exprimem nas situações sociais” (Ferreira, 2004, p. 66), que se considera pertinente e crucial caracterizar, a sua estrutura familiar, a cultura, os dados socio demográficos, bem como as suas origens culturais.

Com isto, relativamente à caracterização das famílias do grupo de creche, mais precisamente em relação à estrutura familiar deste grupo de crianças, das 12 famílias, seis apresentam uma *estrutura nuclear moderna*, composta pelo casal e respetivo(s) filho(s), quatro são consideradas *alargadas* e três caracterizam-se por ser monoparentais femininas <sup>13</sup>(Projeto Pedagógico, 2014/15).

---

<sup>13</sup> Ferreira, 2014, p. 68.

Neste grupo existem crianças com ascendência cultural diferentes, nomeadamente de alguns países africanos. Quanto às habilitações literárias dos pais, dos 16 pais dos quais se conhece o percurso, 12 concluíram o 3º CEB. Relativamente à idade dos pais, de acordo com o Projeto Pedagógico (2014/15), verificou-se que variam entre os 20 e os 48 anos. Nesta caracterização sobressai a grande percentagem de desemprego, que corresponde a 39%, e, os pais que se encontram a trabalhar desempenham funções na área das limpezas e assistência de copa<sup>14</sup>.

Na caracterização das famílias do contexto de jardim-de-infância, nomeadamente em relação à estrutura familiar deste grupo de crianças, das 17 famílias, 15 apresentam uma *estrutura nuclear moderna*, composta pelo casal e respetivo(s) filho(s) e duas caracterizam-se por ser monoparentais femininas. A idade dos pais destas crianças varia, entre os 23 e os 51 anos (Projeto Curricular, 2014/15).

Neste grupo existem, igualmente, crianças famílias com ascendência cultural distintas, nomeadamente de países sul-americanos, africanos e europeus.

Relativamente às habilitações literárias dos pais, pode-se verificar que a maioria dos pais cumpriu a escolaridade obrigatória e/ou avançou para além desta - aproximadamente 65% -, sendo que dos 31 pais dos quais se conhece as habilitações literárias, 22 concluíram, pelo menos, o 12.º ano de escolaridade.

Nesta caracterização sobressai o número de pais que, relativamente às ocupações laborais são definidos como trabalhadores não qualificados<sup>15</sup> - cerca de 60%. Este aspeto será considerado e analisado nas intenções.

### **1.3.3 Grupo de crianças**

O grupo de creche é constituído por 13 crianças, sete do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 24 meses, sendo que das 13, 11 são de nacionalidade portuguesa, uma de nacionalidade cabo verdiana e uma outra criança é guineense, não obstante, como já foi referido anteriormente as ascendências culturais são diferentes, nomeadamente, africana, sul-americana e asiática. Seis destas crianças já frequentavam o berçário no ano letivo volvido, duas já

---

<sup>14</sup> Nível de competência 1: compreende e executa tarefas simples e de rotina física ou manual. Envolve tarefas, tais como, limpeza, transporte e armazenamento manual de bens e de materiais, operar veículos não motorizados, apanhar frutos e vegetais (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

<sup>15</sup> Nível de competência 1: compreende e executa tarefas simples e de rotina física ou manual. Envolve tarefas, tais como, limpeza, transporte e armazenamento manual de bens e de materiais, operar veículos não motorizados, apanhar frutos e vegetais (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

tinham frequentado um berçário de outra SCML. As restantes cinco crianças entraram este ano letivo, pelo que apenas estas necessitaram de um período de adaptação mais longo. Verifica-se, como é expectável, que nenhuma criança da sala controla os esfíncteres, pelo que todos usam fralda e quatro usam chucha para dormir (Cordeiro, 2014).

Como característica mais evidente deste grupo, destaca-se a ausência de cuidados básicos por parte das famílias, nomeadamente ao nível da higiene, vestuário e saúde, como ilustram as seguintes notas de campo, de dias 13 e 16 de janeiro, respetivamente: “Hoje, quando recebi a Sh. e lhe tirei o casaco, apercebi-me de que apenas trazia vestido um body, collants e sabrinas, vestuário pouco comum no inverno, com aproximadamente 10 graus”.

A M. estava com 39 graus de febre e, para que a sua temperatura baixasse despi-a. Quando a despi reparei que tinha o body sujo e com restos de comida no seu interior, nomeadamente bagos de arroz amolecidos. Reparei também que a menina estava incorretamente higienizada, pelo que foi necessário limpar-lhe o rabo ainda que a criança não tivesse a fralda suja.

Para além disso, a educadora considera que falta ao grupo regras e hábitos de rotina” (Projeto Pedagógico, 2014/15, p.14).

Para além dos aspetos acima caracterizados irá enunciar-se outros que, segundo Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers (2014) são importantes para esta faixa etária, como competências do ponto de vista motor, cognitivo e psicossocial.

Relativamente ao domínio motor do grupo, a larga maioria demonstra boas competências físicas e motoras (Projeto Pedagógico, 2014/15), uma vez que todos conseguem subir com facilidade para cadeiras, bem como são capazes de subir escadas, subindo com os dois pés de cada vez, como ilustra o seguinte excerto de reflexão de dia 2 de fevereiro “Todas as crianças realizaram o percurso corretamente, pelo que começaram por rastejar ou gatinhar debaixo do semi-arco; subiram as escadas, desceram-nas pela rampa e passaram no túnel, à exceção da N”. Todas as crianças do grupo são autónomas a despir as meias e algumas a vestir-se, como ilustra o excerto de reflexão de 15 de janeiro.

Hoje a L. foi chamada diversas vezes à atenção por estar constantemente a tirar as botas e meias, sendo que após as tirar mandava-as contra alguém ou alguma coisa. Perante esta situação peguei nas botas da menina e, após lhe explicar o porquê desta minha decisão, coloquei-as por cima do armário. A criança reagiu com alguma naturalidade tendo ficado algum tempo da manhã a tirar e a colocar as meias nos pés.

Ainda neste domínio verifica-se que à exceção da criança mais nova do grupo, que apenas completou um ano em novembro passado, todos conseguem pegar corretamente na colher e alimentarem-se autonomamente.

No que diz respeito ao domínio cognitivo, nomeadamente à linguagem, a grande maioria das crianças revela algumas tentativas em exprimir-se verbalmente e, grande parte do grupo, já consegue compreender múltiplos pedidos que impliquem a realização de tarefas simples, bem como em compreender o nome de objetos comuns, pessoas e ações (Projeto Pedagógico, 2014/15) como se verifica no excerto de reflexão de dia 27 de janeiro “Hoje, na hora de arrumar a sala o Mr. verbalizou o nome de alguns objetos que estava a arrumar como o *carro, a bola, o bebé, o jogo*”.

Do ponto de vista psicossocial, ainda que algumas crianças do grupo brinquem isoladamente, algumas já começam a manifestar interesse na brincadeira dos colegas, brincando conjuntamente, como ilustra o excerto de reflexão de dia 4 de fevereiro.

Ainda durante o dia de hoje experienciei uma brincadeira de faz de conta encantadora. Enquanto estava sentada no tapete a ver um livro com a M., a L. aproximou-se e começou a palrar, enquanto mexia as mãos. Passado poucos segundos, a M. levanta-se e vai brincar com um jogo na mesa da sala e a L. continua a palrar e depois sorri para mim e agarra-me o cabelo, tirando-me o elástico e mexendo bastante nele. E assim se deu início a mais uma brincadeira de faz de conta, desta vez recriando a elaboração de um penteado. Poucos minutos volvidos várias crianças do grupo se juntam à brincadeira e mexem-me no cabelo, no entanto, apenas a L. ia falando e olhando para mim enquanto me “penteava”. Esta ação, vinda desta criança é relativamente expectável, uma vez que a mãe faz-lhe as tranças em casa, semanalmente e, provavelmente, a criança estava a passar para a brincadeira a sua realidade.

A criança mais nova do grupo necessitava, como seria esperado, de mais apoio do adulto na realização e satisfação das suas necessidades básicas. De um modo geral o desempenho da criança vai ao encontro dos pontos de referência definidos pelos autores (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

No que concerne à alimentação e ao repouso, este grupo apresenta algumas fragilidades, nomeadamente quanto a regras sociais subjacentes ao tempo de refeição, como se verifica nas reflexões de dia 13 de janeiro “Hoje a L. esteve a chorar durante aproximadamente uma hora, esperneando e gritando, pelo que apenas dormiu menos de uma hora” e 9 de fevereiro “Como a criança apenas estava a mexer na comida com as mãos e não a levava à boca, retirei-lhe o prato da frente”.

Em relação ao tempo de repouso e de sono do grupo este é bastante inconstante, pelo que não há uma rotina definida (Projeto Pedagógico, 2014/15). Tanto a alimentação com o repouso são dimensões importantes nestas idades (Cordeiro, 2014) e serão analisadas nas intenções para a ação.

De um modo geral, este grupo revela interesse e entusiasmo pelas atividades, sendo que as crianças mais novas são as que apresentam, frequentemente, um nível de envolvimento<sup>16</sup> mais baixo. No que diz respeito aos gostos e preferências em relação a brincadeiras, o grupo recorre, manifestamente aos jogos de encaixe, aos carros, às bolas e às imagens/fotografias.

No que diz respeito ao grupo de jardim-de-infância, este é composto por 18 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, sendo que oito são do sexo masculino e dez do sexo feminino. Também existem diferenças no que refere à língua materna das crianças, uma vez que, ainda que a língua materna da grande maioria - 14 crianças, seja o português, duas crianças dominam o indiano e o inglês, uma fala búlgaro e outra criança fala, fluentemente, espanhol (Projeto Curricular, 2014/15).

No que concerne ao percurso escolar das crianças da sala Floresta, este é relativamente comum à maioria, pois 15 crianças já haviam frequentado um estabelecimento de ensino, duas tinham estado em amas e outras duas tinham estado unicamente em casa (Projeto Curricular, 2014/15) o que pode, de algum modo, refletir-se nas relações entre as crianças, como ilustra o excerto de reflexão de 11 de março.

Durante a reunião de equipa de hoje falámos um pouco da situação do Belenenses, tendo a educadora cooperante referido que considera que alguns comportamentos da criança sejam o reflexo dos anos que esteve numa ama, onde regras não eram estabelecidas nem impostas.

Para além dos aspetos acima caracterizados irá enunciar-se outros que, segundo Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers (2014) são importantes para esta faixa etária, como competências do ponto de vista motor, cognitivo e psicossocial.

Relativamente ao desenvolvimento físico e motor, este grupo consegue subir escadas alternando os pés; a maioria das crianças demonstra ser capaz de pontapear, atirar e apanhar bolas, ainda que de forma pouco eficiente; conseguem pedalar triciclos; são capazes de usar os talheres de forma segura; conseguem construir torres por intermédio de legos ou blocos e desenham a figura humana como ilustra o excerto de reflexão de 13 de março.

Hoje focámo-nos nas prendas do dia do pai, tendo ficado com algumas crianças a desenhar o seu pai, isto é, sentava-me perto de um menino e incitava-o a desenhar o pai e todas as partes do seu corpo, pedindo que colocassem algumas características do mesmo, por exemplo, a cor do cabelo, dos olhos, etc. Quando estava a trabalhar com o Faca e este me ia explicando que não tinha desenhado o cabelo ao pai porque este era careca, explicou também o porquê de ter desenhado dois traços junto do pai.

---

<sup>16</sup> O envolvimento, está diretamente relacionado com o processo de desenvolvimento e estimula o educador a construir um ambiente desafiante que promova e desenvolva a concentração, a motivação intrínseca e a própria intensidade mental no decorrer de diferentes atividades (Laevers, 2014).

Do ponto de vista cognitivo, as crianças são na sua maioria, capazes de atribuir características animadas a animais e objetos; focam-se, normalmente, em alguma característica do objeto em particular, negligenciando outras; usam generalizações de formas verbais; recorrem, poucas vezes, ao discurso como forma de resolver um problema e, alguns, já demonstram capacidade em associar pequenos números e em realizar algumas capacidades matemáticas, como ilustra o excerto de reflexão de dia 17 de maio.

Todas as crianças realizaram as seguintes tarefas: contar as rodela, retirar do prato o número de rodela que disse e comparar números. Apenas a Camila e a Tesoura realizaram a contagem, isto é, foram capazes de contar quantas rodela estavam e de, dizer o número final sem ter de as contar novamente. Por seu turno, a Camila foi a única que conseguiu comparar duas fileiras de chouriço que coloquei, sendo que ambas tinham 4 rodela, umas juntas e outras afastadas, sendo que primeiramente a menina disse que a que tinha as rodela afastadas tinha mais chouriço e depois de contar disse: “Ah são iguais, mas não parecia nada. Para a próxima conto primeiro”.

O desenvolvimento psicossocial das crianças que compõem este grupo passa pelo uso, geral, de detalhes aquando da sua própria descrição; pelo envolvimento em brincadeiras de faz de conta; pelo sentido de justiça baseado nos seus próprios desejos e necessidades; na brincadeira associativa e na identificação de emoções, como feliz ou triste, como é possível verificar na reflexão de dia 14 de abril.

Hoje o Sporting não se portou bem durante o tempo de tapete, pelo que tive de pedir que se fosse sentar numa cadeira e, quando o fiz, o menino escolheu sentar-se no chão. Deixei-o ficar e retome a conversa de grupo. Momentos depois o menino diz:

Sporting: Estou chateado contigo!

Eu: Estás?

Sporting: Não, não é chateado, é triste! Sim, estou triste contigo.

Eu: Porquê?

Sporting: Pusete-me de castigo e eu não quero.

Eu: Mas estavas a portar-te bem aqui no tapete?

Sporting: Não. Mas eu não gosto do castigo.

Eu: Então e se agora voltares para aqui, achas que consegues estar sentado quietinho?

Sporting: Acho que sim. Mas estou triste na mesma contigo.

Eu: Está bem, já falamos.

Esta criança consegue verbalizar as suas emoções de uma maneira muito explícita, clara e argumentada. O menino reconheceu de imediato o seu erro e procurou corrigi-lo explicando-me que tinha ficado triste com a minha decisão, o que vai, de algum modo, ao encontro do que eu procuro fazer com eles.

No que concerne aos hábitos de alimentação e de repouso, a maioria das crianças dorme, na alimentação a maioria usa corretamente os talheres e o guardanapo ainda que existam algumas crianças que não o fazem, como ilustram as reflexões de dias 9 de abril e 5 de maio, respetivamente.

Com isto, acordou-se com a mãe da criança e com a própria criança, que a Flor passa a ficar sentada sobre os edredons, ou seja, no mesmo espaço que os outros colegas, ao invés de estar deitada, havendo a possibilidade de folhear um livro, tal como a Sapato.

Também hoje, neste momento da refeição, pedi a várias crianças que usassem os talheres (ambos!), tendo ido ajudar a Queijo, o Coche e o Buzz que comem, sistematicamente, com as mãos, não pegando sequer no garfo. A minha ação teve efeito nas duas garfadas seguintes, a partir desse momento, retornaram às mãos como ajuda para levar a comida à boca.

É, de facto, complicado lidar com crianças que, em casa, não estão sujeitas às mesmas regras e/ou hábitos, que, na minha ótica são básicas e essenciais a uma boa dinâmica à mesa. Assim, estas crianças que não comem legumes, bem como as que não estão habituadas a comer com faca e garfo (com 3 e 4 anos) representam uma grande “luta”. Reconheço que a ação que tive com a Sapato possa não ter sido a mais adequada, no entanto, tem sido recorrente este comportamento, o que altera a própria dinâmica da mesa onde se encontra. No que diz respeito ao uso dos talheres, será algo que terei de continuar a insistir com as crianças, estando mais atenta e mais disponível para os ajudar e ensinar a usá-los.

O grupo apresenta ainda alguma disparidade no que ao nível de envolvimento nas atividades e à autonomia diz respeito, sendo que existem crianças que dependem mais do adulto para a maioria das ações e, outras que estão muito estimuladas, pelo que apresentam particular interesse pelas atividades, bons níveis de concentração e empenhamento nas atividades (Projeto Curricular, 2014/15).

De um modo geral, o grupo demonstra interesse em atividades de expressão plástica, realização de jogos de mesa e de construção.

### **1.3.4 Rotinas e Espaços**

A organização do ambiente educativo serve de suporte à ação dos sujeitos educativos, com o objetivo de que todos “sintam que podem estar a seu gosto, em que os objectos. . . não sejam mantidos à distância . . . um lugar que realmente permita o movimento, a expressão, o viver com serenidade” (Zabalza, 1987, p. 281)

Visando possivelmente esta perspetiva, os equipamentos de ambos os contextos apresentavam imenso potencial do ponto de vista dos espaços, ainda que no contexto de creche este não estivesse tão bem aproveitado.

A sala de atividades de creche apresentava um grande espaço desimpedido ao centro da sala e alguns materiais<sup>17</sup>, no entanto, a organização da mesma não estava adaptada às crianças ou à funcionalidade e praticabilidade das brincadeiras.

