

**O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR NA
PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS AUTORREGULADOS
NAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Filipa Correia

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

2019

**O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR NA
PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS AUTORREGULADOS
NAS CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR**

Filipa Correia

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientador: João Rosa

AGRADECIMENTOS

Um profundo e amoroso obrigada,

Esta caminhada resulta da colaboração, esforço e contributo de um conjunto de pessoas, que pelas mais diversas razões se viram envolvidas direta ou indiretamente na finalização deste trabalho. A todos os meus sinceros agradecimentos.

Ao meu melhor amigo e namorado, um agradecimento sentido por me ter acompanhado sempre e apoiado incondicionalmente. Obrigada pelo amor, compreensão e paciência, especialmente nestes últimos meses.

À minha família, a quem reconheço toda a compreensão e disponibilidade. Ao meu pai, por me ter orientado com a sua sabedoria e pelas incomensuráveis vezes que me ajudou nos trabalhos. À minha mãe, por todos os telefonemas, desabafos e, principalmente, por todas as dicas de culinária. Não foi um percurso fácil, e embora estivesse longe de casa, o seu apoio foi fundamental para alcançar mais um objetivo.

Aos meus amigos que sempre me acompanharam, apoiaram e estiveram sempre comigo nesta longa caminhada.

Ao Professor João Rosa um agradecimento muito especial pela sua orientação, atenção, disponibilidade e apoio científico em momentos tão decisivos. Por se preocupar genuinamente com os outros. Obrigado também pela sua simpatia, amizade, compreensão e partilha de saberes.

A todos/as os/as profissionais que me acolheram nos locais onde estagiei. Obrigada aos educadores por me terem aberto a porta da “vossa” sala e me terem integrado na equipa como se dela sempre fizesse parte. Obrigada por afastarem as minhas inquietações e abraçarem as minhas tímidas competências. Foi um prazer e um enorme privilégio. Obrigado pela vossa simpatia, confiança, honestidade, apoio e disponibilidade.

Finalmente, mas com um valor desmedido, aos meus meninos e meninas que foram as pessoas que mais me ensinaram. *Obrigada pelo vosso sorriso, pelos vossos abraços, pelas lições de vida. Obrigada gente tão pequenina, mas tão grande.*

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada [Módulo II – Jardim de Infância] do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Constitui-se como um trabalho reflexivo sobre a minha prática enquanto educadora estagiária com especial enfoque no período que estive com um grupo de 20 crianças entre os 4 e os 6 anos de idade e equipa educativa num JI público.

É apresentada uma caracterização do contexto, as minhas intenções para a ação e a avaliação da prática. Apresenta-se, ainda, a reflexão acerca da construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância, evidenciando os valores pedagógicos com os quais me identifico e de que forma a realização da PPS tanto em creche como em JI, bem como a elaboração deste relatório, contribuíram para esta (re)construção. Este trabalho contempla, também, a apresentação da investigação realizada no mesmo contexto, que tem como principal objetivo *compreender o contributo que a EF curricular tem na promoção de comportamentos autorregulados nas crianças*.

Do ponto de vista metodológico, a investigação assumiu uma natureza qualitativa, tendo recorrido ao método de estudo de caso, utilizando um conjunto de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação. Focámo-nos em notas de campo como forma principal de recolha de eventos de autorregulação pelas crianças. A análise e discussão dos dados evidenciou que o papel de *corregulador* (Linhares & Martins, 2015) do/a educador/a na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças é fundamental.

Podemos concluir que comportamentos de autorregulação treinados através de atividades motoras em sessões de Educação Física facilitam o desenvolvimento daquelas competências e transferem-se para contextos de ação não treinados.

Palavras-chave: Desenvolvimento de competências de autorregulação; Educação Física; Jardim de Infância; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This research report displays what was done within the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II at Escola Superior de Educação de Lisboa. It is a reflexive report about my training as a trainee pre-school teacher, with a group of 20 pre-school children aged between 4 and 6, making part of specific educational team in a state-run school.

This report shows a context characterization, my intentions towards educational intervention and an evaluation of my practice. It also reflects how my professional identity is being built, the foundation of construction of my pedagogic values and how this internship contributed for that. This is a research about how Physical Education may contribute for the development of self-regulatory behaviours by children, is also reported.

This is a qualitative case study with a diversity of observation techniques and instruments. We focused on field notes, assessing self-regulatory events, by children. Data analysis revealed that pre-school teacher's co-regulatory role (Linhares & Martins, 2015) is paramount.

We conclude that self-regulatory behaviours trained through Physical Education motor activities facilitated the development of those skills and apply to untrained contexts.

Keywords: Self-regulatory skills development; Physical Education; Supervised Professional Practice; Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. <i>TUDO COMEÇA ANTES DE ENTRAR. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO</i>	2
2.1 <i>Um olhar à volta: O meio envolvente ao JI</i>	2
2.2 <i>Ao entrar pelo portão do JI: O contexto socioeducativo</i>	3
2.3 <i>Conhecendo as adultas do JI: A equipa educativa</i>	4
2.4 <i>Os álbuns familiares: As famílias das crianças</i>	6
2.5 <i>O retrato de cada criança, a heterogeneidade de cada uma espelhada no grupo: As crianças da sala</i>	8
2.6 <i>Batendo à porta da sala: O ambiente educativo</i>	11
3. <i>DEPOIS DE ENTRAR NA SALA, ONDE QUERO CHEGAR?: ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO</i>	14
3.1 <i>Intenções gerais e específicas</i>	14
3.2 <i>Observar e escutar as suas vozes para uma práxis de avaliação contínua e cooperada: Como fiz</i>	23
3.2.1 <i>Um olhar atento sobre uma criança: Avaliação aprofundada de uma criança</i>	25
4. <i>O contributo da Educação Física curricular na promoção de comportamentos autorregulados nas crianças em idade pré-escolar</i>	26
4.1 <i>Porquê esta temática?</i>	26
4.2 <i>O contributo de estratégias autorreguladoras do comportamento nas sessões de EF em crianças em idade pré-escolar: Revisão da literatura</i>	27
4.3 <i>Roteiro metodológico e ético</i>	29
4.4 <i>A autorregulação do comportamento das crianças nas sessões de EF: Análise dos dados</i>	32
4.4.1 <i>Conceções sobre a autorregulação dos comportamentos das crianças</i>	33
4.4.2 <i>Promoção da autorregulação de comportamentos pela estagiária segundo as dimensões de intervenção pedagógica de Siedentop (1983)</i>	35
4.4.3 <i>Promoção da autorregulação de comportamentos pela educadora</i>	40
4.4.4 <i>Transferência de aprendizagem de comportamentos autorregulados noutros contextos</i>	42
4.5 <i>O meu papel enquanto promotora da autorregulação de comportamentos das crianças nas sessões de EF: Reflexão acerca da investigação</i>	45

5. <i>UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO INTER E INTRA PESSOAL: A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL</i>	46
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
7. REFERÊNCIAS.....	51
8. ANEXOS	56
Anexo A. Portfólio individual.....	57
Anexo B. Informações e imagens complementares à caracterização	58
Anexo C. Projeto “Animais que hibernam”	70
Anexo D. Folha de Apresentação às Famílias das Crianças	71
Anexo E. Protocolo de Consentimento Informado	72
Anexo F. Árvore categorial de análise de dados.....	75

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Intenções gerais e específicas para a ação pedagógica</i>	14
Tabela 2 <i>Árvore categorial de análise de dados</i>	33

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
AO	Assistente Operacional
EF	Educação Física
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PAA	Plano Anual de Atividades
CEB	Ciclo do Ensino Básico
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais

1. INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada (PPS) - Módulo II, integrada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Nele, proponho-me refletir acerca da minha prática pedagógica enquanto educadora estagiária com um grupo de crianças de Jardim de Infância (JI) com idades entre os 4 e os 6 anos e com a equipa educativa da sala, que decorreu durante cerca de quatro meses. Este trabalho integra, também, uma componente investigativa que se centra no contributo de estratégias autorreguladoras do comportamento nas sessões de EF em crianças em idade pré-escolar.

Com o intuito de orientar a leitura do documento, apresento as diferentes partes que o compõem, que são: *Caraterização para a ação*, na qual apresento uma análise reflexiva, com base na observação, na consulta documental e na entrevista realizada com a coordenadora pedagógica e com a educadora cooperante, do meio em que se insere o JI, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das famílias, do grupo de crianças e do ambiente educativo que engloba a organização de espaços e tempos; *Análise reflexiva da intervenção*, na qual aludo às minhas intenções para a ação, com base na caraterização previamente realizada. Neste capítulo defino as minhas intenções, enquanto educadora estagiária, para com a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças, bem como concretizo essas mesmas intenções e como fiz para as avaliar; “*O contributo da educação física curricular na promoção de comportamentos autorregulados nas crianças em idade pré-escolar*” é o capítulo dedicado à investigação. Neste tópico, apresento a razão pela qual escolhi a temática que investiguei, assim como uma revisão da literatura sobre esse tema com especial enfoque na educação de infância. Exponho, ainda, o quadro metodológico e o roteiro ético que adotei no processo investigativo, a árvore categorial de análise de dados, a análise dos dados obtidos e, por fim, uma reflexão acerca do meu papel enquanto futura educadora na promoção da autorregulação de comportamentos das crianças nas sessões de EF; *Um processo de construção inter e intra pessoal: A minha identidade profissional*. Neste capítulo reflito sobre os contributos da minha prática em creche e em JI e a forma como perspetivo a construção da profissionalidade docente; *Considerações finais*, nas quais elaboro uma nota conclusiva acerca da importância da PPS, da realização deste relatório

assim como da realização da investigação para a minha formação profissional, acentuando a relevância da reflexão na e sobre a ação como fonte de crescimento profissional.

2. TUDO COMEÇA ANTES DE ENTRAR. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

As instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente. É esta singularidade que se torna necessário compreender para tomar as decisões mais adequadas para a poder transformar (Silva, 2005, p. 4).

Reconhecendo a importância da premissa supracitada e partindo deste pressuposto de que a intervenção educativa só adquire sentido quando situada num determinado contexto, torna-se fundamental começar por apresentar uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo em que estive inserida no decorrer da PPS em JI.

No presente capítulo, é, então, apresentada uma caracterização do contexto que fundamenta e apoia as intenções para a ação que defini e todo o processo de intervenção que serão descritos no capítulo seguinte. A caracterização do meio, do JI, da equipa educativa, das famílias e das crianças, possibilita uma reflexão sobre as particularidades do contexto, visto que “há uma influência mútua entre os contextos e as crianças” (Tomás, 2008, p. 391).

2.1 *Um olhar à volta: O meio envolvente ao JI*

Nas palavras de Ferreira (2004), se procuramos compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores nas ações sociais que as próprias desenvolvem ou nas quais se envolvem no contexto coletivo de uma organização socioeducativa, devemos antes de tudo situar-nos no “antes”. Deste modo, é essencial começar por *olhar* o meio social local, ou seja, *olhar* o meio envolvente.

Inserida num agrupamento de escolas de rede pública, que inclui um total de três estabelecimentos de ensino, com uma oferta educativa que vai do JI até ao 3º ciclo do ensino básico (CEB), a organização socioeducativa onde decorreu a minha prática pedagógica, entre o dia 1 de outubro de 2018 e o dia 22 de janeiro de 2019, situa-se numa freguesia do concelho de Sintra. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), a população residente na área de influência do mesmo caracteriza-se por “uma população jovem e de meia idade, com características muito heterogéneas e ainda com alguma diversidade de níveis socioeconómicos” (p. 6). De facto, as crianças provêm de agregados familiares de vários estratos sociais e estão inseridas em contextos económicos e culturais com características distintas. Ainda segundo o PEA, muitas famílias desta zona são oriundas “da Europa não comunitária e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e outros” (p. 14).

O JI situa-se numa zona urbanizada, com uma rede de transportes públicos adequada (autocarros e comboio), constatando-se que muitas das crianças, por residirem perto do JI, se deslocam a pé para o mesmo. Este localiza-se perto de várias infraestruturas de pequeno comércio, existindo alguns serviços, como, por exemplo, um centro de estudo a poucos metros da organização educativa, os correios, dois minimercados, cafés, alguns espaços verdes e um parque infantil. Algumas destas infraestruturas são utilizadas pelo agrupamento de escolas para atividades letivas e não letivas. Exemplo disso, podem mencionar-se as parcerias com a Câmara e Biblioteca Municipal, o Instituto de Apoio à Criança, associações e centros clínicos locais. Tal como Canário (2008) afirma, estas parcerias entre a escola e a comunidade são fundamentais uma vez que a escola deve constituir um lugar que está em harmonia com o local, com a família e com a comunidade.

2.2 Ao entrar pelo portão do JI: O contexto socioeducativo

Ao entrar pelo portão do JI, desde logo se reconhece que, do ponto de vista organizacional, a organização socioeducativa oferece respostas sociais centralizadas ao nível da valência de JI e de 1º CEB. As oito salas ocupadas pelo JI distribuem-se por dois pavilhões (B e D), existindo outros espaços como um refeitório, casas de banho distintas para adultos e crianças, gabinetes, arrecadações, ateliê de pintura, polivalente, biblioteca e, ainda, um espaço exterior de grande extensão.

Por integrar um agrupamento de escolas, o JI partilha da sua missão, da sua visão e dos seus valores, sendo estes os três pilares que preconizam qualquer organização socioeducativa e norteiam a sua ação. Assim, a missão de “contribuir para a formação integral de todos os alunos, com rigor e excelência, de forma a que no futuro se tornem cidadãos autónomos, responsáveis, livres e capazes” (PEA, 2016/2019, p. 26) está em concordância com os seus princípios, assumindo como valores a igualdade de oportunidades, valorização do conhecimento, trabalho e responsabilidade, cultura de colaboração, partilha e coesão, reforço da abertura à comunidade e na cultura de reflexão e autoavaliação (PEA, 2016/2019, p. 28). Deste modo, a coordenadora pedagógica corrobora com a mesma ideia quando afirma que “o respeito pelo outro, pelas diferenças de todos” constitui um dos valores existentes nesta organização socioeducativa, acrescentando que “estamos numa zona com uma grande diversidade cultural. Dentro de uma sala somos capazes de ter entre 6 a 7 nacionalidades diferentes” (Ver, por favor, Anexo A, p. 3).

2.3 *Conhecendo as adultas do JI: A equipa educativa*

O processo de aprendizagem é referido como intrínseco à cooperação e parceria entre todos, já que em equipa, contributos diferentes dão azo a novas ideias que culminam num trabalho pensado e organizado para toda a comunidade escolar, tal como se comprova o seguinte extrato da entrevista realizada com a educadora L.L.: “Na educação de infância só faz sentido se se trabalhar em equipa, quer pelos docentes como pelos não docentes. É um trabalho que se faz em cooperação, transmitindo e partilhando ideias, conhecimentos e experiências” (Ver, por favor, Anexo A, p. 5).

A equipa educativa da sala onde estagiei é composta por dois elementos – a educadora e a assistente operacional (AO) - que trabalham juntas pela primeira vez. Mesmo assim, foi possível observar a existência de uma prática de trabalho de equipa, apoiado na confiança, respeito e comunicação constante.¹

Através da minha observação e das conversas informais com a educadora, verifiquei que uma das principais intenções da equipa é potenciar atitudes e

¹ Durante o estágio presenciei diversos momentos informais em que a educadora e AO trocavam informações relevantes sobre as crianças debatendo assuntos e estratégias para promover determinadas competências ou agir perante determinadas situações.

competências associadas com a área de conteúdo da Formação Pessoal e Social (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Na perspetiva da educadora, é a área na qual se observam mais fragilidades por parte do grupo; como tal, valores, atitudes e competências são fomentados por parte das adultas quando, por exemplo, as crianças são incentivadas a assumir responsabilidades e a refletirem sobre determinados comportamentos:

Todos estão no tapete. Como motivação para a importância de uma alimentação equilibrada e saudável, estivemos a recontar a história da lagartinha muito comilona com recurso a alguns materiais. O G.R. diz: “Na casa da minha avó eu tinha uma lagarta como animal de estimação”; A S.M. diz: “Já vi um casulo de uma lagarta, era branco”; A L.V. diz: “Se comer muitos doces os dentes estragam”; O N.F. levanta-se e diz: “Comer doces é errado para a barriga”. De imediato, a educadora ordenou que o N. voltasse para o seu lugar e todos refletiram acerca do seu comportamento. O N.F. pediu desculpa e prometeu não voltar a repetir o sucedido. *Nota de campo (16/10/2018) – sala, tapete*

A educadora não segue nenhum modelo pedagógico específico centrando-se, no entanto, numa perspetiva sócio construtivista da aprendizagem, que favorece a participação e a cooperação, os valores democráticos e a interação social, contribuindo para o desenvolvimento global da criança. Todos estes valores estão presentes diariamente no quotidiano do JI, através, por exemplo, da utilização de instrumentos de pilotagem relacionados com o Movimento da Escola Moderna (MEM), da concretização de projetos através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), das muitas reuniões em grande grupo que acontecem durante o dia, da realização de trabalhos a pares e em pequeno grupo, nos quais “as crianças têm a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva et al., 2016, p. 25).

No que toca à equipa de todo o JI, segundo o que observei, poderei mencionar a comunicação entre as docentes, principalmente na realização de reuniões, para, por exemplo, delinear momentos festivos comuns. Por outro lado, não se verificou a existência de reuniões entre as educadoras e as AO de forma a envolvê-las nas decisões pedagógicas a definir. Estas constatações conduzem-me à reflexão acerca da importância de repensar as circunstâncias de comunicação entre todos os agentes educativos, tendo em conta que a existência destes momentos é fundamental para o trabalho em rede e para a prática reflexiva realizada em conjunto, pois permite a partilha de ideias, conhecimentos, vivências, informações importantes e o aprofundamento de

temas a desenvolver. A organização conta, também, com uma técnica de Educação Especial e uma Terapeuta da Fala, que estão presentes no JI duas vezes por semana e que acompanham as crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Defendendo que a educação das crianças não se traduz numa dimensão do seu quotidiano que pode ser circunscrito apenas para tempos letivos em que as intencionalidades educativas estão, ou deverão estar, traçadas e fundamentadas, considero pertinente apontar um tempo diário que, em alguns casos, pode ser tão ou mais extenso que as horas que a criança está com a educadora na sala. Refiro-me às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), que ocorrem no JI e que são asseguradas por monitores de uma associação. Neste sentido, importa salientar o empenho da equipa educativa da organização e dos monitores das AAAF em apostar num paradigma apoiado na partilha de recursos, no reforço das sinergias organizacionais e na capacidade de criar ligações e pontes entre as partes:

As crianças estão prontas para seguir com o monitor das AAAF. A educadora diz-lhe que o alto que o I.B. tem na cabeça foi a consequência de uma queda que deu no dia anterior, informação transmitida pela mãe na hora de acolhimento. Ainda assim, e apesar do I.B. não se ter queixado, solicitou que tivessem alguma atenção com o mesmo. Depois, continuaram a trocar umas palavras sobre as restantes crianças inscritas nas AAAF. *Nota de campo (14/01/2019) – sala*

2.4 Os álbuns familiares: As famílias das crianças

É na família, através da participação nas rotinas familiares e domésticas “que as crianças são introduzidas na sua cultura, adquirindo um conjunto de conhecimentos acerca das suas famílias e da comunidade local que lhes permite participar no mundo social mais alargado” (Ferreira, 2004, p. 65). Deste modo, conhecer os álbuns familiares das crianças da sala é “reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim uma experiência familiar que é indissociável da sua biografia . . . visa entender ambas as instituições como dois espaços sociais constitutivos da estruturação da sua vida quotidiana” (ibidem, p. 65).

Assim sendo, é prioridade do/a educador/a conhecer as famílias, pois compreendê-las é uma maneira de conhecer as próprias crianças, considerando que as características estruturantes dos contextos familiares não visam revelar “*a priori*, o que e

quem são as crianças. . . mas abrir caminho para poder vir a compreendê-las” (ibidem, p. 66). Como tal, volto agora a minha atenção para as famílias das vinte crianças da sala, baseando-me na triangulação das informações recolhidas por três técnicas: consulta documental (Projeto Curricular de Grupo - PCG, 2018/2019), observação direta e entrevista realizada com a educadora. Importa enfatizar que a ausência de dados facultados pelas famílias, nem sempre permitiu caracterizá-las de forma rigorosa nas diferentes dimensões.

Pelos dados disponibilizados pode assegurar-se que, no que concerne à nacionalidade das famílias, a maioria é de nacionalidade portuguesa, existindo, ainda, duas famílias guineenses, duas angolanas, uma cabo verdiana e uma brasileira. Considerando o local de residência, verifica-se que a maioria reside perto do JI, tendo sido possível observar de manhã muitas crianças a chegar à escola a pé acompanhadas pelos familiares.

No que diz respeito ao agregado familiar das crianças da sala, realço que, todas vivem com, pelo menos, a mãe ou o pai. Em vinte famílias, doze apresentam uma estrutura nuclear composta por casal e filhos e oito uma estrutura monoparental, não havendo informação no PCG no que se refere ao número de filhos por família. Algumas famílias contam com o apoio de outros elementos da família, sobretudo dos/as avós/avôs, que participam no percurso escolar das crianças. A título de exemplo é a avó da L.V., que em alguns dias vai buscá-la ao JI, ou a avó da L.B., que se disponibilizou para dinamizar e participar em algumas atividades durante a comemoração da quadra natalícia.

Relativamente à origem social das crianças, baseio-me nas habilitações literárias e nas profissões das suas famílias presentes no PCG. De um modo geral, verifica-se uma proximidade no nível da escolaridade dos pais (Ver, por favor, Anexo B, tabela B2, p. 58). Denota-se uma maior incidência de famílias com o 12º ano de escolaridade completo (seis mães e dez pais). Existem, ainda, familiares com um nível de escolaridade superior ao 12º ano (quatro mães e três pais). Em relação à profissão das famílias, apenas mães estão numa situação profissional de desemprego. Constata-se, ainda, uma maior incidência em profissões ao nível de trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio, operários, artífices e trabalhadores na construção civil e domésticos (Ver, por favor, Anexo B, tabela B3, pp. 58-59).

