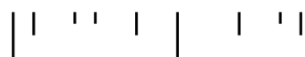


O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO COMPORTAMENTAL DA CRIANÇA: UM ESTUDO DE CASO NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Mafalda de Oliveira Cláudio Dias

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

2024-2025



O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DA AUTORREGULAÇÃO COMPORTAMENTAL DA CRIANÇA: UM ESTUDO DE CASO NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA

Mafalda de Oliveira Cláudio Dias

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

Orientadora: Prof.^a Doutora Carina Rodrigues

Júri

Presidente: Prof.^a Doutora Filomena Covas

Arguente: Prof.^a Doutora Vera Vale

Orientadora: Prof.^a Doutora Carina Rodrigues

2024-2025

| | ' | | ' |

AGRADECIMENTOS

É com muita emoção que manifesto o meu profundo agradecimento a todas as pessoas que estiveram presentes ao longo desta jornada, que culmina na concretização de um sonho.

Aos meus **pais**, Beatriz e João Paulo, e à minha **irmã**, Patrícia, por todo o amor, apoio incondicional e compreensão ao longo deste percurso, especialmente nos momentos em que a minha presença pode ter faltado. Devo-vos a concretização deste sonho.

Aos meus **avós**, Inácia, Fernando, Rosa e António, por todos os ensinamentos ao longo da minha vida. Mesmo que alguns já não estejam presentes da mesma forma, carrego cada um no coração e nesta conquista.

À minha restante **família** pelo incentivo e palavras de apoio ao longo destes anos.

À minha **orientadora**, Prof.^a Doutora Carina Rodrigues, pelo seu acompanhamento constante e pela orientação tão dedicada ao longo deste processo. O seu apoio foi essencial para a conclusão deste trabalho e para o meu crescimento e formação como futura educadora.

À **educadora cooperante**, Catarina, por me ter acolhido e me ter feito sentir parte integrante da equipa desde o primeiro dia. A tua prática inspiradora e generosidade na partilha de saberes foram uma verdadeira aprendizagem.

Às **crianças** por me mostrarem a cada dia que este é o caminho certo e que ser educadora de infância é, sem dúvida, a minha vocação.

Às **famílias das crianças**, pela confiança e colaboração ao longo do meu percurso.

Às minhas queridas **amigas** que realizaram este curso comigo, Joana e M.^a Beatriz, pela presença constante, pelas gargalhadas e pelas partilhas. A vossa amizade tornou este percurso ainda mais especial e inesquecível. Quero manter-vos sempre por perto.

À minha **amiga** Mariana, que se tornou uma pessoa fundamental ao longo do mestrado, estando sempre comigo.

À minha **companheira de estágio**, Mariana, por todo o apoio, parceria e troca de ideias durante estes meses.

À minha **madrinha de coração**, Joana, pela amizade, paciência, carinho, apoio e orientação ao longo desta caminhada.

Aos meus **amigos da terrinha**, em especial à Margarida, que, mesmo à distância, nunca deixaram de me apoiar – obrigada por serem sempre casa.

A todos os **educadores e auxiliares** com quem me cruzei – em especial à Educadora Joana e ao Auxiliar Zé – o meu obrigada por cada partilha e inspiração. Levo comigo um pouco de cada um.

A todos os **docentes** que contribuíram significativamente para a minha formação enquanto futura educadora. Um agradecimento especial à Professora Teresa Gonçalves, cuja orientação e dedicação foram fundamentais para o meu desenvolvimento académico e profissional.

A todos os **amigos e colegas** que fiz durante este percurso, desde a licenciatura até ao mestrado, pela partilha de momentos inesquecíveis. Particularmente, agradeço à Marisa, ao Miguel, à Margarida, à Susana, à Bia, à Joana, à Beatriz, às minhas afilhadas académicas, Carolina, Margarida e Rita, à minha madrinha académica, Margarida, aos membros da Associação de Estudantes, às minhas colegas da PPS I, Rita e Madalena, e às minhas colegas de casa.

Finalizo estes agradecimentos com o coração cheio de gratidão, por tudo o que aprendi, vivi, e por todas as pessoas que estiveram a meu lado. O meu sincero obrigada.

RESUMO

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, reflete a minha experiência de estágio em Jardim de Infância, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Descrevendo e refletindo, de forma sistemática e fundamentada, os processos vivenciados ao longo de 15 semanas, o trabalho reflete duas dimensões fundamentais articuladas: a prática pedagógica e a prática investigativa.

Organizado em seis capítulos principais, o relatório oferece, nos dois primeiros, a *Caracterização da Ação Contextualizada* e a *Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância*, respetivamente. O quarto capítulo centra-se na *Investigação em Jardim de Infância*, apresentando a problemática, a revisão da literatura sobre a temática estudada, o roteiro metodológico e ético, e a análise dos dados.

Incidindo sobre *O papel do educador na promoção da autorregulação comportamental da criança: um estudo de caso numa sala de jardim de infância*, a investigação visou compreender as conceções e práticas da educadora cooperante relativamente à autorregulação comportamental das crianças do grupo, bem como conhecer as representações destas últimas acerca das regras da sala e das estratégias da educadora para a sua (auto-)regulação. O estudo de caso previu diferentes fontes de recolha dos dados (*i.e.*, a observação participante e respetivas notas de campo; e a realização de inquéritos por entrevistas), tratados com recurso à análise de conteúdo/categorial. Os resultados evidenciam o papel do educador como corregulador dos processos de autorregulação comportamental das crianças, promovendo-a através de uma organização cooperada com as crianças do ambiente educativo, incluindo a definição de regras e de consequências para o seu cumprimento/incumprimento.

As conclusões contribuíram, também, para a *Construção da [minha] Profissionalidade Docente* como educadora de infância, dimensão aprofundada no penúltimo capítulo do relatório, a anteceder as *Considerações Finais*.

Palavras-chave: Educador de Infância; Autorregulação; Comportamento; Educação Pré-Escolar; Prática Profissional Supervisionada.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of the Supervised Professional Practice II (PPS II) course, part of the Master's Degree in Preschool Education at the Lisbon School of Education. It reflects my internship experience in a kindergarten setting, working with a group of 25 children aged between 3 and 5 years. Through a systematic and well-grounded description and reflection on the processes experienced over 15 weeks, the report addresses two interrelated dimensions: pedagogical practice and research practice.

Organized into six main chapters, the report begins with the Characterization of the Contextualized Action and a Reflective Analysis of the Intervention in Kindergarten. The fourth chapter focuses on Research in Kindergarten, presenting the research problem, the literature review on the studied topic, the methodological and ethical framework, and the data analysis.

Focusing on *The role of the educator in promoting children's behavioral self-regulation: a case study in a kindergarten classroom*, the research aimed to understand the cooperating educator's conceptions and practices regarding children's behavioral self-regulation, as well as to explore the children's own representations about classroom rules and the educator's strategies to support their (self-)regulation. The case study included different data collection sources (i.e., participant observation and corresponding field notes, as well as semi-structured interview surveys), which were analyzed using content/category analysis. The findings highlight the educator's role as a co-regulator of children's self-regulatory processes, promoting self-regulation through a collaboratively organized educational environment, including the definition of rules and corresponding consequences for their compliance or violation.

The conclusions also contributed to the development of *my Professional Identity as a Preschool Educator*, a dimension further explored in the penultimate chapter, which precedes the Final Considerations.

Keywords: Preschool Educator; Self-Regulation; Behavior; Preschool Education; Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|------------|
| 1. Introdução | 4 |
| 2. Caracterização de uma ação contextualizada | 7 |
| 2.1. <i>AO REDOR</i> DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA..... | 8 |
| 2.2. <i>DENTRO</i> DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA..... | 9 |
| 2.3. A EQUIPA EDUCATIVA: DA OS À SALA B..... | 12 |
| 2.4. O AMBIENTE EDUCATIVO DA SALA B | 14 |
| 2.4.1. <i>Organização do grupo da Sala B</i> | 15 |
| 2.4.2. <i>A organização dos espaços e materiais</i> | 16 |
| 2.4.3. <i>A organização do tempo e das rotinas</i> | 22 |
| 2.5. O GRUPO DE CRIANÇAS DA SALA B | 26 |
| 2.6. UM OLHAR SOBRE AS FAMÍLIAS | 29 |
| 3. Análise reflexiva da intervenção em jardim de infância | 32 |
| 3.1. INTENÇÕES PARA A AÇÃO | 33 |
| 3.1.1. <i>Intenções para com as crianças</i> | 33 |
| 3.1.2. <i>Intenções para com as Famílias</i> | 35 |
| 3.1.3. <i>Intenções para com a Equipa Educativa</i> | 36 |
| 3.2. PROCESSO DE INTERVENÇÃO DA PPS II..... | 37 |
| 4. Investigação em jardim de infância | 44 |
| 4.1. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA..... | 45 |
| 4.2. REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A PROBLEMÁTICA IDENTIFICADA | 46 |
| 4.2.1. <i>Desenvolvimento socioemocional da criança</i> | 47 |
| 4.2.2. <i>O conceito de Autorregulação</i> | 48 |
| 4.2.3. <i>Autorregulação comportamental: o que é?</i> | 50 |
| 4.2.4. <i>Promoção da autorregulação comportamental</i> | 51 |
| a) <i>O papel do educador de infância</i> | 51 |
| b) <i>Estratégias educativas</i> | 52 |
| c) <i>Organização do ambiente educativo</i> | 55 |
| 4.3. ELABORAÇÃO DO ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO | 59 |
| 4.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS | 64 |
| 4.4.1. <i>Conceções da educadora face à autorregulação comportamental das crianças</i> | 64 |
| 4.4.2. <i>Práticas da educadora e influência da organização do ambiente educativo na autorregulação comportamental das crianças</i> | 66 |
| 4.4.3. <i>Representações das crianças acerca das regras da sala e das estratégias da educadora com vista à sua autorregulação comportamental</i> | 73 |
| 5. Construção da profissionalidade docente | 82 |
| | 82 |
| 6. Considerações finais | 88 |
| Referências | 92 |
| Anexos | 99 |
| Anexo A – Portefólio da Prática Profissional Supervisionada Ii* | 100 |
| Anexo B – Tabela Sociodemográfica | 102 |
| Anexo C – Habilitações Literárias das Famílias | 107 |
| Anexo D – Carta de Apresentação | 111 |
| Anexo E – Consentimento Informado para recolha de Fotografias | 113 |

| | |
|--|------------|
| Anexo F – Consentimento para Elaboração do Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem.. | 115 |
| Anexo G – Guião da Entrevista Realizada à Educadora Cooperante | 117 |
| Anexo H – Transcrição da Entrevista Realizada à Educadora Cooperante | 122 |
| Anexo I – Tabela com os Critérios de Seleção da Amostra do Grupo de Crianças..... | 138 |
| Anexo J – Guião da Entrevista Realizada às Crianças | 142 |
| Anexo K – Consentimento para a Entrevista realizada às Crianças | 146 |
| Anexo L – Transcrições das Entrevistas realizadas às Crianças..... | 148 |
| Anexo M – Informação para as Famílias sobre a Investigação | 174 |
| Anexo N – Roteiro Ético | 176 |
| Anexo O – Árvore Categorial das respostas das Crianças..... | 185 |
| Anexo P – Tabela-Síntese das Notas de Campo relativas à Investigação | 195 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|----------------------------------|----|
| Figura 1. Planta da Sala B | 17 |
|----------------------------------|----|

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Rotina diária (“dia-tipo”)..... | 23 |
|---|----|

LISTA DE ABERVIATURAS

| | |
|--------|--|
| ATL | Atividades de Tempos Livres |
| CDEI | Conhecimentos e Docência em Educação de Infância |
| CEB | Ciclo do Ensino Básico |
| EPE | Educação Pré-Escolar |
| ESELx | Escola Superior de Educação de Lisboa |
| IPSS | Instituição Particular de Solidariedade Social |
| JI | Jardim de Infância |
| MEM | Movimento da Escola Moderna |
| MTP | Metodologia de Trabalho de Projeto |
| NC | Nota de Campo |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| OS | Organização Socioeducativa |
| PE | Projeto Educativo |
| PG | Plano de Grupo |
| PPS I | Prática Profissional Supervisionada I |
| PPS II | Prática Profissional Supervisionada II |
| UC | Unidade Curricular |

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). A PPS II, realizada na valência de Jardim de Infância (JI), desenvolveu-se entre 30 de setembro de 2024 e 24 de janeiro de 2025, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Este documento visa, portanto, “expressar, registar e refletir, de forma sistemática e fundamentada, as ideias, as motivações, as intenções e os processos vividos na prática profissional supervisionada (...) com as crianças e os adultos” (Friães *et al.*, 2024, p. 2).

O relatório encontra-se organizado em seis capítulos, a contar com a presente *Introdução*, destacando duas partes fundamentais: uma primeira, centrada na reflexão sobre a PPS II vivenciada, e a segunda, dedicada à investigação desenvolvida sobre *O papel do educador na promoção da autorregulação comportamental da criança: um estudo de caso numa sala de jardim de infância*, conforme anunciado em epígrafe.

Mais detalhadamente, o segundo capítulo do trabalho, intitulado *Caracterização de uma Ação Contextualizada*, aborda as diferentes caracterizações do meio envolvente, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das famílias, acompanhados ao longo da PPS II. Na secção seguinte, procedo à *Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância*, enunciando e avaliando, por um lado, as minhas intenções para a ação, tanto com as crianças, como as famílias e a equipa educativa, e refletindo, depois, sobre o meu processo de intervenção. No quarto capítulo, descrevo a *Investigação em Jardim de Infância*, procedendo à identificação e fundamentação da problemática, à revisão da literatura sobre a temática estudada, à descrição do roteiro metodológico e ético, seguidos da apresentação e análise dos resultados.