Por outro lado, a sala de atividades do jardim-de-infância já se encontrava organizada por áreas<sup>18</sup>, sendo que, segundo a educadora cooperante<sup>19</sup>, a organização da sala e a introdução/supressão de áreas é passível de se realizar a qualquer momento, dependendo dos interesses manifestados pelo grupo.

---

<sup>17</sup> Consultar anexo E.

<sup>18</sup> Consultar anexo F.

<sup>19</sup> Informação obtida em reuniões de equipa.

Ainda assim, por intermédio de observação, identifiquei a área dedicada ao Conhecimento do Mundo, como um local nunca escolhido pelo grupo para brincar, sendo que aí se depositam alguns materiais relacionados com a temática.

A rotina diária observada em creche não proporcionava às crianças diversidade de experiências de aprendizagem, a rotina carece de alguns momentos mais calmos, nomeadamente no período da manhã, onde as crianças podem, por exemplo, ouvir uma história; de momentos mais estruturados no que diz respeito à transição de atividades, como o ato de arrumar os brinquedos, por exemplo<sup>20</sup>.

Já a rotina de jardim-de-infância<sup>21</sup> estava bem estruturada ainda que fosse flexível, apresentando diversos momentos com fins distintos, como o acolhimento, a condução de atividades estruturadas, momentos de brincadeira livre, vários momentos de brincadeira no exterior, momentos de higiene, de repouso e de nutrição, entre outros.

#### **1.4 Análise Reflexiva**

No que diz respeito às intenções e objetivos educativos que a educadora cooperante apresenta no Projeto Pedagógico (2014/15) estes centram-se, de um modo geral no estabelecimento de uma relação afetiva; no respeito pela individualidade de cada criança; no contacto físico e no desenvolvimento de capacidades e competências nas mesmas, assegurando a sua satisfação e necessidades.

De um ponto de vista específico a educadora apresenta objetivos ao nível socio-afetivo, onde propõe que se promova (1) uma relação afetiva de qualidade entre os adultos e as crianças, de modo a encorajar as iniciativas das mesmas; (2) se privilegie uma relação individualizada, de modo a promover o desenvolvimento pessoal ao ritmo da própria criança; (3) se invista numa relação entre a família e os adultos da sala, tendo por base a confiança e a partilha.

De um modo geral, o primeiro objetivo vai ao encontro do que se espera de uma interação adulto-criança, uma relação que seja assente em confiança e respeito, pois só assim as crianças têm a confiança emocional para lidarem com as múltiplas situações do dia-a-dia (Post & Hohmann, 2011). Deste modo, estabelecem-se relações positivas na base do encorajamento, pelo que os adultos abraçam, seguram e brincam de forma não apressada (Post & Hohmann, 2011).

---

<sup>20</sup> Consultar anexo G.

<sup>21</sup> Consultar anexo H.

No entanto, a equipa educativa, apresenta algumas fragilidades na dinâmica que a equipa de creche estabeleceu entre si, na medida em que o trabalho não é coeso e, como tal, as experiências que cada adulto proporciona também não o são. De acordo com os excertos de reflexão seguidamente apresentados (3 de fevereiro), é possível constatar que nem todos os adultos têm este objetivo presente na sua ação diária.

A verdade é que esta postura se aplica a múltiplas outras situações, como por exemplo, no momento de arrumar, no qual eu digo às crianças que está na hora de arrumar para que nos possamos sentar no tapete a ouvir a história, ou para que possamos ir almoçar, e a Ana [auxiliar de educação], ao invés de ajudar as crianças a arrumar, arruma por si, bastante rápido, sem falar com o grupo e sem os ajudar. Quando me apercebi deste comportamento, procurei falar com a Ana, num registo muito informal e dizer-lhe que o grupo já está crescido e consegue ajudar-nos a arrumar. Ainda assim não foi suficiente, mas, por outro lado, considero que na minha posição (de estagiária) pouco mais podia ser feito do que falar com a Ana como o fiz (bastante levemente e sem qualquer pretensão de impor qual o comportamento adequado a adotar) ou falar com a educadora.

Relativamente ao segundo objetivo do nível socio afetivo, este é tido em consideração, de um modo geral, ainda que, por algum motivo, existam crianças que passem mais despercebidas e que, por vezes, são menos responsivas e dinâmicas em algumas tarefas, o que se pode, eventualmente, refletir num menor acompanhamento.

O terceiro objetivo definido ainda ao nível socio-afetivo ocorre com menor eficácia ao nível da dinâmica da equipa, ainda que se invista, de facto, numa relação de qualidade com a família. Essa relação de qualidade passa por, segundo Portugal (1998), a existência de profissionalismo, respeito, educação e formação bem como em valores pessoais.

No que refere ao nível cognitivo e da linguagem espera-se que os adultos responsáveis promovam o desenvolvimento da compreensão da criança e que desenvolvam a comunicação aberta e ativa, pois esta favorece o desenvolvimento da linguagem, bem como das competências intelectuais, emocionais e sociais.

Por fim, ao nível psico-motor espera-se promover o desenvolvimento de aptidões psicomotoras, por meio da estimulação de aptidões inatas, proporcionando diversas oportunidades no ambiente educativo. Esta intenção era operacionalizada por intermédio de atividades livres, pelo que a educadora, durante o período de PPS, não realizou qualquer atividades estruturada a este nível.

Posto isto, considero que se pode ir mais longe, cruzando aquilo que é expectável que uma criança entre os 12 e os 24 meses realize do ponto de vista motor e projetar objetivos mais específicos, como, por exemplo, adquirir equilíbrio dinâmico e estático, subir e descer escadas alternadamente ou subir escadas (Brazelton, & Greenspan, 2006), como ilustra o excerto de reflexão de dia 2 de fevereiro.

Relativamente ao comportamento e à resposta por parte das crianças estas foram positivas, pois todos quiseram repetir. Todas as crianças realizaram o percurso corretamente, pelo que começaram por rastejar ou gatinhar debaixo do semi-arco; subiram as escadas, desceram-nas pela rampa e passaram no túnel, à exceção da N. A minha intervenção foi necessária, como era expectável, tendo reforçado múltiplas vezes a explicação e ajudado cada criança a fazer cada tarefa (passar por baixo do arco, subir as escadas, descer o escorrega, rastejar/gatinhar no túnel).

De um modo geral, os objetivos a que a educadora se propõe vão ao encontro do que se espera da ação educativa em creche e, considero que, de um modo geral, esses são visíveis no dia a dia das crianças. Ainda assim, as intenções acima descritas são passíveis de serem enriquecidas se se considerar, por exemplo, os princípios educativos em educação de infância definidos por Portugal (1998), que, de certo modo, especificam alguns dos objetivos enunciados pela educadora cooperante e acrescentam outros que são igualmente merecedores de destaque e de posterior avaliação como “os materiais são responsivos e facilitadores de diferentes experiências” (Portugal, 1998, p. 206).

No que concerne às intenções e objetivos educativos enunciados pela educadora cooperante de jardim-de-infância, estas primeiras não estão explícitas no Projeto Curricular (2014/15) elaborado. Ainda assim, são apresentados múltiplos objetivos delineados para o ano, correspondentes a cada área de desenvolvimento para cada um dos períodos do ano letivo.

É de referir que a educadora formula alguns objetivos na sua ótica e outros na ótica da criança, o que por um lado dificulta a leitura e, por outro dificultará na avaliação da operacionalização dos mesmos. Para além disso, as estratégias definidas para atingir esses objetivos estão formuladas como indicadores de avaliação. Ainda assim, o que está formulado é perceptível.

Ao nível da formação pessoal e social a educadora formula objetivos que vão ao encontro do que as OCEPE indicam como o mais adequado e fundamental para crianças destas idades, destacando por exemplo uma intenção do Ministério da Educação, como “ o desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional e securizante, em que a criança é valorizada e escutada, o que contribui para o seu bem-estar e autoestima” (Ministério da Educação, 1997, p. 52), que foi adaptada para os objetivos “incrementar confiança e seguranças básicas; desenvolver uma estabilidade afetiva e autoestima adequadas” (Projeto Curricular, 2014/15, p. 18).

No refere à área da expressão e comunicação, nomeadamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, definido pela educadora como, comunicação linguística, esta, mais uma vez, formula objetivos que convergem, integralmente, nas orientações fornecidas pelo Ministério da Educação (1997), aprofundando algumas delas, como por exemplo, servir de modelo e, desse modo, de modo transmitir os propósitos da escrita, como o que se pode dizer pode-se escrever e que a escrita pretende recordar o vivido e que é um código com regras próprias (Mata, 2008). Por rodear as crianças destes momentos, pretende-se fomentar a curiosidade que se encontra explícita nas questões que as crianças colocam, bem como nas tentativas em escrever e/ou imitar o que está escrito, como ilustram os excertos de reflexão de dias 10 de março e 5 de maio.

Durante a tarde, à medida que as crianças iam acordando sentavam-se na mesa onde estava eu e a auxiliar. Estávamos ambas a escrever e, como tal, a Sapato perguntou se também podia escrever. Respondemos prontamente que sim, pelo que a menina foi buscar “o carrinho da escrita”, que contém alguns materiais como lápis de carvão, borrachas, folhas e múltiplos cartões com uma imagem a respetiva denominação por baixo. A par com esta menina vieram tantos outros, como a Tesoura, o Batata, a Coelhoinha e, também, a Flor . . . a Flor escrevia sem parar, tendo-me mostrado como já consegue escrever praticamente todas as letras de forma correta, sendo poucas as que faz “em espelho”

Durante a manhã de hoje, enquanto eu a auxiliar estávamos encarregues do momento da culinária, a educadora esteve com um pequeno grupo no gabinete a escrever duas cartas, para duas senhoras que tivemos oportunidade de conhecer durante a visita à Aldeia de Santa Isabel.

No domínio da expressão dramática, a educadora espera que as crianças sejam capazes de reproduzir gestos codificados, de desenvolver a expressão corporal como meio de comunicação e pretende potenciar a imaginação e a criatividade, isto, por exemplo, por intermédio de jogos de faz de conta, onde as crianças tenham de imitar objetos ou animais, sendo que sugere também o contacto com fantoches e a criação de histórias.

Este domínio é o menos rico de entre todos os outros domínios e áreas, muitas vezes porque os profissionais de educação sentem que não sabem o suficiente para “ensinar” as crianças teatro, no entanto, neste domínio as crianças têm oportunidade de ampliar o jogo simbólico, de dramatizar histórias conhecidas, o que não implica que tenha de ser algo estruturado ou estanque, pode ser uma forma de brincar, de ganharem consciência do que é necessário para dramatizar uma história. No entanto, reconheço que esta área possa ser trabalhada de forma mais direta e intensa com crianças mais crescidas, sendo que apenas é possível fazê-lo, se estas forem tendo contacto com esta

expressão tão natural, que passa, essencialmente, pelo “conhecimento do nosso corpo” (Ministério da Educação, 1997).

No que concerne a expressão motora, definida como expressão psicomotora, esta define muitas das intenções assentes no documento orientador de todos os profissionais de educação, como múltiplas habilidades motoras. Salienta-se que este domínio é trabalhado semanalmente, de forma estruturada e planificada, como ocorreu dia 11 de março, por exemplo.

Hoje deu-se o segundo momento de motricidade dinamizado por mim e, uma vez que o anterior ocorreu de forma menos positiva, optei por manter as diretrizes da sessão, antecipando alguns momentos de transição e respetivas estratégias de controlo, a fim de perceber se os problemas que surgiram na sessão passada se prendiam com os moldes da sessão ou, por outro lado, se estavam relacionados com a equipa que a dirigia (eu e a técnica).

A expressão plástica, está organizada de forma muito semelhante à anterior. No entanto, considero que a educadora gostaria de ir um pouco mais longe, uma vez que, ao longo das reuniões de equipa tomei conhecimento que era desejo da educadora permitir que as crianças brincassem com areia e água, o que, de algum modo, vai ao encontro da perspetiva de Reggio Emilia, como ilustra o excerto de reflexão de dia 26 de maio “Hoje, em conversa com educadora, fiquei a saber que é seu desejo colocar no alpendre caixas de areia, de terra e de água para que as crianças possam brincar livremente com estes elementos naturais”.

Com vista a privilegiar o tempo de brincadeira de cada criança a educadora permite que o grupo usufrua de todo o equipamento envolvente, nomeadamente, o espaço exterior, onde possibilita que estes o explorem, pelo que é possível que realizem experiências em zonas propícias ao cultivo, à plantação e ao ato de semear. Ademais, espera conseguir incluir áreas nas quais as crianças contactem com “água e areia, e sem se aperceberem, realizar experiências ricas em noções lógico-matemáticas” (Varela, 2010, p.260).

Relativamente à expressão musical, a educadora define, objetivos que contribuam para um contacto adequado com a linguagem musical e o que lhe está inerente como “interiorizar a noção de silêncio na música” (Projeto Curricular, 2014/15, p. 23).

O domínio da matemática, definido como pensamento lógico e representação matemática, está implícito nas ações do dia-a-dia, como o preenchimento dos mapas, a contagem de objetos e de crianças, as pesagens obrigatórias nas sessões de culinária

e, também, na participação em jogos como a construção de puzzles e a categorização de objetos de acordo com uma característica.

Por fim, a área de conhecimento do mundo, tem objetivos muito orientados para o ambiente natural, como “observar e explorar o meio físico e natural” ” (Projeto Curricular, 2014/15, p. 25) e também no aspeto físico das pessoas como “observar e conhecer o nosso corpo” ” (Projeto Curricular, 2014/15, p. 25). É de referir que se se promovessem momentos de educação para a saúde, como a importância das rotinas de higiene e explicitação do porquê de lavarmos tantas vezes as mãos ao longo do dia e, também, a vivência de uma experiência, por exemplo, a comparação do nosso crescimento com o de uma planta, efetuando medições semanalmente, por exemplo, recorrendo, também, a registos fotográficos, o que, de algum modo, inicia o contacto das crianças com o método científico e a observação, o grupo beneficiaria de uma outra vertente desta área para além do conhecimento do meio envolvente (Ministério da Educação, 1997).

De um modo geral, a educadora define os objetivos para o seu ano letivo de forma organizada e consistente, seguindo as diretrizes definidas a nível nacional, não refletindo, no entanto, a organização da metodologia *High Scope*, muito possivelmente porque só se chegou a esse acordo tempo depois de o projeto estar concluído.

Por outro lado, considero que a educadora poderia ter definido algumas intenções mais gerais, nomeadamente ao nível da interação adulto criança, explicitando que tipo de investimento é feito nesse campo, na relação com as famílias e a própria relação entre os elementos da equipa. As grandes intenções da educadora são visíveis na prática, e considero que passam pela promoção da autonomia da criança a diferentes níveis, como na higiene, no por a mesa e levantar, no momento da refeição, na decisão e planificação do seu dia; a consciencialização das suas ações, uma vez que as crianças são constantemente levadas a refletir sobre as suas ações; e uma aprendizagem por meio do contacto físico com os materiais e o meio, o que leva a que as crianças contactem bastante com o que o que circunda o jardim-de-infância oferece.

Analisando alguns aspetos dos enunciados e explicitados nesta secção, é possível verificar que ambos os equipamentos pertencem à instituição SCML, pelo que partilham do mesmo quadro de valores, apresentando especificidades de intervenção educativa e social.

Um outro ponto convergente prende-se com o facto de, em ambos, existir uma rotina definida, ainda que a sua natureza seja específica em função de cada um dos

contextos, bem como das características do grupo. Por esta mesma razão, a natureza das atividades planificadas e conduzidas é igualmente distinta, respeitando as especificidades das crianças de creche e de jardim-de-infância, do ponto de vista do desenvolvimento e das competências a desenvolver.

De um modo geral as intenções que defini para os contextos estão diretamente relacionadas, na medida em que em ambos procurei estabelecer uma relação com as famílias, com o grupo e com a equipa, procurando com esta última, criar um trabalho coeso.

No que refere às famílias das crianças, de ambos os contextos, estas caracterizavam-se pela sua pluralidade cultural, aspeto que foi tido em consideração ao longo de toda a minha prática.

## **2. METODOLOGIA**

A metodologia de investigação adotada insere-se no âmbito da investigação-ação. Esta metodologia, “é considerada como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais [...]” (Máximo-Esteves, 2008, p.16), com vista a, ao invés da investigação tradicional, conhecer em profundidade assuntos específicos e resolver problemas em situações sociais igualmente específicas. Assim, por meio desta abordagem, irei estabelecer uma relação permanente e dinâmica entre a teoria e a prática, por meio da recolha de informação sistemática, com vista a promover algum tipo de mudança, nomeadamente, ao nível dos comportamentos de desafio e de oposição (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, consoante a natureza da problemática e os objetivos da investigação assim deve ser escolhido o método de recolha de dados.