Outros dados relevantes sobre as famílias apontam para o facto de dois pais se disponibilizaram para representar os encarregados de educação. As famílias para além

de serem convidadas a participar em alguns eventos e de serem convocadas para reuniões trimestrais, podem também, marcar reuniões individuais com a educadora. Na generalidade, restringem-se em grande medida às conversas informais decorridas no momento de transição família-JI e às assinaturas que comprovam a tomada de conhecimento de recados institucionais que lhes são dirigidos através da caderneta da criança. Como existem muitas crianças a frequentarem as AAAF, tanto no período da manhã como da tarde, este instrumento revela-se eficaz para partilhar informações, informar sobre o que se vai dinamizando em sala e ainda solicitar a colaboração para propostas e projetos.

2.5 O retrato de cada criança, a heterogeneidade de cada uma espelhada no grupo: As crianças da sala

No que respeita à caracterização das crianças da sala, começo por mencionar a sua heterogeneidade interna – género, idade e percurso institucional (Ferreira, 2004). O grupo de crianças era composto por vinte crianças, nove do sexo feminino e onze do sexo masculino. Apresentavam diferentes idades, existindo, até ao final do ano de 2018, seis crianças com quatro anos, dez com cinco anos e quatro com seis anos (Ver, por favor, Anexo B, tabela B4, pp. 60-61).

Algo que também pude verificar, prende-se com a multiculturalidade do grupo. Existem seis crianças que não têm nacionalidade Portuguesa e outras crianças que sendo de nacionalidade Portuguesa, existem nas suas raízes diversas culturas. No grupo estão integradas três crianças com NEE, acompanhadas pela docente de ensino especial, das quais duas, são também, acompanhadas em terapia da fala. Ambos os casos se referem a crianças com dificuldades ao nível da cognição e da linguagem e comunicação.

Quando iniciei o estágio, as duas crianças mais novas tinham 4 anos e a criança mais velha tinha 6 anos e 11 meses (durante o período de estágio 4 das crianças completaram os 7 anos). Existindo crianças com 3 anos de diferença acaba por se verificar que no mesmo grupo, de criança para criança o estágio de desenvolvimento pode divergir o que implica que os adultos da sala adequem as suas respostas às necessidades inerentes de cada criança.

Relativamente ao percurso institucional do grupo, metade das crianças já frequentavam anteriormente o JI (nove crianças), sendo que a outra metade entrou no

presente ano letivo (onze crianças), algumas vindas de outro JI (três crianças), outras de uma creche ou de uma ama (oito crianças), existindo, ainda, as que estiveram, até então, em casa com as famílias (três crianças). O facto de metade das crianças estarem pela primeira vez no JI influenciou o tempo de adaptação aos novos espaços e às novas rotinas.

Como se pode verificar pelos traços supramencionados, a heterogeneidade a vários níveis reflete as dissemelhanças de desenvolvimento nos vários domínios. Exemplo disso são a capacidade motora, a representação e comunicação do pensamento matemático e a linguagem oral, onde se registam diferenças consideráveis de desenvolvimento no grupo. Poder-se-ão, ainda assim, destacar determinadas potencialidades e fragilidades detetadas no grupo durante a minha observação.

Na generalidade as crianças eram *curiosas* e *interessadas*, embora a sua concentração dependesse muito do tipo de tarefa, sendo muitas vezes difícil de gerir quando o entusiasmo era muito.

Na chegada ao polivalente, algumas crianças começaram a correr de forma desordeira pelo espaço, atirando-se para o chão e derrubando alguns materiais previamente organizados para a sessão de EF. *Nota de campo (07/10/2018) – polivalente*

Mostravam também, alguma dificuldade nos momentos de partilha e discussão, sobretudo em aguardar a sua vez para falar e em ouvir o outro.

Na reunião de grupo de manhã, a educadora teve de estar constantemente a pedir às crianças que fizessem silêncio e não interrompessem quem estava a participar adequadamente. *Nota de campo (06/11/2018) – sala*

Ao nível da comunicação oral – linguagem, revelavam alguma necessidade de desenvolver a língua portuguesa de forma a corrigir as suas dificuldades articulatórias e aumentar o vocabulário.

Durante as reuniões de grupo são evidentes as dificuldades de linguagem de algumas crianças. A L.L. referiu que muitos dos casos se devem à forma como pais e outros familiares comunicam com eles, sendo que já solicitou aos pais mais rigor e cuidado na forma como falam com os seus filhos. *Nota de campo (29/11/2018) – sala*

No que diz respeito às preferências das crianças, apresentavam um interesse significativo nas sessões de EF e música, nas quais participavam com grande *entusiasmo*. Da mesma maneira com as histórias, que eram contadas quase todos os dias. Quanto às brincadeiras mais dominantes no grupo, ressalto o jogo simbólico que

estava permanentemente presente nas brincadeiras, para além da área da casinha, jogos de chão e garagem.

No seu conjunto as crianças eram bastante *afetuosas* com as adultas.

Durante a minha hora de almoço cruzei-me com as crianças no recreio. O I.D. aproximou-se de mim e disse: “Filipa és linda, gosto de ti”. Já outras situações parecidas aconteceram, com outras crianças. Já me apercebi que algumas crianças manifestam, com frequência, os seus sentimentos com os adultos, demonstrando-o através de abraços e palavras. *Nota de campo (26/10/2018) – recreio*

Hoje fui ao contexto socioeducativo fazer a minha avaliação. Ao entrar na sala as crianças correm na minha direção e abraçaram-me, enquanto se ouve: “A casinha está toda desarrumada porque estávamos preparando uma festa para ti”; “Nós tratamos-te bem”; “Tivemos saudades tuas”. *Nota de campo (28/01/2019) – sala*

Autónomas ao nível das rotinas e da exploração e movimentação da sala, como na higiene e alimentação. Ainda assim, a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e cooperar uns com os outros não era tão evidente, assim como a elevada dependência das adultas a nível emocional e social, apresentando dificuldades ao nível da gestão de conflitos e partilha, sendo a carência de regras sociais uma das maiores fragilidades do grupo, como observamos na seguinte nota de campo:

O G.A. puxa os legos ao I.D. que afasta a sua mão e diz: “para G., estou construindo a minha torre”. Aproximo-me e proponho que construam os dois. O G. acena com a cabeça, no entanto preferiu brincar sozinho. *Nota de campo (10/10/2018) – sala, tapete*

Uma das maiores fragilidades que observei no grupo consistia na dificuldade em cooperarem uns com os outros. Foi, também, notável a instabilidade comportamental e emocional de algumas crianças, estando consecutivamente, como nos casos do A.D. e do N.F., em procura de atenção, desrespeitando constantemente as regras da sala e manifestando comportamentos de provocação para com as adultas e os pares, influenciando toda a dinâmica do grupo:

No momento de reunião em grande grupo, o N.F. rodopia no seu lugar. A educadora cooperante pede que pare, mas ele continua. Ela pede-lhe mais uma vez. Durante a conversa, ele senta-se num lugar ocupado por outra criança. A educadora, novamente, pede-lhe que volte para o seu lugar. Ele ri-se. Passado um minuto, começa a fazer sons com a boca. A educadora pergunta se ele se quer sentar na mesa, pois está a incomodar o grupo. O N.F. diz que não e pede desculpa. A seguir debruça-se sobre a L.B. *Nota de Campo (12/10/2018) – sala, tapete*

No decorrer da PPS foi uma prática constante da equipa educativa a conversa com as crianças acerca da importância de regular as suas emoções, de lhes mostrarem que ficam tristes ou felizes em certos momentos, para que compreendessem o efeito que determinadas atitudes tem nos outros. Citando Denham e Burton (2003), o JI deve oferecer à criança um ambiente propício para que esta se envolva em diversas situações sociais com os pares e tome consciência da perspectiva dos outros.

2.6 *Batendo à porta da sala: O ambiente educativo*

A organização do ambiente educativo compõe a base do desenvolvimento curricular, “pois as formas de interação com o grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva et al., 2016, p. 24).

Na organização do tempo educativo é indispensável criar momentos que se repetam com uma certa regularidade, o que pressupõe um planeamento da rotina, que é interiorizada pela criança que vai, progressivamente, antecipando a sequência dos tempos. A consciencialização dos diferentes instantes da rotina permite que ela comece a se tornar autónoma. Todavia, é fulcral ressaltar que ao criar-se uma rotina previsível não determina que a mesma seja rígida e seguida na íntegra. Com efeito, a educadora referiu que “dependendo do que se quer trabalhar ou da necessidade individual de cada criança, a rotina poderá ser alterada” (Ver, por favor, Anexo A, p. 7).

Apesar da sala ter uma rotina estruturada (Ver, por favor, Anexo B, tabela B5, p. 62), esta rotina era flexível de forma a dar resposta às necessidades das crianças ao longo do dia (Silva et al., 2016). Organizava-se através de uma conciliação entre as necessidades e interesses das crianças e as necessidades institucionais, como o horário de almoço, que é sempre o mesmo e estabelecido para todas as salas ao mesmo tempo. Apresento, ainda, um dia-tipo (Ferreira, 2004), que ilustra a sequência de acontecimentos rotineiros na sala (Ver, por favor, Anexo B, pp. 64-68), bem como o quadro de rotinas (Ver, por favor, Anexo B, tabela B5, p. 62).

É dada grande importância ao brincar. O brincar é o que a criança faz de mais sério (Sarmiento, 2003; Ferreira & Tomás, 2016), sendo um direito que lhe é reconhecido e “revelador de uma sólida compreensão da natureza e dos benefícios do

brincar (Tomás & Fernandes, 2014, p. 18). Chamboredon e Prévot (citados por Tomás & Fernandes, 2014) sublinham que brincar é o ofício da criança, através do qual esta atribui significado às coisas e interpreta o mundo. Considerando a importância do brincar no quotidiano das crianças, torna-se fundamental criar oportunidades para a criança brincar livremente ao longo do dia no JI, no sentido de promover e garantir “um papel activo e central na tomada de decisões e na condução das acções, na gestão, manutenção e permanência nas/das actividades, individualmente ou em grupos” (Ferreira, 2004, p. 94).

Quanto ao acompanhamento mais individualizado, verificou-se que nem todas as crianças realizavam as propostas ao mesmo tempo, permitindo que cada criança demorasse o seu tempo, respeitando-se, assim, as suas necessidades:

A maioria das crianças está a brincar nas áreas. Uns estão a fazer o registo da salada de frutas. O M.V. faz o registo autonomamente. A J.A. preenche rapidamente o gráfico das frutas. O I.C. demora mais tempo e sem querer pinta um fruto a mais. A educadora explica-lhe que tem de ter cuidado ao contar o número de frutos. Dou mais acompanhamento ao D.O., que não compreende em que local tem de colar a fruta. *Nota de campo (16/10/2018) – sala*

A organização do espaço influencia a qualidade do ambiente, uma vez que “pode facilitar aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade, potenciar autonomia e relações interpessoais positivas” (Portugal, 2011, p. 57).

A sala, é uma sala ampla, com uma boa iluminação natural. À entrada tem uma zona para os cabides das crianças. As paredes da sala, bem como as paredes da entrada, estão preenchidas com produções das crianças para que os familiares estivessem a par das actividades desenvolvidas, tornando “as actividades das crianças significativas e com valor, pois estas, ao observarem as suas produções expostas, veem o seu trabalho reconhecido e valorizado (Silva et al., 2016, p. 26). Para além disso, tal como menciona Cardona (2007), isso possibilita “um conhecimento mais profundo das características das práticas educativas desenvolvidas, permite analisar a forma como está (ou não) explicitada a organização do trabalho” (p. 14).

Quanto aos instrumentos de pilotagem, também expostos nas paredes da sala, a educadora usa um mapa de presenças que permite que a criança marque diariamente de forma autónoma a sua chegada ao JI, um calendário do tempo em que é registado o estado do tempo, um calendário em que marcam o dia, o respetivo mês, ano e estação do ano e a escolha do ajudante do dia.

A casa de banho situa-se fora da sala. A sala estava organizada com 7 áreas de interesse: garagem; casinha; jogos de chão; plasticina; pintura; leitura; jogos de mesa (Ver, por favor, Anexo B, Figura B1, p. 63). A organização do espaço da sala sofreu algumas alterações, indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Considero que estas alterações representam uma reflexão por parte da educadora, que com base em determinados comportamentos das crianças ou das suas vontades, modificava o espaço com as crianças.

A educadora cooperante pergunta-lhes o que acham de arranjam uma solução para a área da plasticina, tendo em conta o número de crianças a quererem brincar naquela área ao mesmo tempo. A L.R. e a I.E. dizem que gostavam que desse para estarem 4 crianças naquela área. A educadora chama a atenção de todo o grupo e comunica-lhes a ideia das crianças, perguntando o que acham e de que forma podiam fazer essa alteração. As restantes crianças aprovaram a ideia, sugerindo que mudássemos a disposição da mesa.

Nota de campo (25/10/2018) – sala

As áreas da sala apresentavam-se identificadas com uma imagem e com o número de crianças autorizado em cada uma, sendo esta uma das restrições de acesso, regras de ação e posturas de interação existentes na sala, bem como arrumar materiais nos seus lugares, não trocar de área, concluir as ações/produções iniciadas e partilhar materiais. Algumas áreas partilham espaços e materiais em comum, como é o caso da área dos jogos de chão/tapete.

Para além da sala, as crianças utilizavam o refeitório, que é partilhado com outras crianças do 1ºCEB, o polivalente, disponível para este grupo todas as sextas feiras das 9:30h às 10:30h e o espaço exterior. Este espaço, em horário letivo, era habitualmente ocupado das 11:10h às 11:40h e após a hora de almoço, das 12:20h às 12:50 (Ver, por favor, Anexo B, tabela B5, p. 62). Algumas crianças, durante o tempo de recreio preferiam ficar na sala, apesar do incentivo da equipa educativa em sentido contrário. Por vezes, tentavam encobrir os brinquedos trazidos de casa, que não eram autorizados, esquivando-se ao olhar das adultas. O espaço exterior é amplo e circunda o edifício do JI, mas as crianças estão apenas autorizadas a brincar na área delimitada pelas adultas. Na verdade, este espaço não oferece muitas oportunidades de brincadeira/aprendizagem e carece de elementos da natureza, como comprovam os comentários das próprias crianças que se mostraram descontentes com o mesmo:

Estávamos a conversar no tapete. Pergunto-lhes se se portaram bem no recreio e que tipo de brincadeiras é que fizeram. O I.B. diz: “O A.D. rebolou na rampa e ficou de castigo”; O

G.R. diz: “Joguei à apanhada com o J.R. e com o I.D., nós jogamos sempre à apanhada”; O M.V. diz: “Se tivéssemos um parque para brincarmos era mais divertido”; O G.R. diz: “Um parque com baloiços e escorregas”. *Nota de campo (06/11/2018) – sala, tapete*

Assim como aludi no início deste capítulo, a caracterização do contexto socioeducativo apoia e fundamenta as minhas intenções para a ação e justifica o processo de intervenção que, posteriormente, serão apresentados. A realização de propostas pedagógicas significativas que possibilitam a construção de um paradigma individual de intervenção educativa refletido, fundamentado e eticamente situado só se torna possível se forem tidos em consideração todas as particularidades distintas e singulares do contexto em que nos inserimos

3. DEPOIS DE ENTRAR NA SALA, ONDE QUERO CHEGAR?: ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

A definição das intencionalidades que orientaram a minha prática pedagógica resulta da combinação de três principais eixos de intervenção: a equipa educativa, as famílias e as crianças. Para os três delineei as minhas intencionalidades sustentadas na caracterização para a ação e defini objetivos que, através de estratégias e propostas pedagógicas, pretendi alcançar. Neste sentido, apresento as intenções gerais e específicas que defini e guiaram a minha ação pedagógica ao longo das semanas de PPS.

3.1 Intenções gerais e específicas

Tabela 1
Intenções gerais e específicas para a ação pedagógica

	Intenções gerais	Intenções específicas
Equipa educativa	<ul style="list-style-type: none">• Integrar a equipa educativa, estabelecendo uma relação de colaboração, partilha e respeito com a mesma.	<ul style="list-style-type: none">• Colaborar com a equipa educativa, procurando ir ao encontro dos seus princípios e metodologias e promover o envolvimento da mesma na minha planificação e ação pedagógica.
Famílias	<ul style="list-style-type: none">• Promover uma relação de confiança com as famílias, incentivando a sua participação e envolvimento no processo educativo	<ul style="list-style-type: none">• Privilegiar a comunicação com as famílias e o seu envolvimento e participação no processo educativo das crianças

	das crianças	
Crianças	<ul style="list-style-type: none"> • Garantir um ambiente seguro e estimulante e estabelecer relações de confiança e proximidade com as crianças, respeitando as individualidades de cada uma; • Criar oportunidades de aprendizagem assentes em ideais de cidadania e democracia, escutando a(s) voz(es) das crianças, proporcionando momentos de brincadeira e experiências enriquecedoras, integrantes e desafiantes que deem resposta às suas necessidades e interesses. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planear e avaliar com as crianças, promovendo a sua participação no quotidiano do JI e a vivência de uma educação democrática; • Promover competências de autonomia e autorregulação nas crianças, reforçando valores democráticos, de cidadania e estratégias de resolução de conflitos; • Promover ambientes e propostas pedagógicas adequadas que desenvolvam competências de forma global e integradas nas três áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016); • Promover e garantir oportunidades, espaços e tempos para a brincadeira

Partindo das intenções pedagógicas gerais apresentadas na tabela, defini as intenções específicas. Em seguida, explico a sua importância com o grupo de crianças, assim como a forma como as procurei concretizar.

- Colaborar com a equipa educativa, procurando ir ao encontro dos seus princípios e metodologias e promover o envolvimento da mesma na minha planificação e ação pedagógica

O trabalho em equipa é cada vez mais uma condição para o bom funcionamento das organizações educativas e para o cumprimento dos objetivos a que estas se propõem. Este fator é importante, na medida em que a heterogeneidade de todos assume um valor pedagógico acrescido nos momentos de trabalho conjunto, enriquece e fortalece o processo de mudança e o aperfeiçoamento da prática. Só assim é possível proporcionar o bem-estar e o envolvimento das crianças, condições necessárias para o seu desenvolvimento e aprendizagem (Araújo, 2014).

Assim, tornou-se imprescindível estabelecer uma relação de colaboração, partilha e respeito com a equipa. Como tal, procurei assumir uma atitude de permanente disponibilidade e cooperar nas diversas propostas pedagógicas, fundamentando as minhas perspetivas sem nunca comprometer as perspetivas dos restantes profissionais. Esta relação que estabeleci com a equipa permitiu-me gradualmente integrar as dinâmicas da sala e conseguir atuar cada vez mais em conformidade com o seu trabalho.

Ao longo de toda a prática, procurei manter uma comunicação constante com a equipa, trocando ideias, conhecimentos, intencionalidades e críticas construtivas, de forma a cada elemento aperfeiçoar as suas capacidades através de uma prática reflexiva realizada em conjunto (Valadão, 2010)

Depois do horário letivo, eu e a educadora conversamos sobre diferentes questões. Falámos sobre a L.R., que tem 6 anos, pelo facto de ela ainda não ser capaz de fazer correspondências entre números e quantidades e o que podemos fazer para ajudá-la a ultrapassar as suas dificuldades; falámos sobre o A.D. e de que forma o podemos ajudar a controlar e gerir as suas emoções quando contrariado. *Nota de campo (14/11/2018) – sala*

- Privilegiar a comunicação com as famílias e o seu envolvimento e participação no processo educativo das crianças

“A relação entre escolas, famílias e comunidade é complexa e multifacetada” (Silva, 2008, p. 115), uma vez que, boa relação entre a família e a escola contribui para aproximar os mundos da cultura local e da cultura escolar, o que conduz a uma maior satisfação profissional dos/as educadores, a uma maior valorização das famílias e a um maior sucesso educativo dos/as seus/uas educandos/as (idem). Partindo do pressuposto de que as famílias devem ser chamadas a participar no processo educativo e admitindo que estas são os principais atores na vida das crianças, procurei, ao longo de toda a minha prática, criar uma relação de confiança e respeito com as famílias de forma a que me olhassem como alguém que também tem um papel significativo no desenvolvimento e aprendizagem das suas crianças.

Assim, e para que conseguisse incentivar a participação das famílias no quotidiano de JI das crianças, dei importância à comunicação, tanto nos contactos diários e informais, como através da caderneta da criança, através da qual me apresentei e informei as famílias das atividades que o grupo foi realizando durante o projeto que estávamos a desenvolver em sala, solicitando a sua colaboração na procura de informação. Posso afirmar que, apesar de nem todas terem participado no projeto, foi um dos principais facilitadores e estimuladores do envolvimento das famílias.

A educadora procurava manter uma relação de confiança e proximidade com todas as famílias, falando com elas sobre tudo o que se passava de relevante no quotidiano de JI das crianças. Seguindo a sua prática, tive também oportunidade de partilhar algumas experiências e acontecimentos do dia a dia das crianças. A título de exemplo, foi a conversa com a mãe do T.A., sobre a sua instabilidade emocional,

sobretudo na chegada ao JI, discutindo estratégias para tornar esse momento menos angustiante para ele.

O desenvolvimento de uma relação de proximidade com as famílias foi um dos mais difíceis objetivos de atingir na qualidade de estagiária, porque os familiares procuram mais a educadora e por contactar apenas com algumas famílias devido ao prolongamento do horário de permanência das crianças no JI com as AAAF. No entanto, considero que no decurso das semanas de estágio fui estabelecendo uma relação de confiança com as famílias, que se dirigiam a mim para partilhar situações que aconteciam fora do JI com os/as seus/uas educandos/as ou informações que eles lhe contavam sobre mim.

A mãe do J.R. dirige-se a mim após o horário de saída. “Olá Filipa, está tudo bem?” Agradece-me por ter demonstrado sempre preocupação pelo J.R., para que use o braço direito no quotidiano do JI e diz que está muito feliz com a melhoria da sua capacidade de mobilidade ... que é notável a sua preocupação em utilizar o garfo e a faca às refeições e as duas mãos para se vestir. *Nota de campo (12/12/2018) – entrada da sala*

- Planear e avaliar com as crianças, promovendo a sua participação no quotidiano do JI e a vivência de uma educação democrática

Reconhecendo a criança como um “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2) com uma “voz” que deve ser ouvida (Sarmiento, Soares & Tomás, 2007), tornou-se primordial assegurar a sua participação no quotidiano da sala de JI, considerando-a como sujeito e agente do seu processo educativo.