O foco da investigação emergiu das minhas observações do grupo da Sala B, chamando mais particularmente a minha atenção a sua apropriação “natural” das regras em diferentes momentos da rotina, bem como as estratégias mobilizadas pela educadora cooperante com vista à sua (auto-)regulação comportamental. A investigação foi orientada por objetivos que visam, mais especificamente: (i) Compreender as conceções da educadora face à autorregulação comportamental das crianças; (ii) Analisar as práticas

da educadora e a influência da organização do ambiente educativo na autorregulação comportamental das crianças; e (iii) Conhecer as representações das crianças acerca das regras da sala e das estratégias da educadora com vista à sua autorregulação comportamental.

Centrada numa abordagem de natureza qualitativa, a investigação desenvolveu-se com base num estudo de caso, que previu diferentes procedimentos (técnicas e instrumentos) de recolha de dados, tais como a observação participante, a partir da elaboração de notas de campo, e ainda a realização de inquéritos por entrevistas (semiestruturadas) à educadora cooperante e a uma amostra de 9 crianças do grupo. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo, apoiada na categorização dos dados recolhidos e na sua posterior triangulação com as minhas observações e a literatura revisitada.

Os resultados, em consonância com a teoria sustentadora do estudo, evidenciam o papel fulcral do educador como corregulador dos processos de autorregulação comportamental das crianças, destacando a influência de uma organização cooperada com as crianças do ambiente educativo, incluindo a definição de regras e de consequências para o seu cumprimento/incumprimento. As conclusões foram ainda determinantes para o robustecimento da minha identidade profissional como futura educadora de infância, dimensão então aprofundada no capítulo seguinte.

O relatório culmina, pois, com outras duas secções fundamentais: o quinto capítulo, centrado na *Construção da Profissionalidade Docente* e no qual reflito sobre os desafios e as aprendizagens que marcaram os meus percursos na PPS I (em Creche) e na PPS II (em JI), contribuindo para a definição da profissional que aspiro a ser; e, por último, o sexto capítulo reservado às *Considerações Finais* do relatório, no qual destaco as mais-valias da minha experiência prática-investigativa, sistematizando os seus resultados, e abordando algumas limitações do meu estudo, propondo sugestões para sua extensão e/ou melhoria futura.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

Para realizar a caracterização de uma ação contextualizada, é necessário, conforme sugere Ferreira (2004), colocarmo-nos “à porta do JI”, conscientes de que as crianças são “portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (p. 65). Assim, para iniciar a presente secção, orientada numa escala interpretativa macro, meso e micro, começarei por caracterizar o meio envolvente. Em seguida, passando “da porta p’ra dentro” (Ferreira, 2004, p. 79), caracterizarei o contexto socioeducativo no qual me inseri na PPS II, especificamente a estrutura socioeducativa, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e, por fim, a família.

2.1. Ao redor da Organização Socioeducativa

É importante compreender como se caracteriza o meio envolvente, uma vez que, segundo Roldão (2004), “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (p. 23). Deste modo, foi necessário analisá-lo para potenciar a minha ação pedagógica.

Assim, a organização socioeducativa (OS) na qual realizei a PPS II localiza-se na freguesia de São Domingos de Benfica, pertencente ao município de Lisboa, contando com cerca de 34 076 habitantes (Censos, 2021).

O estabelecimento dispõe de uma ótima acessibilidade e contempla diversos locais, tanto educativos, como de lazer ou de saúde, nos seus arredores. Ainda tem uma localização “privilegiada quanto ao número e [à] diversidade de transportes que a servem” (PE, 2021-2024), possibilitando visitas a locais de interesse para o grupo de crianças, tal como se verificou na ida à clínica dentária (“A viagem de autocarro até à clínica correu muito bem, as crianças mostraram-se bastante entusiasmadas” – NC n.º 463, dia 28/11/24 – Anexo A).

Alguns destes locais situam-se tão próximos da instituição que o grupo de crianças pode deslocar-se até eles a pé, tal como se verificou, ainda, na ida à Mata (“Hoje realizamos a escola da mata em conjunto com outra sala. Fomos a pé até a uma mata próxima da OS. No caminho, encontrámos algumas poças de água e a maioria das crianças saltou, explorando” – NC n.º 437, dia 25/11/24 – Anexo A).

Em síntese, o meio envolvente desta OS é um espaço enriquecedor e facilitador de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para as crianças sobre o meio próximo, capaz de promover o “[estabelecimento de] relações com a comunidade envolvente” (Silva *et al.*, 2016, p. 90).

2.2. Dentro da Organização Socioeducativa

A OS onde me inseri no contexto da PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social que, desde a sua fundação, “procurou aliar as diferentes filosofias educativas aos seus objetivos, nunca prescindindo de promover a formação integral e harmoniosa das crianças que a frequentaram e de dar apoio e assistência” (PE, 2021-2024).

Através da leitura do PE (2021-2024), compreendi que, em 1928, foram inauguradas as atividades desta OS que se iniciou como um colégio cujas instalações ficaram destruídas em virtude de um incêndio. Nessa sequência, tornou-se num local de Atividade de Tempos Livres (ATL), no qual as crianças se ocupavam antes e depois das atividades letivas. A instituição contou com o apoio de várias entidades e, em 2003, deu início às atividades de creche e JI. No ano letivo de 2008/2009 abriram as instalações dedicadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), deixando de funcionar o ATL e abrindo, em 2013, o berçário. Presentemente, a OS conta com uma oferta educativa de berçário (3 salas), Creche (3 salas para a faixa etária de 1 ano e 3 salas para a de 2 anos), EPE (6 salas) e 1.º CEB (1 turma por cada ano de escolaridade). Durante a PPS II, pude observar o contacto existente entre as diferentes valências, nomeadamente quando as crianças do 4.º ano realizaram um questionário com as crianças da EPE ou até quando, no âmbito do projeto sobre *Os dentes* que desenvolvi para a UC de CDEI, as crianças da sala foram ao berçário e à sala do 4.º ano para conversarem sobre o projeto e quando, ainda posteriormente, convidaram estas últimas para assistirem à divulgação do mesmo.

Os princípios da OS são aludidos no PE (2021-2024), tendo como *missão* “educar incluindo”, como *visão* “ser reconhecida como instituição de referência ao nível da educação e inclusão” e como *valores* “a responsabilidade, inclusão, dedicação, simplicidade e alegria”.

No que concerne aos seus *objetivos*, estes relacionam-se com o desenvolvimento de competências afetivas, culturais e sociais enriquecedoras, em harmonia com o próprio desenvolvimento de capacidades cognitivas, motoras e emocionais, numa perspetiva integral e integradora. Propõe-se, também, promover uma relação aberta com as famílias, nomeadamente, através do seu envolvimento no processo de desenvolvimento dos seus educandos, da sua integração na dinâmica da OS, apoiando-as nas suas diferentes estruturas e carências. Por fim, ainda tem definido “contribuir para uma verdadeira inserção social de crianças e adultos e desenvolver uma relação ativa e continuada com a comunidade educativa” (PE, 2021-2024). Constatei que, principalmente este último objetivo, é desenvolvido, pois inserem-se na OS crianças com múltiplas doenças e patologias, assim como adultos, por exemplo surdos, que integram a equipa educativa.

A respeito, a concretização de uma Unidade de Ensino Estruturado no ano letivo 2011/2012 deu origem, em 2015/2016, ao Departamento de Educação Especial, que contempla os seguintes serviços: Fisioterapia, Hidroterapia, Nutrição, Educação especial, Psicologia, Terapia da fala, Terapia ocupacional (PE, 2021-2024), sendo que, justamente, algumas crianças do grupo com o qual desenvolvi a PPS II usufruem de parte dessas terapias.

A OS funciona de segunda-feira a sexta-feira, sendo o horário de abertura às 07h45 e o de fecho às 19h. Tanto o acolhimento como a entrega de crianças são realizados em diferentes locais (considerando as suas valências, normalmente, na porta mais próxima das suas salas), por educadores ou auxiliares que têm essa tarefa, sem que sejam necessariamente da sala da respetiva criança. Os horários de saída podem variar, uma vez que algumas crianças frequentam atividades extracurriculares – entre as 16h30 e as 17h30 –, tais como *ballet*, catequese, judo, música, futsal e natação, ocorrendo esta última em instalação externa à OS. Ao indicar o horário de funcionamento da OS, importa referir que a dinâmica do JI, neste contexto socioeducativo, se divide, entre as 14h e as 15h, em três grupos. Enquanto todas as crianças de 3 anos estão a dormir a sesta, as crianças de 4 anos (de todas as salas) juntam-se para o momento dos *marujos*, no qual são dinamizadas, durante uma semana, por três educador/as de infância, atividades relacionadas com uma história contada no início da semana. As crianças de 5 anos (*marinheiros*) são também

elas divididas em três grupos e realizam trabalhos de projeto com os educadores responsáveis (um educador por cada grupo).

Relativamente aos espaços, a OS está organizada tematicamente em torno de um mapa-mundo, correspondendo o piso inferior à América, o piso intermédio à Europa e o piso superior à Oceânia. Assim, todas as salas/gabinetes/recreios são identificados com o nome de uma cidade do respetivo continente, como no caso da Sala B, na qual me inseri. Mais especificamente, a organização geral da OS é a seguinte: no piso inferior encontram-se as salas do 1.º CEB, gabinetes da direção, três recreios, o ginásio e sanitários. O piso intermédio conta com a entrada principal, vários gabinetes, quatro refeitórios, cinco recreios, salas de Creche e EPE e sanitários. E o piso superior contempla salas de EPE e berçário, a biblioteca, um recreio, um gabinete, sanitários e um refeitório.

Como mencionado, OS contam com vários refeitórios, sendo um deles utilizado pelo grupo de crianças ao almoço e ao lanche (da tarde), no qual as crianças demonstraram a apropriação do espaço, como demonstra a seguinte nota de campo: O J.M. e o L.R. foram os responsáveis pelo refeitório e mostraram-se bastante empenhados nesta tarefa e conhecedores do espaço (onde colocar os copos e pratos que retiraram das mesas, por exemplo (NC n.º 352, dia 19/11/24 – Anexo A). Além disso, um destes refeitórios é também utilizado pelas crianças que integram o grupo dos *marujos* para a realização de atividades de culinária, de pintura, de desenho, entre outras. Além disso, um destes refeitórios é também utilizado pelas crianças que integram o grupo dos *marujos* para a realização de atividades de culinária, de pintura, de desenho, entre outras.

Como já descrevi, existem também na OS diversos espaços de **recreio**, “exteriores amplos arborizados, que permitem situações de brincadeira livre, atividades lúdicas e educativas (movimento, jogos, desenho, pintura, canções, histórias...)” (PE, 2021-2024). Os recreios são habitualmente utilizados por valências específicas, existindo recreios destinados ao berçário, à Creche, à EPE e ao 1.º CEB, que são, na maioria das vezes, utilizados por vários grupos da mesma valência. No recreio mais utilizado pela EPE e, consequentemente, pelo grupo da Sala B, existem trotinetes, bicicletas, capacetes, bolas e peças de encaixe. A seguinte nota de campo exemplifica um dos momentos passados nesse espaço: “No recreio, o R.R. e o A.T. sentaram-se numa construção (realizada por

eles com as peças do recreio) dizendo que era um carrinho de bebê e que, por isso, eram bebês” (NC n.º 189, dia 23/10/24 – Anexo A).

A OS também conta com uma **biblioteca** que é utilizada pelo grupo da Sala B, principalmente para a realização das aulas de música. No entanto, também é ocasionalmente visitada para a audição de histórias e/ou para a realização de atividades de pesquisa, como foi o caso, durante a pesquisa para o projeto sobre *Os dentes*, em que algumas crianças foram procurar livros que utilizámos para a recolha de informação.

Outro espaço importante integrante da OS é o **ginásio**, onde se realizam as aulas de Educação Física, dinamizadas por um docente externo – “Fui com o grupo para a aula de educação física e a maioria das crianças mostrou-se muito entusiasmada. O L.Z. ficou com o auxiliar a fazer cambalhotas” (NC n.º 39, dia 02/10/24 – Anexo A).

Em suma, e pela caracterização apresentada, considero que a OS promove um ambiente seguro e estimulante para as crianças, tendo sido observado esse conforto no dia a dia das mesmas enquanto realizei a PPS II.

2.3. A equipa educativa: da OS à Sala B

Neste subcapítulo será apresentada tanto a equipa educativa da OS, como a equipa de sala, considerando a importância de ambas, visto que “as crianças estabelecem uma relação com estes adultos e vice-versa, ainda que de forma indireta” (Plano de Grupo, 2024-2025).

Relativamente à primeira, esta é uma equipa extensa, contando, de entre as várias valências da instituição, com uma Direção Técnica, as diversas Coordenações de creche, JI e 1.º CEB, 16 Educadores de Infância, 7 Professores de 1.º CEB, 5 Professores de Educação Especial, pessoal técnico especializado, vários Professores de AEC, 27 auxiliares de educação, pessoal administrativo e financeiro, pessoal de cozinha, receção, serviços gerais e, ainda, um auxiliar de manutenção e jardinagem.

No que concerne ao trabalho desenvolvido pela **equipa alargada**, referem as OCEPE que “a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as (...) constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria de práticas” (Silva *et al.*, 2016, p. 19). Uma das características da equipa alargada que me despertou interesse foi, justamente, a dinamização de atividades

conjuntas através da colaboração de educadores. Destaco, a exemplificá-lo, um ateliê sensorial de *Halloween*, realizado na nossa sala em colaboração com outra, que foi planeado conjuntamente pela educadora cooperante, uma outra educadora e também por mim. Likert (1967), citado por Hohmann e Weikart (2007), declara que “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (p. 132). Apesar de ter sido uma atividade pensada apenas por/para duas salas, os restantes educadores emprestaram-nos materiais e mostraram-se entusiasmados para ver o “resultado final”. Depois de a atividade ter sido implementada, a coordenação enviou um *e-mail* coletivo, reforçando a importância e os resultados excelentes de um trabalho em equipa, parabenizando as educadoras pelo seu desempenho. Acredito que esta valorização também incentiva os educadores a continuar a desenvolver este tipo de parcerias.