Primeiramente, considero pertinente referir que, dada a impossibilidade de abranger todo o grupo, limitei a minha observação a seis crianças, que compõe um grupo heterogéneo no que concerne à idade e ao sexo, sendo que, defini como critério de seleção, a frequência com que apresentavam comportamentos de oposição e desafio. Em anexo apresento os dados referentes a estas crianças<sup>22</sup>, nomeadamente o nome, a idade e o sexo.

De forma a conseguir reunir dados, acerca das crianças que constituem esse mesmo grupo e com o propósito de refletir sobre eles, mobilizei as seguintes técnicas

---

<sup>22</sup> Consultar Anexo K.

de recolhas de dados: 1. Observação participante: a minha ação no decorrer de toda a prática profissional supervisionada, isto é, todos os momentos do quotidiano das crianças, nos quais procurei adotar uma postura de participante, com o intuito de ouvir sempre as vozes das crianças (Tomás, 2011); 2. Consulta documental: análise dos documentos regulamentadores da ação educativa da instituição; 3. Inquérito por entrevista: para poder saber mais sobre algumas das crianças do grupo de intervenção; 4. Revisão de literatura: de modo a poder mobilizar e clarificar conceitos inerentes ao tema e de enquadrar alguns comportamentos das crianças, com vista a definir e aplicar as estratégias mais adequadas; 4. Photovoice: registos fotográficos de atividades e de momentos planificados; 5. Aplicação de uma escala de Lickert: aplicar este instrumento para poder realizar uma análise comparativa das médias.

A estas técnicas estão, naturalmente, inerentes alguns instrumentos como: 1. Diário do investigador: o meu portefólio pessoal que reúne todas as reflexões diárias e semanais da minha ação educativa; 2. Guião da entrevista: ferramenta que me guia durante a entrevista e na qual está sistematizada a informação que pretendo recolher; 3. Análise estatística, nomeadamente, comparação de médias: realizar uma análise comparativa das médias obtidas por cada criança em dois momentos distintos, um inicial, para se aplicar as estratégias e o segundo no final, após a aplicação das mesmas. 4. ABC: uma tabela de registos de comportamento, na qual se identificam os antecedentes desse comportamento desadequado e as consequências que dele advêm, a fim de se poder intervir, isto é, definir e aplicar as estratégias mais adequadas.

Desta forma, posso afirmar que a investigação por mim conduzida, é de natureza mista, uma vez que cruza técnicas e instrumentos mistos que, se revelam fundamentais para o sucesso da minha investigação. Há, portanto, uma triangulação das fontes de dados, aspeto referido por Amado (2013) como sendo fundamental, pois só recorrendo a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas é que é possível captar os diferentes olhares que traduzem a complexidade que se estuda.

A par com os aspetos que referi anteriormente, encontra-se o meu roteiro ético, que integra alguns princípios inerentes à Carta de Princípios para uma Ética Profissional, redigida e apresentada pela APEI (Associação de Profissionais da Educação de Infância), como:

1. “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”, isto é, ter em consideração a privacidade e a confidencialidade de todos os dados recolhidos, essencialmente da identidade das crianças (Máximo-Esteves, 2008). Assim,

procuro que os registos fotográficos sejam apresentados de modo a que não se consigam identificar as crianças, não revelando a identidade das crianças envolvidas; bem como abrir espaço para uma negociação com as crianças acerca dos nomes a utilizar de modo a poder referenciá-las confidencialmente, explicando-lhes a necessidade de estipular outros nomes que não os deles, para que a sua privacidade fique assegurada, como ilustra o excerto de reflexão de dia 19 de março “Mãe, eu agora sou Camila aqui na escola, sabes porquê? Porque a Mónica não pode escrever no trabalho dela que eu me chamo (...) e por isso escolhi ser Camila, como a Camila lá do ballet”. Para que este sigilo pudesse ser considerado, foi necessário certificar-me que existia um consentimento informado, pelo que, pedi autorização às respetivas equipas de ambos os contextos, no que diz respeito à utilização de fotografias para uso estritamente académico, assegurando os aspetos referidos<sup>23</sup>.

2. “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”, ou seja, não julgar nenhuma criança, independentemente do seu envolvimento e conseqüente comportamento de desafio e oposição, não existindo lugar para qualquer desvalorização das suas capacidades sociais.

3. “Garantir que os interesses das crianças estão acima dos interesses pessoais e institucionais.”, com isto, pretendo enaltecer a importância e profissionalismo da minha ação pedagógica, que tem como principal foco os interesses e necessidades do grupo e não os meus (a minha investigação).

### **3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

No primeiro subtópico irá proceder-se à identificação e fundamentação para a ação pedagógica, apresentando as intenções definidas acompanhadas de excertos de reflexões que as ilustrem, de modo a facilitar ao leitor a compreensão no que diz respeito à operacionalização das mesas.

Seguidamente procede-se à enunciação do referencial teórico que sustenta a problemática que deu origem à presente investigação, por meio da apresentação e clarificação de alguns conceitos.

No terceiro subtópico apresenta-se a problemática, bem como também apresentados os objetivos do estudo, bem como os resultados deste processo de

---

<sup>23</sup> Consultar anexo L.

investigação. Por fim, serão enunciadas algumas estratégias de tentativa de resolução da problemática, bem como os resultados de toda a investigação.

### **3.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica**

Neste tópico do relatório irei evidenciar e refletir acerca das intenções para a ação que defini para a prática em ambos os contextos, no que diz respeito às crianças, às famílias e à equipa educativa. Estas intenções assentam, essencialmente, na caracterização apresentada anteriormente e no cruzamento desta com os pressupostos teóricos e princípios educativos que defendo.

É de salientar que as intenções que serão enunciadas, explicitadas e devidamente ilustradas vão ao encontro da metodologia *High Scope* em ambos os contextos, tendo sido uma escolha pessoal no primeiro contexto, atendendo às idades das crianças e procurando ir ao encontro de algumas práticas e, no segundo contexto, a escolha desta metodologia procurou operacionalizar o que se estava a tentar implementar até à data, pela instituição.

Como tal, este tópico será organizado de acordo com os princípios curriculares orientadores do modelo pedagógico *High Scope*, sendo eles a **interação adulto criança**, o **ambiente de aprendizagem**, a **rotina diária** e, por fim, a **avaliação**, tendo sempre como ponto de referência a aprendizagem pela ação.

Segundo Hohmann & Weikart (2011) a aprendizagem pela ação é a componente central da aprendizagem das crianças, através da qual estas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. O poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal da criança, uma vez que, ao seguirem as suas intenções, as crianças envolvem-se em experiências-chave<sup>24</sup>, definidas e pensadas pelo adulto, considerando os seus interesses e contributos. Com isto, permito que a criança apreenda novos conceitos, ideias e crie dos seus próprios símbolos e abstrações, por iniciativa própria, reconhecendo-lhe, portanto, que o seu ato inato de explorar, de colocar questões sobre os mais diversos assuntos e temas, de resolver problemas e de criar múltiplas estratégias para atingir os seus objetivos (Hohmann & Weikart, 2011), como ilustra o excerto de reflexão de dia 21 de abril.

Foi neste momento que a Camila se lembrou que podíamos saber mais, através dos livros que procurámos na Biblioteca, sendo que, foram busca-los à sala e escolheram

---

<sup>24</sup> Representação criativa; Linguagem e literacia; Iniciativa e relações interpessoais; Movimento; Música; Classificação; Seriação; Número; Espaço e Tempo.

um (que continha mais informação) e pediram-me para o ler. De seguida, acedi a este pedido e comecei a ler algumas frases que lá estavam e, sempre que essas frases respondiam a algumas questões, todos faziam um ar surpreso e diziam “já viste?”, “ah, já sabemos”; “é Mónica? Ah!”.

Com isto, as crianças conseguiram ver respondidas algumas questões.

Deste modo, a criança é colocada no centro do processo de aprendizagem, pelo que lhe é dada oportunidade de, por si, descobrir e ganhar o sentido de si própria; de estabelecer relações sociais significativas; de se envolver em representações criativas, de descobrir as diferentes formas de movimento; de aprender e criar sistemas de comunicação e linguagem, por exemplo, enquanto explora objetos, conhecendo, também, os primeiros conceitos de quantidade e número, de tempo e de espaço (Post & Hohmann, 2011). A este propósito foram definidos os planos de ação com objetivos específicos para cada um dos contextos que poderão ser consultados nos anexos I e J.

Consciente de que “a aprendizagem pela ação depende das **interações positivas entre adultos e crianças**” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6), foi minha intenção estabelecer uma relação assente na troca constante de afetos e carinho, proporcionando momentos nos quais a criança se sinta segura e confortável, pelo que a minha ação visou que cada criança conseguisse ver-me como um adulto ao qual poderia recorrer sempre que o desejasse, garantindo, assim, a sua segurança enquanto não estão com os pais, bem como total conforto e apoio (Hohmann & Weikart, 2011).

Igualmente consciente de que estas aprendizagens só são realmente eficazes, se forem significativas para a criança, foi sempre minha intenção, em ambos os contextos, valorizar os conhecimentos prévios das crianças, com vista a possibilitar a construção de “estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos” (Pelizzari, Kriegl; Baron; Finck & Dorocinski, 2002, p. 37). Com isto e seguindo a visão de Ausubel, a variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos é o conhecimento prévio (Pelizzari, Kriegl; Baron; Finck & Dorocinski, 2002).

Para que qualquer aprendizagem faça sentido e seja, realmente, apreendida pela criança, cabe ao educador considerar que cada criança é única e, como tal, os seus interesses variam. Como tal, procurei durante a minha intervenção em ambos os contextos aceitar as decisões das crianças, possibilitando que permanecessem na atividade o tempo que considerassem pertinente e, com maior incidência em jardim-de-infância, planificava as manhãs com todas as crianças a fim de decidirem o que queriam

fazer, possibilitando que estas participassem na construção do seu conhecimento (Niza, 2013) como ilustra o excerto de reflexão de 10 de abril.

Hoje, durante o acolhimento as crianças tiveram, à semelhança dos outros dias, oportunidade de planificar a sua manhã. Assim, foi proposta a atividade dirigida do dia, e, quem quis participar voluntariou-se (limite de cinco crianças), ao passo que as restantes tiveram puderam decidir qual a área na qual queriam brincar. Para tal, um a um (de acordo com a minha chamada) levantaram-se e pegaram no seu boneco, colocando-o à entrada de cada área, sendo que uma vez preenchida essa área as restantes crianças não poderiam escolhê-la. Ainda assim, todos têm oportunidade de mudar de área e de participar na atividade estruturada.

Deste modo, a minha prática assentou no fornecimento de apoio e de encorajamento às crianças, para que pudessem enriquecer do ponto de vista dos conhecimentos sobre si e sobre o mundo que as rodeia. Progredindo na operacionalização desta prática educativa, possibilitei, igualmente, que as crianças formulassem as suas próprias perguntas; permiti que elas gerissem as suas hipóteses e que testassem a sua validade; proporcionei uma investigação desafiante; incentivei à conversação, à argumentação e à comunicação de ideias e de pensamentos; promovi o envolvimento das crianças na procura e na construção de significados pois, assim, contribui para o desenvolvimento social e psicológico de cada criança (Boiko & Zamberlan, 2001), como ilustram os excertos presentes no anexo K.

Como forma de operacionalização das aprendizagens acima referidas, considero pertinente que o grupo trabalhe por projetos, uma vez que as crianças participam no planeamento e na avaliação de todas as suas aprendizagens; têm oportunidade de decidir, a par com o educador, o que querem aprofundar, aprender ou descobrir (Lopes da Silva, 2005). Assim, esta metodologia caracteriza-se por ser uma abordagem pedagógica interdisciplinar que visa o solucionamento de um problema do grupo, ou a resposta a um interesse, por meio de um projeto planeado, organizado, executado e avaliado por todos. Devido à sua vertente de trabalho em grupo permite que as crianças contactem, desde cedo, com situações da vida democrática, adquirindo competências relacionadas com a socialização. Pelo facto de trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>25</sup>, esta metodologia fomenta o desenvolvimento intelectual das crianças, na medida em que requer resolução de conflitos. É ainda de referir que promove o

---

<sup>25</sup> “Existem ações e soluções de problemas que a criança consegue efetuar na presença de um adulto porém não é capaz de fazê-lo de forma independente e autônoma. Essa condição é referida como “nível de desenvolvimento potencial”, ou seja, são habilidades em vias de desenvolvimento. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial foi chamada por Vygotsky de “zona de desenvolvimento proximal”, designando o patamar no qual as funções ainda não desenvolvidas são impulsionadas pelo aprendizado proporcionado mediante a relação criança-adulto ou criança-pares” (Biko & Zamberlan, 2011, p.53)

contacto das crianças com questões/temas relacionados com o mundo (Vasconcelos, 2011), como ilustram os seguintes excertos de reflexão de dias 11 e 12 de maio, respetivamente.

Uma vez visualizado o vídeo a Camila lembrou-se que ainda não tinham feito nenhuma pergunta aos pais e às avós, como haviam planeado inicialmente, pelo que me pediram para os gravar (como gravei a senhora do galinheiro a falar). Posto isto, gravei as crianças a enunciarem as questões que queriam levar para casa e ver respondidas, no entanto, duas crianças colocaram uma questão diferente das que haviam sido colocadas no início do projeto: Sapato “Eu quero saber se as galinhas voam no chão”; Sporting: “Eu quero saber se as galinhas andam no chão”. Estas duas últimas questões não se encontram entre as que colocaram inicialmente, no entanto, muito possivelmente, esta questão surge, pois as crianças à medida que aprendem mais sobre o projeto sentem curiosidade em relação a outros aspetos (também já o haviam feito em relação às gaivotas e às andorinhas que, como sabemos, voam). Tiveram também oportunidade de folhear os livros que trouxemos da biblioteca e de observar que as galinhas têm, à semelhança dos outros animais conhecidos, asas, no entanto, não as encontramos no céu como outros, mas sim a caminhar pelo chão.

A operacionalização destas aprendizagens passa, na minha perspetiva, pela construção do conhecimento cooperativo, uma vez que, segundo a perspetiva sócio construtivista,

as funções psicológicas superiores se desenvolvem nas práticas e pelas práticas sociais, e passam do plano social ao individual através do processo de internalização<sup>26</sup>, que constitui um salto qualitativo através do qual as funções deixam de ser de natureza biológica e passam a ser de natureza cultural (Boiko e Zamberlan, 2001, pp. 52-53).

Com isto, defendo que as aprendizagens devem ocorrer, sempre primeiro em comunidade e, só depois, podem ter impacto ao nível cognitivo do indivíduo, pois, ao promover aprendizagens em cooperação reconhecemos que a aprendizagem é social, é em comunidade é com o outro, é por meio do confronto de ideias, reconhecendo, também, a minha função de suporte (Varela, 2010).

Outra possibilidade passa pela implementação desta mesma metodologia, recorrendo, no entanto, a uma organização diferente, optando pela definição de pequenos grupos, onde se trabalhe um tema que vá ao encontro dos interesses daquelas crianças, com vista a facilitar o desenvolvimento social e cognitivo, verbal e não verbal (Varela, 2010), como sucedeu no dia 6 de abril.

O dia de hoje foi bastante preenchido, na medida em que, foi durante o acolhimento da manhã que surgiu o tema do Projeto: As galinhas. A conversa teve início quando a Camila falava das suas férias (isto porque eu tive muito tempo de férias, segundo o grupo) e me explicava que gostava

---

<sup>26</sup> O processo de internalização consiste: (a) na reconstrução e ocorrência interna de uma operação que inicialmente representa uma atividade externa, (b) na transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal e (c) esta transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (Boiko e Zamberlan, 2001 citando Vygotsky, 1991, p. 64).

muito de passar tempo na casa da avó das Quichas, essa avó tem lá alguns animais, como as galinhas que, segundo a menina são muito feias porque têm patas que parecem ossos. A conversa foi-se desenrolando e o Belenenses mostrou-se sabedor do tema e bastante interessado em falar sobre estes animais e em saber mais. Assim, as crianças que se disseram que queriam saber mais sobre este tema, nomeadamente a Camila, o Belenenses, a Sapato e o Sporting, compuseram o grupo do projeto e, juntos, dirigimo-nos ao gabinete e começámos a construir a tabela.

É importante estar consciente do que a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 de 10 de fevereiro prevê para as crianças em idade pré-escolar, isto é, o Estado espera que as crianças se desenvolvam civicamente, por meio da dinamização de situações que promovam o desenvolvimento de cidadãos participativos. Visando este objetivo, é necessário promover organizações (instituição e sala de atividades) como comunidades de aprendizagem, nas quais as crianças são escutadas no processo de construção dos seus saberes; onde lhes é dado poder e possibilidade de participação; onde é implementada a regularidade do diálogo e da discussão, momento no qual se sustenta a obrigatoriedade de escutar os outros (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008). Nesta perspetiva, vê-se a criança não como um ser passivo, mas antes como um ser ativo participativo (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008).