Assim, ao longo da minha prática, procurei concretizar a minha intenção de promover a participação das crianças no processo de planificação no dia a dia do JI. Como tal, garanti esta participação ativa das crianças, desenvolvendo uma parceria com elas na gestão das propostas a desenvolver e das regras, como no exemplo seguinte:

Antes da sessão de Educação Física (EF), pedi ajuda ao A.D. na organização do espaço e dos materiais. Ao entrarmos na arrecadação do polivalente, o A.D. fica muito *entusiasmado* e acaba por retirar algum material das estantes. Questiono-o se sabe porque é que estava ali comigo. O A.D. responde-me que era para me ajudar e que gostava de fazê-lo sempre. Digo-lhe que em todas as sessões terei um ajudante diferente. O A.D. tem uma ideia: o meu ajudante tem de me ajudar, portar-se bem na arrecadação e não mexer no material. Mais tarde, já na sala de atividades, o A.D. partilhou-a com o grupo. *Nota de campo (04/01/2019) – polivalente*

O Projeto “Animais que hibernam”, partiu do interesse e vontade do grupo. Como sublinha Dewey (2002), as crianças aprendem melhor a partir dos seus interesses, tornando-se, assim, a criança como sujeito ativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como no exemplo seguinte, em que descrevo a planificação do que queriam fazer para conseguir o objetivo a que se propuseram – conhecer os animais que hibernam:

As crianças teceram comentários sobre o que ouviram da história “A magia da estrela de Outono” (G.R.: “Esta história tem um animal que hiberna, o ouriço”; I.E.: “O que é hibernar?”; S.I.: “O ouriço não hiberna”; S.M.: “O rato e o esquilo talvez”). Depois, surgiu a questão, “Mas então o que é que podemos fazer para sabermos o que a hibernação e quais os animais que hibernam?”. Várias foram as respostas dadas pelas crianças: “Podíamos pesquisar na internet”; “Ou perguntar às famílias”; “Ouvir histórias dos animais que hibernam”; “Talvez encontrássemos nos livros da biblioteca”. *Nota de campo (08/01/2019) – sala, tapete*

A exigência de dar resposta a todas as crianças consiste num dos princípios fundamentais da educação pré-escolar defendido nas OCEPE (Silva et al., 2016). O/A educador/a deve explorar e desenhar estratégias de intervenção que contribuam para o processo educativo da criança, possibilitando uma participação mais ativa e participada no meio envolvente em que ela interage. Num grupo em que estão incluídas três crianças com NEE, que revelam um vocabulário restrito e um perfil linguístico aquém do esperado para a sua idade, acentuou-se a necessidade de garantir também a essas crianças a escuta das suas vozes.

Peço ao I.B. para dar seguimento à história com brinquedos. O I.B. retira do saco um pincel e diz: “A Camila depois de jogar à bola ... vai para casa e pinta para a mãe”. Pergunto-lhe se ele quer descrever essa pintura. O I.B. abana a cabeça em sinal de concordância. Felicito-o pela sua comunicação. *Nota de campo (10/01/2019) – sala, tapete*

Deste modo, para que pudesse planear para as crianças, tornou-se fundamental envolver-me, brincar, conversar e participar nos diferentes momentos em que as crianças estão presentes no JI, de forma a conhecer as suas potencialidades e fragilidades, os seus interesses e as suas necessidades. Por exemplo, a cooperação entre pares consistia numa das maiores fragilidades que observei no grupo. Assim sendo, promovi diferentes momentos para as crianças cooperarem na resolução de problemas e situações comuns, como os jogos cooperativos nas sessões de EF.

A partir da caracterização que fiz do grupo, que vai ao encontro do que está no PCG realizado pela educadora, criaram-se oportunidades que concorreram para a aquisição de valores relacionadas com diferentes áreas de conteúdo, nomeadamente na área da Formação Pessoal e Social, tornando possível explorar outras competências e aprendizagens no domínio da EF. No entanto, independentemente das sessões de EF ou do momento da rotina em que estávamos, estes aspetos foram sempre reforçados – o esperar pela sua vez para falar, o respeitar a opinião do outro, a partilha, a interajuda, o respeito, a justiça.

Pergunto quem é que quer ajudar o D.O. a ir à casa de banho lavar as mãos, em vez de eu o ajudar ou pedir especificamente a alguém para o ajudar. O M.V. e a L.B. dizem que querem. O M.V. diz que a L.B. ajuda sempre. Aproximam-se, conversam e tentam encontrar uma solução. A L.B. diz-lhe que como costuma ser ela a ajudar então pode ser o M.V. desta vez. *Nota de campo (14/01/2019) – sala*

Este cuidado no desenvolvimento destes valores e atitudes foram tendo, ao longo do tempo, cada vez mais repercussões positivas, existindo cada vez mais autonomia e consciência nas atitudes das crianças, como na nota de campo acima.

- Promover competências de autonomia e autorregulação nas crianças, reforçando valores democráticos, de cidadania e estratégias de resolução de conflitos.

Uma das principais intenções pedagógicas de um/a profissional de educação consiste no desenvolvimento da autonomia em todos os seus sentidos, “que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais” (Portugal, 2008, p. 33). Assim, promovi oportunidades para que as crianças desenvolvessem a sua autonomia, reforçando as potencialidades e compensando as fragilidades do grupo que apresentei anteriormente, indo ao encontro das principais intenções da educadora. Procurei assim, de forma intencional, agir em função das dificuldades na gestão de conflitos e de partilha manifestadas pelas crianças, incentivando o trabalho cooperado e a resolução de problemas comuns, procurando que tivessem um papel cada vez mais autónomo nessas situações. Sendo este um grupo heterogéneo no que refere à idade das crianças, considero a Participação Guiada (Rogoff, citada por Hauser, Nugent, Thies & Travers, 2014) fundamental na educação pré-escolar. Nesta estratégia de aprendizagem, uma criança mais experiente ajuda uma menos experiente na explicitação de regras sociais ou numa tarefa comum.

Peço ao I.C. para contar os dias do calendário até chegar ao dia 11. Ele diz que não consegue. Pergunto à S.M. se o pode ajudar, visto que ela já o consegue fazer autonomamente. A S.M. diz que sim, levanta-se, dirige-se até ao I.C. e faz a contagem, segurando no dedo do colega. *Nota de campo (11/01/2019) – sala, tapete*

Neste exemplo podemos observar que a criança menos experiente (I.C.) é apoiada pela mais experiente (S.M.) numa determinada tarefa, sendo possível constatar que a Participação Guiada beneficia ambas as crianças, uma vez que a menos experiente aprende com a colega e a mais experiente torna-se mais capaz e autónoma (Browneel & Kopp, citados por Arezes & Colaço, 2014). Assim sendo, a ajuda dada a uma criança para que esta se torne autónoma em determinada tarefa pode e deve ser propiciada através de um par mais experiente, indo ao encontro do reconhecimento da criança enquanto sujeito participativo preconizado nas OCEPE (Silva et al., 2016). Criar momentos de interação entre pares e entreajuda, foram estratégias fundamentais no sentido para desenvolver competências de autonomia.

Associado à autonomia, surge o desenvolvimento de comportamentos de autorregulação, como resposta às repetidas situações de conflito entre o grupo, quer sejam entre pares ou com o adulto. Como já referenciei, as crianças eram pouco autónomas na gestão de conflitos, procurando sempre o adulto para ajudar a solucionar. Algumas crianças demonstram, ainda, dificuldades ao nível do saber ser e saber estar e em controlar as suas emoções e comportamentos (Linhares & Martins, 2015).

Antes da educadora proceder à distribuição das diferentes atividades, algumas crianças gritaram: “A L.L. está à espera do silêncio”. A educadora teve de chamar à atenção o grupo e esperar que todas as crianças decidissem fazer silêncio. *Nota de campo (24/10/2018) - sala*

Neste sentido, uma das estratégias encontradas para colmatar estas dificuldades, que durante a prática privilegiei como intenção, foi fomentar nas crianças o pensamento reflexivo e crítico de modo a que sejam estas, a procurar soluções para os seus problemas.

- Promover ambientes e propostas pedagógicas adequadas que desenvolvam competências de forma global e integradas nas três áreas de conteúdo das OCEPE (Silva et al., 2016)

Defendo que as competências e os conhecimentos das crianças se adquirem de forma mais significativa se resultarem de situações significativas para as crianças, nas

quais aquelas têm um papel ativo. Como tal, através da observação e *escuta* constante das suas vozes, procurei criar espaços e dar oportunidade às crianças de expressarem os seus pontos de vista, situando-as no centro do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Reconhecendo esta visão global e holística da educação, é fundamental que o/a educador/a proporcione “diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem [com] sentido e ligação entre si” (Silva et al., 2016, p. 9). Como tal, procurei promover propostas pedagógicas adequadas, a fim de potenciar o desenvolvimento nos seus diferentes domínios. Exemplo disso foi o projeto desenvolvido com as crianças que partiu dos seus interesses, procurando, no meu papel de mediadora, ampliar e aprofundar as suas experiências e conhecimentos. Com base na situação inicial, criaram-se oportunidades que concorreram para a aquisição de aprendizagens e conhecimentos relacionadas com as três áreas de conteúdo. Por exemplo, relacionado com a temática do projeto li e explorei várias histórias e enciclopédias. Também construímos uma tartaruga e uma toca tridimensional. Os momentos de comunicação e de partilha em grande e pequeno grupo promoveram o desenvolvimento da linguagem e o aumento do vocabulário. Procurei constantemente proporcionar estas experiências e vivências relacionadas com o que conhecia das crianças, a nível de capacidades, experiências anteriores, interesses e necessidades, sempre abordadas de forma integrada e articulada. Desta forma, creio que o desenvolvimento da criança se processa de forma integral, pois todas as dimensões do desenvolvimento – sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas -, se interligam entre si (Silva et al., 2016). Procurei permitir que as crianças tivessem um desenvolvimento harmonioso e completo, a partir de propostas articuladas à medida que compreendem e conhecem o mundo que as rodeia.

A L.B. que estava nos jogos de chão a fazer uma construção de legos, está agora a construir uma toca com plasticina. O G.R. aproxima-se da L.B. e pergunta: “L.B. também posso ajudar-te na construção? Que achas de fazer um animal que hiberne?”. A L.B. diz que sim.

Nota de campo (16/01/2019) – sala

- Promover e garantir oportunidades, espaços e tempos para a brincadeira

“Brincar é a atividade natural da iniciativa da criança ... ao brincar a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva et al., 2016, pp. 10-11). O brincar, além de ser um

direito da criança (ONU, 1989), tem um papel fundamental no processo de socialização da mesma. Tal como Moyles (2002) refere, “isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar” (p. 21). Foi uma das minhas intenções promover e garantir oportunidades, espaços e tempos para a brincadeira.

Defino esta como uma das intencionalidades relevantes da minha prática pois assumo que a brincadeira é a atividade natural das crianças e que é essencial que o brincar deve ser visto pelo/a educador/a como momentos que devem ocupar a maior parte do tempo do dia a dia no JI. A brincadeira não deve ser deixada para segundo plano, como passagem do tempo após a realização de propostas, tidas como mais importantes no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Com efeito, como Sarmiento (2013) refere, brincar tem uma função socializadora e integradora, concorrendo a brincadeira como uma forma prestigiada de desenvolvimento físico-motor, cognitivo e socio-emocional.

De facto, ao longo da minha prática, observei que através da brincadeira, as crianças exploravam, desenvolviam as suas competências e ultrapassavam desafios que lhes surgiam.

A S.M. e o T.A. estavam a brincar com os carrinhos no chão, perto da zona da garagem, cada um por si. A certa altura, a S.M. contruiu uma *ponte* com legos. Dentre carrinhos de tamanhos e feitios diferentes que existem na sala, selecionou e alinhou os de tamanhos iguais e de cores diferentes e começou a fazê-los atravessar a *ponte* que acabara por se destruir. O T.A. veio ajudar, trouxe outras peças de lego e juntos reconstruíram a *ponte*.
Nota de campo (18/01/2019) – sala

Nesta nota de campo, percebe-se as “formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento, 2003, p. 12) que as crianças utilizam quando estão a brincar. Pode observar-se, ainda, as crianças a desenvolverem o seu imaginário e a sua criatividade e comportamentos de cooperação e entreaajuda.

Por tudo isto, procurei dar grande importância à brincadeira em todos os momentos das rotinas, tentando ir ao encontro dos interesses e curiosidades das crianças, permitindo-lhes a escolha, oferecendo-lhes múltiplas possibilidades de descoberta e exploração. No entanto, sem interferir nas suas iniciativas, assumi um papel de mediadora e modelo desse processo, pois acredito que o dever de um/a educador/a é o de zelar pela brincadeira, provocando e desafiando as crianças (Fortuna, citado por Barbosa & Fortuna, 2015, p. 20). Não obstante, tive consciência das

limitações que enfrentei, sobretudo com o tempo, inviabilizando uma maior participação e observação das brincadeiras das crianças, uma vez que as atividades propostas pela educadora ocupavam grande parte do dia.

3.2 Observar e escutar as suas vozes para uma práxis de avaliação contínua e cooperada: Como fiz

Avaliar continuamente as crianças é uma das responsabilidades que um/a educador/a deve apontar como uma das suas prioridades, pois é com base neste processo que reflete, organiza a sua ação futura e adequa as suas propostas com intencionalidade educativa. Esta ferramenta fundamental, que permite acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças tem por base a observação e a escuta, ações imprescindíveis para conhecer e adequar as suas intenções quer ao nível dos cuidados pessoais, quer da educação e como reveladoras da evolução das crianças (Parente, 2004). No entanto, importa não esquecer que relativamente à avaliação da criança, é fundamental considerar que na educação pré-escolar tem de existir uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao longo de toda a prática, procurei avaliar continuamente o desenvolvimento e os progressos das crianças, bem como os seus retrocessos e necessidades, adotando uma abordagem de avaliação cooperativa. Embora não existissem tempos específicos para a avaliação (como as reuniões após o horário de saída ou as reflexões semanais), a avaliação com as crianças esteve presente em todos os momentos, sendo simultaneamente uma prática da educadora e minha, através da reflexão individual ou em grupo sobre algumas propostas ou situações que motivam as crianças a ganharem consciência da sua evolução e de como ultrapassam as suas dificuldades (Silva et al., 2016).

Durante o retorno à calma na sessão de EF, questionei o grupo sobre os exercícios realizados, quais os que gostaram mais e menos e onde sentiram mais dificuldades e facilidades. A L.V. diz: “foi mais fácil caminhar sobre os calcanhares do que em bicos de pés”; O G.R. diz: “gostei da estafeta, mas fui mais rápido a ultrapassar os arcos quando não transportava a bola”; O A.D. diz: “deixei a bola cair uma vez porque queria ser muito rápido”; O G.A. diz: “o jogo do lençol foi o que mais gostei”; A L.B. diz: “foi muito divertido”. *Nota de campo (09/11/2018) – polivalente*

Atribuí supremacia à observação, elegendo-a como uma componente da avaliação a partir da qual refleti, interpretei e analisei a realidade nas suas diferentes dimensões. Como tal, ao longo das semanas de estágio, registei o que observei através de notas de campo, refletindo sobre elas através de reflexões semanais e reflexões das propostas. Toda a minha avaliação se apoiou principalmente na observação, recorrendo a tabelas de observação naturalista, possibilitando a recolha de dados em relação a saberes, comportamentos e atitudes do grupo (Sanches, 2003), ao invés de grelhas de avaliação nas quais se avalia a criança com, por exemplo, “Não adquirido; Em aquisição e Adquirido.” Ao descrever e documentar o que cada criança faz, como interage e como reage perante as situações, contextualizando o que foi observado e situando essas informações no tempo, acredito que posso responder com qualidade às necessidades individuais de cada criança e do grupo.

Através da avaliação pude melhorar e alterar, organizar e reorganizar o ambiente educativo e a minha intervenção pedagógica de acordo com as necessidades e características das crianças. Por exemplo, considerando as dificuldades demonstradas pelo I.B. na representação gráfica e o interesse em brincar com fios e com a intenção de promover momentos para que brincasse com os pares, sugeri que, juntamente com outra criança, pudessem representar graficamente algo que ambos gostassem através dos fios.

Pergunto ao I.B., enquanto construímos o seu portfólio, qual a área que ele menos gosta. Ele responde que é a área da pintura porque não gosta de fazer desenhos. Digo-lhe que ele não precisa de desenhar apenas com os lápis de cor, que pode fazê-lo também com os fios. Ele pergunta-me como. Sugiro-lhe que pedisse ajuda a alguma criança. O I.B. corre até à R.J. sentindo-o cada vez mais *interessado* e *motivado*. Juntos representaram um parque infantil. *Nota de campo (21/01/2019) – sala*

Conforme demonstra esta nota de campo, foi possível melhorar as interações sociais do I. com outras crianças, promovendo um ambiente educativo de qualidade e potenciador do seu desenvolvimento global através da implementação de diferentes estratégias de intervenção.

No que diz respeito à avaliação aprofundada de uma criança, elaborei um portefólio individual com o I. (Ver, por favor, Anexo A, pp. 108-118).

3.2.1 *Um olhar atento sobre uma criança: Avaliação aprofundada de uma criança*

A avaliação de cada criança deve apoiar-se na comparação da criança consigo própria, permitindo assim um olhar atento sobre as dificuldades e avanços no seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo do tempo. No entanto, esta avaliação não prevê uma classificação da aprendizagem da criança, centrando-se no registo do processo e na descrição da sua aprendizagem, para, desta forma, refletir acerca das atividades que mais aprendeu e daquelas que ainda precisa melhorar.

Assim, realizei a avaliação de uma criança, através da construção de um portefólio que reúne diferentes aspetos do seu crescimento e desenvolvimento, onde identifiquei e descrevi comportamentos em momentos iniciados pela própria, na sua interação com diferentes materiais, com outras crianças ou com adultos/as. Constituindo-se como uma estratégia alternativa de avaliação, estes instrumentos “são colecções sistemáticas e intencionais de evidências realizadas com o objectivo de demonstrar a aprendizagem e os progressos efectuados ao longo do tempo” (De Fina, citado por Parente, 2004, p. 60). Ao reunir e organizar diversas informações que possibilitaram apreciar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento do I.B. (5 anos), construí um portefólio individual que visou “apreciar e interpretar as aprendizagens realizadas e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas para a criança” (Wortham, Barbour & Desjean-Perrotta, citados por Parente, 2004, p. 60).

Este instrumento de avaliação baseou-se nos diversos registos de observação recolhidos, permitindo uma “selecção de evidências que documentam os progressos ao nível das aprendizagens e das realizações sobre as mesmas, obtendo deste modo, uma descrição rica e compreensiva das aprendizagens da criança mas também do seu desenvolvimento” (MacDonald, citado por Parente, 2004, p. 53).

4. O contributo da Educação Física curricular na promoção de comportamentos autorregulados nas crianças em idade pré-escolar

4.1 Porquê esta temática?

No decorrer da sessão de EF, as crianças iniciavam a atividade sem ordem prévia da educadora, empurravam-se, corriam de forma desordenada e não sabiam respeitar a vez dos outros. Estes comportamentos foram observados em vários momentos da sessão, existindo a necessidade de interromper as tarefas para chamar a atenção de algumas crianças sobre determinados comportamentos. *Nota de campo (07/10/2018) – polivalente*

Como se pode constatar pela data da Nota de campo antecedente, que remete para a primeira semana da PPS, algumas crianças ainda revelavam uma notável instabilidade a nível comportamental e emocional, desrespeitando as regras de convivência social influenciando toda a dinâmica do grupo. Como tal, os profissionais de educação deverão criar oportunidades e ambientes propícios à promoção da autorregulação, de forma a estimular e desenvolver habilidades e competências nas crianças que lhes permitam ter um papel ativo na construção da sua aprendizagem (Silva, Sá & Simão, citados por Avila, Frison & Simão, 2016). A aquisição de competências sociais e o desenvolvimento da aprendizagem podem estar comprometidas em crianças que manifestem dificuldades no desenvolvimento da sua autorregulação (Eisenberg citado por Piscalho & Simão, 2014) Assim, uma das áreas curriculares, que pode facilitar no ensino de estratégias autorregulatórias das crianças em idade pré-escolar é a EF, por exemplo, através de brincadeiras e jogos lúdicos (Avila & Frison, 2012). Considerando o grupo com o qual intervimos, um grupo com um interesse significativo nas sessões de EF, apesar de revelarem comportamentos fora da tarefa decorrentes de um desadequado controlo emocional e comportamental, escolhi debruçar-me sobre esta temática, para que refletisse de forma mais intensa sobre o contributo da EF curricular, tantas vezes deixada de parte, na promoção de comportamentos autorregulados nas crianças, para que me torne numa profissional de educação desperta para estas questões. Ou seja, a minha problemática está relacionada com a importância da EF curricular, na medida em que esta pode (ou não) ser facilitadora de comportamentos de autorregulação.

4.2 O contributo de estratégias autorreguladoras do comportamento nas sessões de EF em crianças em idade pré-escolar: Revisão da literatura

Recentemente, vive-se o surgimento de exigências educacionais que constituem um desafio ao processo educativo, quer para um/a profissional de educação como para a criança (Avila, Frison & Simão, 2016). Corroborando Condessa (citado por Resendes, 2012), tem se verificado um aumento da incapacidade de relacionamento e agressividade entre as crianças, prejudicando o desenvolvimento de diversas aptidões. Assim, a escola assume cada vez mais uma importante função na formação das crianças, existindo a necessidade de se trabalhar, para além de conteúdos concretos relacionados com as diferentes áreas curriculares, estratégias que lhes permitem desempenhar uma participação mais ativa e participada na sua aprendizagem (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007). Torna-se, então, fundamental explorar e desenhar competências transversais que sejam promotoras de aprendizagens significativas.