Ainda relativamente à relação da equipa alargada, também observei que existe um ambiente muito amigável entre os educadores, promovendo um bom ambiente e, na minha opinião, motivando-os. Esta ideia foi reforçada pela educadora cooperante na entrevista, ao referir: “penso que a relação entre equipa de educadores é muito boa, o que faz com que o trabalho também flua de uma forma mais significativa e tranquila e também a entreaajuda entre todos, lá está, se tivermos algum problema estamos disponíveis para ajudar” (Entrevista à educadora cooperante - Anexo H).

No que diz respeito à **equipa da Sala B** é composta por uma educadora de infância e por um auxiliar que, neste ano letivo, formam equipa pela primeira vez. A educadora de infância privilegia o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo esta, no geral, a abordagem mobilizada pela equipa da OS. O MEM caracteriza-se por assentar numa “organização social de aprendizagens fundada na cooperação, no diálogo e na negociação (...)” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 114). Niza (2013) acrescenta que, de acordo com o MEM, os educandos e os educadores devem, em conjunto, organizar o ambiente educativo com base nas condições materiais, afetivas e sociais. Assim, “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais; reconstrução cooperada da Cultura” (p. 144) constituem-se como as finalidades formativas do MEM enunciadas por Niza (2013).

Focando-me, agora, no trabalho em conjunto da equipa de sala, senti que existia, no dia a dia da sala, um trabalho em equipa apoiante e respeitador, tal como defendem Hohmann e Weikart (2007).

No que concerne à dinâmica da equipa e à sua primeira característica – *apoiante* –, as funções do auxiliar consistem em apoiar a educadora na condução do grupo, nas rotinas, em momentos de transição e em situações de pequenos grupos, ficando muitas vezes responsável por um deles. A propósito, Hohmann e Weikart (2007) referem que os elementos da equipa “procuram formas para potenciar as capacidades e interesses uns dos outros e de cada um” (p. 131). Tal é justamente observável na equipa de sala, por exemplo, através das tarefas que cada elemento executa, sendo também este, aliás, um dos pontos positivos identificados pela educadora cooperante (“Um ponto forte, penso que é a divisão de tarefas, conseguimos ter isso muito bem dividido, penso que conseguimos aproveitar os pontos fortes de cada um (...)” – Entrevista à educadora cooperante - Anexo H). No caso do auxiliar, que estudou artes e revela um especial gosto por esta área, tem-se dedicado mais vezes a atividades relacionadas com as artes plásticas (“o auxiliar ficou responsável por realizar uma pintura em papel cenário” – NC n.º 52, dia 04/10/24 – Anexo A). Acredito que esta valorização dos interesses de cada um os motiva a fazer mais e melhor, beneficiando sempre as crianças.

Relativamente à segunda característica supramencionada – *respeitador* –, e recordando Hohmann e Weikart (2007), para quem “o respeito mútuo liberta os elementos da equipa do medo de serem julgados e criticados e permite-lhes centrar as suas energias colectivas nas crianças” (p. 131), penso que se destaca no momento de planificação de atividades. Durante a partilha de ideias para uma planificação, todas são, de facto, respeitadas, chegando-se sempre a um consenso quanto ao maior interesse e à melhor adequação das atividades para as crianças. Portanto, pelo que pude observar, é notório o muito bom ambiente, tanto na equipa sala como na equipa alargada.

2.4. O ambiente educativo da Sala B

Nas OCEPE (2016) é realizado um enquadramento geral sobre a organização do ambiente educativo que me é útil para enquadrar este subcapítulo: “O processo educativo realiza-se num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos

e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva *et al.*, 2016, p. 24). Neste sentido, abordarei nesta subsecção a organização: do grupo, do espaço e do tempo, uma vez que se constituem como “dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (Silva *et al.*, 2016, p. 24).

2.4.1. Organização do grupo da Sala B

Partindo da caracterização do grupo, é fundamental que o educador preste atenção a cada uma das crianças que o integram, para que “se sinta bem e [saiba] que é escutada e valorizada” (Silva *et al.*, 2016, p. 24), garantindo assim um ambiente securizante. Além disso, os mesmos autores defendem que o educador deve promover as interações e relações no grupo, para que cada criança desenvolva a sua autoestima e também o sentimento de pertença a um grupo que “permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros” (Silva *et al.*, 2016, p. 26).

Durante a PPS II, observei que a educadora cooperante promovia esta relação por exemplo através de *pares mágicos* que são constituídos por uma criança mais velha e uma criança mais nova. Normalmente, estes pares são utilizados em saídas ao exterior e ainda, por exemplo, na ida ao ginásio. Além disso, a dinâmica da sala também contempla a existência de pares para realizar as tarefas, promotores da cooperação entre pares e do trabalho em pequenos grupos. A respeito, Silva *et al.* (2016) indicam que

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras (p. 25).

Também existem momentos em grande grupo, tais como a “reunião da manhã”, “hora da história” e também a “reunião de conselho”, sendo afirmado pela educadora que privilegia este trabalho em grande grupo (Entrevista à educadora cooperante - Anexo H). Por fim, é promovido também o trabalho em pequeno grupo, pois “percebemos que

determinada criança responde mais ou até partilha outras situações do que num grande grupo, mas o meu ponto de partida será sempre o grande grupo” (Entrevista à educadora cooperante - Anexo H).

Pude constatar que a educadora cooperante incentiva sempre as crianças a participar no seu processo educativo, proporcionando-lhes oportunidades de decisão, por exemplo, na realização das tarefas que permitem a organização do grupo, como supramencionado. Assim, segundo Silva *et al.* (2016), as crianças têm “experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (p. 25). Os mesmos autores revelam que esta participação do grupo possibilita a regulação da vida do grupo e que as normas e regras têm mais impacto e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, tal como se verifica neste contexto.

2.4.2. A organização dos espaços e materiais

Para Cruz *et al.* (2015), “a intervenção do educador começa na organização das diferentes áreas da sala. Esta deve ser feita de forma apelativa, provocadora e funcional, assegurando a acessibilidade e visibilidade dos materiais, garantindo autonomia às crianças (...)” (pp. 36-37). Esta ideia é reforçada na entrevista realizada à educadora cooperante e também no PG (2024/2025), sendo afirmado que “existe sempre a preocupação de tornar esta sala flexível, funcional, apelativa e adequada ao desenvolvimento das atividades diárias” (p. 10). Além disso, o mesmo documento refere a importância de a sala ser organizada tendo em consideração “os interesses e as necessidades do grupo de crianças” (PG, 2024/2025, p. 10). A respeito, a educadora partilhou comigo em conversas informais que as áreas estão pensadas de acordo com o MEM, no entanto ainda não conseguiu adaptar as nomenclaturas a todas elas. Após esta breve introdução, julgo necessário descrever o espaço da “nossa” sala, com base na sua planta (Figura 1).

Figura 1

Planta da Sala B



Nota. Planta elaborada por mim.

A Sala B descreve-se como uma sala ampla, composta por várias janelas que lhe conferem iluminação natural, algumas de grandes dimensões com vista para um dos recreios e outras para as traseiras da OS. Também conta com uma casa de banho anexa, que favorece a autonomia das crianças na sua utilização (“Depois as crianças vão sozinhas à casa de banho, encher o seu copo.” – NC n.º 194, dia 23/10/24 – Anexo A).

Em termos de organização, e conforme explicitarei adiante, a sala contempla diversas áreas, designadamente a *área da criatividade*, a *área da garagem/construções*, a *área dos jogos pequenos*, a *área da oficina da escrita*, a *área da roda*, a *área da casinha*, a *área dos jogos*, a *área da biblioteca*, a *área do laboratório de ciências* e a *área polivalente*. Todas as áreas incluem inventários que foram elaborados com as crianças, descrevendo-se como instrumentos de pilotagem que contêm o registo do que existe numa determinada área, tal como “o que temos”, “o que podemos fazer” e “o que podemos aprender” (Cruz *et al.*, 2015). Também existem nas paredes da sala diversos instrumentos de pilotagem (p.e., “o mapa de presenças, o calendário-tempo, das tarefas” (PG, 2024/2025), a agenda semanal, o mapa de aniversários, o diário de grupo e o plano do dia). Nelas estão ainda expostos o mapa “Quantos somos?”, os inventários de cada área, a rotina diária, o quadro “Palavras que descobrimos no dicionário” e a lista da Hora da

História. Normalmente, os trabalhos das crianças não estão expostos nas paredes, sendo guardados nas suas pastas individuais.

Discriminando as suas áreas, e relativamente ao *laboratório de ciências*, de acordo com Cruz *et al.* (2015), esta é uma área que promove a literacia científica das crianças, onde “se podem encontrar equipamentos, objetos e propostas de trabalho que incentivem a observação, o questionamento, o levantamento de hipóteses, a experimentação, estimulando a curiosidade e o espanto das crianças” (p. 39). Os mesmos autores referem que, nesta área, devem existir objetos estruturados e não estruturados, seres vivos, materiais de apoio. Através da minha observação e do PG (2024/2025), é possível constatar que existem, nesta área, materiais estruturados, como uma lupa, fitas métricas ou régua, bem como objetos não estruturados, tais como elementos da Natureza (conchas, ouriços da castanha) e garrafas sensoriais (com feijão, arroz, canela, orégãos, massa, pimenta, entre outras), caricas, rolhas de cortiça, copos e material de apoio, como um mapa de insetos. A respeito deste espaço da sala, destaco o momento em que “reparei que a L.N. foi para a área do laboratório de ciências, pegou numa lupa e numa lanterna e observou um tubo de cola” (NC n.º 52, dia 04/10/24 – Anexo A). No entanto, pude constatar, através da minha observação e também através da entrevista realizada à educadora cooperante, que as crianças não a exploram tanto como as restantes áreas.

Por seu turno, a *área da biblioteca* “deve ser um espaço aconchegante e bem iluminado” (Cruz *et al.*, 2015, p. 40), tal como se verifica na Sala B, uma vez que se localiza ao lado de uma grande janela, apresentando almofadas e um pequeno colchão no chão. Esta área contém um móvel de apoio que inclui “alguns livros que as crianças podem explorar livremente” (PG, 2024/2025, p. 12), sendo usada diária e autonomamente pelas crianças. As seguintes notas de campo exemplificam momentos vivenciados nesta área:

Observei que a B.D. estava a ler um livro e juntei-me para ouvir, mas assim que o fiz, pediu-me que eu lesse. Juntaram-se cada vez mais crianças e mostraram-se muito atentas e curiosas (NC n.º 42, 02/10/24 - Anexo A);

O R.R. pediu-me para me contar uma história que a L.S. trouxe esta manhã. Sentei-me na área da biblioteca e o R.R. deu-me uma almofada.

Disse-me para eu escrever no meu caderno a história que ele ia contando (NC n.º 69, dia 07/10/24 – Anexo A).

Relativamente à *oficina da escrita*, as crianças têm à sua disposição “folhas, materiais de escrita e palavras/números/letras para que assim possam copiar ou escrever livremente e ter o primeiro contacto com a escrita. Completam também a área materiais como um teclado e letras e números em variados formatos” (PG, 2024/2025, p. 12). Cruz *et al.* (2015) afirmam que as aprendizagens esperadas nestas áreas se relacionam com contar e ouvir histórias, usar corretamente o caderno e conseguir seguir as normas da escrita (sentido direcional da escrita), distinguir letras de números, entre outras. Neste sentido, julgo que a seguinte nota de campo evidencia a apropriação do material que consta na área, demonstrando a aquisição de algumas das aprendizagens supracitadas:

O R.R. e o G.V. estavam na área da escrita e o R.R. mostrou-me que escreveu o seu nome com pecinhas (NC n.º 46, dia 04/10/24 – Anexo A);

(...) O L.R. disse que queria escrever Judo e Ballet e escreveu com o auxílio do abecedário (está na oficina da escrita) e do meu ditado (letra a letra) (NC n.º 132, dia 15/10/24 – Anexo A).

A *área da criatividade* (ou Ateliê de artes plásticas) é um local onde as crianças recortam e colam, desenham de forma livre e pintam (PG, 2024/2025), tal como exemplificam as seguintes notas de campo:

Dirigimo-nos à área da criatividade e fizemos desenhos correspondentes ao que tínhamos escrito, tal como os recortaram e coloriram” (NC n.º 32, dia 02/10/24 – Anexo A);

Observei que a L.N. e a M.F. estavam a desenhar e a escrever nos seus cadernos” (NC n.º 47, dia 04/10/24 – Anexo A).

De notar que é esta uma das áreas que as crianças mais escolhem para a sua brincadeira livre na sala: “estavam muitas crianças na área da criatividade, a desenharem” (cf. NC n.º 93, dia 09/10). Para realizar estas produções, contam com diversos materiais, tais como, plasticina, canetas de feltro, aguarelas, lápis de cor, lápis de cera, tintas, tesouras, entre outros. No PG (2014/2025) é afirmado que, nesta área, as crianças vão desenvolver: a atenção, a concentração e o empenho nas suas tarefas; a autonomia e a responsabilidade; a capacidade para utilizar de forma adequada diferentes materiais e para

terminar as tarefas que iniciam; as habilidades básicas (desenhar, recortar, colar, pintar, etc.); e o seu sentido estético e artístico (pp. 11-12).

No que diz respeito à *área da casinha* (ou área do faz-de-conta), Cruz *et al.* (2015) referem que esta área permite a (re)criação de várias situações se for organizada e equipada com “adereços e objetos (...) que exigem que a criança mude constantemente o significado atribuído” (p. 37). Neste sentido, vale mencionar que existem, nesta área da sala, diversos objetos como caixas, toalhas, espelhos, utensílios de cozinha, comida, uma cozinha, vassoura, caixa registadora, mochilas, entre muitos outros favoráveis a “que as crianças desenvolvam capacidades comunicativas e expressivas (...)” (Cruz *et al.*, 2015, p. 37). Pude observar que esta área é escolhida principalmente por meninas, que brincam em pequenos grupos.