Ainda neste domínio, senti algumas dificuldades na gestão do grupo, maioritariamente em situações de grande grupo, uma vez que existiam crianças mais difíceis com comportamentos e atitudes que dificultavam essa gestão. As crianças não estavam conscientes de algumas regras, pelo que me deparei, por um lado, com muitos conflitos em vários momentos da rotina, nomeadamente no acolhimento e, por outro, com crianças que apresentavam alguma dificuldade em regular o seu comportamento, como ilustram os excertos de reflexão presentes no anexo M.

Este será o enfoque da problemática, pelo que serão apresentadas adiante algumas estratégias e mudanças que ocorreram com o propósito e alterar estes comportamentos e de auxiliar as crianças no regulamento dos mesmos.

Refletindo acerca das minhas intenções no que diz respeito à **organização do ambiente educativo**, é possível afirmar que estas vão ao encontro das palavras de Lino (citada em Varela 2010) quando a autora afirma que um dos principais objetivos dos educadores passa pela criação de um ambiente agradável e familiar, no qual as crianças, os educadores e as famílias se sintam à vontade, como se estivessem em casa. Seguindo esta lógica, a organização deste espaço deve ser pensada com vista a proporcionar a definição de uma ordem e flexibilidade no ambiente físico, de modo a

apoiar aprendizagens das crianças. Deve, igualmente, providenciar conforto, bem-estar e segurança quer às crianças quer aos adultos.

Assim, o educador deve compreender a realidade na qual a criança se foi desenvolvendo e “pensar ecologicamente o desenvolvimento e a sala de atividades como fonte de suporte para a criança em situação de aprendizagem” (Vasconcelos, 2011). Este profissional deve, igualmente, considerar que muitas das aprendizagens realizadas, acontecem por meio de interações sociais e de interações com o meio, devendo, por isso, existir um espaço relacional securizante, de modo a proporcionar sentimentos de satisfação e alegria, no qual cada criança possa fruir o prazer de estar e de se relacionar.

Visando esta perspetiva, e como referi anteriormente, a sala de creche apresentava algumas fragilidades, pelo que é de salientar que o aproveitamento do espaço era pouco amplificado, o que culminava numa sala não dividida em áreas e pobre, no que diz respeito à oferta de materiais, sendo que, em relação ao espaço dedicado ao faz-de-conta, esse apenas continha um carrinho de passeio, um berço e algumas peças de fruta. Ademais, e ainda que não seja expectável que uma sala de creche esteja dividida por áreas, os interesses das crianças “exigiam” uma área (organizada) dedicada ao faz-de-conta.

Assim, e uma vez que vi na sala um enorme potencial, devido às suas dimensões, e observei algumas crianças do grupo a brincar ao faz-de-conta: “As crianças estavam a brincar com o carrinho, sendo que enquanto uma se sentava no carrinho a outra empurrava e iam falando e, pouco tempo depois, trocavam os papéis” (excerto de reflexão de dia 3 de fevereiro), considerei que poderia ampliar ambas as capacidades e criar uma área de faz-de-conta que fosse elaborada pelas crianças e que fosse significativa. Deste modo, foi minha intenção enriquecer a sala do ponto de vista material e, reorganizando o espaço, ampliei as brincadeiras naturais das crianças, como ilustram as reflexões de dia 27 de janeiro e da semana de 2 a 6 de fevereiro.

A atividade consistia na decoração da casa por meio da pintura com os pés das crianças. Todo o grupo se mostrou interessado na atividade, mantendo-se sentado no tapete, enquanto uma criança estava comigo a realizar a decorar a casa. Todas as crianças reagiram positivamente à sensação de tintas nos pés e todos caminharam sobre o cartão, sendo que os primeiros passos eram dados com a minha ajuda e, depois, andavam à vontade. Cada criança pintou os pés duas vezes e caminhou sobre o cartão, à exceção da L. que quis andar sobre a casa durante mais algum tempo. Os últimos a realizar a atividade foram o Mr. e o Mc., que fizeram ao mesmo tempo e comigo. Esta atividade possibilitou que as crianças tivessem contacto com outra experiência, que sentissem tinta nos pés e que se divertissem. Possibilitou também que realizassem uma pintura não recorrendo às mãos nem a outro material como o pincel ou o lápis. Foi uma atividade extremamente divertida para mim e para eles também!

No que refere ao período de atividade livre, no qual as crianças têm oportunidade de, livremente, brincar, são, cada vez mais, as crianças que brincam ao faz de conta, brincaram com os carrinhos de bebé, transportando-se umas às outras; dão de comer uns aos outros e a animais; passaram a ferro enquanto palram, entram e saem da casa (ou não saem de lá) etc.

À semelhança do que sucedeu no contexto de creche, também em jardim-de-infância verifiquei que alguns aspetos da sala beneficiavam de algum enriquecimento material, nomeadamente a área do conhecimento do mundo que se encontrava pouco rica desse ponto de vista, tendo mesmo observado que nenhuma criança escolhia essa área para brincar. Consciente desta realidade procurei, com o grupo, elaborar materiais que pudessem compor esse espaço e proporcionar mais momentos, sendo que o galinheiro que construímos ficou nessa área.

Ambas as experiências permitem que conclua que a divisão da sala de atividades por áreas facilita o trabalho quer em grande quer em pequenos grupos e contribui para a autonomia de cada indivíduo, na medida em que o permite escolher e o consciencializa de que aquela organização não é estanque e pode ser alterada se assim o grupo o definir e desejar.

Para além disso, relativamente aos materiais disponibilizados, procurei proporcionar às crianças o contacto com materiais diversos, variando as suas experiências, como ilustra o seguinte excerto da avaliação de dias 13, 19 e 20 de maio.

O grupo dirigiu-se ao alpendre e aí decidiu que queriam usar os paus e as folhas que recolheram na visita ao Jardim Botânico, por sugestão da Coelhinha e do Belenenses e aceite pelos restantes elementos. À medida que iam colocando os paus, verificavam que estes eram demasiado grossos e que não estavam a colar no cartão, caindo constantemente. Foi neste momento que se deu um diálogo entre a Camila e a Coelhinha:

Coelhinha: Ai, isto está sempre a cair!

Camila: Isto é muito grande e grosso, não sei se dá para colar aqui.

Coelhinha: Secalhar devíamos procurar uns mais pequenos.

Camila: Oh, mas nos só trouxemos grandes.

Coelhinha: Mónica, nós vamos procurar uns pequeninos, ok?

Mónica: Onde querem procurar?

Camila: No recreio lá de cima?

Mónica: É capaz de haver, vamos arrumar estes paus e vamos procurar lá acima.

Dirigimo-nos ao recreio superior e aí encontrámos vários paus pequenos, que todos se divertiram a apanhar.

Na educação pré-escolar, **as rotinas** baseiam-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal. A rotina estável, clara e compreensível funciona como “marco de referência; como segurança; captação do tempo e captação

cognitiva” (Zabalza, 1987, p.170), sendo que o próprio elemento repetitivo é inerente à securização, pelo que a criança saber o que se vai passar a seguir ajuda a prever o futuro (Cordeiro, 2014).

Posto isto, no que diz respeito à organização do tempo e visando a proposta de trabalho por projetos que referi pretendi que as crianças, iniciassem o seu dia com uma reunião de grupo. É neste tempo e espaço que se fazem as escolhas de trabalho para o dia, assim como os espaços e os materiais necessários, que selecionam autonomamente (Varela, 2010). Esta autonomia pode estar presente na seleção dos materiais, que, aquando da organização da sala, se definiu que estariam ao alcance de todos (Ministério da Educação, 1997) e, na escolha do que querem aprender, aprofundar ou conhecer.

Considero que a estruturação da rotina permite que múltiplas experiências de aprendizagem sejam incluídas de forma natural, sendo que se considerar o acolhimento como o primeiro momento em grande grupo do dia este pode ser largamente ampliado, como o foi no contexto creche.

Os momentos da rotina que eram previstos em creche apresentavam algumas dificuldades, nomeadamente a previsão de momentos calmos, particularmente no período da manhã, período no qual, as crianças podiam, por exemplo, ouvir uma história. A planificação de atividades estruturadas; a estruturação e definição dos momentos de transição de atividades, como o ato de arrumar os brinquedos, por exemplo e a pouca amplificação dos momentos de atenção individualizada, por exemplo aquando da mudança da fralda foram momentos nos quais procurei intervir. Isto porque esses momentos são, sem dúvida, significativos e imprescindíveis uma vez que, por a fala que adotei ser sintaticamente simples, a criança conseguia compreendê-la, fazendo corresponder esta fala ao nível de interesse da criança, à sua compreensão e habilidades cognitivas e linguísticas (Borges e Salomão, 2003).

Uma vez identificadas estas fragilidades foi possível intervir a esses mesmos níveis, como ilustram os excertos de reflexão de 7 e 30 de janeiro<sup>27</sup> e 3 de fevereiro.

Ainda antes do almoço tive oportunidade de mudar a fralda ao R., pelo que pude experienciar um momento privilegiado com o menino. Durante estes minutos que estive com a criança pude ver e verbalizar com esta os diferentes constituintes da cara, como os olhos, os ouvidos, a boca, o nariz, a cabeça, o cabelo e, depois a fralda, a pilinha e o rabo. Durante este tempo o menino esteve sempre muito ativo e interessado no que lhe ia dizendo, apontando para alguma parte do corpo pedia-me para a nomear, chegando mesmo mais longe e repetindo o que eu estava a dizer.

---

<sup>27</sup> Consultar anexo N.

Também o contexto de jardim de jardim-de-infância foi estimulante no enriquecimento dos momentos da rotina, uma vez que possibilitou que fosse mais além e reunisse o grupo várias vezes por dia, para dialogar, partilhar sucessos e fracassos, planear atividades e definir projetos, assim como saídas ao exterior e visitas a locais da comunidade, para fortalecer, consolidar e estimular novas aprendizagens, como é possível observar no excerto de reflexão de dia 6 de abril.

Durante o tempo de reunião de fim da manhã, propus às crianças que fizessem a avaliação deste período. Fui questionada sobre o porquê de as bolas estarem cortadas e porque é que já estávamos a falar do comportamento. Consequentemente, falei com o grupo e expliquei que era muito interessante avaliarmos o período da manhã e, depois, o momento da tarde. Assim, quem se portasse bem durante toda a manhã tinha meia bolinha verde e, quem mantivesse o bom comportamento durante o resto do dia merecia a outra metade. As crianças aceitaram bem esta sugestão e a Camila até disse “Assim há meninos que vão poder ter meia bola, os que nunca têm bolinha”.

Considero que esta mudança pode ter um impacto positivo no comportamento de algumas crianças, nomeadamente naquelas que já assumem que, por se terem comportado de forma menos correta num momento do dia já não conseguem ter bola verde.

No que diz respeito a atividades estruturadas, e à semelhança do que referi na análise reflexiva, a área da expressão dramática e o domínio da matemática eram duas abordagens passíveis de serem melhoradas.

Assim, consciente desta realidade, procurei dinamizar algumas atividades tiveram em consideração algumas fragilidades enunciadas na caracterização no domínio da expressão dramática e da matemática. Para mais informações, o leitor pode consultar o anexo O.

Um outro momento que privilegio na rotina diária prende-se com o momento da refeição. Em qualquer um dos contextos intervim ativamente neste momento, em particular com crianças que revelaram alguma dificuldade em ver este período como prazeroso, positivo e, ainda assim, com algumas regras.

No que diz respeito à alimentação, Coutinho (2014) começa por reconhecer que este momento é, socialmente, um momento de partilha e de convívio, logo, está diretamente associado a algo prazeroso. Então, porque é que nestas instituições este momento se liga diretamente ao autoritarismo e a regras restritas?

Reconheço que é necessário que a criança identifique que há regras e comportamentos que se associam diretamente a este momento, pelo que é necessário começar a interiorizá-los desde cedo, como o estar sentado durante todo o período da refeição, usar os talheres apenas para o fim a que se destinam. Assim, pressupõe-se que o cumprimento destas regras seja incitado desde cedo, quer em casa quer na escola.

No que refere às potencialidades educativas deste momento estas são imensas. Para que as possamos compreender é necessário ter em conta, segundo Coutinho (2014) a palavra chave - empatia - deste momento, uma vez que a autora considera crucial que o educador seja capaz de se colocar no lugar da criança e compreender como esta se está a sentir e se envolva a par com esta.

Posto isto, coube-me, como profissional, reconhecer que o período de nutrição é uma ótima oportunidade para se criarem/fortalecerem relações de proximidade, cumplicidade e alguma assertividade com as crianças. A postura do profissional “é fundamental no sucesso das refeições, na harmonia que nelas existe, e na confiança que se constrói a cada dia entre adulto e criança” (Coutinho, 2014, p.14). Deve ser igualmente o adulto a identificar que muitas crianças têm o primeiro contacto com a socialização “à mesa”, com pares e adultos, nas creches, pelo que esse momento deve ser ampliado e valorizado, permitindo que as crianças interajam, sem esquecer o propósito máximo – nutrirem-se.

Assim, e à semelhança do que os excertos de reflexões de dias 12 de janeiro e ilustram, procurei manter uma postura assertiva a fim de as auxiliar no cumprimento do propósito máximo, o que, de acordo com Rodrigues, citado em Coutinho (2014), é o mais correto, uma vez que é necessário agir com firmeza e sem hesitação, dado que as crianças sentem e identificam a ansiedade e as angústias dos adultos à sua volta. Assim, e ainda que o resultado não tenha sido imediato da primeira vez, ambas as crianças passaram a comer autonomamente qualquer um dos pratos, comportando-se de forma mais adequada.

A hora da refeição foi calma, ainda que a Lu. tenha chorado, como é habitual, e após algum tempo e várias canções acabou por comer a sopa, o prato e a fruta. Já o G. continua a comer a sopa com ajuda e o prato principal não, pois apenas brinca com a comida, deitando-a para o chão e tocando-a com as mãos, mas repete a fruta. Em relação ao comportamento deste menino tenho a dizer que me inquieta, pois a criança consegue manusear a colher perfeitamente, no entanto, não deixa que ninguém a ajude a comer os sólidos. Assim, julgo ser pertinente encontrar uma estratégia que contorne este facto, como usar uma colher para o ajudar, enquanto ele tem uma na mão e, sempre que quiser, pode ser ele a usar a colocar a comida na boca. Esta estratégia parece-me ser viável, pois é a que se aplica aquando da sopa, sendo que reconheço que conversar com o menino será crucial.

O dia de hoje contou, mais uma vez, com duas situações de desafio no momento da refeição, nomeadamente com o Buzz e com a Rato.

O Buzz, à semelhança dos dias anteriores precisou de ajuda para terminar a sopa que hoje, por acaso, tinha couves, no entanto, quando lhe dei a primeira colherada, o menino ameaçou cuspir a sopa e, quando alterei a minha expressão facial e tom de voz e lhe perguntei “vais cuspir isso?” a resposta (após engolir) foi “não, porque não quero mais sopa, só esta”.

Quando o ouvi dizer isto fiquei mesmo contente e orgulhosa, afinal estas ações têm o devido efeito, afinal valeu a pena que ele me tivesse cuspido para a cara e eu não me tivesse ido embora, afinal...

Por fim, em relação à **avaliação**, esta passa essencialmente, pelo trabalho com a equipa e com as famílias.

No que diz respeito ao trabalho em equipa, nomeadamente em creche, tal como referi anteriormente, considero que era passível de ser melhorado, integrando todos os elementos nas múltiplas decisões da sala.

Aquando da leitura e análise do Projeto Pedagógico (2014/15), eram visíveis os objetivos a que a educadora se propunha relativamente ao trabalho em equipa, tendo considerado crucial o estabelecimento de uma relação entre os profissionais, de apoio e cooperação, com vista a criar e a proporcionar um ambiente de qualidade para as crianças. Para isso, é necessária uma boa organização e funcionamento do trabalho quotidiano. No entanto, por intermédio de observação participante foi possível verificar que a realidade desta equipa não espelha esses objetivos, uma vez que o trabalho quotidiano não é planificado em equipa, nem existem momentos dedicados à discussão e à conversa entre os três elementos.

Posto isto, se a equipa educativa dedicasse algum tempo a encontros, diários ou semanais, e conversasse sobre o que consideram importante para o grupo, seria benéfico, pois não só é importante que toda a equipa trabalhe “em conjunto de forma a organizar e calendarizar todas as oportunidades” (Post & Hohmann, 2011, p. 308), como também é fundamental que se converse sobre alguns comportamentos que possam estar a ser menos adequados. Existir tempo de discussão sobre o que cada adulto observa nas crianças, sobre o modo como as devem apoiar e resolver diversos problemas que podem vir surgindo, promove práticas de comunicação aberta, na qual é possível tomar decisões conjuntas.

A não existência destas práticas comunicativas e de um trabalho coeso em equipa repercutiu-se na prática, como ilustra o excerto de reflexão semanal de 2 a 6 de fevereiro.