Um dos processos e eixos primordiais da prática educativa que pode contribuir para a realização dessas exigências é o investimento no conceito da *autorregulação*, definido por Linhares e Martins (2015) como a capacidade do indivíduo controlar os seus comportamentos e emoções face aos estímulos positivos ou negativos. A mesma linha é perseguida por Cordeiro (2015), que define o termo *autocontrolo* como a capacidade de refletir antes de agir em função da situação. Assim, tomando como referência estes dois conceitos, procura-se desenvolver a capacidade da criança refletir e controlar os seus desejos e impulsos, sem necessitar do apoio de um adulto. No fundo, os/as educadores/as devem promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para que as crianças sejam capazes de autorregular os seus comportamentos.

A estimulação das competências autorregulatórias, está ainda relacionada com o desenvolvimento emocional da criança, pois para que consiga compreender e respeitar as emoções dos outros tem de compreender primeiro as suas próprias emoções, sendo, por isso, essencial promover pensamentos críticos e reflexivos nas crianças (Brazelton & Sparrow, 2013). Para que exista um controle das emoções, e conseqüentemente da autorregulação, é fundamental que a criança adquira um conjunto de capacidades que contribuam para a competência socioemocional (Cole & Cole, 2004). Nesta linha de pensamento, a autorregulação é vista como uma competência fundamental à boa adaptação do ser humano (Olson & Kashiwagi, citados por Piscalho & Simão, 2014) e

tratando-se de um requisito que pode ser aprendido e treinado, deverá ser trabalhado ao longo da vida, desde uma idade precoce.

A este respeito, Bronson (2000) refere que a autorregulação manifesta-se quando a criança nasce, quando adota mecanismos próprios que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio envolvente, tornando-se cada vez mais dinâmica e com mais domínio sobre o seu mundo. Como tal, as estratégias autorregulatórias devem ser fomentadas nas primeiras idades. Os profissionais de educação deverão, assim, criar oportunidades e ambientes propícios à promoção da autorregulação nas crianças, permitindo-lhes “desenvolver suas habilidades e competências em condições educativas apropriadas, favorecedoras do desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades” (Avila & Frison, 2012, p. 182).

A EF, embora tenha vindo a ser constantemente encarada como uma área de segunda linha nos currículos escolares, pode ajudar no desenvolvimento de competências autorregulatórias nas crianças (Avila, Frison & Simão, 2016). Efetivamente, não será possível obtermos um adequado processo de educação onde a dissociação entre corpo e mente estiver presente. Esta ideia é reforçada por Le Boulch (citado por Magalhães, Godoy & Kopal, 2007), ao afirmar que, ainda que a EF venha recebendo um papel secundário na educação, os estudos apontam que é impossível educar integralmente sem se ter em conta o ato motor. Neste sentido, Vargas (citado por Rolim, 2004) refere que o corpo também é parte integrante do ato educativo, sendo também capaz de receber e transmitir o conhecimento. Também para Rolim (2004), a educação do corpo promove o desenvolvimento integral nas crianças em todos os seus aspetos, quer cultural e social bem como, principalmente, cognitivo. Daqui depreendemos que um cuidado com a educação corporal fomentará, sem dúvida, uma melhor adaptação social e terá também repercussões positivas nas aprendizagens cognitivas, ou seja, uma adequada ligação entre corpo e mente será preponderante no desenvolvimento de qualquer indivíduo. É este o papel fundamental da EF: educar o corpo de forma correta para que se possa estar melhor preparado para as aprendizagens, bem como para um relacionamento com o meio e, conseqüentemente, com os outros. Tal como nos indicam Betti e Zuliani (2002), a EF deve assumir a tarefa de introduzir e integrar a criança na cultura corporal, formando-a como um cidadão capaz de usufruir do jogo e das práticas de atividade física em benefício da qualidade de vida.

O processo de ensino de estratégias autorregulatórias pode acontecer, por exemplo, por meio da atividade de brincar. De acordo com Magalhães, Godoy e Kopal

(2007), o brincar é fundamental nas crianças, através do qual as mesmas podem dar largas à sua imaginação e, ao mesmo tempo, interagir com o mundo, com os pares, aprendendo a partilhar. Também Neto (2009) destaca que a criança vai aperfeiçoando as suas habilidades adaptativas através dos jogos lúdicos, que serão determinantes no sucesso de múltiplas tarefas quotidianas, escolares, linguísticas e emocionais.

Torna-se importante focar o aspeto de que as sessões de EF podem, e devem ser levadas para o campo do brincar, cabendo ao/à educador/a uma correta orientação desta atividade por forma a que a mesma possa ter repercussões positivas no desenvolvimento da criança. Segundo Condessa (2009), embora a atividade de brincar seja espontânea, deverá ser ajustada, pelo/a educador/a, em prol de uma prática de atividade física que permita à criança retirar da mesma ganhos para o futuro.

Por fim, a autorregulação é vista como um requisito essencial ao longo da vida. A EF curricular pode oferecer oportunidades para o desenvolvimento de um maior controlo da autorregulação do comportamento das crianças. O ambiente em que a criança está inserida desempenha um papel crítico no seu desenvolvimento, principalmente nas crianças mais novas. Assim, devem ser criadas oportunidades ricas e desafios diversificados nas sessões de EF, com recurso a materiais interessantes e desafiadores que permitam o desenvolvimento da autorregulação dos comportamentos nas crianças.

4.3 Roteiro metodológico e ético

Esta investigação tem por objetivo primordial *compreender o contributo da EF curricular para a promoção de comportamentos autorregulados nas crianças*. Para tal, considerei oportuno: refletir relativamente às conceções que crianças e educadora têm sobre a autorregulação dos comportamentos; avaliar a promoção da autorregulação de comportamentos das crianças pela educadora estagiária segundo as três dimensões de intervenção pedagógica de Siedentop (1983); verificar como se processa a promoção da autorregulação de comportamentos pela educadora na sala de atividades; observar se há transferência de aprendizagem de comportamentos autorregulados noutros contextos.

A presente investigação assume uma natureza qualitativa que, como Denzin e Lincoln (2000) afirmam, é uma abordagem que permite um enfoque naturalístico e interpretativo da vida real, sendo que se trata de recolher dados ricos em fenómenos

descritivos acerca das pessoas, conversas e locais, e de complexo tratamento estatístico (Bogdan & Bilken, 1994, p. 16).

Foi realizada uma investigação que tem na sua génese as diretrizes que se subordinam à essência daquilo que é o estudo de caso que, tal como refere Yin (2001), traduz-se numa abordagem que investiga “um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (p. 32). Deste modo, este método se revela como a melhor escolha para esta investigação, pois permite uma maior riqueza de interpretações de determinados fenómenos, objetivando, assim, compreendê-lo em profundidade e não apenas explicá-lo (Cesar, 2005).

A observação direta participante revelou-se a técnica de recolha de dados primordial nesta investigação e transversal a toda a minha prática pedagógica. E observar implica, igualmente, o ouvir as crianças. Esta técnica permite um maior envolvimento do investigador, o que conduz também a um maior aprofundamento da temática que está a investigar, pois na perspetiva de Sarmiento (2011), “a compreensão dos “mundos de vida” dos actores sociais nos seus contextos é tanto maior quanto mais fundo se penetrar nas suas práticas e se partilhar das suas interpretações” (p. 161).

Tendo sido a observação participante, direta, naturalista e pouco estruturada, e sendo esta uma prática contínua na minha ação, combinei diferentes técnicas e instrumentos, tais como: observação apoiada por notas de campo realizadas diariamente, consistindo em “registos detalhados, descritivos e focalizados no contexto, das pessoas, suas acções e interacções, efetuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto” (Sprandley, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88); inquérito por entrevista; consulta documental; registos fotográficos; e reflexões semanais sobre as diversas temáticas inerentes ao contexto socioeducativo em geral e, em particular às questões da problemática investigada. Ao recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de investigação, como num processo de triangulação, pretendi “obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 60). Todos estes instrumentos estão incluídos no portfólio individual da minha prática (Ver, por favor, Anexo A), que foi alvo de uma análise reflexiva e contínua e que consiste no “local onde permanecem ‘com vida’ os dados, os sentimentos e as experiências da investigação” (ibidem, p. 62).

O trabalho de investigação reflete, sobretudo, o tempo e espaço nas sessões de EF das crianças da sala realizadas às sextas-feiras entre as 9h30 e as 10h30. No entanto,

apesar de dar especial atenção a um momento pré-determinado, a observação para esta investigação foi também realizada em diferentes momentos de rotina do grupo. Considero que o facto de a observação ter sido sempre participante e realizada ao longo de toda a prática, em todas as dinâmicas que surgiram no grupo, tornou a investigação mais rica.

A consulta dos documentos institucionais da organização socioeducativa permitiram-me obter dados pertinentes que complementaram a investigação. Na mesma linha de raciocínio, Meirinhos e Osório (2010) salientam que, o recurso a fontes documentais relacionadas com a temática em estudo revela-se uma estratégia essencial num estudo de caso pois permite “contextualizar o caso, acrescentar informação ou validar evidências de outras fontes” (p. 62). Ao analisar estes documentos, procurei verificar se, por exemplo, no Plano Anual de Atividades (PAA, 2018/2019), se encontram previstas atividades que fomentem a autorregulação de comportamentos no grupo de crianças e, por exemplo, se no PCG existem referências a instrumentos reguladores dos comportamentos das crianças utilizados por parte da educadora.

As entrevistas semiestruturadas tornaram-se fundamentais para conhecer as interpretações do/a entrevistado/a sobre a realidade em questão (Meirinhos & Osório, 2010). Foi realizada uma entrevista à educadora e outra às crianças da sala, concretizadas em diferentes momentos com pequenos grupos – grupos de discussão focalizada – compostos por 5 crianças. Optei por realizar esta dinâmica em grupo e não de forma individual, para que se gerasse uma discussão relativamente à conceção que as crianças tinha sobre os seus comportamentos. Por perspetivar as crianças como “experts dos seus mundos sociais e culturais” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 3), tornou-se, para mim, fundamental compreender não só o que a educadora compreende por promoção de comportamentos de autorregulação das crianças, mas também *ouvir as vozes* das crianças de forma a melhor compreendê-las.

Em seguida, realizei uma análise de conteúdo (Bardin, 2013) de uma seleção de notas de campo relevantes para serem incluídas na investigação. Desenvolvi também uma reflexão e questionamento constantes sobre tudo o que foi observado e vivido de modo a tornar válida a investigação. De facto, “metodologias que não se auto-observem, ou auto-examinem, que não sejam reflexivas, estarão condenadas a entorpecer-se” (Tomás, 2007, p. 145).

Centrando-me agora nos comportamentos éticos que nortearam a minha ação, baseei-me na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, proposta pela APEI

(2012) e nos 10 princípios éticos e deontológicos para o desenvolvimento de uma investigação com crianças apresentados por Tomás (2011). Antes de tudo, iniciei o meu estudo explicitando os objetivos à equipa educativa e, depois, às famílias e crianças, solicitando o seu consentimento informado (Ver, por favor, Anexo E, pp. 72-74). Assim, procurei respeitar todos os indivíduos envolvidos no meu trabalho, garantindo o respeito pela confidencialidade e privacidade, não divulgando imagens ou informações que permitissem o reconhecimento das crianças, das famílias ou da instituição.

Procurei ainda que os benefícios se priorizassem aos custos da investigação. O maior benefício proveniente do meu trabalho prende-se com o contributo do desenvolvimento de competências de autorregulação nas crianças, para além do conhecimento adquirido e partilhado com a equipa e com as famílias, que poderão contribuir para um maior reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo.

Empenhei-me em alicerçar a minha prática em valores de responsabilidade e profundo respeito para com as crianças, equipa e famílias, mantendo a minha integridade “enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta e coerente” (APEI, 2012), procurando trabalhar com competência, respondendo de forma mais adequada e sempre acima de quaisquer interesses pessoais e institucionais, às necessidades e interesses das crianças.

4.4 A autorregulação do comportamento das crianças nas sessões de EF:

Análise dos dados

Apresento, em seguida, uma tabela com as categorias e subcategorias formadas através da análise de conteúdo no âmbito da investigação. Em anexo (Ver, por favor, Anexo F, pp. 75-82), apresento a árvore categorial completa com unidades de contexto e de registo.

Tabela 2
Árvore categorial de análise de dados

Tema	Categorias	Subcategorias
O contributo da EF na promoção de comportamentos autorregulados nas crianças em idade pré-escolar	Conceções sobre a autorregulação dos comportamentos das crianças	Conceções das crianças
		Conceções da educadora
	Promoção da autorregulação de comportamentos pela estagiária segundo as dimensões de intervenção pedagógica de Siedentop (1983)	Organização/Gestão
		Instrução/Demonstração
		Clima/Disciplina
	Promoção da autorregulação de comportamentos pela educadora	Estratégias relacionadas com as sessões de EF
		Outras estratégias
	Transferência de aprendizagem de comportamentos autorregulados noutros contextos	Sala de atividades
		Recreio
		Higiene

4.4.1 Conceções sobre a autorregulação dos comportamentos das crianças

No âmbito desta investigação tive como objetivo compreender, primeiramente, partindo das vozes das crianças, as conceções acerca dos comportamentos nas sessões de EF, questionando-as sobre o que para elas significa “portar-se bem” e “não se portar bem”. As narrativas de duas crianças espelham, de alguma forma, os comportamentos mais frequentemente verbalizados. No que se refere ao “portar-se bem”: “Eu porto-me bem na EF quando respeito as regras” (*G.R., grupo 1, 14/01/2019*); e ao “não se portar bem”: “*Alguns meninos não sabem as regras e não obedecem*” (*L.V., grupo 3, 15/01/2019*).

Através destas verbalizações, autorregular o comportamento é entender e interiorizar regras e procedimentos específicos que permitem melhor coordenar e controlar as sequências de comportamentos das crianças. Sabe-se que nesta faixa etária ocorrem muitas mudanças importantes, visto que “desenvolvem maior sofisticação cognitiva, incluindo a capacidade para planear e raciocinar de maneira mais sistemática,..., [e] adquirem uma maior apreciação das regras sociais e um desejo de agir de acordo com essas regras” (Cole & Cole, 2004, p. 415). Neste sentido, é fundamental que as crianças identifiquem que há regras que se associam diretamente às sessões de EF, pelo que devem interiorizá-las e cumpri-las desde cedo, ajudando-as não só individualmente, mas também o grupo na autorregulação dos comportamentos (Lambert, citado por Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007).

Ainda assim, uma grande parte das crianças evidenciaram o facto de que “portar-se bem” não implica apenas “respeitar regras” e que “não se portar bem” não supõe somente “não respeitar as regras e não obedecer aos adultos”. Para existir uma autorregulação do comportamento tem de existir um domínio das emoções:

N.F.: “Porto-me um pouco melhor porque penso para não fazer asneiras” (*grupo 4, 15/01/2019*)

S.M.: “Não podemos fazer coisas sem pensar” (*grupo 4, 15/01/2019*)

Assim, existe um reconhecimento de que a autorregulação do comportamento implica um “pensar” antes de agir. A partir do pré-escolar, as crianças tornam-se cada vez mais capazes de respeitar regras, utilizar estratégias e planos para regular o seu comportamento.

Para além disso, algumas crianças associam o conceito de “portar-se bem” e “não se portar bem” à autorregulação como um conceito embebido na tradição construtivista que urge a criança a assumir a responsabilidade pelo seu agir educativo (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2007).

G.A.: “Eu sei! É sermos responsáveis” (*grupo 1, 14/01/2019*)

É de reforçar que a motivação para a autorregulação atinge o seu pico quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão (Bronson, 2000), como afirmou a S.M. e a R.J.: “Quando não batemos, mesmo quando às vezes, nos magoam com uma bola”; “Temos de conversar para não ficarmos de castigo” (*grupo 4, 15/01/2019*).

Para esta criança, o conceito de autorregulação inclui “conversar”, denotando-se uma maior abrangência que ela atribui ao que significa “portar-se bem”. Entende-se que para ela, as crianças devem ter a capacidade de refletir em conjunto sobre um assunto ou tarefa, antes de dar uma resposta. Ou seja, a linguagem é uma ferramenta essencial para controlar tanto o pensamento como a ação. O pensamento crítico e reflexivo ajuda-as a procurar soluções para os seus problemas, pela forma como trata os seus pares e respetivas consequências. Deste modo, as crianças começam a reconhecer o impacto que as suas ações têm sobre as outras pessoas, seja este positivo ou negativo. Contudo, ainda necessitam do apoio de um adulto de referência para compreender as emoções dos outros e saber agir, de forma socialmente adequada, face a essas emoções.

Como afirma Fernandes (2012), a instrução é considerada como um dos principais meios de promoção, por parte dos educadores, da regulação dos

comportamentos das crianças. Esta ideia infere-se através das observações do M.V., da S.I. e do T.A., que defendem que o conceito de “portar-se bem” e “não se portar bem” decorre das estratégias implementadas em alguns momentos das sessões de EF com o propósito de regular comportamentos de oposição e desafio das crianças.

M.V.: “É ficar em estátua sempre que ouvimos a Filipa a abanar a pandeireta” (*grupo 3, 15/01/2019*)

S.I.: “Quando oiço o tambor, o apito...porto-me bem” (*grupo 3, 15/01/2019*)

T.A.: “Tu dizes para ouvirmos muito bem os sinais” (*grupo 4, 15/01/2019*)

Para a educadora da sala, a autorregulação do comportamento acontece “quando as crianças já conseguem regular as suas emoções [e] se responsabilizam por aquilo que fazem” (Ver, por favor, Anexo F, p. 76). Para a educadora, a autorregulação, está, assim, associada ao controlo das emoções e a uma habilidade que contribui para a competência socio-emocional: a responsabilidade. Não obstante, importa realçar que a educadora utiliza algumas estratégias que promovem comportamentos de autorregulação no grupo que considera pouco autónomo, para regular o seu comportamento, tal como no seguinte exemplo: “Incentivo-as a pensar nas suas atitudes e comportamentos e a serem mais autónomas na gestão de conflitos. Sugiro que tentem resolver da melhor maneira, a conversar e, em último caso, intervenho no sentido de chegarem a um consenso” (Ver, por favor, Anexo F, p. 76).

4.4.2 Promoção da autorregulação de comportamentos pela estagiária segundo as dimensões de intervenção pedagógica de Siedentop (1983)

As dimensões de intervenção pedagógica definidas por Siedentop (1983) (organização/gestão; a instrução/demonstração; e o clima/disciplina), necessitaram de ser consideradas no âmbito das sessões de EF no sentido de diminuir a frequência com que ocorriam comportamentos desadequados.

4.4.2.1 Organização/Gestão

Tal como Graham (2008) defende, para garantir o sucesso das sessões de EF, o/a educador/a deve recorrer a algumas estratégias para atingir uma maior eficácia na organização das mesmas. Esta organização diz respeito à gestão efetuada pelo/a

educador/a nomeadamente ao nível do tempo, dos grupos, dos espaços e dos materiais. As notas de campo seguintes, evidenciam alguns aspetos ligados à gestão dos espaços e materiais:

O I.B. diz: “O M.V. arrumou as caixas e as bolas. Eu os pinos e os arcos. Disse-lhe para ter cuidado, as caixas eram grandes e pesadas. Fomos muito rápidos”. *Nota de campo (19/10/2018) - polivalente*

Antes da sessão de EF, pedi ajuda ao A.D. na organização do espaço e dos materiais. Ao entrarmos na arrecadação do polivalente, o A.D. fica muito *entusiasmado* e acaba por retirar algum material das estantes. Questiono-o se sabe porque é que estava ali comigo. O A.D. responde-me que era para me ajudar e que gostava de fazê-lo sempre. Digo-lhe que em todas as sessões terei um ajudante diferente. O A.D. tem uma ideia: o meu ajudante tem de me ajudar, portar-se bem na arrecadação e não mexer no material. Mais tarde, já na sala de atividades, o A.D. partilhou-a com o grupo. *Nota de campo (04/01/2019) - polivalente*

Efetivamente, a organização do espaço e materiais de uma forma estimulante, participada e cooperada, consistiu num dos elementos chave para a autorregulação do comportamento das crianças. Como tal, procurei envolvê-las na organização e arrumação dos materiais em todas as sessões, como nas notas de campo acima.

Neto (2001) diz-nos que existem diferentes formas de organização, sendo que a escolha de uma ou outra forma depende das características das habilidades a trabalhar, do grupo e do propósito pedagógico do/a educador/a. Nas sessões de EF foram utilizadas várias formas de organização, tais como: dispersa; ondas; estações e circuito. A organização dispersa caracteriza-se por uma desorganização espacial das crianças; A organização por ondas é geralmente feita por filas (estafeta); A organização por estações permite a repetição de determinado movimento durante um período de tempo; E a organização por circuito pressupõe uma realização cíclica das tarefas propostas. Ao fim de algumas sessões, verificou-se que a organização por estações possibilitou-me dar mais reforço e atenção às crianças durante as atividades, existindo, por isso, menos comportamentos fora da tarefa.

Outro aspeto que foi trabalhado através desta forma de organização diz respeito à noção que as crianças foram adquirindo relativamente à ordem que tinham de apresentar durante as tarefas, na rotação de estações, bem como, o tempo de espera (aprender a esperar pela sua vez).

O I.D. após saltar a pés juntos nas “pedras do riacho” esquece-se de realizar a tarefa seguinte, andar em quatro apoios. Corre para a fila e passa à frente do T.A. A L.V. apercebe-

se da situação diz: “I.D. estás a fazer batota, já sabes que não podes passar à frente de ninguém”. O I.D. volta-se para o T.A. e diz: “Está bem, é a tua vez”. *Nota de campo (12/10/2018) – polivalente*

No momento de transição de estações, o I.C. não respeitou a ordem previamente combinada. A L.B. que era do seu grupo corre na sua direção, segura na sua mão e diz: “Não é para aí que tens de ir. Não viste a Filipa? Tens de andar como os ponteiros do relógio” – fazendo o gesto com a mão. *Nota de campo (19/10/2018) - polivalente*

De facto, esta forma de organização ofereceu-lhes maior tempo na atividade motora devido ao número reduzido de elementos por estação e ao facto de haver muito pouco tempo de transição, permitindo um maior controlo do grupo. Assim, a gestão das sessões apoia-se numa estratégia de promoção da autorregulação do comportamento. Portanto, não deverá ser descurada pelo o/a educador/a na medida em que a falta de organização gera perdas de tempo (Piéron, citado por Abreu, 2000) e aumenta os comportamentos fora da tarefa.