Como é possível constatar através da observação da planta da sala, no centro da sala existe a designada *área polivalente*, composta por várias mesas e cadeiras. Cruz *et al.*, (2015) mencionam que este espaço é essencial no modelo pedagógico do MEM (abordagem privilegiada pela equipa de sala), pois potencia diversos encontros, tanto de grande grupo (que pude também observar: “a educadora decidiu mostrar a reunião de pais às crianças. Começou por indicar que se sentassem nas cadeiras viradas para o computador” – cf. NC n.º 98, dia 09/10/24 – Anexo A), como em pequenos grupos (“Eu e o pequeno grupo que estava a realizar o inventário comigo fomos para a área correspondente” – NC n.º 32, dia 02/10/24 – Anexo A) ou, até mesmo, individualmente (“Depois fui com o L.R. para uma das mesas e ele foi questionando se comiam aqueles alimentos” – NC n.º 92, dia 09/10/24 – Anexo A).

É possível constatar, através do que foi mencionado anteriormente, que apesar dos diversos momentos acontecerem, são mais comuns os momentos de pequenos grupos e grande grupo. Para os mesmos autores, é neste espaço que decorrem habitualmente “os encontros em grande grupo, nomeadamente o acolhimento, as comunicações, os balanços diários (...)” (Cruz *et al.*, 2015, p. 40). No entanto, neste contexto, estes momentos decorrem na *área da roda*, em que “é feita a reunião diária, onde se conversa, resolve problemas, traz novidades, ouve-se histórias (...)” (PG, 2024/2025), tal como evidencia a seguinte nota de campo: “depois as crianças partilharam o que fizeram no fim de semana” – NC n.º 168, dia 21/10/24 – Anexo A). Este é também o espaço “onde se faz o

preenchimento dos instrumentos de pilotagem, através dos quais se vai aprendendo a gerir a autonomia (...)” (PG, 2024/2025, p. 12), como pude igualmente constatar: “De seguida, realizámos as tarefas habituais, como marcar o dia no calendário, contar *quantos somos* e marcar o tempo no mapa correspondente. Algumas crianças também marcaram as presenças” – NC n.º 121, dia 14/10/24 – Anexo A.

Por último, descrevem-se as áreas dos jogos, a dos legos pequenos e a da garagem/construções. Na *área dos jogos*, existem vários jogos de diversos tipos e com diferentes graus de dificuldade (PG, 2024/2025), realizados nas mesas da “área polivalente”. Além disso, também contém um ábaco e um dominó. Através de uma conversa informal com a educadora cooperante compreendi que esta área se insere no “Laboratório de Matemática”, por conter alguns dos materiais propostos por Cruz *et al.* (2015), tais como “jogos diversos, ábacos” (p. 39), tendo-me a mesma explicado que será uma área enriquecida ao longo do ano letivo. Pude observar que, normalmente, são as crianças mais novas as que demonstram preferir esta área (“o R.L. estava a brincar com um jogo de cubos que formam animais, formando um flamingo” – NC n.º 42, dia 02/10/24 – Anexo A).

A *área da garagem/construções* contém carros, pistas, uma garagem e “blocos de construções em madeira, em plástico e ainda peças com formatos diferentes” (PG, 2024/2025). À semelhança da área da criatividade, esta é outra das áreas que as crianças mais escolhem (“Observei que a área da garagem/construções é a que tem mais crianças” – NC n.º 33, dia 02/10/24 – Anexo A). Já a *área dos legos pequenos*, insere-se na secção das construções, contendo “várias peças de lego, com vários formatos que permite a criação de diversas construções. Nesta área, as crianças vão [sendo] desafiadas a ser criativas e imaginativas” (PG, 2024, 2025, p. 12), tal como evidencia a seguinte nota de campo: “o V.C. e o R.R. estavam na área dos legos pequenos e o V.C. disse-me que tinha construído uma grua” (NC n.º 134, dia 15/10/24 – Anexo A).

Feita esta descrição do espaço da sala e dos seus materiais, posso afirmar que as crianças se mostram bastante confortáveis e conhecedoras do mesmo, como atestam, aliás, os seguintes registos de observação:

A M.F. explicou-me cada uma das áreas (...) (NC n.º 1, dia 30/09/24 – Anexo A);

Durante a brincadeira livre nas áreas, o G.U. chamou-me e disse-me que algumas peças estavam arrumadas na caixa incorreta e começou a arrumar corretamente (NC n.º 142, dia 16/10/24 – Anexo A).

Tais registos também comprovam que, quando as crianças estão confortáveis e seguras no espaço, tornam-se “autónomas nos momentos de arrumação do espaço e dos materiais” (Pimenta, 2012, citada por Folque *et al.*, 2015, p. 23).

Na verdade, para além do conforto que revela no espaço sala, o grupo demonstrou, tal como abordado na anterior caracterização do *contexto socioeducativo*, em toda a Instituição, tal como, por exemplo, no *refeitório* (“Fui sozinha com a M.F. e com o R.R. colocar as mesas no refeitório (...). Assim que se aperceberam que não existiram talheres suficientes, tanto a M.F. como o R.R. foram buscá-los à gaveta” – NC n.º 72, dia 07/10/24 – Anexo A; “Um dos pares de crianças (presente na tabela de tarefas) foi buscar a fruta” – NC n.º 28, dia 02/10/24 – Anexo A) ou no *recreio* (“Quando chega o momento de arrumar, todas as crianças o fazem demonstrando-se conhecedoras do espaço e do local no qual devem guardar os respetivos brinquedos” – NC n.º 206, dia 25/10/24 – Anexo A).

2.4.3. A organização do tempo e das rotinas

Para introduzir esta dimensão pedagógica, parece-me imprescindível mencionar que “a organização da rotina diária e semanal estrutura os ambientes de vida em que participamos e nos desenvolvemos enquanto seres humanos” (Folque *et al.*, 2015, p. 23). Com efeito, a rotina do jardim de infância transmite segurança às crianças e é um organizador básico que permite a sua participação autónoma. Esta ideia é reforçada no PG (2024/2025), no qual a rotina da sala B é descrita como “uma rotina organizada e consistente, que permite à criança fazer as suas próprias escolhas, tomar decisões e resolver problemas” (p. 8). Neste sentido, é relevante mencionar que consegui observar o supramencionado, através, por exemplo, da escolha da/s área/s onde as crianças querem brincar: “(...) as crianças foram brincar para diversas áreas, escolhendo para qual querem ir brincar e podendo trocar de área.” (NC n.º 33, dia 02/10/24 – Anexo A).

A organização da rotina diária que consta no PG é estruturada em diversos momentos, com base nos tempos propostos pelo Movimento da Escola Moderna (MEM),

sendo representada pela Tabela 1. No entanto, importa considerar que é uma rotina flexível e que, por isso, a Tabela 1 apresenta como um “dia-tipo” com intervalos de horários.

Tabela 1

Rotina diária (“dia-tipo”)

| Rotina diária (“dia-tipo”) | |
|----------------------------|--|
| 09h00 – 09h15 | Acolhimento |
| 09h15 – 10h45 | Roda da manhã Atividades e projetos |
| 10h45 – 11h00 | Higiene e reforço da manhã |
| 11h00 – 11h50 | Recreio |
| 11h50 – 12h00 | Higiene |
| 12h00 – 12h30 | Almoço |
| 12h30 – 14h00 | Recreio (4/5 anos) e Sesta (3 anos) |
| 14h00 – 15h00 | <i>Marujos</i> (4 anos) e <i>Marinheiros</i> (5 anos) e Sesta (3 anos) |
| 15h00 – 16h00 | Hora da história |
| 16h00-16h30 | Lanche |
| 16h30-19h00 | Recreio/Saída |

Nota. Tabela elaborada por mim com base na informação do PG.

Através da análise da Tabela 1, a rotina diária da Sala B inicia-se com o *Acolhimento*, das 9h00 às 9h15, durante o qual as crianças chegam à escola e brincam um pouco no recreio ou na sala (se o recreio estiver molhado). Depois deste momento, segue-se a *Roda da manhã*, na qual as crianças partilham novidades (“No início deste momento, o grupo partilhou os seus planos para o fim de semana” – NC n.º 54, dia 04/10/24 – Anexo A) e realizam diversas tarefas. Essas tarefas consistem na marcação do dia no *calendário*, na contagem e registo de *quantos somos* (quantas crianças e adultos da sala estão presentes no Jardim de Infância e quantos se ausentaram), na observação e no registo do estado de tempo no *mapa do tempo*, e ainda, no caso de algumas crianças, na marcação

da *presença*. Estas tarefas, tal como outras, que serão mencionadas *a posteriori*, são realizadas por pares. No PG (2024/2025) é reforçado que, neste momento do tempo de roda, “se refletem e avaliam ocorrências significativas do quotidiano; se clarificam e se constroem as regras de vida do grupo” (p. 7).

Segue-se o momento das *Atividades e Projetos*, no qual “as crianças escolhem e registam as atividades ou os projetos de trabalho (...) e avançam, autonomamente ou com a colaboração dos companheiros (...)” (Niza, 2013, p. 154), tal como observei ao longo do estágio. Também é este o “momento de exploração das áreas de brincadeiras criadas na sala de atividades, onde são promovidas aprendizagens curriculares de forma autónoma ou partilhada com outros colegas” (PG, 2024/2025, p. 7).

Posteriormente, realiza-se o momento de *higiene e reforço da manhã*, indo as próprias crianças buscar a fruta ao refeitório, tal como evidencia a seguinte nota de campo: “um dos pares de crianças (presente na tabela de tarefas) foi buscar a fruta” (NC n.º 28, dia 02/10/24 – Anexo A).

Após este momento, as crianças vão para o *recreio* (“No recreio, observei que as crianças estão geralmente a brincar em pequenos grupos, formados por crianças também de outras salas” – NC n.º 22, dia 01/10/24 – Anexo A) ou para as *atividades curriculares*, como a Educação Física (“Fui com o grupo para a aula de Educação Física e a maioria das crianças mostrou-se muito entusiasmada – NC n.º 39, dia 02/10/24 – Anexo A) e o Inglês.

Seguidamente, as crianças realizam a *higiene* e depois vão *almoçar*. De referir que, às segundas-feiras, as crianças colocam a mesa do almoço, um momento tal-qualmente valorizado por Niza (2013). Durante o almoço, na OS, as crianças são bastante autónomas, apenas algumas mais novas precisam de algum incentivo/auxílio neste momento. Este também é um momento no qual as crianças conversam entre si e conosco. A seguinte nota de campo retrata uma das interações mais frequentes neste momento da rotina entre as crianças: “as crianças referem várias vezes quando terminam de comer que ‘ganharam’, e algumas crianças respondem ‘eu vou ganhar a seguir’” (NC n.º 219, dia 28/10/24 – Anexo A). Julgo que estas afirmações incentivam as outras crianças, que ainda estão a comer, a continuar a fazê-lo tentando ser mais rápidas. Além disso, também é um momento no qual as crianças se entrem ajudam, como demonstram as seguintes notas de

campo: “A L.O. ajudou a M.B. a almoçar, dando-lhe comida à boca” – NC n.º 113, dia 13/10/24 – Anexo A; “Ao almoço, o J.M. ajudou a M.P. a comer, colocando a comida no garfo (com o auxílio da faca) e dando-lhe à boca” – NC n.º 185, dia 23/10/24 – Anexo A).

Às 12h30, depois do almoço, as crianças mais velhas vão para o *recreio* e as de 3 anos vão dormir a *sesta*, acompanhadas pelos adultos, mas também por uma criança mais velha que tem essa tarefa de auxiliar no momento de deitar os mais novos. Pude observar que, durante este momento, os “ajudantes” tapam as crianças e também as auxiliam no momento em que se descalçam e despem (“a L.O ajudou durante este momento, tapando as crianças. Além disso, também ajudou no momento de se descalçarem e de despirem as calças” – NC n.º 61, dia 04/10/24 – Anexo A). Também compreendi que as crianças se sentem muito realizadas por sentirem que estão a ajudar os colegas, tal como evidencia a seguinte nota de campo: “ao irmos a caminho da sala da sesta a L.S disse ‘hoje vou adormecer os pe[i]quenos’, mostrando-se bastante feliz” – NC n.º 74, dia 07/10/24 – Anexo A. Neste sentido, julgo interessante referir que, de acordo com Katz (1998), em grupos etariamente heterogéneos (tal como acontece no grupo da Sala B), as crianças mais velhas são encorajadas a ajudar as mais novas, existindo neste contexto a delegação dessa tarefa semanalmente a uma criança. A mesma autora menciona que, através dessa cooperação entre as crianças mais novas e mais velhas, se desenvolvem habilidades úteis para a vida, um aspeto que pude igualmente comprovar.

Às 15h00, é o momento da *hora da história*, normalmente dinamizado pelas crianças. Constatámos que várias crianças traziam livros de casa e, por isso, criámos uma lista (organizada por ordem cronológica) com os títulos dos livros e os nomes das crianças. Estas rapidamente se apropriaram deste recurso, ganhando autonomia no seu preenchimento, riscando elas próprias o seu nome e contando depois a história. Relacionado com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais especificamente com o prazer e a motivação para ler e escrever, este momento da rotina, revela ter como outras potencialidades o desenvolvimento da autonomia e também do respeito pelo Outro (Área da Formação Pessoal e Social).

Por fim, as crianças usufruem de um momento de *brincadeira livre* e algumas delas frequentam *atividades extracurriculares*. Às 16h00, é o momento do *lanche* da tarde e às 16h30, o *recreio*, seguido da *saída*.