A verdade é que, algumas das ações da auxiliar foram comprometendo a minha própria ação, na medida em que não era aplicado, sistematicamente, o tempo de arrumar, por exemplo. Considero que, com o tempo e com a confiança que se estabelece, seja mais fácil conversar e pedir alguma compreensão nestes aspetos, no entanto, não considero que tivesse confiança suficiente para o fazer. Posto isto, procurei falar com a educadora que, reconhecendo e consentindo a minha opinião, foi ajudando a auxiliar em questão a alterar a sua ação.

Ainda que esta fosse a realidade do contexto, procurei incluir a educadora nas minhas planificações e conversar com os restantes elementos da equipa, a fim de os incluir e de os fazer sentir envolvidos na minha prática, para que pudéssemos funcionar

como equipa que partilha de um objetivo comum – a satisfação das necessidades das crianças.

Para que a equipa funcione de forma natural, é ainda necessário que cada elemento tenha a capacidade de observar e de avaliar a sua postura, enquanto membro de uma equipa e adulto com influência na vida da criança, a fim de, se necessário alterá-la. O excerto de reflexão apresentado abaixo, de dia 19 de janeiro, reflete a minha prática nesse sentido.

O balanço que faço do dia é bastante positivo pois permitiu-me estar mais tempo com o J. que é uma criança menos ativa que o restante grupo e que, habitualmente, brinca sozinha. Como tal, foi possível partilhar com ele momentos de brincadeira livre e dar-lhe mais atenção que o normal. É, de facto, minha preocupação melhorar na minha prática e, ao escrever diariamente o que sucede permite-me observar (com outro olhar) quais as crianças que se destacam nas minhas reflexões, seja porque pedem mais atenção, seja porque entram em conflito, seja porque têm dificuldade em adormecer, a verdade é que são 13 crianças todas igualmente merecedoras de atenção e carinho.

Relativamente ao trabalho com as famílias considero que é necessário ter em atenção que os pais são os defensores do bem-estar, interesses e necessidades dos filhos nas instituições formais de educação de infância, sendo os profissionais responsáveis por criar as melhores condições para a parceria pais-educadores. Os pais também detêm os principais direitos e responsabilidades dessa parceria, assim as regras que a orientam, devem ser debatidos entre ambos (Eskelinen, 2014).

Quer na creche quer no jardim-de-infância, esta ligação entre educadores e pais também deve ser destacada, valorizando a constante troca de informações. Assim, segundo o Ministério da Educação (1997), a relação que se estabelece com a família, foca-se em cada criança, sendo necessária a transmissão de toda a informação que lhe diz respeito. Para além disto, os pais “podem fornecer informação e conhecimentos valiosos acerca dos seus filhos” (Siraj-Blatchford, 2004, p.15), ajudando, assim, os educadores a responderem, de modo mais eficaz, às necessidades das crianças, como sucedeu nos dias 6 e 9 de janeiro, por exemplo.

Ao fim do dia, quando a mãe e o pai o vieram buscar, a mãe informou-nos que tinha ido à médica de família e que esta havia receitado Atarax para se dar à criança após o jantar, com o objetivo de o ajudar a dormir, isto porque, a mãe afirma que a criança acorda adormece de madrugada e acorda por volta das 5h e fica a ver televisão até às 7h/8h, depois adormece um pouco e a mãe acorda-o para ele vir para a creche. Quando a mãe nos contou isto, eu questionei se tinha administrado o medicamento de manhã, esta disse que sim e eu questionei porquê e a mãe disse que era para ele vir mais calmo para a escola. Questiono agora se foi a melhor opção, ter perguntado porque tinha dado aquilo ao menino, mas a verdade é que não foi o que a médica disse nem aconselhou.

Quando a mãe do R. o veio buscar pude conversar um pouco com ela e perguntei-lhe como estavam a correr as noites do menino desde que está a tomar o medicamento e a mãe disse-me que ele está a dormir cada vez melhor, pois desde que o toma que acorda menos vezes de noite e que, na noite passada nem acordou dormindo nove horas seguidas o que, segundo a mãe, nunca tinha acontecido. Perguntou-me como é que a criança tem dormido na escola e eu informei-a que tem adormecido mais cedo

que o que era normal e que dorme, aproximadamente, duas horas. No entanto, perguntei-lhe quanto tempo seria administrado o medicamento e a mãe disse-me que era durante 10 dias e que após esse período era dia sim/dia não.

Para a concretização desta parceria procurei apresentar-me às famílias, elaborando um pequeno texto de apresentação e colocando uma fotografia e, no momento da minha saída fiz o mesmo, agradecendo desta vez, todo o apoio e carinho que as famílias manifestaram por mim, bem como o apreço que foram demonstrando pelo meu trabalho e pelas minhas iniciativas junto dos seus filhos, como ilustra o anexo P.

Procurei participar na reunião de pais, de forma a agradecer os momentos que possibilitaram que os seus filhos experienciassem comigo, tendo também feito parte, de forma igualmente ativa, de vários momentos de convívio. Esses momentos consistiram em passeios e refeições conjuntas num registo informal, de forma que os pais conhecessem a realidade do jardim-de-infância, circulassem pela sala e conhecessem o espaço no qual os seus filhos se desenvolvem e crescem e, também, a fim de se estabelecerem conversas com os vários elementos da equipa e com outros pais, tal como sucedeu dia 4 de maio.

Logo quando chegaram as mães, mais precisamente a dos gémeos, ambos conduziram-na até mim e disseram-lhe “Mãe, esta é a Moniquinha” ao que a mãe respondeu “Ah, esta é que é a famosa Moniquinha que te chama ...?”. Este diálogo prolongou-se e fiquei a saber que os meninos falam muito de mim e do que faço com eles e dos mimos que lhes dou. É engraçado e enternecedor ouvir estas palavras que refletem a minha ação para com as crianças, mostram que falam de mim e que os pais os ouvem.

Se se considerar a definição de Ferreira (2004) de condição social<sup>28</sup>, que prevê o cruzamento entre as habilitações dos pais e a respetiva profissão, é possível inferir que a maioria das famílias (de ambos os contextos) trabalham no setor terciário. Ainda que as famílias de creche não tenham avançado nos estudos, as de jardim-de-infância fizeram-no, destacando-se, no entanto, a baixa remuneração das suas ocupações laborais (menos de 600€).

É de referir que estas dimensões estruturais definidas por intermédio da condição social destas famílias não é “determinante da biografia, trajectória, de vida e experiência social das crianças” (Ferreira, 2004, p.67), o que se refletiu na minha prática.

---

<sup>28</sup> Condição social é “aferida pelo conjunto de propriedades ligadas a um certo tipo de condições materiais de existência e de prática profissional que faculta os diferentes recursos de que dispõem e podem usar” (Ferreira, 2004, p. 66)

Analisando a diversidade das famílias recaiu sobre mim a responsabilidade de saber lidar com cada uma delas e respeitar a sua individualidade e características, como ilustra o excerto da reflexão de 9 de janeiro.

Considere este momento de conversa com o pai da Sh. algo muito produtivo, pois o senhor teve oportunidade de ver que o que cantam para, e com a menina, em casa é levado para a creche e é tido em atenção e em consideração. Mais, após esta conversa pude saber quais as outras músicas que lhe cantam, e, uma vez que conheço todas as que o pai referiu, sei que, ainda que algumas não sejam traduzidas para a nossa língua, outras conhecemos também em português como “Cabeça, ombros, joelhos e pés”. Ainda que não cante as músicas em inglês com todo o grupo, posso cantar com eles as músicas que ela conhece, e que têm gestos e cantá-las em português, mas, quando estiver sozinha com ela poderei cantar em inglês algumas, será que assim a criança se sente valorizada? Sente que o que vive em casa e na escola não é tão díspar assim? Outra possibilidade passou por enviar para casa o portfólio da Camila, para que os pais pudessem contribuir com para o mesmo, escrevendo, neste caso, como é que a filha é “aos seus olhos”.

Posto isto, coube-me a mim, entender e analisar a diversidade e constituição das famílias; o tempo que cada uma tinha disponível; proporcionar um espaço de diálogo com vista a complementar a ação escola família, visando os objetivos presentes. Assim, afirmo que foi sempre meu intuito criar uma parceria positiva com os pais, baseada, essencialmente, honestidade e respeito mútuo (Siraj-Blatchford, 2004), pois pretendo que os pais confiem em mim.

### **3.2 Referencial teórico do problema da investigação**

Como ficou patente nas intenções, foi minha preocupação encontrar estratégias que me ajudassem a regular comportamentos de oposição e desafio, em alguns momentos da rotina do grupo de pré-escolar.

As Perturbações de Oposição (PO) têm vindo a aumentar a sua prevalência na população infantil, pelo que as sociedades atuais têm vindo a ficar cada vez mais preocupadas com esta realidade emergente (Homem, Gaspar, Santos, Azevedo & Canavarro, 2013).

De acordo com o sistema classificativo do Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-IV), que avançou com a definição da PO pela primeira vez na terceira edição do DSM III, clarificou-a como apresentando os seguintes sintomas: “violações de regras menores, birras, argumentação, desafio, provocação e teimosia” (Rockhill et al. citado em Homem, Gaspar, Santos, Azevedo & Canavarro, 2013, p.33). Segundo o DSM III, o diagnóstico desta condição apenas poderia ser feito, caso existisse a presença de, pelo menos, dois destes sintomas, sendo necessário que estes ocorressem com maior frequência naquelas crianças em relação a outras da mesma faixa etária (Homem, Gaspar, Santos, Azevedo e Canavarro, 2013). Ademais,

o seu início poderia suceder antes dos três anos de idade e os sintomas tinham de ter a duração de, no mínimo seis meses (Homem, Gaspar, Santos, Azevedo & Canavarro, 2013).

Os critérios de diagnóstico foram revistos, passando a anterior PO por Perturbações de Oposição/Desafio (POD). A teimosia deixou de ser vista como um dos sintomas (possivelmente por ser uma característica inerente ao temperamento, como se irá abordar adiante) e, a frequência dos sintomas terá de ocorrer “muitas vezes” (Homem, Gaspar, Santos, Azevedo & Canavarro, 2013, p.33), alterando também a quantidade de sintomas necessários ao diagnóstico, sendo agora cinco de uma lista de nove (Homem, Gaspar, Santos, Azevedo & Canavarro, 2013).

Atualmente, e segundo a DSM-IV a designação adotada é a de PO, cujas características passam, essencialmente, pela existência de uma padrão recorrente de comportamento negativista, hostil e desafiante, que interfere significativamente, com o desempenho social, familiar ou escolar das crianças (Palha, s.d.). Este comportamento terá de durar pelo menos seis meses e caracteriza-se pela ocorrência de, no mínimo, quatro dos seguintes comportamentos: “encoleriza-se com frequência; discute com adultos; desafio ou recusa cumprir os pedidos ou regras dos adultos; aborrece deliberadamente as pessoas; culpa os outros dos seus próprios erros ou mau comportamento; suscetibiliza-se ou é facilmente molestado pelos outros; sente raiva ou está ressentido; é rancoroso ou vingativo” (APA, 1996, p.96).

O DSM-IV afirma que os critérios de diagnóstico de PO permitem que se distinga de forma fidedigna crianças de pré-escolar no que há presença desta perturbação diz respeito, alertando, simultaneamente, para o facto de os comportamentos transitórios de oposição serem muito frequentes em idade pré-escolar, pelo que este diagnóstico feito nestas idades deve considerar as dificuldades que as crianças sentem na regulação de impulsos, birras, agressividade e desobediência, que são características da PO mas, também, de crianças em idade pré-escolar (APA, 1996).

Alguns autores sugerem que determinados comportamentos devem ser observados em momentos específicos da rotina diária da criança, cruzando a frequência com que ocorrem nos diferentes contextos de vida (Homem, Gaspar, Santos, Azevedo & Canavarro, 2013, p.33).

Como a própria Associação de Psiquiatria Americana (APA) afirma, há, de facto, características das crianças em idade pré-escolar que se coadunam com alguns sintomas da PO. Posto isto, importa compreender como é que algumas das

características dos comportamentos de oposição e desafio se manifestam em crianças de idade pré-escolar, sem que sejam necessariamente atípicos.

Dodge, Coie & Lynam (2006) definem temperamento, por meio do cruzamento da perspectiva de múltiplos autores, como sendo traços de personalidade herdados na infância. Já Thomas, Chance and Burns (referenciados em Dodge, Coie & Lynam, 2006) identificam nove dimensões: (1) nível de atividade; (2) limites (3) humor (4) ritmicidade (5) abordagem (6) intensidade (7) adaptabilidade (8) distractibilidade e (9) atenção/persistência.

Já Cordeiro (2014), ainda que apresente uma definição de temperamento que vai ao encontro do que os autores acima referiram, uma vez que afirma que o temperamento é um conjunto de características inatas que se assistem na sua organização face ao mundo exterior e interior, apresenta diferenças nos que refere aos traços comportamentais e explicita-os.

O temperamento está presente na vida de todos, não apenas das crianças, sendo, por isso, adaptável, isto é, desenvolve-se e exercita-se, o que pode levar a algumas alterações comportamentais, tendo sempre por base, “a enorme capacidade de reflexão e autodomínio [do ser humano]” (Cordeiro, 2014, p.29).

Com isto, o autor definiu dez traços comportamentais, sendo eles:

- Nível de atividade: - há crianças mais ou menos agitadas, sendo que umas têm preferência por atividades mais calmas, ao invés de outras que preferem maior agitação;
- Distractibilidade:- o grau de concentração e de atenção à atividade que a criança está a desempenhar, e também, a influência aos estímulos externos (reflexão, comportamento e atividades);
- Intensidade:- o grau de energia que a criança coloca nas suas respostas, mais ou menos dramatismo, maior ou menos grau de veemência. Grita, ou não; esperneia, ou não;
- Regularidade:- a criança é, ou não, regular ao nível do apetite, do sono, da enurese, etc. Caso a criança não o seja, e os seus horários sejam demasiado flexíveis, é provável que surjam mais birras;
- Limite sensorial:- prende-se com a reação da criança a estímulos, como sons, paladares, cheiros, mudança de luz e temperatura;
- Timidez/ousadia:- reação da criança perante estranhos, novas situações ou desafios;

- Adaptabilidade:- capacidade em se adaptar a mudanças, por exemplo, mudança de atividade. Uma criança com baixo grau de adaptabilidade, quando solicitada/obrigada a participar em alguma atividade pode sofrer, manifestando esse sentimento por meio de uma birra, por exemplo;
- Persistência:- tempo que a criança dedica a uma atividade quando surgem obstáculos e/ou desafios. Demasiada persistência gera teimosia e falta dela gera desistência;
- Humor:- reação da criança a alguma situação, de forma otimista ou pessimista. A criança pode ser difícil no que diz respeito a obter um sorriso, ou, pelo contrário, pode ser de sorriso fácil;
- Reatividade:- reação da criança perante uma situação na qual é contrariado, isto é, a criança pensa e analisa primeiro, ou manifesta-se de imediato.

São observáveis as semelhanças no que diz respeito às dimensões/traços apresentados pelos autores, pelo que é possível identificar, segundo Dodge, Coie & Lynam (2006) três categorias que os autores acreditam serem significativas, como (1) temperamento difícil, (2) temperamento fácil e (3) temperamento lento.

Visando um esclarecimento das características inerentes à primeira categoria - temperamento difícil - os autores afirmam que crianças com esta características apresentam outras associadas a comportamentos antissociais, demonstrando ser irregulares no seu comportamento, são lentas no que à adaptação diz respeito, apresentam níveis intensos de reatividade e apresentam um humor particularmente irritável e negativo (Dodge, Coie & Lynam, 2006).

Por intermédio de alguns estudos, é possível verificar que há algumas dimensões que influenciam o temperamento, nomeadamente o contexto social, sendo referido que uma má adaptação de ambos os pais à parentalidade pode conduzir a comportamentos de má conduta por parte da criança e que o estilo de parentalidade pode estar diretamente relacionado com a complacência que estes têm para com os filhos (Dodge, Coie & Lynam, 2006).

Ainda a este nível Dodge, Coie & Lynam (2006) procuram como é que aparecem os comportamentos de agressão física em idades de pré-escolar. Os autores começam por referir que as agressões físicas diminuem face a crianças com menos de dois anos, sendo que, no entanto as agressões verbais tendem a aumentar a partir desta idade, o que coincide com o aumento do léxico e da capacidade de verbalização (Dodge, Coie

& Lynam, 2006). Jenkins, Bax & Hart (citados em Dodge, Coie & Lynam, 2006) vão mais longe e afirmam que estudos demonstram que é aos três anos de idade que este comportamento aumenta nas crianças, bem como as preocupações e a dificuldade em controlá-lo, por parte dos adultos.

No que refere às questões de género nesta temática, estudos revelam que em crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, são os rapazes quem apresentam comportamentos mais agressivos, o que se mantém até aos 18 anos relativamente a comportamentos antissociais, por exemplo.