4.4.2.2 Instrução/Demonstração

A instrução/demonstração também contribuiu para a autorregulação do comportamento das crianças. Tornou-se imprescindível estabelecer uma comunicação concisa, precisa e clara, porque a capacidade de atenção e memorização das crianças é curta.

“Neste jogo, têm de sacudir o lençol para cima e para baixo e não deixar que as bolas caiam ao chão. Quanto mais sacudirem mais as bolas vão saltar. No final contamos as bolas que conseguiram equilibrar no lençol. Todos perceberam?” – pergunto. Algumas crianças abanam a cabeça em sinal de concordância, outras respondem que “sim”, havendo ainda quem não se manifestasse. Para reforçar a minha comunicação, pedi à J.A. para transmitir ao grupo como se jogava o jogo “Equilibrando a bola no lençol”. A J.A. diz: Temos de abanar o lençol (fazendo o movimento com as mãos, para cima e para baixo) ...com muito cuidado para ganharmos muitas bolas no final. Se caírem perdemos”. *Nota de campo (09/11/2018) – polivalente*

Foram também combinados sinais e/ou regras que ajudaram as crianças a regularem o seu comportamento, nomeadamente no início e término das tarefas. Para isso, procurei incuti-las e sistematizá-las desde a primeira sessão com vista a estarem bem assimiladas, possibilitando transições rápidas entre as tarefas, rentabilizando o

tempo das sessões e reduzindo as probabilidades de existirem comportamentos de desvio.

“Hoje é a vossa primeira sessão de EF comigo. Antes de começarmos vou falar-vos um pouco sobre algumas regras e sinais muito importantes que terão de saber durante esta e as próximas sessões. Porque é que será que as regras são tão importantes?” A maioria das crianças colocou o dedo no ar, outras responderam rapidamente. A L.R. diz: “As regras servem para nos portarmos bem”; O J.R. diz: “Para não ficarmos de castigo”; A M.G. diz: “Os jogos têm regras”. *Nota de campo (12/10/2018) – polivalente*

Algumas dessas estratégias apresentadas ao longo das sessões foram: reunir as crianças em meia-lua; contar até “3” ou “5” para colocar ordem e silêncio; utilizar sinais sonoros (palmas, apito, pandeireta, tambor) e visuais (mão aberta para parar no mesmo lugar e ouvir, mão fechada para reunir); usar palavras-chave (“trocar”, “deitar”); e jogar ao jogo das estátuas. Estas estratégias eram transversais a todas as sessões, embora existissem outras mais específicas, como manter a bola debaixo do braço ou parada no chão aquando de alguma instrução, sendo esta a mais difícil de as crianças assimilarem e cumprirem.

“Então agora vamos conhecer as regras e sinais que vão ser utilizados durante esta sessão. As regras são as mesmas da sessão anterior, mas em vez da pandeireta vou utilizar um apito. Então se apitar duas vezes, devem iniciar a tarefa. Se apitar várias vezes ...”. O A.D. coloca o dedo no ar e diz: “Estátua”. “E sempre que ouvirem a palavra “sentar” devem...”. O G.R. diz: “Devemos ficar sentados”. *Nota de campo (19/10/2018) - polivalente*

Com o decorrer das sessões as crianças foram desenvolvendo os seus padrões comportamentais, tendo por base as normas e regras implementadas e que eram conhecidas pelo grupo. Torna-se fundamental a aplicação destas regras, uma vez que ajudam as crianças a regularem o seu comportamento e a se prepararem para o futuro.

A L.B. diz: “Não estás com atenção D.O. A Filipa tocou duas vezes com o tambor”; A S.M. diz: “Tens de ficar no teu lugar em estátua”; O J.R. diz: “Não te podes mexer” *Nota de campo (23/11/2018) – polivalente*

A instrução foi acompanhada com a respetiva demonstração, sendo realizada pelas próprias crianças sempre que possível. Durante a demonstração procurei reforçar aspetos fundamentais da habilidade usando frases curtas. As crianças através da observação dos seus pares também aprendem, criando esquemas mentais de como se realiza a tarefa.

Reuni as crianças antes da parte fundamental da sessão. Para explicar como iria funcionar a estafeta pedi ao N.F. para servir de exemplo, demonstrando todas as habilidades que as crianças teriam de realizar. O N.F. após a demonstração das diferentes tarefas é aplaudido pelas restantes crianças do grupo. *Nota de campo (23/11/2018) – polivalente*

Nesta dimensão está incluído, ainda, o feedback pedagógico, entendido como uma das variáveis capazes de influenciar o sucesso pedagógico, sendo um elemento essencial para a modificação do comportamento e prestação motora das crianças. Ao longo das sessões procurei comunicar de forma encorajadora de maneira a incentivá-las através de feedback positivo (“Boa!...Muito bem!...Afiml já consegues fazer!”).

As crianças caminham em bicos de pés. Digo: “Estou a ver que está a ser muito fácil para vocês. Estão todos a fazer muito bem”. Depois, caminham sobre os calcanhares. Digo: “Lembrem-se, os vossos dedos dos pés devem estar apontados para o teto do polivalente. Boa I.B. é isso mesmo”. *Nota de campo (09/11/2018) – polivalente*

4.4.2.3 Clima/Disciplina

As dimensões clima/disciplina estão interligadas e influenciam diretamente as restantes dimensões. Se o clima da sessão for ideal, que promova uma socialização saudável entre as crianças e o/a educador/a e a disciplina mantenha e promova o respeito mútuo, toda a sessão flui corretamente e o processo de autorregulação dos comportamentos das crianças está facilitado.

O clima foi uma componente de grande relevância nas sessões, isto porque, um clima positivo, estimulante e dinâmico durante a atividade faz com que as crianças desenvolvam mais facilmente as suas aprendizagens e tenham prazer e gosto pelas tarefas que estão a desenvolver. Em contrapartida, uma sessão cujo clima seja mais negativo é menos produtiva. Por isso, procurei que as sessões tivessem um envolvimento maior e mais apropriado por parte das crianças nas diferentes tarefas, proporcionando um clima relacional positivo e garantindo as condições favoráveis de aprendizagem para todos os intervenientes.

“Na última tarefa do circuito devem escolher um cartão. Já todos vocês sabem quais são os alimentos saudáveis e os não saudáveis. Se o alimento que estiver no cartão for saudável, devem introduzi-lo na boca da lagartinha para que ela possa crescer forte. Se for não saudável no saco do lixo para evitar que a lagartinha tenha...” Algumas crianças dizem: “Dores de barriga”. *Nota de campo (19/10/2018) - polivalente*

Numa das sessões, utilizei como indutor o livro “A lagartinha muito comilona”, anteriormente trabalhado pelo grupo no âmbito do Dia Mundial da Alimentação. Procurei dar continuidade à sequência de trabalho, introduzindo-o numa atividade de EF. Esta tarefa serviu, também, de motivação para o grupo, levando-o a entrar num mundo de “faz de conta”. Penso que quanto maior for a motivação, mais as crianças conseguem regular o seu comportamento e evitar comportamentos desajustados.

Relacionado com o clima está a disciplina. Nesta dimensão, a postura adotada pelo/a educador/a tem um papel preponderante para a gestão do grupo nas atividades, uma vez que, uma disciplina eficaz implica uma estratégia positiva, proactiva, centrada no desenvolvimento e a manutenção de comportamento apropriados (Siedentop, 1998).

4.4.3 Promoção da autorregulação de comportamentos pela educadora

A forma mais adequada de ensinar estratégias e comportamentos autorregulados é com o exemplo. Quanto mais pequena a criança for, mais importante é o papel do seu comportamento. Como afirma Bronson (2000), na educação pré-escolar, as crianças já são capazes de desenvolver padrões comportamentais, sendo o ambiente em que estão inseridas responsável por oferecer um maior controlo da autorregulação, além de que implica a aprendizagem de regras com as quais têm de saber lidar.

Dentro da sala de atividades, a educadora cooperante implementou diferentes estratégias de promoção da autorregulação do comportamento das crianças. Para além das regras expostas na parede e da cadeira do pensador “para eles pensarem um pouco naquilo que fazem” (Ver, por favor, Anexo F, pp. 76-77), apoiou-se em estratégias utilizadas nas sessões de EF, como: sinais sonoros, o jogo das estátuas e o feedback positivo. As notas de campo seguintes evidenciam isso:

A L.L. utilizou a pandeireta para guiar o comportamento das crianças durante a marcação das presenças. Começou por abanar a pandeireta. Algumas crianças que não estavam sentadas nos seus lugares para lá se encaminharam, outras ficaram paradas no sítio onde estavam à espera de novo sinal. A L.L. diz: “O A.D., o I.B. e o D.O. já marcaram a sua presença. Agora, os próximos só se levantam ao som da pandeireta”. *Nota de campo (31/10/2018) – sala, tapete*

Enquanto algumas crianças estavam sentadas a fazer uma proposta de atividade planificada pela L.L., as restantes estavam distribuídas pelas áreas de interesse. Para que algumas crianças não perdessem muito tempo a trocar de funções, a L.L. diz: “Estátua”. A maioria

das crianças respeitou as regras do jogo. A L.L. diz: “A R.J., o I.B., a L.V., a L.R. e a S.I. vão trocar com os meninos que estão nas mesas de trabalho”. *Nota de campo (06/11/2018) – sala*

Após o almoço, enquanto as crianças sentam-se no tapete, a L.L. fala com a AO sobre o comportamento do grupo. Transmitidas todas as informações, a L.L. diz: “Estou muito contente com o vosso comportamento hoje. Já soube que respeitaram a AO durante o almoço e no recreio. Muito bem. Hoje merecem brincar mais um pouco”. *Nota de campo (21/11/2018) – sala, tapete*

A educadora também envolveu algumas famílias na promoção de comportamentos de autorregulação. Neste sentido, introduziu, como estratégia, um “caderno vaivém” denominado “O meu amigo caderno”. Este caderno teve como objetivo, não só envolver as famílias na promoção de comportamentos de autorregulação mas também ajudar as crianças a refletir sobre os seus comportamentos.

O A.D. diz: “Ontem portei-me mal em casa e fiquei de castigo”. A L.L. pergunta porquê. O A.D. diz: “Não sei, não fiz nada”. A L.L. diz: “Então ficaste de castigo e não sabes porquê?”. O A.D. encolhe os ombros e diz: “A minha mãe disse-me que ia falar com a L.L. para saber se me portei bem ou mal durante esta semana. Se me portar bem vou à festa de aniversário do meu primo”; A L.L. diz: “Como é que eu posso dizer à tua mãe se te portaste bem ou mal e se mereces ou não ir à festa do teu primo?” (referindo-se ao facto do A.D. ser uma das crianças que beneficia das AAAF e nem sempre conseguir falar com a sua mãe). A L.L. diz: “Têm alguma ideia?” O M.V. diz: “Eu sei. Podes escrever num caderno”. A L.L. diz: “Obrigada M.V., gosto dessa ideia”. *Nota de campo (05/12/2018) – sala, tapete*

A educadora nem sempre recorria ao caderno para registar as vezes que as crianças tinham um comportamento correto ou incorreto. No entanto, antes de realizar qualquer registo, procurou garantir oportunidades, espaços e tempos para as crianças partilharem as suas ideias e emoções.

A L.L. pede para as crianças arrumarem as áreas de interesse onde estavam a brincar. O G.A. e o I.D. dizem à A.O. que o A.D. não arrumou os legos. A A.O. chama a atenção do A.D., não surtindo qualquer efeito. A L.L. diz: “A.D. vamos ter de fazer o registo no “meu amigo caderno”, mas antes vamos ter de conversar”. *Nota de campo (11/12/2018) - sala*

Percebemos que a educadora, através de estratégias individualizadas procurou melhorar e valorizar os comportamentos das crianças. No caso do A.D., esta estratégia ajudou-o a encorajá-lo a seguir as regras da sala para que ao final da semana pudesse desfrutar, por exemplo, de uma festa de aniversário ou de uma ida ao parque,

estimulando, tal como é proposto por Fernandes (2012), o desenvolvimento das suas capacidades pessoais e interpessoais.

Por fim, outra ferramenta de ajuda ao processo de autorregulação dos comportamentos das crianças utilizada pela educadora foi a ampulheta que funcionou como um “tempo de pausa”, permitindo às crianças voltar a regular-se. Esta estratégia funcionou muito bem pois as crianças esforçavam-se para cumprir o tempo estipulado, o que, por sua vez, permitiu uma redução de comportamentos desajustados.

A educadora teve uma conversa com o grupo de crianças, sobre o comportamento do mesmo, solicitando a sua opinião, bem como questionando de que forma poderia ser melhorado. A L.L. diz: “O comportamento aqui na sala está a correr bem? O que é que acham?” A L.V. diz: “Não, há meninos que não chamam o silêncio”. A L.L. diz: A L.L. precisa da vossa ajuda para saber o que pode fazer para ajudar os meninos e as meninas a portarem-se melhor. Têm alguma ideia?” A S.M. diz: “Podíamos fazer um minuto de silêncio”. A L.L. diz: “Gosto dessa ideia. E se eu utilizasse uma ampulheta para vocês fazerem o minuto de silêncio sugerido pela S.M.?” As crianças dizem: “Sim”. *Nota de campo (17/01/2019) – sala, tapete.*

O M.V. diz: “A L.L. tem a ampulheta na mão”; A M.G. diz: “Vamos ter de fazer um minuto de silêncio”; A L.V. diz: “Está muito barulho e a L.L. está à espera do silêncio”. *Nota de campo (21/01/2019) – sala*

4.4.4. Transferência de aprendizagem de comportamentos autorregulados noutros contextos

No que toca à transferência de aprendizagem de comportamentos autorregulados, observei que, progressivamente, as crianças começaram a entender que se conseguiam fazer isto ou aquilo nas sessões de EF também iriam conseguir noutros contextos.

Através das interações estabelecidas com os seus pares, foi possível perceber que desenvolveram progressivamente mais competências para controlar os seus comportamentos, descobrindo novas formas de expressar os seus sentimentos, ideias e desejos.

Num momento de brincadeira livre, a I.E. e a M.G. discutiam na área da casinha. A I.E. parece ter iniciado um conflito com a M.G. Aproximo-me tentando que não se apercebam da minha presença. Inicialmente, a I.E. não demonstrava querer resolver o conflito com a I.E. Depois, a I.E. diz: “Tive uma ideia. Primeiro eu sou a mãe e por isso sou responsável

pelo carrinho do bebê. Mas, às vezes podes ajudar-me. Depois trocamos, pode ser?” A M.G. diz: Sim, pode...eu também posso ser a tua filha”. *Nota de campo (04/12/2018) - sala*

Algumas crianças já têm a capacidade de se controlar e responder positivamente ao conflito sem a ajuda do adulto. De acordo com Kopp e Neufeld (citados por Fernandes, 2012), a criança deixa de depender tanto da monitorização por parte dos adultos, aprendendo a controlar-se sozinha, à medida que demonstra maior maturação.

O I.B. acabou de fazer o desenho do registo de fim de semana e decide ir brincar para os jogos de chão, área onde estava antes de iniciar o trabalho. O G.A. diz: “Não podes brincar aqui, já somos três nesta área”. O I.B. diz: “Mas eu estava aqui” - começando a chorar, apercebendo-se ter perdido a sua vez. O M.V. aproxima-se do I. B. e diz: “Podíamos trocar, tu ficas aqui e eu vou para os jogos de mesa”. Passados alguns minutos, o I.B. vai ter com o M.V. e diz: “Eu sou teu amigo”. *Nota de campo (03/12/2018) – sala*

Embora existam crianças mais novas que ainda precisam do apoio de um adulto para compreender as emoções dos outros e saber agir em conformidade com essas emoções, as mais velhas vão conseguindo tomar consciência da perspetiva e dos sentimentos dos outros. Na nota de campo abaixo, é possível perceber que algumas crianças parecem estar despertas para entender os sentimentos dos outros, ajudando e confortando os pares, quando assim achavam necessário.

A L.L. está conversando com as crianças. De repente diz: “N.F., anda cá, deixa-me ver porque é que te coças tanto”; O N.F. diz: “Tenho muita comichão”; A L.L. diz: “Pois, tens uma ferida”. O N.F. volta ao seu lugar e a L.R. diz: “Mas não coces se não fazes sangue” – tocando-lhe no braço. *Nota de campo (07/12/2018) - sala, tapete*

Algumas crianças demonstraram, ainda, ter a capacidade de esperar pela sua vez de forma autónoma e respeitar a ordem, sem o adulto ter de intervir. Assim, ao mesmo tempo que revelam ser capazes de autorregular o seu comportamento, desenvolvem competências a nível emocional e social que contribuem para que tenham sucesso na relação com os outros.

A L.B., a J.A. e o M.V. estão no recreio a jogar ao jogo da macaca. Enquanto uma das crianças joga, as restantes aguardam pela sua vez. O A.D. e o G.R. aproximam-se. A L.B. diz: “Querem jogar?”; O A.D. e o G.R. respondem em simultâneo: “Sim”. O M.V. diz: “Não podem empurrar nem passar à frente senão não podem jogar”. A J.A. diz: “A fila é aqui”. *Nota de campo (13/12/2018) – recreio*

Estou na casa de banho com algumas crianças. Vão conversando, alinhadas e encostadas a uma das paredes. Entretanto chegam a S.I. e a L.R. que estavam na sala de atividades terminando um trabalho. A S.I. quando se apercebe que a S.M. está saindo da casa de banho abandona o seu lugar. A L.V. diz: “Não pode ser”; A I.E. diz: “Estávamos aqui primeiro” A S.I. volta atrás e coloca-se no fim da fila. *Nota de campo (04/01/2019) – casa de banho*

As crianças combinavam sinais e regras que as ajudavam a regular o seu comportamento, nomeadamente no início de determinadas brincadeiras.

No recreio, a AO chamou-me para observar a brincadeira de algumas crianças. Estavam a fazer corridas desde a porta de acesso à sala até à outra ponta do pavilhão. O G.A. diz: “1, 2, 3, 4, 5”. Mal o G.A. acaba de contar o I.D. começa a correr. O D.O. que só se apercebera mais tarde é chamado à atenção pelo N.F.: “Não estavas atento, vais perder a corrida”. *Nota de campo (09/01/2019) – recreio*

Algumas crianças aproveitam para jogar ao jogo do “rei manda”, enquanto esperam que as restantes façam a sua higiene pessoal. A S.M. diz: “Para jogarem têm de saber as regras”. O I.B. diz: “Regras? Este jogo não é preciso regras.”; A S.M.: diz: “É sim, eu sou o rei, eu é que digo o que têm de fazer”. *Nota de campo (14/01/2019) – casa de banho*

As crianças mostram também interesse em passar mais tempo com outras crianças, a influenciá-los a serem aceites por eles (Bronson, 2000), sendo, portanto, mais um indicador de que existem melhorias na autorregulação do seu comportamento. Por isso, tornaram-se mais eficazes na interação com os seus pares, muito embora o ambiente fosse responsável por muitas das estratégias que utilizavam para resolver conflitos e alcançar os objetivos sociais.

A M.G. vai ter com a AO e diz: “L., a L.R. não quer brincar comigo à apanhada”. A AO diz que talvez a L.R. queira brincar a outro jogo, que devem conversar e ser amigas. A M.G. corre na direção da L.R. e diz: “L.R. nunca brincas comigo no recreio. E se chamássemos todas as meninas para jogar ao jogo do lenço?”; A L.R. diz: “Boa ideia, vamos procurá-las”. *Nota de campo (17/01/2019) – recreio*

Por fim, foi ainda evidente que algumas crianças já eram capazes de trabalhar com os pares, envolvendo-se de forma independente em atividades cooperativas.

O I.B. está fazendo bolas de papel para decorar a toca das tartarugas no âmbito do projeto “Os animais que hibernam”. O I.C. aproxima-se e diz: “Posso-te ajudar?”; O I.B. diz: “Toma um pedacinho de papel, faz algumas bolas”. As crianças conseguiram concluir a tarefa, *orgulhosas* do que tinham feito. O I.B. diz: “Anda ver Filipa, como eu e o I.C. conseguimos fazer estas bolinhas todas”. *Nota de campo (07/12/2018) - sala*

4.5 O meu papel enquanto promotora da autorregulação de comportamentos das crianças nas sessões de EF: Reflexão acerca da investigação

Uma das áreas de conteúdo que pode ajudar as crianças a autorregular os seus comportamentos é a EF (Avila, Frison & Simão, 2016). Considerando a relevância da implementação de estratégias de autorregulação de comportamentos e analisando algumas notas de campo, é possível constatar que existiu uma melhoria na dificuldade das crianças em regular as suas emoções. Depois das sessões de EF, foram capazes de modificar comportamentos em diferentes contextos, facto que favoreceu as suas aprendizagens.

As dimensões de intervenção pedagógica propostas por Siedentop (1983) desempenharam um papel crucial no desenvolvimento da autorregulação dos comportamentos organização/gestão das crianças nas sessões de EF, através da, da instrução/demonstração e do clima/disciplina. Neste contexto, o feedback positivo das conquistas diárias de cada criança tornou-se fundamental para que estas sentissem as suas próprias competências e mantivessem as suas conquistas. Estas estratégias foram dando, ao longo do tempo, cada vez mais “frutos”, uma vez que as crianças foram demonstrando uma maior autorregulação dos seus comportamentos.

Verificou-se que as diferentes estratégias e, principalmente, o papel de *corregulador* (Linhares & Martins, 2015) do/a educador/a na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças tem um papel relevante neste processo. As crianças devem ser incentivadas a resolverem os seus conflitos autonomamente, a refletir sobre as suas ações e comportamentos e a agir em função dos mesmos. No fundo, devem ser criados espaços de reflexão orientada que permitam à criança aprender a regular os seus comportamentos. Estas competências desenvolvidas nesta fase são fundamentais no desenvolvimento equilibrado da criança (Eckerman & Peterman, citados por Fernandes, 2012).