A rotina semanal, conforme antecipado, é desenvolvida tendo em consideração algumas das atividades propostas pela OS (Entrevista à educadora cooperante – Anexo H), como Música, Educação Física e Inglês.

Em nota conclusiva, e recordando Niza (2013), a estabilização da rotina permite que as crianças se sintam seguras, sendo necessário para o seu investimento cognitivo. No entanto, e conforme refere o mesmo autor, nem sempre se consegue seguir de forma tão linear a rotina, pois podem existir ocorrências significativas para o grupo que alterem a organização pré-estabelecida. Tal como mencionam Silva *et al.* (2016), “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (p. 27). Por esse motivo, é reforçado no PG (2024/2025) que a organização da rotina diária da sala é flexível, alinhando-se, portanto, com o preconizado pelas OCEPE sobre a necessidade de “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível” (Silva *et al.*, 2016, p. 27).

2.5. O Grupo de Crianças da Sala B

Segundo as OCEPE (Silva *et al.*, 2016), são vários os fatores, como se viu que influenciam a organização do grupo e o seu funcionamento, como, por exemplo, as características de cada criança, a dimensão do grupo, a quantidade de crianças de cada sexo e a diversidade das idades, especificando que “a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (p. 24)

Assim, visando, mais propriamente, nesta secção, a caracterização do grupo de crianças com o qual desenvolvi a PPS II, este é composto por 25 crianças (todas de nacionalidade portuguesa), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, concretamente, doze crianças com 3 anos (sendo que, em setembro de 2024, início da PPS II, três ainda tinham 2 anos), quatro com 4 anos e nove com 5 anos (cf. Tabela sociodemográfica – Anexo B). O grupo conta com 12 crianças do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Apenas três delas não frequentaram a instituição no/s ano/s letivo/s

passado/s, ao contrário da maioria das crianças de 4 e 5 anos, que já fazia parte do grupo no ano letivo transato.

Duas das crianças apresentam Perturbação do Espectro do Autismo e, por isso, são abrangidas pelas medidas educativas do decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, frequentando algumas terapias de especialidade. Além dessa criança, duas frequentam Terapia da Fala (L.O. e B.Z.).

De acordo com o PG (2024-2025), a entrevista realizada à educadora cooperante e através da minha observação, pude constatar que é um grupo de crianças que se relacionam muito bem umas com as outras e que “as crianças mais velhas do grupo têm um sentido de responsabilidade inerente à idade, que lhes permite transmitir aos mais novos saberes que os fazem despertar a curiosidade para os desenvolver” (PG, 2024-2025). Um aspeto que pude observar e evidenciar na seguinte nota de campo: “A B.D. ajudou uma das crianças mais novas a marcar a sua presença” (NC n.º 280, dia 06/11/24 – Anexo A), demonstrando que as crianças mais velhas, por terem a iniciativa de preencher autonomamente o mapa de presenças, influenciam as mais novas a preenchê-lo. Ainda assim, ao longo da PPS II, observei que as crianças, principalmente em momentos de brincadeira livre, se agrupam frequentemente por sexos, *i.e.*, rapazes juntos e raparigas juntas, separadamente.

A educadora cooperante caracteriza o grupo como curioso e participativo (características igualmente observadas ao longo da PPS II, com destaque para o período em que desenvolvi o Projeto sobre *Os dentes*, no decurso do qual as crianças levantaram inúmeras questões e participaram em todas as decisões e etapas), como também observador e cooperante (“A educadora referiu que as crianças ontem quiseram ajudar o auxiliar a recortar” – NC n.º 289, dia 08/11/24 – Anexo A; “Quando eu estava a ajudar as crianças a descascar as castanhas, o R.R. disse-me para eu não me preocupar que ele também me ajudava, porque estava a ajudar o A.T.” – NC n.º 297, dia 11/11/24 – Anexo A).

Como em qualquer grupo, é possível identificar-lhe fragilidades e potencialidades. Neste grupo de crianças, a educadora cooperante identificou o desenvolvimento da autonomia como uma das suas principais **fragilidades** (nomeadamente, ao nível do “controle dos esfíncteres, vestir e despir, manuseamento de

talheres, postura na cadeira/mesa” – PG, 2024-2025). Através da minha observação, e em concordância com a educadora, considero que (algumas) crianças mais novas ainda revelam alguma fragilidade neste aspeto. No entanto, observei que as crianças mais velhas já não apresentam essa dificuldade e que auxiliam os mais novos que ainda estão a desenvolver a sua autonomia, tal como evidencia a seguinte nota de campo: “Algumas das crianças mais velhas ajudaram as mais novas durante o almoço” (Nota de campo N.º 298, dia 12/11/24 – Anexo A).

No PG (2024-2025), a gestão de frustrações e conflitos é outra das fragilidades identificadas pela educadora. Porém, julgo pertinente referir que a minha postura foi sempre a de incentivar as crianças a comunicarem com os pares sobre os seus conflitos. Além disso, durante a PPS II, surgiu o *diário de grupo*, um instrumento que segundo Niza (2013) permite fazer um “balanço sociomoral da vida semanal do grupo” (p. 153), tendo também, no caso do grupo da Sala B, facilitado a sua comunicação sobre estes assuntos. A comprová-lo, leia-se a seguinte nota de campo, em que algumas crianças

mencionaram atitudes de outras crianças para com elas de que não tinham gostado. Assim, desta coluna concluímos que ‘os amigos conversam para resolver as situações ou problemas; pensamos com a nossa cabeça, mas podemos ficar tristes quando um amigo não quer brincar connosco’ (NC n.º 293, dia 08/11/24 – Anexo A).

A diferença no cumprimento de regras nos diferentes espaços da OS também é uma característica do grupo. De facto, através da observação do comportamento das crianças dentro da sala *versus* fora da sala, constatei que algumas crianças alteravam o seu comportamento. Durante o momento dos marujos, por exemplo, ambiente diferente do da sala, como noutros espaços e com outras pessoas, “o L.Z. fica sempre mais agitado e também observei que durante a atividade o R.L. se mostrou um pouco desconcentrado” (NC n.º 429, dia 22/11/24 – Anexo A). No entanto, compreendi que, dentro de sala, as crianças cumprem as regras, de forma quase “intrínseca”, tendo esta característica do grupo captado a minha atenção desde o início da PPS II, entendendo-a como uma das suas **potencialidades**. A educadora também o descreve na entrevista: “eu sinto é que existem muitas regras implícitas, elas estão lá, mas é quase como se elas não existissem; elas estão, eles sabem que há aquele limite, há aquela regra, mas estão implícitas”

(Entrevista à educadora cooperante – Anexo H). Esta capacidade do grupo de crianças possibilitou, desde início, a criação de um ambiente calmo e tranquilo dentro da sala.

Também pude observar o cumprimento de regras nos momentos de arrumação: “a educadora colocou a música habitual e assim que acabou estava praticamente tudo arrumado” (NC n.º 153, dia 18/11/24 – Anexo A), ou mesmo no momento do lanche da manhã, quando “para ir buscar a fruta e o pão, as crianças formaram uma fila. Quando alguma criança tentava passar à frente, outras crianças referiram que não o podiam fazer” (NC n.º 193, dia 23/10/24 – Anexo A). Ainda a respeito desta característica do grupo, no início da PPS II, como já mencionei, foram elaborados com as crianças inventários das salas com os seguintes itens: “O que temos...” e “Podemos fazer/aprender”. Para este segundo, a maioria das crianças respondeu “arrumar”, o que demonstra que compreendem a regra da arrumação. Estes são apenas alguns exemplos que pude constatar da apropriação das regras por parte do grupo nos diversos momentos da rotina.

Paralelamente, “a relação entre os pares, a cooperação, a partilha e a comunicação” (PG, 2024-2025) são outras potencialidades do grupo, que as notas de campo supracitadas também evidenciam. A educadora cooperante reforça que “estas potencialidades são também fomentadas de forma [a] que as crianças desenvolvam desde cedo princípios básicos para a vida em sociedade” (PG, 2024-2025).

Além disso, também pude constatar que é um grupo de crianças com muito interesse pelo domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, tal como pelo Domínio do Matemática (“O G.E. (3 anos) disse-me ‘o meu nome tem 3 sílabas’, fazendo com os dedos a representação do número 3” – NC n.º 282, dia 06/11/24 – Anexo A).

Por último, é um grupo de crianças que interage bastante com os adultos, tendo-me recebido muito bem, desde o primeiro dia.

2.6. Um olhar sobre as Famílias

Neste último subcapítulo, caracterizarei as famílias, uma vez que “recolher informações sobre o ambiente familiar e o contexto social de vida de cada criança” (Silva *et al.*, 2016) auxilia na receção e no acolhimento de cada criança de forma individualizada. A educadora cooperante acrescenta, no Plano de Grupo (2024-2025), que

a boa relação entre a escola e as famílias, contribui para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Nesta sequência, importa desde logo referir que, durante a PPS II, pude verificar que as famílias da Sala B colaboram bastante no processo educativo dos seus filhos. Julgo que este envolvimento das famílias também se deveu ao incentivo da equipa educativa da sala, pois a OS “não deixa as famílias entrar a partir de um determinado horário” (Entrevista à educadora cooperante – Anexo H). Neste sentido, a educadora cooperante conseguiu “encontrar outras vias para o fazer” (Entrevista à educadora cooperante – Anexo H). Um exemplo disso foi a criação do segmento *brincar com as famílias*, que tem como objetivo “fomentar a parceria entre a escola e as famílias, envolvendo-as ativamente nas práticas educativas” (PG, 2024-2025), através da criação de projetos escola-família, nos quais as famílias se podem inscrever e partilhar/dinamizar as suas brincadeiras preferidas, passado a manhã em sala.

As famílias também se mostraram sempre interessadas nas partilhas realizadas pela equipa educativa através dos *Correios Semanais*, respondendo aos *e-mails*, comentando o que foi realizado durante a semana. Além disso, as próprias famílias também realizam partilhas espontâneas, como foi o caso dos pais do L.R. que elaboraram uma apresentação em *PowerPoint* sobre a viagem que realizaram a Madrid, e que foi depois apresentada ao grupo pelo próprio L.R.

Além destes aspetos, é também relevante caracterizar as habilitações literárias das famílias (pai e mãe) e das suas situações profissionais (Anexo C), das estruturas familiares e do número de irmãos de cada criança (Anexo B).

Através das fichas individuais das crianças, tive acesso a algumas dessas informações, como as habilitações literárias dos pais e as suas profissões. Constatei que a maioria das famílias (13 mães e pais) possuem mestrado, nove têm como habilitação literária a licenciatura, seis possuem uma pós-graduação e apenas um pai tem doutoramento. Existem também um pai e uma mãe que têm como habilitação literária o 3.º CEB (9.º ano), um pai que tem apenas o 6.º ano de escolaridade (2.º ciclo) e uma mãe que concluiu o ensino secundário. Assim, é possível aferir que a maioria das famílias frequentou o ensino superior.

No que concerne às profissões existem vários cargos em comum, como, por exemplo, diretores e gestores de empresas, engenheiros (de várias áreas) e especialistas em publicidade e *marketing*. Também é importante referir que, da informação que me foi disponibilizada, aferi que apenas existe uma mãe desempregada. Deste modo, tendo em consideração as profissões, posso inferir que a condição social da maioria delas é média-alta.

Através de conversas informais com a educadora cooperante, constatei que o V.C. e o R.R. têm os pais separados, ou seja, a minoria do grupo. Além disso, o R.R. e o R.L. vivem com a família extensa, o V.C. tem uma família reconstituída e as restantes crianças apresentam uma família nuclear. Também existem cinco crianças que são filhas únicas, quinze que têm um irmão/o, três crianças que têm dois irmãos e duas crianças que têm quatro irmãs/os. Para terminar a caracterização das famílias, também através da análise das fichas da informação de cada criança, compreendi que maioria vive perto da OS.

Finalizando, importa reforçar que tenho consciência de que os elementos da família são “pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo” (Mata & Pedro, 2021, p. 10) e que tanto a família como a escola/o JI são instituições fundamentais para a construção da criança enquanto sujeito social (Nascimento *et al.*, 2021).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " " | | " "

Apresentada a *caracterização de uma ação educativa contextualizada*, enunciarei neste capítulo as intenções para a minha ação, tendo em consideração as crianças, as famílias e a equipa educativa. Para explicitá-las, considere as questões “Como fiz?”, “Para o que é que fiz?” e “O que esperava fazer?”, assim como a Carta de Princípios dos Associados da APEI para a Tomada de Decisão Éticamente Situada (2011). Além disso, estas intenções surgiram de um processo reflexivo, como reforçado por Fonseca e Rosa (2015), “de modo a podermos pensar, repensar, melhorar e/ ou dar continuidade às práticas educativas” (p. 155).

3.1. Intenções para a ação

3.1.1. Intenções para com as crianças

No que concerne ao grupo de crianças, começo por mencionar uma das intenções que se me afigura estruturante, nomeadamente, **respeitar** cada criança “independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (Moita *et al.*, 2011). A respeito da mesma, Folque e Bettencourt (2018) acrescentam que o educador se assume como um “agente promotor dos direitos do homem e da criança” (p. 136), tendo sido também essa, portanto, uma das minhas intenções. Nessa medida, considero que mantive uma atitude ética, tendo sempre respeitado as crianças, desde logo, no momento de captura de fotografias, através do seu assentimento e consentimento verbal.