Posto isto, espera-se que qualquer prestador de cuidados tenha a consciência destes comportamentos e que demonstre alguma compreensão face às crianças que destas idades.

Cabe a(o) educador(a) identificar estes comportamentos e procurar estratégias que contribuam para a sua regulação, sendo que, numa primeira fase essa regulação será feita pelo educador e, posteriormente, o ideal é que passe a ser interna, ou seja, que a criança desenvolva a capacidade de se autorregular. Isto porque, ainda que esta capacidade tenha uma base biológica, “é também influenciado pelo ambiente social, pelo que a modelação e a instrução são considerados os principais veículos de promoção por parte das famílias, dos professores . . .” para a regulação dos comportamentos por parte das crianças (Fernandes, 2012, p.25).

A criança desenvolve os seus padrões comportamentais, tendo por base as normas e regras que constituem o mundo social que a rodeia.

Posto isto, no que diz respeito à regulação por intermédio do educador, as estratégias serão apresentadas e devidamente explicitadas mais à frente, aquando da explicitação do plano de ação e definição das estratégias associadas ao estudo desta problemática.

Por seu turno, a autorregulação, que corresponde a um conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre o sujeito, sobre as suas funções, comportamentos, pensamentos, emoções, impulsos e desejos. É o mecanismo que regula o *self*, tendo em vista os padrões e regras aceites pela sociedade (Baumeister & Vohs, 2004).

Cordeiro (2015) define este conceito como autocontrolo, afirmando que é “o poder de pensar antes de agir, o que concede aos atos uns preciosos momentos entre sentir uma emoção forte, e a conseqüente necessidade de resposta, e o pensar se esta resposta está correta ou se não trará mais problemas” (Cordeiro, 2015, p. 180)

Também Linhares & Martins (2015) avançam com uma definição para este conceito, clarificando-o como sendo a habilidade de monitorar e modular a emoção, a cognição e o comportamento, para atingir um objetivo e/ou adaptar às demandas cognitivas e sociais para situações específicas” (Linhares & Martins, 2015, p.1).

De uma forma geral, é a autorregulação, ou o autocontrole, que transforma o Homem num ser civilizado.

Esta capacidade não é de fácil aquisição por parte das crianças e o seu desenvolvimento tem por base processos interiores à criança. Com isto, a criança deve começar a perceber desde cedo para uma determinada situação qual a resposta que se adequa (Fernandes, 2012). No entanto, há diversos estudos que apontam para uma dificuldade, nomeadamente no autocontrole de emoções forte, uma vez que estas estão na base da sua personalidade, isto é, o temperamento da criança influencia a sua capacidade de mobilizar estratégias de autorregulação (Fernandes, 2012).

Linhares & Martins (2015) avançam com alguns componentes de autorregulação, nomeadamente a regulação cognitiva, que consiste na capacidade em mobilizar mentalmente informação e em resistir a algum tipo de tentação; a regulação emocional que é observável a partir do primeiro ano de vida no qual a criança desenvolve a habilidade de regular a expressão das suas emoções; a regulação comportamental, na qual se espera que a criança consiga controlar o seu próprio comportamento como obedecer a regras ou controlar os seus impulsos físicos.

Esta capacidade é passível de ser adquirida e operacionalizada nas suas diferentes frentes, uma vez que aos quatro anos a criança começa a lidar com os seus sentimentos de forma mais fácil, sendo capaz de avaliar as consequências dos seus atos, isto é, consegue distinguir o que é socialmente aceite ou não.

**É de ressaltar que comportamentos que não se apresentem como positivos, cooperativos e autorregulados constantemente podem, e devem, ser interpretados como comportamentos normais nesta fase de desenvolvimento das crianças, uma vez que “refletem as experiências da criança na sua vida em grupo” (Fernandes, 2012, p.2).** Não obstante, conforme foi referido, o adulto tem um papel fundamental no processo de construção, por parte das crianças, do conhecimento de si e do mundo à sua volta e como deve manifestar as suas intenções, ideias e emoções na vida coletiva em comunidade. A problemática versa precisamente sobre como a ação da educadora pode contribuir para que as crianças com maior dificuldade em participar

adequadamente na vida em comunidade, possam desenvolver competências que melhorem a sua autorregulação.

### **3.3 Identificação da problemática**

Considerando o referencial teórico mobilizado acima, foi possível identificar alguns aspetos que se revelam fundamentais considerar aquando da interpretação de comportamentos de oposição e desafio, nomeadamente o temperamento e as múltiplas dimensões que nele têm impacto, bem como qual o propósito da implementação de estratégias que regulem esses mesmos comportamentos, que é, neste caso, a autorregulação das crianças.

Posto o enunciado, identifico agora a minha problemática.

O interesse na problemática da gestão do grupo na presença de crianças que manifestassem comportamentos de oposição e desafio já era um interesse que mantinha há algum tempo. Este aspeto, nomeadamente a identificação destes comportamentos e as estratégias adjacentes, é algo que sempre considerei pertinente, na medida em que, se fosse um aspeto trabalhado e estudado aquando da formação de profissionais de educação, prevenia-se a aplicação de estratégias menos adequadas e pedagógicas, bem como se promovia a compreensão e a empatia no que diz respeito a algumas questões. Posto isto, considero que este tema exige algum conhecimento técnico que não detinha e que sempre tive interesse em adquirir.

Cruzando o meu interesse, com o que referi em 2.1 Identificação e fundamentação das intenções para a ação pedagógica, foi possível desenvolver esta problemática e realizar uma investigação neste sentido.

Face ao exposto, o objetivo da investigação foi perceber de que forma a ação da educadora, através de estratégias individualizadas e grupais, pode melhorar os comportamentos de oposição e desafio das crianças com maior dificuldade na autorregulação.

Assim, o problema da investigação foi: será que a identificação de antecedentes e consequentes do comportamento (por intermédio da aplicação da grelha ABC e a definição de estratégias individualizadas, com o objetivo de melhorarem a autorregulação das crianças com maior frequência de comportamentos de oposição e desafio no seio do grupo, diminui a frequência com que ocorrem esses comportamentos a longo prazo, melhorando a qualidade do ambiente da comunidade aprendizagem?

### **3.3.1 A Investigação**

No que refere à investigação propriamente dita esta dividiu-se em cinco fases: (1) identificação através de observação participante das crianças com maior número de comportamentos de oposição e desafio; (2) aplicação de duas escalas, sendo elas, a CTA e a ECA; (3) aplicação da grelha ABC; (4) implementação individualizada de estratégias com o objetivo de aumentar a autorregulação das crianças identificadas; (5) voltou a aplicar-se as duas escalas, para perceber se houve melhoria no comportamento das crianças selecionadas.

Os processos metodológicos seguidos são descritos de seguida. Numa primeira fase foi necessário observar o grupo e fazer um levantamento das crianças que mais se destacavam, no que à regularidade de comportamentos de desafio diz respeito, de modo a poder encontrar e implementar estratégias individuais, que resultassem numa maior harmonia para o grande grupo (Tomás, 2011). Ainda que os comportamentos sejam individuais e que tenha identificado menos de metade do grupo, a verdade, é que, se uma criança se manifestasse de forma mais intensa face a uma situação é o suficiente para que outra se sinta no direito de fazer o mesmo.

Uma vez identificadas as crianças, aplicou-se numa primeira fase a CTA e a ECA seguida da aplicação da grelha ABC, com o objetivo de identificar e implementar estratégias de regulação de comportamentos de desafio e de oposição. Por fim, apliquei novamente as escalas CTA e ECA com o propósito de verificar se as mudanças que implementei se traduziram em mudanças do ponto de vista do comportamento entre pares e da autorregulação, respetivamente.

A aplicação das escalas abrangeu o grupo que seleccionei numa primeira fase, sendo que as crianças se caracterizavam pela frequência de comportamentos menos adequados e, a aplicação da grelha ABC contém alguns episódios que refletem estes comportamentos apenas com as crianças que apresentaram valores menos satisfatórios aquando da aplicação das primeiras escalas.

Uma vez analisados os resultados da grelha ABC categorizaram-se os comportamentos e introduziram-se mudanças, nomeadamente ao nível dos antecedentes, possibilitando a resposta à questão: será que a identificação de antecedentes e consequentes do comportamento (por intermédio da aplicação da grelha ABC e a definição de estratégias individualizadas, com o objetivo de melhorarem a autorregulação das crianças com maior frequência de comportamentos de oposição e

desafio no seio do grupo, diminui a frequência com que ocorrem esses comportamentos a longo prazo, melhorando a qualidade do ambiente da comunidade aprendizagem?

### **3.3.2 Estratégias de intervenção**

Uma vez chegada à quarta fase do processo de investigação, foi fundamental compreender o que se espera de um elemento adulto, isto é, que ferramentas são necessárias para que o(a) educador(a) seja um “corregulador” (Linhares & Martins, 2015, p.1).

Tem-se verificado que a presença de um corregulador é relevante neste processo, uma vez que a interação destas crianças com adultos mais desenvolvidos e capazes é um elemento crucial no desenvolvimento da mediação social adequada (Linhares & Martins, 2015).

Mais uma vez, é importante considerar que cada criança tem o seu temperamento, bem como qualquer adulto que com ela se relacione, pelo que é fundamental que o adulto seja altruísta e que reconheça que a sua função é auxiliar a criança a se autorregular, pelo que é fundamental que o adulto também o faça. É por isso mesmo, que Linhares e Martins (2015) afirmam que o temperamento das crianças tem uma forte interação com as características das práticas educativas e dos cuidados parentais.

Visando a perspectiva do prestador de cuidados como sendo o(a) educador(a), Boyer (2009) começa por referir que na valência de pré-escolar (e de creche), cabe ao educador ter em atenção o ambiente da sala, proporcionando o acesso a materiais diversos, a uma rotina estruturada e a horários de alimentação e sesta regulares, para que as crianças tenham oportunidade de compreender como é que os adultos regulam o seu quotidiano, os seus limites, os seus comportamentos e emoções, de modo a que estas procurem, posteriormente, assimilar e reproduzir essas aprendizagens

Dentro da sala de atividades, os educadores podem adotar estratégias proactivas para promover o desenvolvimento da autorregulação, como por exemplo, ao encorajar as crianças a seguir as regras da sala, promovendo assim a inteligência social de cada uma, ao mostrar que esta faz parte de um grupo, e fora da escola, de uma família e de uma comunidade, ou seja, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades interpessoais e sociais (Fernandes, 2012).

Consciente de que todas as crianças têm o seu temperamento e que é errado um educador pensar que pode mudar uma criança, procurei conhecer todas as crianças

do grupo, observando-as em diferentes ambientes e contextos do dia-a-dia, de modo a poder ajudá-las, fornecendo-lhes “as guias necessárias para [elas] adequarem as suas atitudes e comportamentos às necessidades do momento” (Cordeiro, 2014, p.28).

Uma vez analisados os dez traços comportamentais, foi possível verificar que alguns se encontram diretamente relacionados com a manifestação de comportamentos de oposição e desafio, por exemplo, por meio de birras. São eles, o nível de atividade, distractibilidade, a intensidade, a regularidade, a adaptabilidade, a persistência e a reatividade. De facto, sete dos dez traços podem facilitar na compreensão do comportamento das crianças, nomeadamente, ao nível dos comportamentos menos corretos, o que, de algum modo, pode auxiliar o educador na sua intervenção.

Primeiramente é importante analisar a intenção, isto é, se a criança fez, ou não, de propósito determinada ação; de seguida, questionar-se sobre se a criança já deveria saber, ou não, essa regra; depois, tentar compreender qual foi o fator que a fez renegar essa mesma regra e, por fim, dar margem à criança para se explicar. Este processo foi transversal a todas as crianças e é por aqui que qualquer processo se inicia, a não ser que a criança esteja a fazer uma birra que envolva alguma tensão física, nesse caso, esta conversa é iniciada quando a criança se encontrar mais calma, provavelmente após alguma contenção física da minha parte (Cordeiro, 2014).

Segundo Folque (2014), diversas investigações concluíram que o recurso a perguntas revelou-se um instrumento que potencia o desenvolvimento do pensamento, estimulando o pensamento metacognitivo, crítico, especulativo e o raciocínio. Com isto, é importante considerar que as perguntas abertas são as que se revelam mais estimulantes e as que permitem mais respostas para além do certo ou errado. As respostas que se obtêm por intermédio de perguntas abertas são mais ricas, pois “suscitam o debate e incentivam as crianças a interrogar-se” (Folque, 2014, p.92)

Independentemente da ação da criança, é fundamental deixar claro que a reação e expressão do educador estão diretamente relacionadas com o ato e nunca com a criança, sendo que é importante referir que o amor e afeto por elas está intacto, no entanto, é igualmente importante reforçar que o adulto fica triste quando ela tem aquelas atitudes e comportamentos (Cordeiro, 2014).

Uma outra estratégia que adotei prende-se com dar oportunidade a qualquer criança de reparar o mal que fez, uma vez que “as desculpas e as reparações, ajudam a criança a conhecer os sentimentos dos outros e a respeitá-los” (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 53).

Outro dos métodos diz respeito a desafiar a criança a olhar e compreender o mundo de diferentes perspectivas. Com o apoio do adulto, as crianças devem ter tempo e espaço para partilhar as suas ideias, emoções e problemas entre si, tentando resolvê-los e conjunto. Desta forma, as crianças aprendem a respeitar as opiniões e problemas dos outros, bem como a tentar resolver conflitos através do diálogo. Também é importante que o educador faça com que a criança se responsabilize pelos seus atos e pela forma como trata os seus pares. Deste modo as crianças começam a reconhecer o impacto que as suas ações têm sobre as outras pessoas, seja este positivo ou negativo (Fernandes, 2012).

Outro método proposto, por Brazelton & Sparrow (2013) assenta em captar a atenção da criança que está a ter um comportamento desadequado. Para tal o educador pode usar um elemento surpresa; pode baixar a voz repentinamente; pode bater palmas ou assobiar de forma estridente; pode afastar-se, sem punir posteriormente a criança ou ameaçar que se vai embora; pode segurar os ombros da criança, pondo fim à ação; pode olhá-la nos olhos e fazê-la escutar, clarificando a ideia de que tem de parar e de ouvir naquele momento, mantendo sempre a firmeza, sem magoar. Se um adulto adotar esta atitude frequentemente, a criança desiste de o irritar ao verificar que este se mantém calmo e imperturbável.

A adoção do feedback como estratégia de regulação destes comportamentos, permitiu controlar a ação da criança, na medida em que a motivou a portar-se melhor, ou, por outro lado, auxiliou-a a compreender que determinada ação não era correta. Estudos demonstraram que as crianças que recebem feedback estratégico são as que demonstram “maior orientação para a “mestria” (Folque, 2014, p.94).

A inclusão das crianças nos momentos de avaliação pode ser considerada uma estratégia na regulação destes comportamentos, na medida em que, a avaliação tem um forte impacto na formação da identidade de cada criança (Folque, 2014).

A promoção de momentos em grande grupo, nos quais as crianças tivessem de interagir livremente, liberta-as da autoridade do adulto e possibilita a cooperação, o que as leva a analisarem os seus pontos de vista, a se descentrarem e a se envolverem em conflitos cognitivos. Ademais, é expectável que nestes momentos existam alguns conflitos, por isso, em caso de necessidade e numa primeira fase, o educador deverá desempenhar o seu papel e ajudar as crianças a resolverem o conflito procurando uma resolução conjunta, “colocando andaimes” (Folque, 2014, p.99), mediando as interações entre as crianças, estimulando o diálogo entre todas (Folque, 2014).

A adoção de um discurso privado com a criança é uma boa estratégia para fomentar a auto monitorização da criança. Este foi muito defendido por Vygotsky (citado em Fernandes, 2012), que mostrou que crianças destas idades apresentam alguma necessidade em recorrer a este tipo de discurso a fim de planear e orientar o seu comportamento e ações, desenvolvendo deste modo uma aprendizagem autorregulada.

Num registo igualmente privado, é importante considerar que, muitas vezes, é necessário conduzir as crianças para um lugar onde se possam isolar, como sair da roda e sentar-se numa cadeira, por exemplo (Brazelton & Sparrow, 2013). O facto de parar a ação e de se sentar calmamente pode ser suficiente, sendo que esse isolamento é crucial para cessar a ação da criança, principalmente se esta for mais irrequieta, ou até mesmo hiperativa (Brazelton & Sparrow, 2013). A criança estará sentada na cadeira, numa posição na qual pode ver todo o grupo de forma mas atenta e relaxada. É de salientar que esta estratégia não resulta para todas as crianças, uma vez que algumas podem sentir-se humilhadas, o que não é necessário nem tão pouco desejável.

Considero igualmente pertinente salientar a existência de algumas estratégias que se revelam infrutíferas no que diz respeito ao comportamento do adulto que tem como objetivo auxiliar a criança na sua regulação.