Ao realizar este trabalho pude refletir bastante acerca da promoção da autorregulação, pude implementar algumas estratégias, que considero interessantes e que, talvez um dia, caso se adaptem aos grupos, irei implementar na minha prática pedagógica. Contudo, considero que o tempo de intervenção não foi suficiente para

promover, de forma efetiva e significativa, este tipo de comportamentos. Ainda assim, considero que desenvolvi um bom trabalho, dentro das minhas possibilidades, e que a continuidade desse trabalho por parte da equipa educativa poderá mais tarde dar frutos ainda mais expressivos.

5. UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO INTER E INTRA PESSOAL: A MINHA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Concluída a minha experiência profissional supervisionada em creche e em jardim de infância, apraz-me refletir sobre como todas as experiências enriqueceram a construção da minha identidade profissional, definida por Roldão (2005) como um “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividade igualmente relevantes e valiosas” (p. 108).

A vontade de ser educadora de infância era um sonho de criança, uma paixão antiga que foi construída e que muito se apoiou nas recordações e vivências que povoaram a minha infância. No entanto, o que me fez querer ser educadora não é, de todo, o que agora me faz querer sê-lo. Durante o meu percurso académico pude reunir um conjunto de conhecimentos e práticas que me suscitaram, antes de tudo mais, ganhar um enorme respeito pela infância e por todas as crianças. É esse respeito que contribuiu e vai apoiar as minhas práticas, a procura do meu conhecimento, a forma como *olho* a educação de infância, o que contribuirá para ser sempre uma profissional em crescimento e em constante evolução.

Recordo-me que iniciei o meu estágio em creche com alguns receios, visto que nunca tinha contactado com crianças tão pequenas, sendo a comunicação com elas o que mais me inquietava – *como é que se comunica com crianças tão pequenas de maneira a perceber os seus interesses e necessidades e a respeitar as suas motivações?* De facto, ao longo da minha prática fui aprendendo a valorizar as diferentes formas de participação que as crianças assumem. Aperfeiçoei comportamentos e competências fundamentais para a minha futura profissão, como a *escuta da voz*, a observação e a sensibilidade aos pequenos detalhes.

Aprendi na minha prática em creche que o cuidar e o educar estão intimamente ligados sendo, a meu ver, dois termos complementares indissociáveis, não só na valência de creche, mas com maior expressão nestas idades. De acordo com Caldwell (citado por Dias, 2012), “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção e não se

pode prestar cuidados corretos e proteção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (p. 14). Com efeito, foi da minha intenção assegurar que este binómio – *educuidar* (Dias, 2012), estivesse presente não só nas idades de creche, mas também no contexto de jardim de infância. Só assim o desenvolvimento da criança se processa de forma holística, pois todas as dimensões do desenvolvimento - sociais, culturais, físicas, emocionais e cognitivas -, se interligam, indo ao encontro das suas necessidades e reunindo condições para “conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens, consubstanciando em finalidades educativas” (Portugal, 2012, p. 5). Assim, aprendi que é primordial um/a educador/a reconhecer e atribuir uma intencionalidade pedagógica em todos os momentos do quotidiano das crianças como tempo de qualidade.

Acredito verdadeiramente que a minha ação pedagógica possibilitou-me olhar cada vez mais para cada criança como um ser único, com uma experiência de vida e identidade própria, garantindo uma individualização das interações, dos cuidados e da ação educativa com todas as crianças. Neste sentido, nunca posso desconsiderar na minha prática ações como *escutar*, observar, registar, refletir, agir e avaliar. É indispensável *ouvir* e observar as crianças para compreendê-las, conhecê-las e intervir através de estratégias e metodologias participativas associadas à componente de convivência democrática, na qual a expressão livre, o respeito, a cooperação, a autonomia e a responsabilidade são privilegiadas, reconhecendo-as como cidadãos com direitos próprios. Quando refletimos acerca da melhor forma de garantir um ambiente educativo de boa qualidade - proporcionando interações “ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas” (Katz, 2006, p. 21) – pensamos, também e inevitavelmente na educadora, na assistente operacional, no ambiente educativo, nas crianças e nas famílias. Estas interações devem ser baseadas em relações de cidadania, perspetivando a sala como uma sociedade (Dewey, 2002). Assim, vou procurar que as crianças tenham um papel ativo, estabelecendo um conjunto de regras de convivência, bem como formas de gerir o tempo, o espaço e as aprendizagens.

Neste percurso a que faço referência, nunca perdi de vista a importância do brincar na vida das crianças. Assistindo-se a uma tendência desmesurada na escolarização da educação de infância (Ferreira & Tomás, 2017), pretendo criar espaços e tempos intencionais para que as crianças possam brincar livremente, não sendo a brincadeira deixada para segundo plano, como passagem do tempo após realização de

atividades. A criança quando brinca, fá-lo no espaço que quer, com o que quer, com quem quer, sem intromissões e restrições que comprometam a essência do que realmente é brincar.

Considerando que o maior de todos os desafios do meu papel de (futura) educadora se concentra nas relações, ou não fosse esta uma profissão de “especialistas do humano” (Bidou, citado por Sarmiento, 2009), torna-se imperativo não descuidar os afetos, os valores e compromissos éticos. Desta forma, vou procurar construir uma relação afetiva, calorosa e segura com cada uma das crianças, prevalecendo o seu bem-estar e a qualidade do ambiente.

Também os conhecimentos teóricos adquiridos no meu percurso acadêmico, a prática, as trocas de experiências, as discussões e a constante reflexão, contribuíram para o desenvolvimento da minha identidade profissional. Tudo isto, levou-me a defender um conjunto de práticas e de intencionalidades, em que todas elas procuram envolver as crianças na sua aprendizagem e desenvolvimento, tomando como ponto de partida os seus interesses e vontades, não esquecendo que cada criança tem as suas características individuais e as suas necessidades, que têm de ser respeitadas na minha prática profissional para poder dar uma resposta educativa de qualidade a cada uma.

Apesar de ter aprendido todos estes conhecimentos durante a minha formação teórica, foi através da experiência que pude pôr em prática tudo aquilo que defendia, respeitando cada criança, grupo, equipa e contexto. Cometi erros e foi através da reflexão dos mesmos que pude melhorar a minha prática, num processo constante de autoavaliação “do que se faz e por que se faz” (Imbernón, 2010, p. 47). Assim, a minha identidade profissional constrói-se através de “uma dinâmica constante entre o eu e os outros” (Sarmiento, 2009, p. 49), objetivando uma constante reflexão e reformulação consoante as diferentes relações e interações e os diferentes contextos que eles implicam.

É importante mencionar que toda a experiência pela qual passei contribuiu para o meu desenvolvimento profissional, considerando que o papel do/a educador/a não se restringe apenas ao trabalho direto com as crianças, pois pressupõe também a planificação de atividades, bem como a preparação do ambiente educativo e as relações com as famílias. Refiro, ainda, que devo continuar em constante formação, aprendizagem e reflexão das minhas práticas, procurando um crescimento pessoal e profissional, questionando e reconhecendo a eficácia das minhas ações, com o propósito de melhorá-las diariamente.

Não ousaria concluir este capítulo, que estará sempre inacabado, sem referir a oportunidade que tive de aprender com profissionais que tinham um enorme respeito pelas crianças, tanto na prática de creche como na de JI. Na verdade, as relações e interações com todos/as os/as profissionais com quem trabalhei contribuíram de forma significativa para a construção da minha identidade profissional. Pude observar e refletir acerca de diferentes práticas com as quais me identifico e outras nem tanto. Efetivamente, como Sarmiento (2009) refere, a identidade profissional traduz-se num processo de construção inter e intra pessoal que se desenvolve “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Assim, todos os momentos foram de grande aprendizagem e não só as profissionais de educação me ajudaram a definir a educadora que quero ser, mas também todas as pessoas com as quais me cruzei – crianças, famílias, colegas, professores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada a este momento da minha formação, penso que tenho comigo um conjunto de vivências modeladoras da minha identidade profissional que representa os primeiros passos de um percurso que nunca estará terminado. Quando concluí a Licenciatura em Educação Básica tinha algumas dúvidas da profissional que queria ser. Hoje, com as experiências de PPS, acentuei a minha forma de pensar e agir, e ganhei uma consistência mais clara e sincera acerca de várias questões que envolvem esta que está prestes a ser a minha profissão.

Tomar as melhores decisões possíveis para tornar as aprendizagens das crianças mais significativas constituiu num enorme desafio enquanto estagiária pois, apesar da minha inexperiência, procurei promover o desenvolvimento de todas as crianças, considerando que as estratégias implementadas para um grupo, dificilmente servirão com outros intérpretes.

Nem todo o meu percurso foi exímio e nem todas as situações foram perfeitas, porém foi com base nas dificuldades e superação das mesmas, que me fui fortalecendo e enriquecendo enquanto pessoa e profissional numa prática constantemente reflexiva. O processo de refletir acerca dos meus momentos menos positivos e das minhas dificuldades fez com que compreendesse, progressivamente, que tudo tem uma forma

de ser, o que importa é estarmos dispostos a querer percebê-la e/ou encontrá-la e trabalhar para tal.

Neste sentido, importa referir a importância que o processo investigativo teve neste percurso. Centrar-me neste tema fez-me acreditar que a criança precisa de ter oportunidades para aprender competências autorreguladoras do comportamento e que uma das áreas curriculares que pode ajudá-las no cumprimento dessas competências é a Educação Física. Os profissionais de educação devem, assim, desde a educação pré-escolar, criar estratégias de promoção de comportamentos autorregulados nas crianças, favorecendo as suas aprendizagens em diferentes contextos e ao longo de toda a vida.

Todo o processo de prática assim como a realização do presente relatório implicaram um processo de profunda reflexão, análise, avaliação e mobilização de um considerável corpo teórico, que contribuiu para a minha formação e para que me torne numa educadora de infância que respeita a criança na sua individualidade e que tudo faz para considerar os seus interesses, necessidades e competências.

7. REFERÊNCIAS

- Abreu, S. (2000). *A Gestão do tempo, a oportunidade de prática e os comportamentos de indisciplina no ensino do rolamento à frente, à rectaguarda e do apoio facial invertido, em aulas de Educação Física: Um Estudo de caso em professoras mais e menos experientes*. Dissertação de Mestrado em Ciência do Desporto, Universidade do Porto. Consultada em <http://tinyurl.com/y367x6o3>
- APEI. (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Araújo, S. B. (2014). Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 100-115.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Avila, L. & Frison, L. (2012). Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. *Revista de Educação*, 17(2), 181-189.
- Avila, L., Frison, L., & Simão, A. (2016). Estratégias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. *Revista Ibero-americana de Educação*, 70(1), 63-78.
- Barbosa, C. & Fortuna, T. (2015). O brincar livre na sala de aula de educação infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. *APRENDER*, 9(15), 13-40.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Betti, M. & Zuliani, L. (2002). Educação Física Escolar. Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 1(1), 73-81.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bronson, M. (2000). *Self-regulation in early childhood*. New York: The Guilford.
- Canário, R. (2008). *Escola/Família/Comunidade para Uma Sociedade Educativa*. Consultado em <http://tinyurl.com/y6lbgwv>
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.

- Cesar, A. (2005). Método do estudo de caso (Case Studies) ou método do caso (Teaching cases)? Uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração. *Revista Eletrônica Mackenzie de Casos*, 1(1).
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do Adolescente*. Porto Alegre: ArtMed
- Condessa, I. (2009). Educação Física na Infância. Aprender a Brincar e a Praticar. Im I. Condessa (Ed.), *(Re)Aprender a Brincar* (pp. 37-49). Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- Cordeiro, M. (2015). *O Grande livro dos Medos e das Birras*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Denzin, K. & Lincoln, S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Califórnia: Sage Publications.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio de Água.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultada em <http://tinyurl.com/y5u37mex>
- Fernandes, A. (2012). *Perceções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Consultada em <http://tinyurl.com/yyw7e5ou>
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. Comunicação apresentada na 10th Conference of the European Sociological Association, Geneve.
- Ferreira, M. (2004). «A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!» - *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão, L. Dornelles, N. Fernandes, M. Ferreira, I. Neves, P. Pequito, E. Vilarinho (Eds.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança*. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança (pp. 445-455). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017). A educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 19-33.
- Gragam, G. (2008). *Teaching children physical education*. United States: Human Kinetics.
- Hauser, P., Nugent, K., Thies, M., & Travers, F. (2014). *Development of children and adolescents*. Hoboken: Wiley.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas atuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Linhares, M., & Martins, C. (2015). O processo de autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de psicologia (Campinas)*, 32(2), 281-293
- Magalhães, J., Godoy, R. & Kobal, M. (2007). Educação Física na Educação Infantil: Uma Parceria Necessária. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(3), 43-52.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação* 2(2), 49-65.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. A. F. (2001). *Motricidade e jogo na infância* (3.^a ed.) Rio de Janeiro: Sprint Editora
- Neto, C. (2009). A Importância do Brincar no Desenvolvimento da Criança: Uma Perspectiva Ecológica. In I. Condessa (Ed.), *(Re)Aprender a Brincar* (pp. 19-35). Ponta Delgada, Universidade dos Açores.
- ONU (1989). Convenção Sobre os Direitos da Criança. 20 de Novembro.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na Pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho, Braga. Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/888>
- Piscallo, I. & Simão, A. M. V. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspetivas de investigadores e docentes. *Interações* 30, 72-109. Consultada em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4026>

- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In CNE (Ed.), *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 33-67). Lisboa: CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (2011). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. In Conselho Nacional de Educação, *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos* (pp. 47-60). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Resendes R.C.S. (2012). *As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança. Uma abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica. Universidade dos Açores. Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade dos Açores, Açores.* Consultada em <http://tinyurl.com/y4t4ol3s>
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior e não superior. *Revista Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 106-126.
- Rolim, L. (2004). O Professor de Educação Física na Educação Infantil: uma revisão bibliográfica. *Oásis*. Consultada em <http://oasisbr.ibict.br/>
- Rosário, P., Núñez, J. & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10: Projecto Sarilhos do Amarelo*. Porto Editora
- Sanches, M. A. (2003). A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EduSer*, (1), 111-124.
- Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA.
- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: N. Zago, M. Pinto de Carvalho & R. Vilela. (Orgs), *Itinerários de Pesquisa – Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina Editora.
- Sarmiento, M. J. (2013). A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R.T Ens, & M. C. Garanhani (Eds.). *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Curitiba: Champagnat Editora – PUCPR.

- Sarmento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Second Edition. Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a Enseñar la Educacion Fisica*. Barcelona: INDE.
- Silva, I. L. (2005). *Projectos e aprendizagem*. Comunicação apresentada no 2º encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Porto: Areal Editores.
- Silva, I. Marques, L. Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, P. (2008). *O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania*. Comunicação apresentada no encontro do Conselho Nacional de Educação, Lisboa.
- Tomás, C. (2007). *Há muitos mundos no mundo ...direitos da criança, cosmopolitismo infantil movimentos sociais de crianças: diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho. Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. R. Castro e V. L. Besset (orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 387-408.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Orgs.), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM.
- Valadão, F. (2010). As práticas de cooperação na construção da profissão docente. *Escola Moderna*, 38, 5-34.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Documentos Orientadores consultados:

- Plano Anual de Atividades (2018/2019).
- Projeto Curricular de Grupo (2018/2019).
- Projeto Educativo de Agrupamento (2016/2019).

8. ANEXOS

Anexo A. Portfólio individual

Consultar PEN – Anexo A. Portfólio Individual

Anexo B. Informações e imagens complementares à caracterização

1. Caracterização social das famílias

Tabela B1

Idades dos pais e mães das crianças da sala

Idades	Grau de parentesco	
	Mãe	Pai
Entre 20 e 30 anos	3	4
Entre 31 e 40 anos	10	7
Entre 41 e 45 anos	4	5
>46 anos	0	3
Desconhecida	3	4

Nota. Adaptado do PCG.

Tabela B2

Habilitações literárias dos pais e mães das crianças da sala

Habilitação literária	Grau de parentesco	
	Mãe	Pai
Mestrado/doutoramento	0	0
Licenciatura	2	2
Bacharelato	2	1
Secundário (12ºano)	6	10
3ºCEB (9ºano)	5	2
2ºCEB (6ºano)	1	0
1ºCEB (4ºano)	0	0
Desconhecida	4	5

Nota. Adaptado do PCG.

Tabela B3

Profissões dos pais e mães das crianças da sala

Profissão	Grau de parentesco	
	Mãe	Pai
Informáticos	0	3
Militares e pessoal dos serviços, proteção e segurança	0	2
Administrativos	1	0
Auxiliares	1	0

Operários, artífices e trabalhadores na construção civil	0	5
Trabalhadores não qualificados dos serviços e comércio	3	3
Condutores de veículos e operadores de pesados móveis	0	1
Domésticos	5	0
Desempregados	4	0
Desconhecidos	6	6

Nota. Adaptado do PCG.

2. Idade e percurso institucional das crianças

Tabela B4

Idade e percurso institucional das crianças da sala

Nome	Idade (no final do ano de 2018)	Percurso institucional	Outras informações
J.R.	7	1º ano que frequenta este JI. Frequentou creche.	NEE – Dificuldades ao nível da cognição e motricidade fina e grossa (lesão no membro superior esquerdo); Criança com terapia da fala e consulta de desenvolvimento.
L.R.	6	2º ano que frequenta este JI. Frequentou creche.	Criança com necessidade de diagnóstico/encaminhamento
I.D.	6	2º ano que frequenta este JI. Frequentou creche.	NEE – Dificuldades ao nível da cognição e da linguagem e comunicação; Criança com terapia da fala e consulta de desenvolvimento.
G.R.	6	2º ano que frequenta este JI. Frequentou creche.	
A.D.	5	2º ano que frequenta este JI. Frequentou creche.	Criança com consultas de psicologia
A.B.	5	2º ano que frequenta este JI. Frequentou creche.	NEE - Dificuldades ao nível da cognição e da linguagem e comunicação; Criança com terapia da fala e consulta de desenvolvimento.
M.V.	5	1º ano que frequenta este JI. Frequentou creche.	
J.A.	5	1º ano que frequenta este JI. Frequentou creche.	
S.M.	5	1º ano que frequenta este JI. Antes frequentou creche e o	

		1º ano de JI noutra instituição.	
G.A.	5	2º ano que frequenta este JI.	Guarda parental dada à mãe
L.B.	5	1º ano que frequenta este JI. Antes disso esteve em casa.	
N.F.	5	2º ano que frequenta este JI. Frequentou creche.	Criança com necessidade de diagnóstico/encaminhamento; Guarda parental dada ao pai; Não tem contacto com a mãe
I.E.	5	2º ano que frequenta este JI. Frequentou creche e ama.	
M.G.	5	2º ano que frequenta este JI.	Criança com necessidade de diagnóstico/encaminhamento
I.C.	4	1º ano que frequenta este JI.	Criança com necessidade de diagnóstico/encaminhamento
S.I.	4	1º ano que frequenta este JI. Antes frequentou o 1º ano de JI noutra instituição.	Criança com necessidade de diagnóstico/encaminhamento
L.V.	4	1º ano que frequenta este JI. Antes frequentou creche e o 1º ano de JI noutra instituição.	
R.J.	4	1º ano que frequenta este JI. Antes disso esteve em casa.	
T.A.	4	1º ano que frequenta este JI. Antes disso esteve em casa.	Guarda parental dada à mãe
D.O.	4	1º ano que frequenta este JI. Frequentou ama.	Criança com necessidade de diagnóstico/encaminhamento

3. Rotinas institucionais no tempo e espaço do JI e da sala

Tabela B5

Rotinas institucionais no espaço e no tempo do JI e da sala

Espaço	Tempo	Rotina
Espaço exterior ou sala AAAF	8:00h	Acolhimento nas AAAF com as 8 salas de JI
Do espaço exterior ou sala AAAF para as salas de atividades	9:00h	Ida para as salas de atividades
Sala, tapete	9:00h	Momento de reunião em grande grupo (marcação dos mapas, tempo de planejar e planificação e distribuição de atividades)
Sala	9:45h	Momentos de propostas das adultas; momento de arrumação coletiva
Sala, mesas	10:00h	Momento do suplemento matinal
Espaço exterior/sala (em caso de chuva)	11:10h	Recreio
Casa de banho	11:40h	Higiene
Refeitório	11:50h	Almoço
Espaço exterior/sala (em caso de chuva)	12:20h	Recreio
Do recreio para a casa de banho	12:50h	Higiene
Da casa de banho para as salas de atividades	13:00h	Ida para as salas
Sala, tapete	13:15h	Momento da história
Sala	13:40h	Momento de brincar e/ou de propostas das adultas
Sala	14:20h	Momento de arrumação coletiva
Sala, mesas	14:30h	Momento do suplemento tarde
Sala, tapete	14h45	Momento de reunião em grande grupo
Das salas de atividades para espaço exterior ou sala AAAF	15:00h	Saída ou ida para a AAF

Nota. Tabela adaptada da proposta de Ferreira (2004, p. 93).

4. Planta da sala

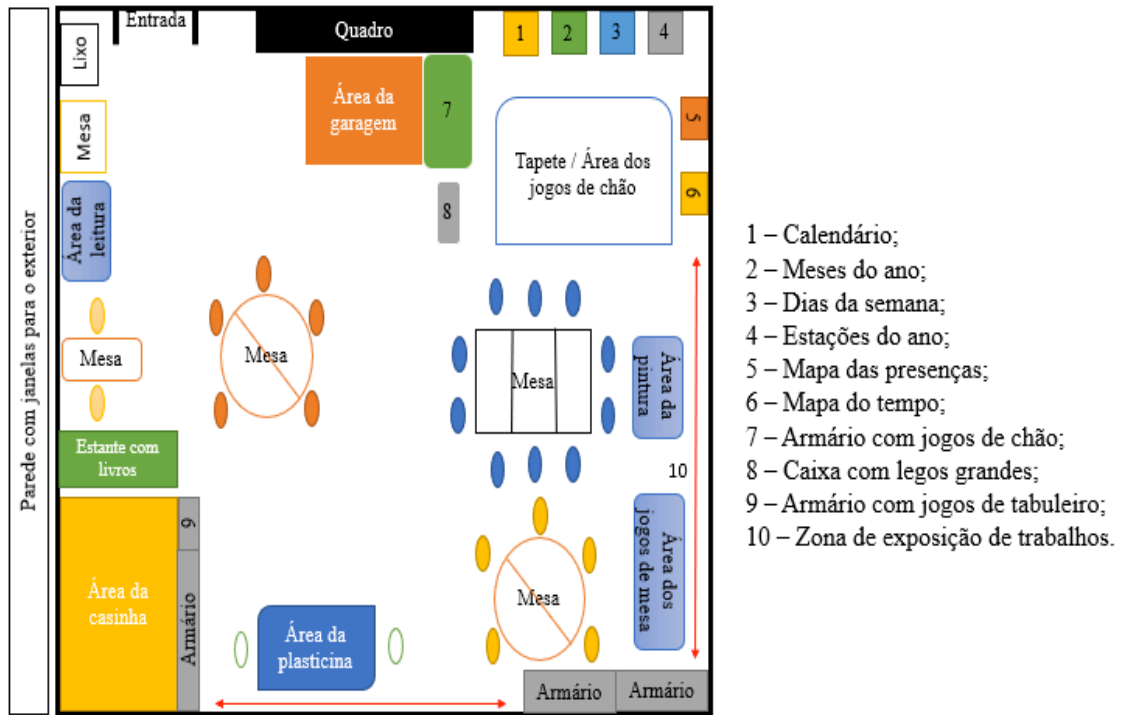


Figura B1. Planta da sala.