Tal como supramencionado, o grupo de crianças revelava-se “curioso e participativo” (PG, 2024-2025) e, portanto, outras das minhas intenções foi **escutar de forma ativa** os interesses de cada uma, tal como as suas necessidades. Neste sentido e refletindo sobre “*Como* escutei de forma ativa o grupo de crianças?”, vale mencionar que, para cumprir esta intenção, foi necessário prestar atenção ao grupo de crianças e também comunicar com as mesmas. A seguinte nota de campo evidencia um momento revelador da escuta e atenção prestada às necessidades do grupo: “O grupo já estava há imenso tempo na roda da manhã e, por isso, amanhã irei devolver novamente a mesma questão para perceber se as crianças querem descobrir mais algo” (NC n.º 248, dia 04/11/24 –

Anexo A). Para cumprir esta intenção, assegurei que todas as propostas de atividades planejadas fossem sempre baseadas nos interesses e nas necessidades do grupo. Deste modo, planeie e implementei diversas atividades, após terem sido escutadas as sugestões das crianças, como exemplifica a seguinte nota de campo:

(...) questionei “como é que querem fazer a teia?”. O L.R. disse que podíamos fazer um dente grande e colocar lá dentro as nossas ideias. Depois, algumas crianças disseram “fazer desenhos” e outras disseram que podiam escrever algumas letras. O V.C., a L.S., o auxiliar e eu fomos buscar o papel cenário para ser desenhado (pelo auxiliar) o dente gigante – sendo transportado até à sala pelo V.C. e a L.S. (NC n.º 264, dia 05/11/24 – Anexo A).

Desde modo, considero ter contribuído para **proporcionar aprendizagens significativas e duradouras**, tendo sido esta outra das minhas intenções. Também tive a intenção de criar uma **relação próxima e de confiança** com cada uma das crianças, promovendo laços de amizade, partilha e entreajuda. A seguinte nota de campo evidencia um momento de afeto entre mim e algumas crianças: “A L.N. disse para as crianças que estavam ao seu lado ‘vamos dar um abraço grande à Mafalda’ e todas as crianças deram” (NC n.º 210, 28/10/24 – Anexo A). Tive o cuidado de me dedicar a estas relações no nosso dia a dia, ao longo da PPS II, refletindo sobre a minha relação com cada uma das crianças. Em alguns momentos, senti que poderia não estar a “chegar” a todas elas da mesma forma, então refleti sobre o assunto e conversei com a educadora cooperante. Assim, consegui modificar o meu comportamento e estabelecer uma relação de proximidade com todas.

Acredito que estas relações também proporcionaram um **ambiente securizante**, que constituiu outra das minhas intenções. Através destas **relações seguras**, pelas quais promovi o **afeto** (“O G.U. disse-me ‘até amanhã, Mafalda. Vou ter muitas saudades tuas’). Dei-lhe um grande beijinho e abraço e disse-lhe que também ia ter muitas saudades suas” – NC n.º 356, dia 19/11/24 – Anexo A) e, também, a **autonomia** (“Pedi-me para ficar ao seu lado, mas realizou a pintura de forma autónoma” – NC n.º 476, dia 02/12/24 – Anexo A), as crianças criam mapas de representação interna, devido, segundo Oppenheim e Waters (1995), citados por Garcia (2017), a “terem repetidamente acesso a experiências de comunicação emocional recíproca com os cuidadores” (p. 10). Para os mesmos

autores, “a existência de uma comunicação criança-cuidador caracterizada pela abertura emocional é crucial para a elaboração de modelos seguros” (Bowlby, 1973, citado por Garcia, 2017, p. 10). Foi então ciente do meu papel como correguladora de todos esses processos (Linhares & Martins, 2015) que procurei contribuir para a promoção desse mesmo ambiente acolhedor e seguro.

3.1.2. Intenções para com as Famílias

Reconheço que os membros da família são “pessoas muito significativas para as crianças e são o seu contexto relacional mais próximo” (Mata & Pedro, 2021, p. 10) e que a parceria entre a escola e a família pode ser “uma mais-valia de integração social e sucesso escolar da criança (Bronfenbrenner, 1979, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 10).

Assim, uma das intenções que considerei prioritárias na minha ação para com as famílias foi, em primeira instância, **dar-me a conhecer** e **mostrar-me disponível** para as mesmas, tendo refletido, desde logo, sobre “Como vou fazer a minha apresentação?”. Esta reflexão levou-me a elaborar uma carta de apresentação (Anexo D) que foi enviada por *e-mail* às famílias, uma vez que, habitualmente, não vão à sala de atividades (“A educadora enviou a minha carta de apresentação para as famílias. Responderam dando-me as boas-vindas” – NC n.º 20, dia 01/10/24 – Anexo A). Além disso, também tentei apresentar-me presencialmente, o que foi possível com alguns pais (“À tarde os pais do A.T. foram cantar os parabéns e eu apresentei-me” - NC n.º 5, dia 30/09/24 – Anexo A). Tive também o privilégio de participar na reunião de pais (“Após todos os presentes na sala terem respondido, a educadora referiu que eu iria apresentar “os resultados” e referiu que era a minha primeira reunião. Os pais sorriam bastante para mim, neste momento.” - NC n.º 99, dia 10/10/24 – Anexo A), na qual me foi dada, inclusivamente, a oportunidade de intervir e de me apresentar, tendo conhecido praticamente todas as famílias, que me receberam de sorriso aberto, como evidencia a nota de campo supracitada.

Outra das minhas intenções foi **respeitar** as famílias e comprometer-me a manter o **sigilo**, tanto sobre as famílias, como sobre as crianças. Neste sentido, elaborei um consentimento informado para a recolha de imagens das crianças (Anexo E) no qual me apresentei novamente, solicitando a sua autorização para realizar registos fotográficos

e/ou em vídeo dos seus educandos, e comprometendo-me a proteger a privacidade de cada criança, mostrando-me disponível para esclarecer qualquer questão.

Assim, considero que criei um **ambiente de confiança e respeito mútuo** que influenciou a **colaboração das famílias**, tendo sido estas outras duas das minhas intenções. A evidenciá-lo, leia-se a seguinte nota de campo:

Enviámos um *e-mail* com a explicação do projeto (...) Nessa sequência os pais da M.F. responderam ao *e-mail*:

(...) Venho pôr a nossa clínica à disposição para realização de uma visita para as crianças da sala B, que poderão ser em dois grupos ou ao mesmo tempo, conforme decidirem. Se assim pretenderem, podemos agendar para o mesmo momento, uma conversa com a minha esposa e fazer uma apresentação sobre os dentes. Cuidaremos para que seja uma visita engraçada e educativa. Não obstante, a Mãe da M.F. também estará disponível para falar com os meninos em sala. (...) (NC n.º 300, dia 11/11/24 – Anexo A).

Como é possível constatar pela nota de campo supracitada, esta colaboração foi muitas vezes voluntária e bem-sucedida, pois o trabalho desenvolvido, ao longo da PPS II, foi sempre transmitido. Com efeito, **informar** as famílias **sobre o trabalho que desenvolvi** foi outras das minhas intenções ao longo destes meses. A **comunicação** com as mesmas foi realizada através do *e-mail*, dos correios semanais e, também, presencialmente, através de conversas informais, ainda que no caso destas últimas com menos frequência. No que concerne à investigação, apesar de não ter escolhido inquirir as famílias, comuniquei-lhes o tema a investigar, tal como os objetivos da minha investigação (através do *e-mail*).

3.1.3. Intenções para com a Equipa Educativa

À semelhança do subcapítulo anterior, julgo pertinente enunciar que uma das minhas intenções para com a equipa educativa também foi **dar-me a conhecer**, mostrando, no início da PPS II, a minha carta de apresentação à mesma. Também tive sempre a intenção de me **mostrar disponível** para colaborar com ambos os seus membros, como exemplifica a seguinte nota de campo: “Como o auxiliar estava a colocar

cartolinas com as produções das crianças no placar junto ao recreio, fui ter com ele e ajudei-o” NC n.º 186, dia 23/10/24 – Anexo A). Também tive como intenção **adaptar-me ao contexto**, respeitando o espaço e a rotina que já estava pré-estabelecida, o que considero igualmente ter conseguido fazer com sucesso.

Entendo que a minha disponibilidade também contribuiu para a minha integração na equipa, tal como a recetividade de ambos elementos (educadora cooperante e auxiliar) à minha chegada, no início da PPS II. Nessa medida, tive a possibilidade de **planear em conjunto com a equipa**, outra das minhas intenções para a ação (“Eu, a educadora e o auxiliar planeamos o dia da alimentação em conjunto, partilhando ideias” - NC n.º 105, dia 11/10/24 – Anexo A). Segundo Hohmann e Weikart (2007), o trabalho em equipa “é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (p. 130). Logo, a criação de um **clima de apoio e respeito mútuo** também se constituiu como outra das minhas intenções, conseguida principalmente através da comunicação.

Com efeito, **comunicar** sempre com a equipa sobre o meu trabalho foi outras das intenções que defini para a minha ação com a mesma (“Conversei com o auxiliar sobre a minha investigação, indicando o tema (...) – NC n.º 568, dia 18/12/24 – Anexo A). Como no ano letivo anterior, tanto a educadora cooperante, como o auxiliar, acompanharam uma estagiária da ESELx, já estavam elucidados acerca do trabalho que eu iria desenvolver. De qualquer modo, comuniquei sempre com a equipa sobre o meu trabalho, partilhando com ela as minhas produções. No que concerne à minha investigação, posso também assegurar não ter tomado nenhuma decisão sem conversar com a equipa, principalmente com a educadora cooperante, cumprindo também por aqui, portanto, a intenção mencionada anteriormente.

3.2. Processo de intervenção da PPS II

Após ter enunciado e fundamentado as minhas intenções para a ação, importa explicitar, de modo também a descrever a sua operacionalização, o processo de intervenção ao longo dos meses da PPS II, focando-me nos objetivos, nas estratégias, nas rotinas, nos espaços, no tempo, nos materiais e nas minhas diferentes intervenções

(trabalho de projeto, portefólio de desenvolvimento e aprendizagem, processos reflexivos e planificações, explanados no meu *Portefólio individual da PPS II* – cf. Anexo A.

Desta feita, para colocar em prática as minhas intencionalidades para ação, comecei por observar o grupo de crianças (maioritariamente, de forma participante). Realizei esta observação nos diferentes momentos da rotina, em diferentes espaços e na interação das crianças com diferentes materiais, pares e adultos. Assim, recolhi informações sobre estas dimensões que já foram abordadas no capítulo relativo à *Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada*. Conforme Marques *et al.* (2024) afirmam, “a observação e a escuta dão indicações ao/à educador/a sobre se os ambientes pedagógicos estão (ou não) a criar condições de bem-estar e a promover experiências e aprendizagens holísticas, integradas e contínuas para cada uma e todas as crianças” (p. 34). Além disso, os mesmos autores acrescentam que não é apenas necessário observar, mas também é preciso registar a informação, tal como organizar, analisar, interpretar e comunicar a informação, convertendo-a em documentação pedagógica. Neste sentido, uma das estratégias que utilizei para me auxiliar nesta observação foram os registos, tanto escritos (notas de campo e reflexões), como registos fotográficos e videográficos, para os quais previ e pude contar, como referido anteriormente, com o consentimento das famílias.

Deste modo, através das reflexões semanais pude refletir sobre diversos temas e sobre a minha intervenção ao longo da PPS II, sendo enunciadas, neste capítulo, várias conclusões que surgiram da minha reflexão continuada.

A orientação e elaboração de um **Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem** (Anexo A) fez parte do meu processo de intervenção. Primeiramente, para definir qual seria a criança com quem iria elaborá-lo, analisei as minhas notas de campo e também os registos fotográficos e videográficos realizados, verificando que tinha mais registos de duas crianças do grupo (por serem bastante participativas). Posteriormente, defini que iria conversar com ambas para perceber qual delas estaria mais disponível para realizar o portefólio comigo. Assim, conversei com a L.N., tal como exemplifica a seguinte nota de campo:

Conversei com a L.N. sobre o portefólio, explicando-lhe que precisava de fazer um portefólio sobre uma das crianças da nossa sala (para a minha

escola). Também expliquei que seria como um livro sobre ela em que registraríamos vários momentos significativos. Depois perguntei-lhe se gostaria de o fazer comigo e disse-me que sim, muito entusiasmada. (...). Mais tarde a L.N. veio ter comigo e disse-me “quando é que vamos começar a fazer o portefólio?” (NC n.º 433, dia 25/11/24 – Anexo A).

Ao perceber e sentir o entusiasmo da L.N., acabei por não conversar com a outra criança, tal como tinha planeado inicialmente e começámos logo a planear como se iria organizar o portefólio, tendo sido tomadas essas notas pela L.N.. Por fim, reuni presencialmente com a mãe da L.N. (sendo que já estava familiarizada com o que iria acontecer, uma vez que a L.N. já tinha conversado em casa sobre o portefólio) e a mãe assinou o consentimento informado (Anexo F), concordando com a sua elaboração.

Como é possível constatar pelo que foi supramencionado, a L.N. envolveu-se em todas as decisões do portefólio, desde o planeamento à execução. Cardona *et al.* (2021) afirmam que, na elaboração do portefólio individual da criança, as escolhas do que incluir devem ser realizadas pela criança, tal como a justificação da sua escolha. Tal aconteceu, portanto, na elaboração do portefólio da L.N., uma vez que selecionou todas as fotografias a incluir-lhe, que as recortou, colou, descreveu e refletiu sobre o que aprendeu em determinadas atividades. No final, entregámos o portefólio à família da L.N. (numa reunião presencial) e a L.N. apresentou-lho, solicitando o meu apoio pontualmente. Através da elaboração deste portefólio, considero que respeitei a L.N., que a escutei de forma ativa e criei uma relação próxima e de segurança com ela, promovendo a sua autonomia e proporcionando-lhe aprendizagens significativas, relacionadas com as minhas intenções explicitadas no subcapítulo 3.1. Além disso, também existiu a colaboração com a família, tendo sido, também esta, uma das intenções apresentada anteriormente.