Uma dessas estratégias passa pelo aviso constante de que se vai tomar uma ação, sendo usual ouvir educadores dizerem “para de fazer isso”, “para de fazer isso senão eu chateio-me”, “daqui a nada vou aí” e, finalmente quando toma a decisão de intervir a dimensão do problema aumentou e, muitas vezes, a criança é punida de forma agravada. Assim, o educador pode, efetivamente, começar por avisar, sendo que este processo é gradual, preferencialmente deve ser reduzido apenas ao primeiro passo, quando a criança já tiver compreendido que quando ouve uma vez que é para parar para. É de salientar que se o educador continuar a “ameaçar” a criança irá simplesmente tentar perceber se está a falar a sério ou não.

Uma outra estratégia prende-se com o recurso a castigos corporais, segundo Brazelton & Sparrow (2013) apenas funciona como forma de assustar a criança, sendo que também não é justo que um adulto, detentor de maior força e poder, a exerça sobre a criança que não se pode defender. A mensagem que se passa aquando do recurso a esta estratégia é de que o adulto é maior que a criança e que não a respeita, e as consequências podem traduzir-se em momentos de revolta e de refúgio. Quando um adulto bate numa criança transmite-lhe a ideia de que a criança tem de se portar bem por obrigação, uma vez que não houve uma explicitação e conversa acerca das suas

atitudes. Salienta-se ainda que esta medida não contribui para a autorregulação da criança, uma vez que não lhe fornece ferramentas para a criança se controlar sozinha e pode mesmo desacreditar os pais como modelos (Brazelton & Sparrow, 2013).

O recurso à humilhação também se revela inútil pois as repercussões destas atitudes podem conduzir a criança a uma baixa autoestima, pode por em causa a relação dos pais com a criança e pode aumentar a reação momentânea da criança, não contribuindo para o cessar do comportamento (Brazelton & Sparrow, 2013).

Retirar o afeto é, sem sombra de dúvida, a medida mais radical e assustadora, uma vez que não apresenta qualquer benefício, prejudica as relações que se estabelecem, pode levar a criança a ser dominada por outros sentimentos como a raiva e o ressentimento, o que, a longo prazo, conduzirá a outro tipo agravado de comportamentos (Brazelton & Sparrow, 2013).

### **3.3.3 Análise e discussão dos resultados**

Analisando os dados presentes no instrumento ABC<sup>29</sup> foi possível verificar quais os antecedentes que as crianças apresentavam, antes dos comportamentos de oposição e desafio que manifestavam face ao adulto.

Na primeira fase foram identificadas seis crianças, nomeadamente o Faca, o Buzz, o Belenenses, a Coelhoinha, o Gelado e o Carrinho, a quem se aplicaram as grelhas CTA e ECA<sup>30</sup>, sendo que, apenas se aplicou a grelha ABC a quatro dessas seis crianças, uma vez que foram as que apresentaram níveis mais elevados na primeira aplicação das escalas e devido a constrangimentos no que diz respeito à observação de comportamentos.

Relativamente aos resultados na primeira aplicação da CTA e da ECA, estes estão presentes nas Tabela R1 e S1, respetivamente.

Os resultados apresentados, foram obtidos por meio da média dos valores atribuídos às crianças em cada descritor. Assim, os resultados da Tabela R1 revelam que as crianças apresentam níveis elevados no que diz respeito ao conflito entre pares, sendo que a média das crianças se situa, aproximadamente, no nível 4 o que revela que estes comportamentos ocorrem frequentemente.

Por seu lado, a Tabela S1, apresenta níveis baixos no que diz respeito a comportamentos de autorregulação manifestados pelas crianças, sendo que todos se

---

<sup>29</sup> Consultar anexo Q.

<sup>30</sup> Consultar anexos R a U.

situam no nível 2, pelo que as crianças apenas manifestam comportamentos de autorregulação raramente.

De seguida, ilustram-se alguns antecedentes e consequências das crianças identificadas a título de exemplo. Através da análise do ABC deteta-se um determinado padrão no comportamento do Belenenses, pelo que quando é contrariado (antecedente) faz uma birra e é-lhe dada atenção por parte do adulto (consequência), como ilustra o excerto de reflexão de dia 29 de abril.

(antecedente) O período de almoço foi calmo, no entanto, no momento de regresso à sala, o Belenenses alterou o seu comportamento tendo, feito uma birra.

(comportamento) A criança não se levantava do chão e apenas queria rastejar pelo corredor, pelo que, a auxiliar da sala o veio buscar, ainda assim, conversar com ele e explicar-lhe que era necessário levantar-se não foi suficiente, assim, a auxiliar ia arrastando a criança pelo corredor, até que, o menino, quando passou pelo gabinete da diretora começou a gritar a chorar.

(consequência) Após a auxiliar lhe lavar a cara na casa de banho levou-o para a sala de atividades e tentou acalmá-lo e adormecê-lo, mas, foi interrompida pela diretora, que veio buscar a criança e a levou para o seu gabinete. Aproximadamente 10 minutos depois, o menino regressou, deitou-se no cobertor e adormeceu, tendo a diretora vindo à sala explicar que é esta a atitude a ter diariamente, isto é, conversar e levá-lo para outro local.

Este comportamento por parte do adulto é transversal a qualquer comportamento desadequado que a criança apresente.

Assim, é possível inferir que o comportamento do adulto não diminui a frequência do comportamento da criança, pelo que valida o mesmo – a atenção desejada.

À semelhança desta criança, também o Faca apresenta alguma regularidade quanto ao seu comportamento manifestando uma necessidade de atenção e alguma dificuldade em permanecer concentrado nos momentos de grande grupo que, usualmente, implicam que a criança esteja sentada, como é observável no excerto de reflexão de dia 23 de abril.

(antecedente) A criança queria, como já vem sendo habitual, sentar-se ao meu colo, no entanto, e porque já lhe tinha explicado, não é possível, porque os outros meninos estão sentados na sua almofada e não ao meu colo.

(comportamento) Assim, deitou-se no chão e gritou, mandou a almofada para o ar.

(consequência) Pedi-lhe que fosse buscar uma cadeira e que se sentasse perto de nós.

Este comportamento é visto, na ótica de Brazelton & Sparrow (2013) como uma necessidade de momentos regulares de atenção. Os autores defendem que estas crianças precisam de momentos de atenção regulares e definidos, estas ocasiões não podem ser interrompidas e a atenção deve recair sobre a criança. Esta interação pode acontecer por meio de troca de afetos físicos, como beijos e abraços; por meio da leitura de uma história que a criança queira ouvir; ao deitá-la.

É importante que o adulto defina estes momentos e que lembre a criança dos mesmos quando esta quer atenção e não a pode ter, o que, a longo prazo, conduzirá a criança à conclusão “que algumas das recompensas mais importantes da vida requerem paciência” (Brazelton & Sparrow, 2013, p. 84).

Para além desta estratégia que implementei com ambas as crianças, em relação ao Belenenses procurei ajudar a criança a canalizar alguma da sua frustração para o desenho, possibilitando que a criança se isolasse do restante grupo, o que se revelou positivo em algumas situações, tendo a criança passado a recorrer, por diversas vezes, a esta estratégia de autorregulação como ilustra o excerto de reflexão de dia 12 de maio.

(antecedente) A criança encontrava-se a brincar com o Carrinho e o Buzz e sucederam alguns atritos entre eles.

(comportamento) Quando o Belenenses “se viu zangado” veio ter comigo ao exterior e disse-me:

Belenenses: Mónica, podes ir buscar-me uma folha?

Eu: Posso, mas porquê?

Belenenses: Para eu desenhar, é para eu deixar de estar assim zangado e ficar mais contente.

Eu: E ficas contente quando desenhavas?

Belenenses: Fico fico, deixo de estar zangado, é bom.

(consequência) Fui buscar uma folha à criança e o menino riscou até querer.

Por outro lado, em relação ao Faca procurei, à semelhança do que Brazelton & Sparrow (2013) afirmam como sendo uma boa estratégia pra crianças mais ativas, proporcionar-lhe uma alternativa ao momento de estar sentado no tapete, que era sempre muito complicado para o menino, permitindo que este se sentasse numa cadeira, como ilustra o excerto de reflexão de dia 23 de abril.

(antecedente) A criança queria, como já vem sendo habitual, sentar-se ao meu colo, no entanto, e porque já lhe tinha explicado, não é possível, porque os outros meninos estão sentados na sua almofada e não ao meu colo.

(comportamento) Assim, deitou-se no chão e gritou, mandou a almofada para o ar.

(consequência) Levantei-me e fui sentá-lo numa cadeira, tendo-lhe dito que, se quisesse podia trazer a cadeira para a roda e expliquei-lhe que, às vezes, alguns meninos não conseguem ficar sentados no tapete e por isso têm de ficar em cadeiras, mas não faz mal. A criança ficou bem e relativamente calma até à saída da sala.

Em relação ao Buzz e ao comportamento manifestado, este apresenta como padrão o desafio da autoridade nos momentos de refeição, como ilustra o excerto de reflexão de dia

Assim, e segundo Cordeiro (2015) deitar comida para o chão é um comportamento claro de provocação e onipotência, que surge, usualmente, nas crianças que sentem a abundância e não a necessidade de comer.

O autor diz ainda que estas birras são, usualmente um teste à autoridade dos adultos, porque muitas vezes as crianças “parecem ter um gozo enorme em vê-los [os adultos] de “rabo para o ar” a limpar o que sujaram” (Cordeiro, 2015, p. 232). Por partilhar desta perspetiva, procurei sempre que a criança limpasse o que havia sujado, pois “obrigar a criança a pegar num pano e ajudar a limpar é fundamental, e ao mesmo tempo falar de desperdício” (Cordeiro, 2015, p. 233).

Uma estratégia passível de ser utilizada passa pela inclusão da criança nas diversas tarefas que antecedem a comida no prato, como a visualização dos alimentos, o recurso à sua ajuda para colocar a mesa, a permissão para verem como se confeciona a comida e ajudarem, entre outras. Qualquer uma das estratégias enunciadas é aplicada naquele contexto, sendo que as crianças preenchem um quadro da alimentação que antecede o momento do almoço, possibilitando que já saibam o que vão comer, preparando-se, de alguma forma; as crianças são nomeadas para por a mesa com a ajuda de um adulto; as crianças participam em sessões de culinária e confeccionam alimentos que posteriormente comem.

Alterei a minha conduta perante o seu comportamento após verificar que estas estratégias já eram implementadas e que não surtiam o efeito esperado. Deste modo, possibilitei que a criança comesse sem a minha ajuda e verifiquei que, caso eu não ajudasse, outro adulto o faria senão a criança não comeria. Com isto, procurei sentar-me com a criança e explicar-lhe que era necessário comer o que estava no prato (sendo que foi o menino que disse a quantidade de comida que queria no prato) e, foquei a minha atenção na criança, não mantendo conversas paralelas, como ilustra o excerto de reflexão de dia 12 de março.

(antecedente) O menino não estava a pegar na colher para comer a sopa e, após pedir que o fizesse, a criança não o fez e foi necessário ir ajudá-lo.

(Coloquei-me ao nível da criança (de joelhos) e expliquei-lhe que o ia ajudar a comer a sopa e a criança acenou positivamente com a cabeça.

(Comportamento) Quando lhe coloquei a primeira colher na boca o menino demorou algum tempo a engolir, mas lá o fez, no entanto, quando coloquei a segunda o menino fez uma cara de quem não queria comer a sopa e, após o avisar de que se cuspiasse ia ter de comer um outro prato de sopa (e aquele estava quase a terminar) ele cuspiu-me a sopa para a cara.

(Consequência) Levantei-me, limpei a cara e pedi à criança que fosse comigo buscar um pano para limpar a sopa que deitou para o chão.

Fui buscar outro prato de, sopa (apenas com uma cocha de sopa).

Desta vez a minha expressão facial era outra, o intervalo entre as colheradas era menor e, curiosamente, a aceitação da criança era maior.

A curto prazo esta estratégia surtiu efeito, sendo que no final da PPS apenas era necessário auxiliar a criança por um curto período de tempo, pelo que acredito que a criança tenha compreendido quais as consequências que advinham do seu

comportamento, como se observa nos excertos de reflexão de dias 18 de março e 7 de abril.

O Buzz, à semelhança dos dias anteriores precisou de ajuda para terminar a sopa que hoje, por acaso, tinha couves no entanto, quando lhe dei a primeira colherada, o menino ameaçou cuspir a sopa e, quando alterei a minha expressão facial e tom de voz e lhe perguntei “vais cuspir isso?” a resposta (após engolir) foi “não, porque não quero mais sopa, só esta”.

Hoje tive, novamente, de me aborrecer com o Buzz. O menino estava a almoçar quando me apercebi de que estava a brincar com os talheres, que colocava as mãos dentro do copo com água, que mastigava bocados do guardanapo e depois cuspi. A minha intervenção foi necessária, pelo que tive de afastar da sua frente todos os utensílios que não eram necessários, deixando-o apenas com a colher da sopa. Eventualmente a criança comeu a sopa, com alguma ajuda.

Por fim, e analisando os resultados da aplicação do ABC ao Gelado, foi possível verificar o uso de linguagem imprópria como forma de atingir o adulto. A criança procurou operacionalizar o seu objetivo com recurso a linguagem imprópria e com a adoção de comportamentos desadequados.

A criança, por volta dos quatro anos, começa a imitar a linguagem imprópria utilizada pelos adultos que, geralmente, demonstram orgulho e vaidade na fala da criança. Quando a criança pragueja, os adultos alteram a sua expressão e chateiam-se o que leva, muitas vezes, a que a esta murmure novamente a palavra a fim de saber se foi efetivamente aquilo que despoletou tal reação. A intervenção dos adultos é fundamental, pois o exagero na reação pode reforçar o uso desta linguagem (Brazelton & Sparrow, 2013).

Analisando os episódios que sucederam com o Gelado é possível inferir que a criança experienciou uma reação por parte de adultos que lhe permitiu constatar que o uso daquela linguagem afeta “o outro”. Perante a situação conversou-se com a criança e verificou-se que esta linguagem era adotada pelos pais, sendo que, após serem convocados para uma reunião alteraram a sua postura o suficiente para não terem existido mais episódios semelhantes.

A um outro nível procurei conversar com a criança e explicar-lhe que não há necessidade de me chamar determinados nomes, como ilustra o excerto de reflexão de dia 3 de março.

Durante a manhã de hoje o Gelado teve outro episódio menos feliz, na medida em que, durante uma birra na qual esperneava, gritava e chorava, olhou para mim e para a auxiliar, e chamou-nos “estúpidas!”, num tom de voz muito alto. A minha reação foi de levar o menino para um local mais calmo da sala de atividades, colocar-me ao nível dele e (tentar) conversar. Procurei saber porque é que o menino estava chateado, no entanto, no obtive qualquer resposta e quando o tentei controlar fisicamente, o menino tentou dar-me pontapés, pelo que o afastei de mim e lhe disse que não era correto pontapear-me, o que levou a criança a bater com os pés no chão enquanto chorava alto (sem deitar uma única lágrima). Tirei-lhe os sapatos e deixei a criança acalmar-se sozinha.

Quando a criança se acalmou (cerca de 20 minutos depois), retomei a conversa e perguntei-lhe porque é que o menino me tinha chamado isso e ele encolheu os ombros, de seguida perguntei-lhe se alguma vez me tinha ouvido chamar-lhe isso e ele disse que não, o que levou a perguntar-lhe quem é que ele ouve dizer isso, sendo que a resposta que obtive foi “a mãe, o pai, a avó...”. Terminei a conversa dizendo que o menino sabe que há nomes que não se podem chamar e esse é um deles, ara além de que eu não lhe chamo nada disso, e ele disse-me que lhe chamo príncipe e então disse-lhe que me pode chamar sempre “princesa”.

O Gelado parece procurar também manter comportamentos de oposição e desafio de forma a obter uma reação da parte do adulto, pois quando é confrontado com o facto de determinada ação não estar a incomodar o adulto, a criança para de imediato, como ilustra o excerto de reflexão de dia 7 de maio.

(antecedente) A criança queria estar a brincar com os carros ao invés de participar no acolhimento.

(comportamento) O menino não parava quieto e esteve constantemente a mandar a almofada para o ar. Sempre que tinha oportunidade saía da roda e rastejava pelo chão.

(consequência) Disse-lhe que podia continuar com aquela atitude e o menino disse “não” e voltou para a roda, onde se sentou e comportou corretamente. Foi necessário repetir esta conversa algumas vezes.

No que diz respeito aos resultados obtidos por meio do cálculo das médias dos resultados obtidos em ambas as aplicações da CTA e da ECA, foi possível chegar a algumas conclusões, como é observável nas Tabelas T1 e U1, respetivamente.

É possível constatar que se verificaram algumas melhorias no que aos conflitos entre pares e aos comportamentos de autorregulação diz respeito, ainda que não se tenha conseguido provar do ponto de vista quantitativamente que são significativas, no entanto, qualitativamente sim. Os dados apresentados nas tabelas ilustram isso.