5. Um dia no JI: Dia-tipo

9:00h- Toca a campainha. A AO que já se encontra à porta da sala diz: “Olá, bom dia!”. A educadora (L.L.) já está dentro da sala à espera das crianças. Algumas crianças chegam com uma monitora das AAAF. As restantes vêm com os pais e, alguns destes, prendem-se em conversas descritivas. Dão, ainda, recados à AO, com o propósito de serem entregues, posteriormente, à L.L. A mãe do I.B. diz: “O I.B. ontem deu uma queda e tem um alto na cabeça, mas tem estado tudo bem, é só para estarem um pouco mais atentas, está bem?” A L.L. aproxima-se e vai trocando, também, umas pequenas palavras com os familiares enquanto as crianças se vão sentando no tapete. Todas as crianças despem os casacos, luvas, gorros e penduram-nas nos seus cabides. O M.G. chega com a mãe, que vem carregada com várias malas e traz, ainda, a sua irmã ao colo. O G.R. chega, também ele com a mãe que, apressada, lhe dá um beijo na testa. Nas mãos traz alguns brinquedos que, mais tarde, guarda autonomamente na sua mochila. O T.A. está a chorar à porta da sala. A L.L. vai ao seu encontro, conversa com ele e dá-lhe a mão para entrar na sala. A mãe do T.A. agradece, enquanto encosta a porta da sala. Vai chegando a R.J. com a sua mãe que diz “Bom dia”, a J.A. com o pai, a L.B. também com o pai, que esta semana está com ela e a L.V. com a avó, que logo lhe diz para ela não se esquecer de vestir o casaco quando for lá para fora. Chega, também, o G.A. com a sua mãe que o chama à atenção: “Então não dizes bom dia G.A.?” O G.A. apressa-se a chegar ao tapete, onde já se encontram algumas crianças que permanecem alheias a todas estas trocas de informação, perdidas no seu mundo de conversas, partilhas e brincadeiras. A L.L. olha à sua volta, sorri para as crianças que lá se encontram e dá bom dia.

9:10h- O dia começa quando o grupo já se encontra mais composto. As crianças marcam as presenças autonomamente. O A.D. corre para ser o primeiro a pegar no marcador. As crianças vão conversando entre elas. A M.G. antes de se sentar no seu lugar dá um beijinho ao T.A. A J.A. que se senta ao seu lado diz: “O T.A. é muito fofinho, sou muito amiga dele” A S.M. ajuda a S.I. a apertar os atacadores dos ténis. A L.B. que se preparava para marcar a sua presença, deixa cair o marcador no chão. A R.J. levanta-o e rapidamente a L.B. diz: “Obrigada R.J.” O G.A. vai marcar a sua presença e diz: “Alguém marcou no meu lugar outra vez.” Vou verificar as presenças e apercebo-me que no lugar do D.O., que supostamente já tinha marcado, não existia nenhuma cruz. Digo ao G.A.: “Parece que o D.O. se enganou. Importas-te de marcar a presença dele?” O G.A. abana a cabeça em sinal de concordância. O G.R. já estava de pé, pronto para assinalar a sua presença. A L.R., sempre muito *vaidosa*, vai tentando ajeitar a fita que tem no cabelo. Pergunto-lhe: “Precisas de ajuda?”; A L.R. diz: “Sim.” Aproximo-mo dela, ajudo-lhe a colocar a fita. Cruzo-me com a S.M., que está com um penteado diferente da semana anterior. Digo-lhe: “Estás mesmo gira, quem foi que te fez essas tranças?”; A S.M. diz: “A minha mãe”.

9:15h- Chega o I.D. com a mãe. A L.L. precisava de lhe dar um recado, mas não chegou a tempo uma vez que estava organizando algum material. Também chega o I.C. sempre muito *apressado*, sentando-se no tapete sem nada dizer. Continua a conversa entre todos. As crianças continuam a marcar as presenças. O M.V. ajuda a L.V. a marcar a sua presença. Aproximo-me das crianças, porque por vezes “perdem-se” na conversa e esquecem-se da sua tarefa. Dos que já estão na sala, só falta o I.B. marcar a presença. A L.L.

diz: “I.B. tens de marcar a tua presença, caso contrário terás falta”. O I.B. tapa os ouvidos, depois bate repetidamente com a cabeça na parede. A I.E. relembra que ainda falta vermos quem é o ajudante do dia. O M.V. diz: “Ontem foi o G.A., por isso hoje é o G.R”.

9:20h- Chega o N.F. muito *ensonado* acompanhado pelo pai, que dá “Bom dia” e pede desculpa à educadora pelo atraso. A S.I. chama-lhe para marcar a presença. A L.L. diz-lhe que tem de fazê-lo com prontidão pois ainda falta cantar a música dos bons dias e marcar o calendário e o mapa do tempo. As crianças não precisaram de aguardar muito pelo N.F. que foi muito rápido a assinalar a sua presença. Entretanto, a L.L. diz: “Hoje o ajudante do dia é o G.R” – substituindo a fotografia do G.A. pela do G.R. A L.V. diz: “Agora já podemos cantar a música dos bons dias”. A L.L. faz sinal para as crianças iniciarem a música. Após terminarem, o G.R. aproxima-se do calendário e começa a contagem, refere a estação do ano em que estamos e, por fim, faz o desenho do tempo no respetivo mapa. Depois, a L.L. diz: “O que fizeram no fim de semana?”; A L.B. põe o dedo no ar e, depois do sinal da L.L. diz: “No sábado fui à natação e no domingo fui ao parque”; A S.I. diz: “Fui fazer compras e fiquei em casa a ajudar a mãe a limpar”; “O I.D. diz: “Fiquei em casa a jogar playstation com o meu irmão”; A J.A. diz: “Também fui à natação no sábado. No domingo fui à casa da avó”; O N.F. diz: “Fiquei em casa com o meu pai e a minha mãe”. A educadora tem de lembrar que as crianças têm de colocar o dedo no ar para falar, pois já estão a falar todas ao mesmo tempo. Todas as crianças disseram o que fizeram no fim de semana.

9:45h- A L.L. divide as crianças em três grupos: umas vão fazer o registo do fim de semana, outras vão acabar as atividades propostas na semana anterior e as restantes vão brincar nas áreas. A L.L. diz: “I.B. hoje ficas sentado ao meu lado, tens muitos trabalhos para acabar”. O I.B. continua a não demonstrar muita curiosidade e interesse em realizar as atividades propostas pela L.L. A M.G. faz o registo e vai chamando, sempre com um grande sorriso, as adultas para verem: “L.L., já viste o meu desenho? Gostas?”; A J.A. diz: “Esta sou eu na natação”. Na garagem está o T.A. brincando sozinho. Também sozinho está o G.R., a fazer um puzzle. A L.V. e a R.J. estão na área da biblioteca. A L.V. diz que quer ser ela a contar a história. A R.J. também quer e gera-se uma discussão. A L.L. diz que ela é a primeira. A L.L. diz: “A mesa redonda não pode fazer tanto barulho enquanto estão a trabalhar”. As crianças dirigem-se à L.L. conforme vão terminando as tarefas, a fim de lhes indicar as áreas que podem escolher para brincar. A I.E. está fazendo uma pizza com a plasticina. No tapete estão o G.A., o I.D. e o M.V. a fazer uma construção muito alta com legos e para isso foram buscar cadeiras para se porem em cima delas e conseguir encaixar peças. A L.L.: “Cuidado para não caírem”; O M.V. grita: “É um trabalho de equipa”.

10:15h- Vamos começar a arrumar, diz a L.L. As crianças começam a arrumar os brinquedos e materiais. Nenhuma adulta os precisa de ajudar. A J.A. não arruma, continuando a brincar. Os colegas dizem que ela tem e arrumar com eles. A M.G., a S.I., a S.M. e a L.B. brincam e arrumam em simultâneo. O I.C. pede para ir à casa de banho. Rapidamente está a L.R. e o M.V. a ajudar a arrumar quem está mais atrasado. Depois de arrumar, as crianças vão buscar a sua fruta e sentam-se nos seus lugares.

10:30h- As crianças já estão quase todas sentadas, à exceção do I.B. que continua brincando com o fio. A educadora pede para o I.B. guardar o fio e que se sente, para poderem comer a fruta. A S.M. diz: “Estamos à tua espera”; Quando a AO se preparava para começar a cortar a fruta de algumas crianças o N.F. diz: “Não tenho fruta”; O A.D. diz: “A fruta da L.L. está podre”; A L.L. diz: “Parece que vamos ter de esperar que o A.D. e o N.F. se sentem corretamente na cadeira e que decidam fazer silêncio”. A I.E. partilha a sua maçã com o N.F. e a R.J. a pera com o I.D. O G.A. diz que não gosta da fruta que a mãe lhe mandou. O J.R. pergunta se pode comer apenas metade da maçã. A S.I. levanta-se e tira um pouco de papel do rolo para limpar a mesa que ficou suja de laranja. Depois vai à casa de banho lavar as mãos. A L.B., depois de comer a fruta, vai guardar o *tupperware* na mochila. A L.L. coloca um cd no leitor para as crianças ouvirem música enquanto comem. Todos comem enquanto se riem, cantam e conversam.

11:00h- A L.L. diz que podem ir para o recreio. Rapidamente todos vão vestir os casacos. A AO ajuda algumas crianças a vestirem os casacos. No recreio vejo o I.B. a brincar com uma criança de outra sala, o E.R., irmão da L.R.; O T.A. de mão dada com a AO a circular pelo espaço; O D.O., o I.C. e o N.F. a rebolar na rampa; A L.B., a J.A. e o M.V. a jogar ao jogo da macaca; A L.V. e a S.I. ao pé delas a observá-las; O A.D. e o G.A. a esquivarem-se ao olhar das adultas, correndo para uma zona não autorizada pelas adultas. A I.E., a S.M. de mão dada a passear pelo espaço, enquanto se ouve: “A I.E. diz que não é minha amiga e não brinca comigo” (M.G.); O I.D., o J.R. e o G.R. a jogar à apanhada.

11:40h- A AO chama as crianças da sala e pede para fazerem fila. Todas correm para chegar primeiro à fila. Assim que avançam em direção à casa de banho, o A.D., o G.A. e o I.D. empurram as restantes crianças e algumas crianças caem ao chão. O resto do grupo ri-se. O I.C. começa a chorar porque o estão a magoar. À entrada da casa de banho, a S.M. e a I.E. começam a correr (...) “não quero ninguém a correr na casa de banho” ouve-se. O I.B. brinca com a água e o T.A. e o J.R. encontram-se junto às sanitas, a despejar os autoclismos. Na porta que dá para as casas de banho, está a L.L. à espera das crianças. A L.L. lembra: “Já lavaram as mãos?”; Ouvem-se uns: “Ah, já me esquecia”. Conforme vão fazendo a higiene, vão formando fila.

11:50h- Dirigem-se todos para o refeitório. Cada criança senta-se no seu lugar que já foi decidido no início do ano letivo. O G.A. come a sopa rápido, enquanto olha para a mesa de trás para ver se o A.D. já terminou; O D.O. demora a agarrar na colher para começar a comer a sopa; O N.F. põe a mão no prato da R.J.; A M.G. conversa com a L.V.; O I.C. já acabou de comer a sopa e faz sinal para que a taça seja recolhida; A I.E. chama uma adulta e diz que não pode comer carne de porco. As adultas corrigem a forma como as crianças estão sentadas.

12:25h- Depois do almoço, algumas crianças pedem para ir à casa de banho. O T.A. e o D.O. estão sentados a terminar de comer a fruta. Os restantes brincam no recreio. O A.D., o M.V. e o I.D. estão a brincar à apanhada. Brincam durante 2 minutos, mas, de seguida, começam a surgir conflitos. O A.D. empurra o I.D. e diz: “Saiiiii”; O I.D. empurra-o de volta, e assim ficam, dando resposta um ao outro. A AO intervém, sugerindo que conversem sobre o que se passou. A L.B., a R.J., a S.I. e a M.G. brincam às

mães e às filhas, enquanto se ouve: “Vamos passear com as nossas filhas até ao parque” (M.G.), “Podíamos fazer um piquenique para as nossas filhas” (L.L.), “Com sumos e bolos” (S.I.).

12:50h- A AO encaminha-se para a porta que dá acesso à casa de banho e à sala. A AO não precisa de dizer nada: a S.M. começa logo a gritar: “Filaaaa”. As crianças começam a correr na direção da AO. O A.D. diz: “Fui o primeiro”; O M.V. diz: “Tu empurraste, sou eu à frente”; O G.R. diz: “Eu sou à frente porque sou o ajudante do dia”. Já no interior do edifício, o N.F. e o I.B. sobem as escadas que dá acesso às salas do 1º ciclo. Ouve-se a AO a chamar a atenção da L.R. e de algumas crianças que estão a correr e que ainda não foram à casa de banho. Também chama a atenção do I.C. que estava a rebolar no chão depois de ter lavado as mãos.

13:10h- Depois de irem à casa de banho, vão-se sentando no tapete. A AO informa a L.L. sobre o comportamento das crianças durante o almoço, recreio e higiene. Algumas crianças quiseram falar sobre o que se passou, outras foram incentivadas pelas adultas. A L.L. lembra que os empurrões não são solução para os problemas que surgem, que devem conversar uns com os outros sobre o que lhes leva a ficarem tristes, que devem ser amigos e respeitar os adultos. Depois, vai ao armário escolher uma das histórias requisitadas pelas crianças. A L.L. dá o tom da música que as crianças costumam cantar antes da hora do conto. As crianças preparam-se para ouvira história, enquanto o I.B. revela um comportamento usualmente ritualístico, repetitivo e/ou estereotipado com um dos fios que costuma brincar. O G.A., apesar de ficar muito agitado em momentos de tapete, ouve a história com muita atenção.

13:30h- A L.L. volta a dividir as crianças. Metade das crianças vão fazer a técnica do guarda-chuva e recortar e pintar um puzzle alusivo ao Inverno. As restantes vão brincar nas diferentes áreas.

14:30h- Está na hora de arrumar, diz a L.L. O momento de arrumação repete-se como de manhã. As crianças, conforme vão arrumando sentam-se nas cadeiras para lanchar.

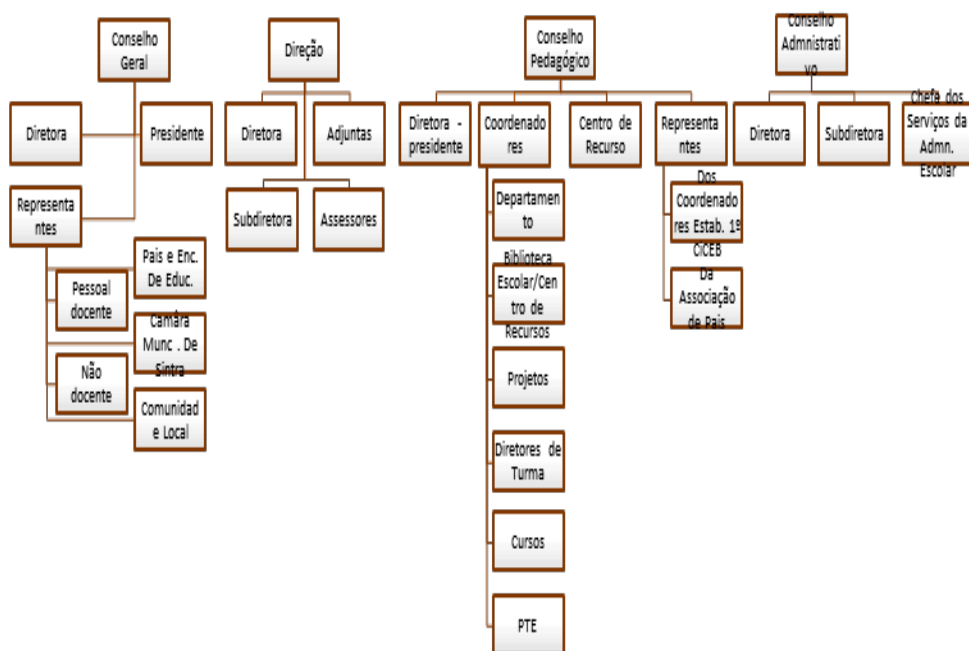
14:40h- As crianças já estão todas sentadas. A AO começa a distribuir os pacotes de leite. Enquanto isto, o I.B. vai distribuindo uma bolacha aos amigos. A maioria das crianças come a segunda bolacha. O A.D. derrama o leite; a S.I. coloca a palhinha no interior do pacote; O J.R. é incentivado a beber o leite. A AO coloca um alguidar à frente do G.R. e lembra-o que é o ajudante do dia e, como tal, deve tentar ser um pouco mais rápido a beber o leite para poder recolher todos os pacotes de leite dos colegas. Conforme terminam, vão-se sentando no tapete.

14:55h- A L.L. explora algumas lengalengas. As crianças repetem. O M.V. conhece outra e quer partilhá-la com o grupo; O A.D. também. Posteriormente, cantam a música “O Inverno está a chegar”.

15:00h- Um dos monitores das AAAF aparece à porta e diz “Boa tarde”. A L.L. vai trocando umas pequenas palavras com o monitor. Rapidamente as crianças levantam-se, vão buscar as mochilas e os

casacos para irem para o espaço exterior ou para a sala das AAAF. A L.L. diz “Até amanhã”. As restantes crianças aguardam pelos seus familiares.

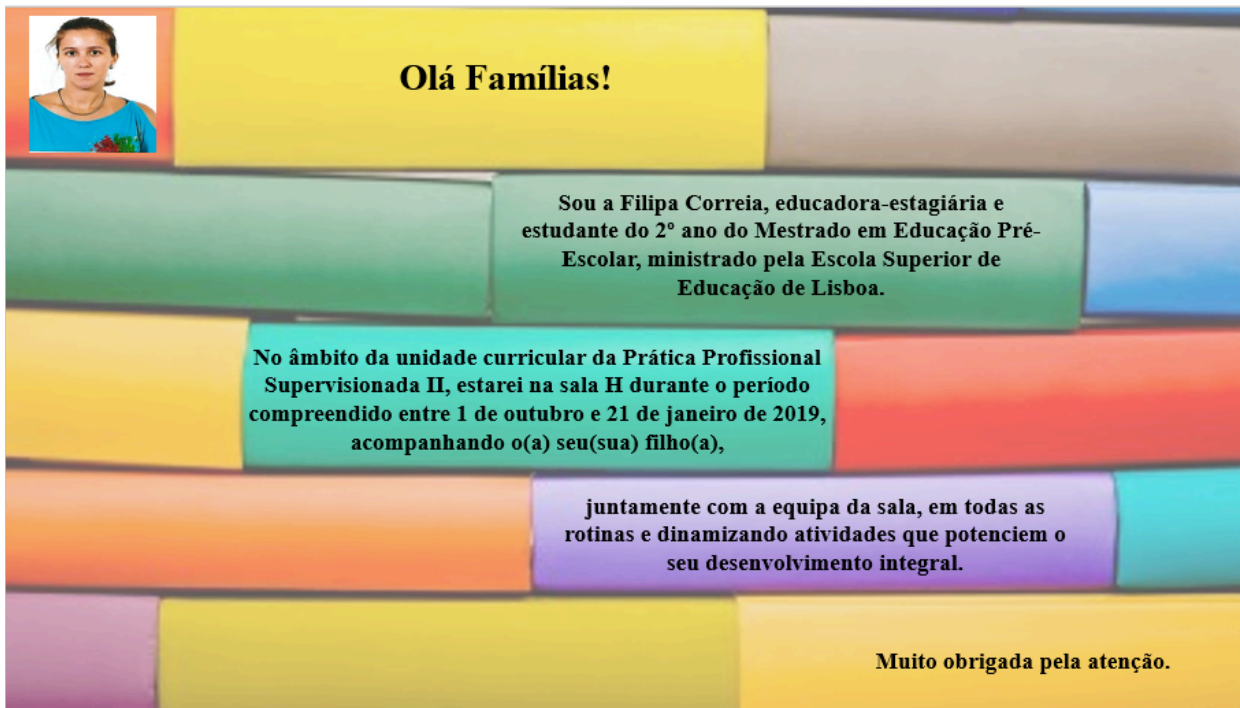
6. Organograma referente à dimensão organizacional e jurídica da organização socioeducativa




Anexo C. Projeto “Animais que hibernam”

Consultar PEN – Anexo C. Projeto “Animais que hibernam”

Anexo D. Folha de Apresentação às Famílias das Crianças



 **Olá Famílias!**

Sou a Filipa Correia, educadora-estagiária e estudante do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

No âmbito da unidade curricular da Prática Profissional Supervisionada II, estarei na sala H durante o período compreendido entre 1 de outubro e 21 de janeiro de 2019, acompanhando o(a) seu(sua) filho(a),

juntamente com a equipa da sala, em todas as rotinas e dinamizando atividades que potenciem o seu desenvolvimento integral.

Muito obrigada pela atenção.