Ao refletir sobre o meu processo de intervenção no decorrer da PPS II, também não poderia deixar de mencionar a elaboração (no âmbito da Unidade Curricular de “Conhecimentos e Docência na Educação de Infância” (CDEI)) do **projeto** sobre **Os dentes**, no qual as crianças se mostraram bastante envolvidas e motivadas, participando em todas as suas fases (apresentadas por Vasconcelos *et al.*, 2011) e decisões. Deste modo, foram valorizadas a curiosidade, os interesses e as necessidades das crianças, uma

vez que todas as atividades planeadas e implementadas surgiram de propostas do grupo, relacionando-se com uma das intencionalidades referidas anteriormente. Isto significa que, ao longo do desenvolvimento do projeto, **observei** e **escutei** as crianças, aspeto reforçado por Parente (2012) como “(...) uma poderosa competência prática do dia-a-dia e um importante indicador da qualidade profissional (...)” (p. 6). Foram dinamizadas variadas propostas, tendo sido, a construção de bocas e a visita à clínica dentária (Anexo A) as mais apreciadas pelas crianças. Acredito que todas as atividades dinamizadas contribuíram para a sua aprendizagem holística, reconhecida como uma “forma complexa e inter-relacionada da aprendizagem da criança, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” – Silva *et al.*, 2016, p. 105). De facto, analisando a atividade da visita à clínica dentária, o grupo de crianças deslocou-se até à mesma num transporte público – autocarro –, compreendendo os seus modos (e regras) de funcionamento. Além disso, durante a mesma visita, perceberam quais são os instrumentos utilizados pelos médicos dentistas e encontraram respostas para diversas questões do projeto. Assim, considero que tenham sido desenvolvidas, de forma interdisciplinar, todas as áreas de conteúdos enunciadas nas OCEPE.

Estas atividades foram implementadas, principalmente, durante dois **momentos da rotina** – a *reunião da manhã* e o *tempo de atividades*, sendo que a organização do grupo variou entre momentos de grande e pequeno grupo, possibilitando a participação das crianças mais novas, que geralmente não participam tanto nos momentos de grande grupo. A seguinte nota de campo exemplifica um momento de organização do grupo:

(...) Segui o mesmo processo até chegar à atividade que dizia “escrever uma carta para a fada dos dentes” e perguntei “já o fizemos?” e as crianças indicaram que não. Perguntei se ainda o queriam fazer e disseram que sim. Assim, definimos o pequeno grupo que o faria (as crianças que queriam levaram o braço) (NC n.º 515, dia 09/12/24 – Anexo A).

Acredito que este projeto não foi só significativo para as crianças, mas também para a equipa educativa e para as famílias, pois também foram parte integrante do mesmo. Importa referir que fomentei o trabalho em equipa com a educadora cooperante e com o auxiliar de ação educativa, existindo sempre momentos de partilha e reflexão conjunta,

principalmente, com a educadora cooperante. Ao longo do projeto também existiu a distribuição de tarefas, como, por exemplo, no momento da divulgação do projeto, em que o auxiliar dinamizou uma atividade com as crianças que não estavam a apresentar o projeto elaborado. A nota de campo apresentada de seguida demonstra um momento realizado antes da atividade dinamizada pelo auxiliar:

Antes de iniciarmos a divulgação através da exposição, realizamos uma reunião em grande grupo para conversar sobre o jogo da *Caça aos dentes*. O auxiliar explicou como se iria proceder e foi mostrando os dentes (as crianças foram identificando o seu tipo “molar, pré-molar, canino e incisivo). Indicamos quais os pares que iriam ficar em cada área e as restantes crianças foram para o recreio com o auxiliar (NC n.º 532, dia 11/12/24 – Anexo A).

Paralelamente, no decorrer do projeto, era também habitual partilharmos semanalmente (via *e-mail*) o que estávamos a realizar, o que me possibilitou o estabelecimento de uma relação fértil com as famílias, tendo existido colaboração entre nós. Por exemplo, os pais da M.F. disponibilizaram-se para realizarmos uma visita à sua clínica dentária, preparando-nos uma visita guiada, que evidencia o empenho desta família. Além disso, ao partilharmos as propostas de atividades indicadas pelas crianças, a mãe da A.L. voluntariou-se para realizar uma delas com o grupo de crianças. Por fim, as famílias também foram incluídas na avaliação do projeto, sendo que participaram dez.

Além de ter planeado – com as crianças, ressalve-se – diversas atividades no âmbito do projeto sobre *Os dentes*, também planeei outras atividades, desde o início do estágio, em colaboração com a equipa educativa de sala e alargada. Mediante os interesses e as necessidades observadas, comecei por planear com a educadora cooperante a introdução e implementação de alguns instrumentos de regulação (Anexo A). Também planeei, em conjunto com a educadora cooperante e com o auxiliar de ação educativa, o momento de exploração referente à celebração do “Dia da alimentação saudável” (Anexo A). Em conjunto com uma educadora de outro grupo, planeei dois ateliês sensoriais, um de *Halloween* (Anexo A) e outro de Inverno (Anexo A). De referir que nem nos ateliês sensoriais a dimensão lúdica foi descurada, uma vez que, tal como defendem Cardona *et al.* (2021), a organização dos espaços e dos materiais foi planificada de modo a facilitar a interação e exploração das crianças. Os mesmos autores reforçam a importância do

brincar, por sustentar a holisticidade da aprendizagem: “Brincar é a forma natural de as crianças aprenderem e de constituírem sentidos sobre o mundo que as rodeia” (Cardona *et al.*, 2021, p. 54). Além disso, também elaborei uma planificação semanal inserida no projeto da instituição, “Brincar pelo mundo” (Anexo A), e ainda, no contexto de uma proposta coletiva com a minha colega da ESELx, também em estágio na OS, outra planificação centrada na dramatização da história *O nabo gigante*, de Alexis Tolstoi. A elaboração destas planificações, atenta às prioridades de aprendizagem, às metodologias e estratégias, bem como à organização do próprio ambiente educativo (Cardona *et al.*, 2021), não só contribuiu para o necessário exercício de avaliação e estruturação da minha prática educativa, como evidenciou o trabalho em equipa que existiu, fruto da comunicação entre todos os seus membros e de um clima de apoio e respeito mútuos, que constituíam alguns dos objetivos da minha intervenção.

Finalizando, também foi através da minha reflexão constante que compreendi qual seria o tema a **investigar** – *o papel do educador na promoção da autorregulação comportamental da criança*. Neste processo, comecei por refletir sobre as características do grupo/contexto (incluindo a educadora cooperante) e considerei que era evidente a capacidade de autorregulação comportamental das crianças, influenciada, em parte, pelas estratégias que a educadora mobilizava. O seguinte registo de observação é, aliás, exemplificador da minha atenção e de algumas das minhas primeiras perceções acerca desta característica/potencialidade do grupo de crianças:

Após a arrumação da sala, o grupo foi lavar as mãos e formou uma fila para ir buscar a maçã (...). A arrumação foi um momento extremamente calmo e a fila formou-se de forma ordeira e tranquila (NC n.º 9, dia 30/09/24 – Anexo A).

Em segundo lugar, ao refletir sobre a minha prática, compreendi que esta capacidade de regulação do grupo que observava na ação da educadora cooperante era um dos meus maiores desafios. Para investigar este tópico decidi, então, entrevistar a educadora cooperante, elaborando um guião (Anexo G) e transcrevendo a entrevista (Anexo H). Também entrevistei nove crianças, selecionando esta amostra elaborando uma tabela com critérios de seleção (Anexo I), compondo também um guião da entrevista (Anexo J). Para as realizar, expliquei às crianças, individualmente, o trabalho que estava

a desenvolver e questioneei-as se queriam participar, elaborando um consentimento (Anexo K). Posteriormente, gravei as suas vozes e transcrevi-as (Anexo L). Nesta investigação, as famílias não participaram de forma ativa, uma vez que o foco do meu estudo não se centrava no seu papel, mas sim no da educadora. No entanto, informei as famílias, via *e-mail*, do trabalho que me encontrava a desenvolver (Anexo M), cumprindo outra das minhas intenções explicitadas no subcapítulo 3.1.2. Deste modo, considero que a minha intervenção ao longo da PPS II esteve sempre alinhada com as minhas intenções para a ação, tanto com o grupo de crianças da sala B, como com a equipa educativa e também as famílias.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo estará explanada a identificação e fundamentação da problemática da investigação realizada neste contexto, tal como a revisão da literatura relacionada com o tema. Também será descrito o roteiro metodológico e ético, bem como apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, visando responder aos seus objetivos.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Como anunciado, e o título do presente relatório desde logo sugere, a investigação que tive oportunidade de realizar durante a PPS II centrou-se n' *O papel do Educador na promoção da autorregulação comportamental da criança: um estudo de caso numa sala de Jardim de Infância*. Este tema surgiu, em primeira instância, a partir da observação, desde os primeiros contactos com o grupo da Sala B, da sua característica mais destacável, relacionada com a apropriação de regras em diferentes momentos da rotina. No subcapítulo 2.5., foram mencionados diversos exemplos das minhas observações e desses mesmos momentos, como o facto de as crianças do grupo, no geral, demonstrarem ser capazes de: **esperarem pela sua vez** (“(...) As crianças mostraram-se atentas durante esta explicação e apenas partilharam o que pretendiam quando chegou ‘a sua vez’” – NC n.º 295, dia 11/11/24 – Anexo A), **conviverem em sala de forma serena, sem agitação nem ruído excessivo** (“O grupo estava a brincar nas áreas e estava um ambiente extremamente calmo, as crianças conversavam num tom adequado (...)” – NC n.º 431, dia 25/11/24 – Anexo A), de se **escutarem e ajudarem** umas às outras (“Tivemos mais uma saída da OS, e as crianças mais velhas demonstraram que têm a capacidade de ajudar na regulação do grupo, guiando as mais novas.” – NC n.º 465, dia 29/11/24 – Anexo A), e de **respeitarem indicações** (“A educadora disse que íamos jogar ao jogo do silêncio e que só se podiam ouvir os passos das crianças. O grupo acalmou-se automaticamente” – NC n.º 683, dia 22/01/25 – Anexo A).

No entanto, será pertinente destacar o momento da arrumação, evidenciado na seguinte nota de campo:

À semelhança dos outros dias, a educadora disse que o ponteiro já tinha chegado ao número 8 e, por isso, era o momento de arrumar. A educadora

colocou uma música de arrumação e todos arrumámos de forma muito tranquila (NC n.º 58, dia 04/10/24 – Anexo A).

O registo de observação supracitado também demonstra que a educadora utiliza estratégias para regular o grupo, despertando-me ainda mais a atenção para investigar este tema, pois, enquanto futura educadora de infância, fez-me questionar “como é que se chega aqui?”, isto é, “que atitudes e opções se me exigem para alcançar tais resultados?”. De facto, se a regulação da vida em grupo supõe dar às crianças “(...) oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo [enquanto] experiências de vida democrática que [lhes] permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Silva *et al.*, 2016, p. 25), compete ao educador pensar e definir atitudes, estratégias e modos de organização da sua ação educativa para garantir uma prática que seja respeitadora da participação das crianças no seu processo educativo e reguladoramente eficaz.

Importa destacar que, ao longo do meu percurso académico, frequentei diferentes contextos educativos e, em todos, senti que a dimensão mais desafiante era, justamente, para mim, a da gestão do grupo. Tal reforça a pertinência de investigar este tema, já que contribui para a construção da minha profissionalidade. Neste sentido, defini como **objetivos da investigação** os seguintes:

- (i) Compreender as conceções da educadora face à autorregulação comportamental das crianças;
- (ii) Analisar as práticas da educadora e a influência da organização do ambiente educativo na autorregulação comportamental das crianças;
- (iii) Conhecer as representações das crianças acerca das regras da sala e das estratégias da educadora com vista à sua autorregulação comportamental.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

No presente capítulo será apresentada a revisão da literatura sobre a problemática identificada, estando dividida em vários subcapítulos, partindo da dimensão mais geral para a particular. Desta forma, inicia-se com um breve enquadramento sobre o *desenvolvimento socioemocional da criança*, o *conceito de autorregulação*, especificando, posteriormente, o *conceito de autorregulação comportamental*. Também

serão abordados aspetos atinentes à *promoção da autorregulação comportamental*, centrando-me no *papel do educador de infância*, nas *estratégias educativas* e na *organização do ambiente educativo*.

4.2.1. Desenvolvimento socioemocional da criança

Considerando a problemática identificada e os objetivos previamente explicitados da pesquisa, julgo pertinente iniciar a revisão da literatura com um breve enquadramento sobre o *desenvolvimento socioemocional da criança*.

Para abordá-lo, porém, importa também, desde logo, compreender a existência de uma confluência entre o emocional e o social (Vale, 2012), já que “não é fácil delimitar as fronteiras conceptuais entre a inteligência social e emocional, até por uma questão de compreensão holística da pessoa como um todo” (p. 68). Neste sentido, Vale (2012) indica que o primeiro conceito de inteligência emocional se refere a “um sub-tipo de inteligência social que envolve a capacidade de reconhecer as suas próprias emoções e as dos outros, de as discriminar entre elas e de usar a informação para guiar os próprios pensamentos e acções” (Salovey & Mayer, 1990, citado por Vale, 2009, p. 8). Por esta definição, compreende-se a interligação entre a inteligência emocional e social, tal como através da seguinte afirmação: “as emoções são frutuossos sinais sociais que podem facilitar as interacções, e facilitar também a compreensão de pistas verbais” (Vale, 2012, p. 73).

Nesta sequência, a competência emocional constitui-se como a principal tarefa das crianças no II, ou seja, a capacidade de gerirem as suas emoções, diretamente relacionadas com as suas interações sociais (Vale, 2009). Brás e Reis (2012) reforçam esta ideia, indicando que é no período pré-escolar que as aptidões sociais das crianças se começam a desenvolver e especificando que o controlo do comportamento se relaciona com o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Os mesmos autores afirmam que, no II, ao serem confrontadas com novos desafios, as crianças ficam dispostas para aceitar normas sociais e que é através da interação com os adultos e os pares que “aprendem a corresponder às expectativas, regras e hábitos sociais” (Brás & Reis, 2012, p. 137). O que, na perspectiva de Vale (2009)

possibilita, portanto, que as crianças desenvolvam com segurança as suas competências emocionais e sociais.