Embora o nível de conflito (Tabela T1) tenha baixado este continua alto e acima da média, pelo que, para comportamentos negativos entre pares, as crianças situam-se, de um modo geral, no nível 4, manifestando, frequentemente, esses comportamentos que despoletam o conflito entre pares.

À semelhança da escala anterior, também se verificaram melhorais em relação à presença de comportamentos de autorregulação, ainda que estes se continuem a manter negativos, pelo que das seis crianças cinco adotam raramente estes comportamentos, ao passo que uma já o consegue fazer algumas vezes. No entanto, ainda que apenas uma criança mostre evolução ao ponto de chegar a um patamar positivo essa diferença não é significativa, ainda não conseguem apresentar estes comportamentos com maior regularidade.

Analisando ambas as escalas, bem como a grelha ABC, é possível verificar que o comportamento do Belenenses sobressai, quer do ponto de vista da média dos resultados obtidos na CTA e na ECA, quer na frequência dos comportamentos de oposição e desafio. O Belenenses é a criança que apresenta menos amplitude no que à análise dos resultados diz respeito, pelo que a alteração do seu comportamento não foi tão significativa quanto o desejado.

De um modo geral, é possível inferir que a aplicação da grelha ABC facilita na identificação de antecedentes e consequentes do comportamento, o que auxilia o(a) educador(a) na definição de estratégias individualizadas, com o objetivo de melhorar a autorregulação das crianças com maior frequência de comportamentos de oposição e desafio no seio do grupo. A aplicação destas estratégias diminui a frequência com que ocorrem esses comportamentos a longo prazo, melhorando a qualidade do ambiente da comunidade aprendizagem.

Considero que as estratégias aplicadas foram pertinentes, quer as individuais referidas em cada caso, quer as coletivas. Estas últimas passaram essencialmente pelo recuso ao diálogo, que foi evidente por meio de perguntas abertas; pela captação da atenção da criança, como estratégia preventiva e utilizada muitas vezes em grande grupo; pela inclusão das crianças no momento de avaliação; pela oportunidade que foi sempre dada às crianças de repararem as suas ações. É de destacar que adotei sempre um discurso privado com cada criança. O seguinte excerto de reflexão de dia 30 de abril ilustra algumas das estratégias enunciadas.

O menino estava a brincar com o Coche na área da garagem, que se encontrava no exterior, quando, após algumas “pequenas agressões” aleijou o colega a sério, tendo-lhe dado com um carro na cabeça porque queria brincar com aquela pista.

O outro menino começou a chorar e o Gelado ignorou-o, tendo aproveitado para lhe tirar os brinquedos que queria.

Levantei-me, sentei o Gelado num banco e expliquei-lhe que o que fez foi errado; o menino ficou sentado a chorar (sem nunca se levantar); quando se acalmou, coloquei-me ao nível dele e expliquei-lhe que é errado bater nos colegas. Depois disse-lhe que deveria ir ter com o Coche e pedir-lhe desculpas, a criança fê-lo e, de seguida, questionei-o sobre o porquê de ele estar a pedir desculpas e o menino respondeu: “porque bati”, então e porque bateste? “Não sei, ele não teve culpa. Desculpa”.

Com isto, conclui-se que o objetivo da investigação foi cumprido, ainda que nem todas as crianças conseguissem regular o seu comportamento, nem o alterassem de forma muito significativa, à exceção do Buzz face aos comportamentos que manifestava nos momentos de nutrição.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Uma vez terminada a PPS e o meu percurso académico, é importante refletir acerca das aprendizagens que experienciei, dos conhecimentos que adquiri e da construção da minha identidade profissional. Para tal, irei refletir acerca do impacto que a minha intervenção teve nos grupos de crianças e nos diferentes agentes educativos.

A intervenção em creche foi muito gratificante, na medida em que me senti particularmente confortável como prestadora de cuidados contínuos da criança, tendo como tal, identificado a importância do estabelecimento de rotinas para a vida de crianças desta idade.

O contributo da intervenção nesta valência passou pelo ganho de consciência da identificação das capacidades das crianças, nomeadamente no sua capacidade de autonomia, e pela noção de que um profissional que se encontre a guiar um grupo de creche deve ser capaz de articular o jogo, bem como as necessidades das crianças, procurando sempre trabalhar com estas de forma inovadora (Portugal, 1998).

Também o trabalho em jardim-de-infância foi compensador, ainda que a outro nível.

De um modo geral e transversal a ambos os contextos, estão as intenções que se prendem com o estabelecimento de relações, sendo que consegui estabelecer uma relação de confiança e de respeito com cada criança com a qual me relacionei, sendo que muitos desses momentos eram, também pautados por trocas de carinho. No que diz respeito à equipa, compreendi que o estabelecimento de uma relação com base no diálogo, na confiança e no respeito, compõe os elementos necessários ao estabelecimento de um ambiente seguro e acolhedor na sala de atividades. Em relação às famílias considero que fui capaz de me relacionar com qualquer uma, sendo que em creche o ambiente propiciava um contacto mais duradouro com as famílias, que senti falta quando estive em pré-escolar.

Durante todo o meu período de intervenção senti-me apoiada pelas educadoras cooperantes, destacando a educadora de jardim-de-infância no que à liberdade de implementação de atividades e de algumas estratégias diz respeito, tendo sempre procurado uma justificação ou clarificação da ideia da minha parte.

Em relação à investigação, como foi possível verificar, os resultados não foram tão positivos no que diz respeito à melhoria dos comportamentos de oposição e desafio. Após alguma reflexão considero que possam ter sido diversos os fatores de influência, nomeadamente o tempo de intervenção. Ainda que tenham sido dez semanas de intervenção, as primeiras necessitaram de um período de adaptação do grupo à minha

presença e uma adaptação minha ao grupo e a todos os outros gentes da comunidade educativa, pelo que não foi possível intervir neste aspeto em particular, logo desde o primeiro dia.

Para que as estratégias de regulação destes comportamentos tenham um efeito positivo é necessário, segundo Brazelton & Sparrow (2013), repetir as ações de forma correta, correta e consistente, sem qualquer pressão, as sim com vontade em ajudar a criança. Visando isso mesmo, procurei proporcionar a cada criança o tempo necessário a este ajuste de comportamento, o que, no caso do Belenenses foi mais longo.

No que diz respeito ao Belenenses, este foi a criança que apresentou menos grau de amplitude face aos resultados da aplicação das escalas no início e no final do estágio. Foi igualmente a criança que maior resistência mostrou à implementação das estratégias, facto que ode estar relacionado, na minha opinião, com dois fatores distintos.

Um dos fatores prende-se com o facto de esta criança ter múltiplos adultos a tomar decisões acerca de como agir sobre ela, não possibilitando que determinada estratégia maturasse.

O outro fator pode eventualmente estar relacionado com o estilo de parentalidade adotado pelos pais da criança.

O estudo levado a cabo por Linhares e Martins (2015), teve como resultado que “a habilidade de correção dos pais contribui, efetivamente, para o processo de autorregulação das crianças, uma vez que pode facilitar a internalização de princípios, regras e valores” (Linhares e Martins, 2015, parágrafo. 28). Os autores vão mais longe e afirma que, muitas vezes, entre as estratégias que se procuram para a intervenção educativa está a reeducação dos pais.

A ideia de reeducar os pais é interessante, uma vez que como profissionais de educação, devemos reconhecer que é possível que existam pais que não saibam como agir e intervir corretamente. Como tal, é possível que, em conjunto, se desenvolvam competências parentais básicas, como regular o comportamento da criança, por meio do ensino de estratégias e práticas educativas mais adequadas e, se possível, individualizadas.

Em suma, pode-se concluir que o processo autorregulatório no desenvolvimento tem sido investigado sob diferentes perspectivas e ênfases nos diversos domínios cognitivos, emocionais e comportamentais. Entretanto, na literatura científica, verificou-se que, apesar de haver diferentes definições acerca deste processo, que dependem do domínio em foco e das diferentes medidas do constructo de regulação, há um consenso sobre seu impacto e sua relevância nos processos adaptativos das crianças,

em sua trajetória de desenvolvimento. As características das medidas e avaliações do constructo da autorregulação ajudam a definir operacionalmente e circunscrever o que se trata por autor-regulação na literatura. Além disso, destaca-se que o papel dos cuidadores é essencial para compreender o processo autorregulatório no desenvolvimento das crianças, pois este permite moderar principalmente as regulações emocionais e comportamentais das crianças (Linhares e Martins, 2015, parágrafo 30).

Visando a perspectiva das autoras, reitero a importância de os profissionais de educação conhecerem quais os processos inerentes à autorregulação das crianças, pois caso não o façam podem, aplicar estratégias menos positivas, como se verificou no contexto de jardim-de-infância, por falta de conhecimento.

A aplicação do quadro de comportamento na sala de atividades foi proposta pela psicóloga do estabelecimento e visava, principalmente, auxiliar o Belenenses na regulação do seu comportamento<sup>31</sup>. No entanto, o recurso a estes quadros comportamentais, baseados em práticas behavioristas - de recompensas ou punições - não foca os problemas, pelo que não os resolve (Folque, 2015).

A aplicação destes quadros privilegia, por um lado, algumas crianças em relação ao grupo e, por outro, humilha outras tantas, nomeadamente, as crianças que procurei ajudar. O importante nestas práticas é focar o problema da criança e explicar-lhe onde é que ela erra -que no caso do Buzz, por exemplo, sucedia à hora da refeição - para que a criança possa compreender ao certo onde erra a fim de melhorar (Folque, 2015).

Com isto, uma vez que a aplicação deste quadro era decididamente para manter, procurei ampliar os momentos de conversa em torno do mesmo, privilegiando as discussões em grande grupo, não acerca de uma criança em particular, mas antes de alguns comportamentos. Deste modo, o grupo passou a realizar este momento “de avaliação” duas vezes por dia, tendo assim abertura para conversar com o restante grupo acerca de alguns comportamentos que os inquietam.

Este processo contínuo de autoavaliação e de reflexão permitiu-me clarificar as minhas ideias no que à minha identidade profissional diz respeito, pelo que posso afirmar que é minha intenção privilegiar os momentos de conversa e discussão com a equipa da sala; proporcionar momentos de conversa com as famílias nos quais se aborde uma temática (relacionada com a rotina das crianças, por exemplo), com o objetivo de conhecer as suas práticas de parentalidade, a fim de poder, em caso de necessidade, os auxiliar.

---

<sup>31</sup> Informação obtida em reunião de equipa.

Por fim, considero que a investigação é importantíssima no percurso de um(a) educador(a), na medida em que possibilita um maior conhecimento do grupo, uma maior consciência das fragilidades do grupo e as suas e, fomenta a pesquisa bibliográfica que enriquece as práticas diárias.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2008). *Relatório do Estudo: A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association (APA). (1996). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa.
- Baumeister, R., & Vohs, K. (2004). *Handbook of self-regulation – Research, theory and applications*. New York: The Guilford Press.
- Boiko, V & Zamberlan, M. (2001). *A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola*. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
- Borges, L. & Salomão, N. (2003). *Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social*. Psicologia: Reflexão e Crítica. Brasil: Universidade Federal da Paraíba.
- Boyer, W. (2009). *Crossing the glass wall: using preschool educators' knowledge to enhance parental understanding of children's self-regulation and emotion regulation*. *Early Childhood Educational Journal*, 37, 175-182.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A criança e o seu mundo* (6.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. & Sparrow, J. (2013). *O método Brazelton: a criança e a disciplina* (13.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar* de 11 de abril. Ministério da Educação, Lisboa.
- Cordeiro, M. (2014). *O livro da criança* (7.ªed.). Lisboa: Esfera dos Livros.

- Cordeiro, M. (2015). *O grande livro dos medos e das birras* (4.ªed.). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Coutinho, R. S. C. (2014). *O Momento das Refeições na Creche e no Jardim-de-Infância*. (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultado em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/6577>.
- Dodge, K., Coie, J., & Lynam, D. (2006). *Handbook of Child Psychology. Social, emotional and personality development*. (6.ªed. v.3). Hoboken:Hiley
- Eskelinen, E. (2014). Parceria pais-educadores na educação de infância da Finlândia. *Cadernos de Educação de Infância*, (102), 29-31
- Enfrentamento do plágio: ABC (Antecedent, Behaviour, Consequence) chart form. (s.d.). Consultado a 12 de maio de 2015, em [www.kipbsmodules.org/Word-PDF-PPT/ABC\\_Chart\\_Form-TPL.pdf](http://www.kipbsmodules.org/Word-PDF-PPT/ABC_Chart_Form-TPL.pdf).
- Fernandes, A. (2012). *Perceções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, M. (2004). À porta do JI de Várzea ou retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, *Agente gosta é de brincar com outros meninos!* (pp.65- 102). Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (2014). *Aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. (2015). *Aprender a viver juntos: abordagens pedagógicas na regulação de comportamentos e resolução de conflitos*. III Encontros de diálogos sobre educação de infância. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Hoboken:Wiley.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.ªed.). Lisboa: Edições Calouste Gulbenkian.
- Homem, T., Gaspar, M., Santos, M., Azevedo, A. & Canavarro, M. (2013). *Perturbações de comportamento externalizante em idade pré-escolar: O caso específico da perturbação de oposição*. (XXXI), 31-48
- Instituto Nacional de Estatística (2011). Censos. Consultado a 20 de março em [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos\\_quadros](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros)

- Laevers, F. (2014). *Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil* (T. M. Stutzman, Trad.). *Estudos em avaliação educacional* 5 (58), 152-185. Consultado em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1930/1930.pdf>.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/97 – Série I -A. Assembleia da República: Lisboa.
- Linhares, M. & Martins, C. (2015). *The self-regulation process on child development: O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças*. (v.32). Brasil: Campinas.
- Lopes da Silva, M. I. (2005). O projecto como “projectil” não identificado. In (Eds.), *Actas do II encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo* (pp.1-17). Porto: Areal Editores.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, 32.
- Niza, S. (2013). O Movimento da Escola Moderna. In Oliveira-Formosinho (coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (109-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Palha, M. (s.d.). *Perturbação de oposição e desafio*. Consultado a 30 de junho em <http://www.bing.com/search?q=miguel+palha+Comportamentos+de+oposi%C3%A7%C3%A3o&go=Submeter+consulta&q=ds&form=QBRE>.
- Pelizzari, A., Kriegl, M. A., Baron, M. P., Finck, N. T. L. & Dorocinski, S. I. (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. *Psicologia Educação e Cultura (PEC)*, 2(1), 37-42.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários-Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian.

- Recomendação nº 3 de 21 de Abril de 2011. Diário da República nº79. 2.<sup>a</sup> Série. Ministério da Educação, Lisboa.
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. (2014). *Educação*. Consultado a 5 de março de 2015, em [http://www.scml.pt/pt-PT/areas\\_de\\_intervencao/educacao/](http://www.scml.pt/pt-PT/areas_de_intervencao/educacao/)
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. (2014). *Áreas de Intervenção*. Consultado a 3 de março de 2015, em [http://www.scml.pt/pt-PT/areas\\_de\\_intervencao/](http://www.scml.pt/pt-PT/areas_de_intervencao/)
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. (2014). *Infância e Juventude*. Consultado a 5 de março de 2015, em [http://www.scml.pt/ptPT/areas\\_de\\_intervencao/acao\\_social/infancia\\_e\\_juventude/](http://www.scml.pt/ptPT/areas_de_intervencao/acao_social/infancia_e_juventude/)
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. (2014). *Público-alvo*. Consultado a 3 de março de 2015, em [http://www.scml.pt/pt-PT/areas\\_de\\_intervencao/publicos\\_alvo/](http://www.scml.pt/pt-PT/areas_de_intervencao/publicos_alvo/)
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. (2014). *Séculos de história*. Consultado a 3 de março de 2015, em [http://www.scml.pt/ptPT/scml/5\\_seculos\\_de\\_historia/seculos\\_xv\\_e\\_xvi/](http://www.scml.pt/ptPT/scml/5_seculos_de_historia/seculos_xv_e_xvi/)
- Silva, C, & Bolsanello, M. (2002). *No cotidiano das creches o cuidar e o educar caminham juntos*. *Interação em Psicologia*, 6 (1). 31-36.
- Siraj-Blatchford, I. (Coord.) (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editores.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento. (pp. 140-170).
- Varela, H. (2010). *À procura de uma identidade: Modelos pedagógicos e curriculares em educação de infância*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro- Departamento de Educação e Psicologia.
- Vasconcelos, T.M. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012) *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. (pp. 7-22). Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Zabalza, M.A. (1987). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

## **DOCUMENTOS ORIENTADORES**

Instituição X. (2010-2013). Projeto Educativo. Lisboa.

Instituição X. (s.d.). Regulamento Interno. Lisboa.

Instituição X. (2014/15). Projeto Pedagógico- sala de 1 ano. Lisboa.

Instituição Y. (2014-2015). Projeto Curricular. Lisboa.

# **ANEXOS**