Anexo E. Protocolo de Consentimento Informado

1. Consentimento informado apresentado às crianças e famílias para autorizar a realização de fotografias e a partilha de dados



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Filipa Correia, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, de forma a complementar o meu relatório final da Prática Profissional Supervisionada II, solicito a vossa autorização para a recolha de imagem (fotografia – sempre com as caras desfocadas) do seu educando(a), assim como a partilha de alguns dados como a profissão, escolaridade e idade.

No âmbito deste pedido, garanto a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos à criança e sua família, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente nomes, a não ser que expressamente o autorize. Este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos e a sua recusa poderá ocorrer a qualquer momento.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da criança:

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

2. Consentimento informado apresentado à equipa pedagógica para autorizar a realização de fotografias em atividades realizadas no jardim de infância



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Filipa Correia, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, de forma a complementar o meu relatório final da Prática Profissional Supervisionada II, solicito a vossa autorização para a recolha de imagem (fotografia – sempre com caras desfocadas) em atividades realizadas no jardim de infância.

No âmbito deste pedido, garanto a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados relativos às adultas da sala, não sendo utilizados quaisquer dados que possam conduzir à sua identificação, nomeadamente nomes, a não ser eu expressamente o autorize. Este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos e a sua recusa poderá ocorrer a qualquer momento.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Assinatura da educadora cooperante:

Assinatura da assistente operacional:

3. Consentimento das crianças para participarem na investigação

NELSON
NELSON
LIRIAVA RE
MELANI
SUNILAINALIB
R/

RINEMIA
GUILHERME ROCHA
JORGE RAMOS
MARTIMVEIGA
GUILHERME ROCHA
LARA BENTO
JOANAALMEIDA
RIMAJAJA
MIGUEL

Anexo F. Árvore categorial de análise de dados

Tema	Categoria	Subcategorias	Unidades de contexto	Unidades de registo
O contributo da EF na promoção de comportamentos autorregulados nas crianças em idade pré-escolar	Conceções sobre a autorregulação dos comportamentos das crianças	Conceções das crianças	Entende e interioriza regras	<p>G.R.: “Eu porto-me bem na EF quando respeito as regras” (<i>Portar-se bem, grupo 1, 14/01/2019</i>)</p> <p>I.B.: “É quando conseguimos fazer silêncio” (<i>Portar-se bem, grupo 1, 14/01/2019</i>)</p> <p>D.O.: “Quando levanto o dedo para falar” (<i>Portar-se bem, grupo 1, 14/01/2019</i>)</p> <p>J.A.: “Quando sei as regras e quando oiço o que tu dizes” (<i>Portar-se bem, grupo 2, 14/01/2019</i>)</p> <p>I.D.: “Tu dizes que nos portamos bem quando obedecemos” (<i>Portar-se bem, grupo 2, 14/01/2019</i>)</p> <p>I.E.: “Porto-me bem quando oiço o que dizes” (<i>Portar-se bem, grupo 2, 14/01/2019</i>)</p> <p>I.C.: “Eu não passo à frente de nenhum amigo” (<i>Portar-se bem, grupo 2, 14/01/2019</i>)</p> <p>L.R.: “Quando espero pela minha vez porto-me bem” (<i>Portar-se bem, grupo 3, 15/01/2019</i>)</p> <p>T.A.: “É respeitar as regras dos jogos e ajudar a arrumar o material” (<i>Porta-se bem, grupo 4, 15/01/2019</i>)</p> <p>D.O.: “Se correremos para os bancos chateias-te connosco” (<i>Não se portar bem, grupo 1, 14/01/2019</i>)</p> <p>I.D.: “Não podemos estragar o material” (<i>Não se portar bem, grupo 2, 14/01/2019</i>)</p> <p>I.C.: “Se empurrar porto-me mal” (<i>Não se portar bem, grupo 2, 14/01/2019</i>)</p> <p>I.E.: “Quando nos portamos mal... não levantamos o dedo para falar” (<i>Não se portar bem, grupo 2, 14/01/2019</i>)</p> <p>L.V.: “Alguns meninos não sabem as regras e não obedecem” (<i>Não se portar bem, grupo 3, 15/01/2019</i>)</p> <p>J.R.: “Se não ouvirmos o que os adultos dizem” (<i>Não se portar bem, grupo 3, 15/01/2019</i>)</p> <p>N.F.: “Nem mexer no material sem autorização” (<i>Não se portar bem, grupo 4, 15/01/2019</i>)</p>
			Respeita sinais	<p>M.V.: “É ficar em estátua sempre que ouvimos a Filipa a abanar a pandeireta” (<i>Portar-se bem, grupo 3, 15/01/2019</i>)</p> <p>S.I.: “Quando oiço o tambor, o apito... porto-me bem” (<i>Portar-se bem, grupo 3, 15/01/2019</i>)</p> <p>M.G.: “É começar a correr ao sinal da Filipa” (<i>Porta-se bem, grupo 4, 15/01/2019</i>)</p> <p>T.A.: “Se não ouvirmos muito bem os sinais” (<i>Não se portar bem, grupo 4, 15/01/2019</i>)</p>

			Domina sensações	<p>A.D.: “Não destruir o material, não gritar...” (<i>Portar-se bem, grupo 1, 14/01/2019</i>)</p> <p>L.V.: “Sei que me porto bem quando ajudo os amigos” (<i>Portar-se bem, grupo 3, 15/01/2019</i>)</p> <p>J.R.: “Não empurro e também não bato nos amigos” (<i>Portar-se bem, grupo 3, 15/01/2019</i>)</p> <p>N.F.: “Porto-me um pouco melhor porque penso para não fazer asneiras” (<i>Portar-se bem, grupo 4, 15/01/2019</i>)</p> <p>R.J.: “Temos de conversar para não ficarmos de castigo” (<i>Portar-se bem, grupo 4, 15/01/2019</i>)</p> <p>S.M.: “Quando não batemos, mesmo quando às vezes, nos magoam com uma bola” (<i>Portar-se bem, grupo 4, 15/01/2019</i>)</p> <p>G.R.: “Quando não fazemos silêncio, aí portamo-nos mal” (<i>Não se portar bem, grupo 1, 14/01/2019</i>)</p> <p>A.D.: “Quando me porto mal fico de castigo” (<i>Não se portar bem, grupo 1, 14/01/2019</i>)</p> <p>G.A.: “Quando não conseguimos esperar pela nossa vez” (<i>Não se portar bem, grupo 1, 14/01/2019</i>)</p> <p>S.M.: “Não podemos fazer coisas sem pensar” (<i>Não se portar bem, grupo 4, 15/01/2019</i>)</p>
			É responsável pelo agir educativo	<p>G.A.: “Eu sei! É sermos responsáveis” (<i>Portar-se bem, grupo 1, 14/01/2019</i>)</p> <p>L.B.: “É saber o que estamos a fazer bem e mal” (<i>Portar-se bem, grupo 2, 14/01/2019</i>)</p>
			Conceções da educadora	
		Compreende o conceito de autorregulação do comportamento	<p>“É quando as crianças já conseguem regular o seu comportamento, as suas emoções. Quando se responsabilizam por aquilo que fazem”.</p>	
		Promove comportamentos de autorregulação	<p>“Incentivo-as a pensar nas suas atitudes e comportamentos e a serem mais autónomas na gestão de conflitos, fazendo com que deixem de estar constantemente à minha procura ou da AO da sala para ajudar a resolver as situações. Sugiro que tentem resolver da melhor maneira, a conversar e, em último caso, intervenho no sentido de chegarem a um consenso. Apesar de existirem cada vez mais momentos em que os levo a refletir sobre as atitudes de determinadas crianças, considero que este grupo ainda é pouco autónomo a regular o seu comportamento”.</p>	
		Utiliza instrumentos de	<p>“Apenas estão expostas na parede da sala de atividades algumas regras que as crianças devem cumprir. Essas regras foram feitas por eles. Temos a cadeira do pensador, para eles pensarem um</p>	

			autorregulação de comportamentos	pouco naquilo que fazem. Depois, conversamos como é que podemos resolver o sucedido. Temos uma família que utiliza um caderno”.
Promoção da autorregulação de comportamentos pela estagiária segundo as dimensões de intervenção pedagógica de Siedentop (1983)	Organização/ Gestão	Desenvolver capacidades de organização	O I.B. diz: “O M.V. arrumou as caixas e as bolas eu os pinos e os arcos. Disse-lhe para ter cuidado, as caixas eram grandes e pesadas. Fomos muito rápidos”. <i>Nota de campo (19/10/2018) - polivalente</i> Antes da sessão de EF, pedi ajuda ao A.D. na organização do espaço e dos materiais. Ao entrarmos na arrecadação do polivalente, o A.D. fica muito <i>entusiasmado</i> e acaba por retirar algum material das estantes. Questiono-o se sabe porque é que estava ali comigo. O A.D. responde-me que era para me ajudar e que gostava de fazê-lo sempre. Digo-lhe que em todas as sessões terei um ajudante diferente. O A.D. tem uma ideia: o meu ajudante tem de me ajudar, portar-se bem na arrecadação e não mexer no material. Mais tarde, já na sala de atividades, o A.D. partilhou-a com o grupo. <i>Nota de campo (04/01/2019) - polivalente</i>	
		Respeitar ordem e tempo de espera	O I.D. após saltar a pés juntos nas “pedras do riacho” esquece-se de realizar a tarefa seguinte, andar em quatro apoios, corre para a fila e passa à frente do T.A. A L.V. apercebe-se da situação diz: “I.D. estás a fazer batota, já sabes que não podes passar à frente de ninguém”. O I.D. volta-se para o T.A. e diz: “Está bem, é a tua vez”. <i>Nota de campo (12/10/2018) – polivalente</i> No momento de transição de estações, o I.C. não respeitou a ordem previamente combinada. A L.B. que era do seu grupo corre na sua direção, segura na sua mão e diz: Não é para aí que tens de ir. Não viste a Filipa? Tens de andar como os ponteiros do relógio” – fazendo o gesto com a mão. <i>Nota de campo (19/10/2018) – polivalente</i>	
	Instrução/ Demonstração	Estabelecer uma comunicação concisa, precisa e clara	“Neste jogo, têm de sacudir o lençol para cima e para baixo e não deixar que as bolas caiam ao chão. Quanto mais sacudirem mais as bolas vão saltar. No final contamos as bolas que conseguiram equilibrar no lençol. Todos perceberam?” – pergunto. Algumas crianças abanam a cabeça em sinal de concordância, outras respondem que “sim”, havendo ainda quem não se manifestasse. Para reforçar a minha comunicação, pedi à J.A. para transmitir ao grupo como se jogava o jogo “Equilibrando a bola no lençol”. A J.A. diz: Temos de abanar o lençol (fazendo o movimento com as mãos, para cima e para baixo) ...com muito cuidado para ganharmos muitas bolas no final. Se caírem perdemos”. <i>Nota de campo (09/11/2018) – polivalente</i>	

			<p>Compreender e interiorizar regras</p>	<p>“Hoje é a vossa primeira sessão de EF comigo. Antes de começarmos vou falar-vos um pouco sobre algumas regras e sinais muito importantes que terão de saber durante esta e as próximas sessões. Porque é que será que as regras são tão importantes?” A maioria das crianças colocou o dedo no ar, outras responderam rapidamente. A L.R. diz: “As regras servem para nos portarmos bem”; O J.R. diz: “Para não ficarmos de castigo”; A M.G. diz: “Os jogos têm regras”. <i>Nota de campo (12/10/2018) – polivalente</i></p> <p>“Então agora vamos conhecer as regras e sinais que vão ser utilizados durante esta sessão. As regras são as mesmas da sessão anterior, mas em vez da pandeireta vou utilizar um apito. Então se apitar duas vezes, devem iniciar a tarefa. Se apitar várias vezes ...” – digo. O A.D. coloca o dedo no ar e diz: “Estátua”. “E sempre que ouvirem a palavra “sentar” devem...” – digo. O G.R. diz: “Devemos ficar sentados”. <i>Nota de campo (19/10/2018) - polivalente</i></p>
			<p>Criar momentos para as crianças servirem de modelo</p>	<p>A L.B. diz: “Não estás com atenção D.O., a Filipa tocou duas vezes com o tambor”; A S.M. diz: “Tens de ficar no teu lugar em estátua”; O J.R. diz: “Não te podes mexer” <i>Nota de campo (23/11/2018) – polivalente</i></p> <p>Reuni as crianças antes da parte fundamental da sessão. Para explicar como iria funcionar a estafeta pedi ao N.F. para servir de exemplo, demonstrando todas as habilidades que as crianças teriam de realizar. O N.F. após a demonstração das diferentes tarefas é aplaudido pelas restantes crianças do grupo. <i>Nota de campo (23/11/2018) – polivalente</i></p>
			<p>Comunicar de forma encorajadora (feedback positivo)</p>	<p>As crianças caminham em bicos de pés. Digo: “Estou a ver que está a ser muito fácil para vocês. Estão todos a fazer muito bem”. Depois, caminham sobre os calcanhares. Digo: “Lembrem-se, os vossos dedos dos pés devem estar apontados para o teto do polivalente. Boa I.B. é isso mesmo”. <i>Nota de campo (09/11/2018) – polivalente</i></p>

		Clima/ Disciplina	Promover um clima relacional positivo	<p>“Na última tarefa do circuito devem escolher um cartão. Já todos vocês sabem quais são os alimentos saudáveis e os não saudáveis. Se o alimento que estiver no cartão for saudável devem introduzi-lo na boca da lagartinha para que ela possa crescer forte. Se for não saudável no saco do lixo para evitar que a lagartinha tenha...” Algumas crianças dizem: “Dores de barriga”. <i>Nota de campo (19/10/2018) - polivalente</i></p>
Promoção da autorregulação de comportamentos pela educadora		Estratégias relacionadas com as sessões de EF	Utilizar estratégias implementadas nas sessões de EF	<p>A L.L. utilizou a pandeireta para guiar o comportamento das crianças durante a marcação das presenças. Começou por abanar a pandeireta. Algumas crianças que não estavam sentadas nos seus lugares para lá se encaminharam, outras ficaram paradas no sítio onde estavam à espera de novo sinal. A L.L. diz: “O A.D., o I.B. e o D.O. já marcaram a sua presença. Agora, os próximos só se levantam ao som da pandeireta”. <i>Nota de campo (31/10/2018) – sala, tapete</i></p> <p>Enquanto algumas crianças estavam sentadas a fazer uma proposta de atividade planificada pela L.L., as restantes estavam distribuídas pelas áreas de interesse. Para que algumas crianças não perdessem muito tempo a trocar de funções, a L.L. diz: “Estátua”. A maioria das crianças respeitou as regras do jogo. A L.L. diz: “A R.J., o I.B., a L.V., a L.R. e a S.I. vão trocar com os meninos que estão nas mesas de trabalho”. <i>Nota de campo (06/11/2018) – sala</i></p> <p>Após o almoço, enquanto as crianças sentam-se no tapete, a L.L. fala com a AO sobre o comportamento do grupo. Transmitidas todas as informações, a L.L. diz: “Estou muito contente com o vosso comportamento hoje. Já soube que respeitaram a AO durante o almoço e no recreio. Muito bem. Hoje merecem brincar mais um pouco”. <i>Nota de campo (21/11/2018) – sala, tapete</i></p>
		Outras estratégias	Criar um caderno regulador dos comportamentos	<p>O A.D. diz: “Ontem portei-me mal em casa e fiquei de castigo”. A L.L. pergunta porquê. O A.D. diz: “Não sei, não fiz nada”. A L.L. diz: “Então ficaste de castigo e não sabes porquê?”. O A.D. encolhe os ombros e diz: “A minha mãe disse-me que ia falar com a L.L. para saber se me portei bem ou mal durante esta semana. Se me portar bem vou à festa de aniversário do meu primo”; A L.L. diz: “Como é que eu posso dizer à tua mãe se te portaste bem ou mal e se mereces ou não ir à festa do teu primo?” (referindo-se ao facto do A.D. ser uma das crianças que beneficia das AAAF</p>

			<p>e nem sempre conseguir falar com a sua mãe). A L.L. diz: “Têm alguma ideia?” O M.V. diz: “Eu sei. Escrevendo num caderno”. A L.L. diz: “Obrigada M.V., gosto dessa ideia”. <i>Nota de campo (05/12/2018) – sala, tapete</i></p> <p>A L.L. pede para as crianças arrumarem as áreas de interesse onde estavam a brincar. O G.A. e o I.D. dizem à A.O. que o A.D. não arrumou os legos. A A.O. chama a atenção do A.D., não surtindo qualquer efeito. A L.L. diz: “A.D. vamos ter de fazer o registo no “meu amigo caderno”, mas antes vamos ter de conversar”. <i>Nota de campo (11/12/2018) – sala</i></p>
			<p>Utilizar uma ampulheta</p> <p>A educadora teve uma conversa com o grupo de crianças, sobre o comportamento do mesmo, solicitando a sua opinião, bem como questionando de que forma poderia ser melhorado. A L.L. diz: “O comportamento aqui na sala está a correr bem? O que é que acham?” A L.V. diz: “Não, há meninos que não chamam o silêncio”. A L.L. diz: A L.L. precisa da vossa ajuda para saber o que pode fazer para ajudar os meninos e as meninas a portarem-se melhor. Têm alguma ideia?” A S.M. diz: “Podíamos fazer um minuto de silêncio”. A L.L. diz: “Gosto dessa ideia. E se eu utilizasse uma ampulheta para vocês fazerem o minuto de silêncio sugerido pela S.M.?” As crianças dizem: “Sim”. <i>Nota de campo (17/01/2019) – sala, tapete.</i></p> <p>O M.V. diz: “A L.L. tem a ampulheta na mão”; A M.G. diz: “Vamos ter de fazer um minuto de silêncio”; A L.V. diz: “Está muito barulho e a L.L. está à espera do silêncio”. <i>Nota de campo (21/01/2019) – sala</i></p>
		Sala de atividades	<p>Expressar os seus sentimentos, ideias e desejos</p> <p>Num momento de brincadeira livre, a I.E. e a M.G. discutiam na área da casinha. A I.E. parece ter iniciado um conflito com a M.G. Aproximo-me tentando que não se apercebam da minha presença. Inicialmente, a I.E. não demonstrava querer resolver o conflito com a I.E. Depois, a I.E. diz: “Tive uma ideia. Primeiro eu sou a mãe e por isso sou responsável pelo carrinho do bebé. Mas, às vezes podes ajudar-me. Depois trocamos, pode ser?” A M.G. diz: Sim, pode...eu também posso ser a tua filha”. <i>Nota de campo (04/12/2018) - sala</i></p>
			<p>Tomar consciência da perspetiva e dos sentimentos dos outros</p> <p>O I.B. acabou de fazer o desenho do registo de fim de semana e decide ir brincar para os jogos de chão, área onde estava antes de iniciar o trabalho. O G.A. diz: “Não podes brincar aqui, já somos três nesta área”. O I.B. diz: “Mas eu estava aqui” - começando a chorar, apercebendo-se que perdido a sua vez. O M.V. aproxima-se do I. B. e diz: Podíamos trocar, tu ficas aqui e eu vou para os jogos de mesa”. Passados alguns minutos, o I.B. vai ter com o M.V. e diz: “Eu sou teu amigo”.</p>

	Transferência de aprendizagem de comportamentos autorregulados noutros contextos			<i>Nota de campo (03/12/2018) – sala</i> A L.L. está conversando com as crianças. De repente diz: “N.F., anda cá, deixa-me ver porque é que te coças tanto”; O N.F. diz: “Tenho muita comichão”; A L.L. diz: “Pois, tens uma ferida”. O N.F. volta ao seu lugar e a L.R. diz: “Mas não coces se não fazes sangue” – tocando-lhe no braço. <i>Nota de campo (07/12/2018) - sala, tapete</i>
			Trabalhar com os pares	O I.B. ficou está fazendo bolas de papel para decorar a toca das tartarugas no âmbito do projeto “Os animais que hibernam”. O I.C. aproxima-se e diz: “Posso-te ajudar?”; O I.B. diz: “Toma um pedacinho de papel, faz algumas bolas”. As crianças conseguiram concluir a tarefa, <i>orgulhosas</i> do que tinham feito. O I.B. diz: “Anda a ver Filipa como eu e o I.C. conseguimos fazer estas bolinhas todas”. <i>Nota de campo (07/12/2018) – sala</i>
		Recreio	Passar mais tempo com outras crianças	A M.G. vai ter com a AO e diz: “L., a L.R. não quer brincar comigo à apanhada”. A AO diz que talvez a L.R. queira brincar a outro jogo, que devem conversar e ser amigas. A M.G. corre na direção da L.R. e diz: “L.R. nunca brincas comigo no recreio. E se chamássemos todas as meninas para jogar ao jogo do lenço?”; A L.R. diz: “Boa ideia, vamos procurá-las”. <i>Nota de campo (17/01/2019) – recreio</i>
			Combinar sinais e regras	No recreio, a AO chamou-me para observar a brincadeira de algumas crianças. Estavam a fazer corridas desde a porta de acesso à sala até à outra ponta do pavilhão. O G.A. diz: “1, 2, 3, 4, 5”. Mal o G.A. acaba de contar o I.D. começa a correr. O D.O. que só se apercebera mais tarde é chamado à atenção pelo N.F.: “Não estavas atento, vás perder a corrida”. <i>Nota de campo (09/01/2019) – recreio</i> Algumas crianças aproveitam para jogar ao jogo do rei manda, enquanto esperam que as restantes façam a sua higiene pessoal. A S.M. diz: “Para jogarem têm de saber as regras”. O I.B. diz: “Regras? Este jogo não é preciso regras.”; A S.M.: diz: “É sim, eu sou o rei, eu é que digo o que têm de fazer”. <i>Nota de campo (14/01/2019) – casa de banho</i>
			Higiene	Esperar pela sua vez e respeitar a ordem

				<p>Estou na casa de banho com algumas crianças. Vão conversando, alinhadas e encostadas a uma das paredes. Entretanto chegam a S.I. e a L.R. que estavam na sala de atividades terminando um trabalho. A S.I. quando se apercebe que a S.M. está saindo da casa de banho abandona o seu lugar. A L.V. diz: “Não pode ser”; A I.E. diz: “Estávamos aqui primeiro” A S.I. volta atrás e coloca-se no fim da fila. <i>Nota de campo (04/01/2019) – casa de banho</i></p>
--	--	--	--	---