Neste sentido, é crucial perceber o que são *regras*. De acordo com Berger e Luckmann (2004), as regras são definidas como normas sociais que permitem que o indivíduo adeque o seu comportamento em sociedade. Os mesmos autores indicam que estar em sociedade envolve sempre interações entre indivíduos e que os nossos semelhantes nos ajudam a compreender as regras existentes. Neste sentido, afirmam que “a criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus” (Berger & Luckmann, 2004, p. 176). Um dos exemplos de normas enunciados por Berger e Luckmann (2004) relaciona-se com a interdição, como, por exemplo, “não se deve derramar sopa” (p. 178), possibilitando a adequação do comportamento da criança. Assim, compreende-se que o estabelecimento de normas reguladoras é essencial para regular o comportamento da criança.

Nesse sentido, torna-se igualmente vital o desenvolvimento de competências socio-emocionais na EPE, uma vez que “é na infância que as crianças se encontram mais permeáveis a este tipo de aprendizagens” (Vale, 2009, p. 132). Por isso, é pertinente reforçar que

É durante os primeiros anos de vida que se alicerçam as competências socioemocionais manifestadas em empatia, regulação emocional, resolução de problemas, gestão de relacionamentos, assim como a prevenção de problemas de comportamento manifestados em altos índices de ansiedade, agressão, impulsividade, comportamentos desafiantes e disruptivos (Campbell, 2002; Ladd, Herald & Kochel, 2006; Raver, 2002; Saarni, 1990; e Shonkoff & Phillips, 2000, citados por Vale, 2012, p. 134).

Assim, compreende-se que a autorregulação da criança se relaciona com as suas competências socioemocionais, cujo conceito é explicitado no seguinte capítulo.

4.2.2. O conceito de *Autorregulação*

Segundo Eisenberg (2005) e Eisenberg *et al.* (1997), citados por Veiga e Fernandes (2012), a *autorregulação* é traduzível no

conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre as funções do sujeito, mais propriamente, o controlo de impulsos, emoções, pensamentos e comportamentos, o planeamento de acções, a capacidade de saber esperar pela gratificação ou a resolução de conflitos (p. 536).

Sroufe (1995), citado por Linhares e Martins (2015), acrescentam que a habilidade da autorregulação permite que a criança atinja um objetivo e que se adapte às exigências cognitivas e sociais específicas. Para Baumeister e Vohs (2004), citados por Veiga e Fernandes (2012), este conceito prende-se com “o mecanismo que regula o *self*, tendo em vista os padrões e as regras aceites pela sociedade” (p. 537).

De acordo com Linhares e Martins (2015), é na fase pré-escolar que “ocorre o processo autorregulatório no desenvolvimento das crianças” (p. 283), o que facilita a sua adaptação emocional e comportamental. No entanto, importa destacar que as crianças apresentam busca de regulação desde o início da sua vida, constituindo-se como seus indicadores a pega da chupeta, a procura de colo ou o próprio desvio do olhar (Linhares & Martins, 2015). Assim, infere-se que “os processos de autorregulação estão presentes no dia-a-dia do indivíduo e começam a verificar-se desde cedo, quando as crianças começam a modelar os seus comportamentos e respostas” (Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004, citado por Fernandes, 2012, p. 24), como exemplificam os indicadores supramencionados.

Partindo desta conceptualização de autorregulação, Fernandes (2012) explicita que existem diversas perspetivas sobre o desenvolvimento da mesma, a saber: a perspetiva sociocognitiva (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2009), a perspetiva psicanalista (Freud, 1923 e 1965), a perspetiva behaviorista (Pavlov, 1927; Skinner, 1974; Thorndike, 1911); a teoria da aprendizagem social (Bandura, 1997), a perspetiva social cognitiva (Rotter, 1966), a teoria de Vygotsky (1978), a perspetiva de Piaget (1952) e a perspetiva neo-Piagetiana (Case, 1992; Fischer & Rose, 1994). No geral, todas estas perspetivas legitimam a importância da autorregulação para o desenvolvimento da criança, convergindo na ideia de que o controlo de emoções e de comportamentos está na base desse desenvolvimento. Por outro lado, divergem na forma como veem esse desenvolvimento, uma vez que existem teorias que privilegiam as interações sociais e o

ambiente no desenvolvimento da autorregulação, e outras, os aspetos individuais de cada criança.

Em suma, o conceito de autorregulação abarca processos pessoais, comportamentais e ambientais (Brandura, 1986, citado por Fernandes, 2012). Por outras palavras, “a autorregulação constitui, portanto, um processo que inclui seleção, modificação e modelação de comportamentos, controlo de atenção e mudanças cognitivas” (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010, citados por Fernandes, 2012, pp. 23-24). Deste modo, verifica-se que são várias as áreas de desenvolvimento humano que se relacionam com a autorregulação, existindo a regulação cognitiva, emocional, comportamental (Linhares & Martins, 2015), sendo esta última explicitada no seguinte subcapítulo.

4.2.3. Autorregulação comportamental: o que é?

Após compreender que o processo comportamental é parte integrante da autorregulação, e dado o foco da minha investigação, importa agora explorar o conceito de *autorregulação comportamental*.

A autorregulação comportamental caracteriza-se pela capacidade de o indivíduo/a criança controlar o seu próprio comportamento, que inclui o controlo de respostas impulsivas e a capacidade de cumprir as orientações dos adultos (Kochanska, Murray, & Coy, 1997; Kopp, 1982, citados por Linhares & Martins, 2015). Linhares e Martins (2015) enunciam algumas atitudes nas quais é observável a capacidade de autorregulação comportamental, dando como exemplo “quando a crianças consegue sentar[-se] para ouvir histórias ou andar sem correr” (p. 285). Por outras palavras, a “autorregulação comportamental refere-se à auto-observação e avaliação e às ações estrategicamente ajustadas e controladas” (Fernandes, 2012, p. 23).

Linhares e Martins (2015) indicam que, entre os 3 e os 4 anos, ou seja, à entrada no II, ocorrem avanços nos processos de atenção, que possibilitam a regulação do comportamento. Entende-se, por aqui, que esta regulação também é influenciada pelo temperamento da criança, que incluem fatores biológicos e psicológicos, caracterizados como as “diferenças individuais, com base constitucional, na reatividade e

autorregulação, nos domínios do afeto, atividade e atenção” (Linhares & Martins, 2015, p. 286). Por outras palavras, o temperamento é um comportamento natural e inato que se relaciona com diversos aspetos (Webster-Stratton, 2010) e cuja organização, por sua vez, se relaciona com a autorregulação (Rothbart *et al.*, 2004). Nesta sequência, Rothbart *et al.* (2004) destacam, ainda, a autorregulação voluntária (*Effortful control*) que descrevem como “a habilidade de inibir uma resposta dominante para realizar uma resposta subdominante” (p. 363), permitindo o controlo voluntário do comportamento e das emoções.

4.2.4. Promoção da autorregulação comportamental

a) O papel do educador de infância

Considerando que a autorregulação é “simultaneamente testada e adquirida em interações sociais significativas” (Seixas *et al.*, 2017, p. 471), os pais e os cuidadores da criança funcionarão como correguladores dos processos de autorregulação, nomeadamente da sua autorregulação comportamental (Linhares & Martins, 2015). Além disso, existem evidências científicas que comprovam que a interação das crianças com adultos desenvolvidos é “um elemento fundamental para o desenvolvimento da mediação social adequada, que, por sua vez, promove o desenvolvimento da criança” (Sameroff, 2009; Vygotsky, 1996, citados por Linhares & Martins, 2015, p. 287). Assim, compreende-se que o educador de infância também exerce um papel fundamental na promoção da autorregulação comportamental.

Deste modo, Webster-Stratton (2018) afirma que o educador deve assumir uma postura pró-ativa, estruturando o ambiente da sala, definindo horários, “limites consistentes e regras que ajudam as crianças a sentirem-se calmas e seguras e a acreditarem no seu sucesso” (p. 61). Neste sentido, o educador tem de rever e refletir de forma consistente sobre as suas práticas, consciente do modelo que exerce para o grupo de crianças (Vale, 2012). Por isso, Vale (2012) recomenda que o educador seja calmo, mas simultaneamente firme na posição que defende, que escute o grupo de forma ativa, que defina limites e regras, e que seja capaz de expressar as suas emoções, sejam elas positivas ou negativas, permitindo que as crianças se sintam emocionalmente seguras.

No entanto, Vale (2009) indica que o excesso de limites colocados às crianças sem a explicação do motivo de determinado comportamento “[transmite] unicamente que o bom comportamento radica na aceitação das ordens e da autoridade” (p. 133). Simetricamente, a inexistência da imposição de limites poderá levar as crianças a “pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado” (p. 133). Por isso, o educador tem de ajudar a criança a desenvolver a sua própria disciplina (Fonseca & Rosa, 2015), incentivando-a a utilizar competências cognitivas que lhe permitam “perceber o mundo social, ter consciência dos padrões sociais aceitáveis e do seu uso nas diferentes situações” (Vale, 2009, p. 133), pois “só assim se podem desenvolver indivíduos autónomos e conscientes das liberdades e dos limites” (p. 133). Não por acaso, Brazelton (1995), citado por Brazelton e Sparrow (2004), refere que a disciplina é o segundo presente mais importante que se pode oferecer a uma criança, logo a seguir ao amor.

b) Estratégias educativas

Feito este enquadramento sobre o papel do educador de infância na promoção da autorregulação comportamental da criança, torna-se, agora, necessário identificar possíveis estratégias a implementar.

Considerando a noção de educador pró-ativo acima referenciada e defendida por Webster-Stratton (2018), explanam-se, então, algumas “estratégias pró-ativas” que possibilitam a criação de um ambiente no qual há menor probabilidade de ocorrerem problemas de comportamento, auxiliando o processo de autorregulação comportamental de cada criança.

Reforçando o supramencionado, de acordo com Brazelton & Sparrow (2004), o educador deve **auxiliar as crianças a fazer o mais correto** utilizando a sua crescente empatia, ajudando-as a encontrar “a sua própria motivação para se conduzirem de acordo com um código moral” (p. 38). Uma estratégia suscetível de o permitir é a **procura de oportunidades** por parte do educador que possibilitem às crianças **examinar e gerir o seu comportamento**. Esta compreensão também pode ser facilitada se as **regras da sala forem formuladas em termos de comportamentos observáveis** (Webster-Stratton, 2018), ou seja, as regras devem ser formuladas na positiva e indicando o comportamento

desejado, por exemplo, “fica no teu lugar” ao invés de “não andes às voltas”, possibilitando, assim, que a “criança [tenha] uma imagem mental clara do comportamento específico que é esperado (Webster-Stratton, 2018, p. 62). A mesma autora acrescenta que, para a sua melhor compreensão, o educador deve **envolver as crianças na discussão de regras**, tal como na **decisão das consequências**, para o cumprimento e incumprimento de regras (conceitos que serão explorados no próximo subcapítulo). Além disso, segundo Webster-Stratton (2018), o educador deve **definir de forma eficaz os limites e ser consistente**, pois as crianças vão por à prova as regras e as ordens do educador, principalmente, se o educador não for consistente e não reforçar as regras que existem. Para isso, é importante que o educador **não dê instruções vagas**, nem as formule como **perguntas**, nem como **críticas** (Webster-Stratton, 2018).

Estas estratégias relacionam-se com a implementação de uma abordagem disciplinar, defendida por Spodek e Saracho (1998), citados por Vale (2009), baseada no **uso da razão**, isto é, devendo o educador **explicar** às crianças quais são **os comportamentos que se esperam delas**, de **forma clara, repetida** e mostrando **firmeza** (Vale, 2012) em diversos contextos, **indicando uma regra de cada vez** (Webster-Stratton, 2018). Além disso, Spodek e Saracho (1998), citados por Vale (2009), referem que o educador deve **explicar o porquê** daquelas **regras** e que dê espaço para que as crianças tenham a oportunidade de observar e praticar o comportamento.

No entanto, o educador deve “**desenvolver expectativas razoáveis quanto ao comportamento das crianças**, e também não esperar que elas se portem adequadamente o tempo todo” (Spodek & Saracho, 1998, citados por Vale, 2009, p. 133). Isto relaciona-se com uma das estratégias mencionadas por Webster-Stratton (2018) – **dar ordens realistas**, de modo a que as crianças as consigam cumprir sem dificuldade, se se adequarem à sua idade e ao seu nível de desenvolvimento. Para tal, é importante que o educador também **dê tempo para que as crianças possam obedecer** à regra que lhe foi imposta (Webster-Stratton, 2018). Contudo, os mesmos autores afirmam que o educador deve ser sempre **coerente no seu comportamento**, uma vez que, mesmo de forma não intencional, transmite às crianças aquilo que é ou não é aceitável, logo, “servindo de exemplo para o tipo de relação que as crianças estabelecerão entre si” (Brás & Reis, 2012, p. 138). Neste sentido, vários estudos indicam que “os comportamentos sociais positivos

estão relacionados com a aceitação pelos pares e que os comportamentos negativos e anti-sociais estão relacionados com a rejeição” (Spodek, 2010, p. 141).

Por outro lado, Brazelton & Sparrow (2004) enunciam que o educador deve **demonstrar** às crianças as suas **emoções** e como lida com elas, servindo-lhes de exemplo para lidarem com as suas. Todavia, **não devem reagir** perante um comportamento mais desafiante, **de forma alterada ou com raiva**, devendo conversar depois com a criança para que perceba o que o educador sentiu, fazendo-a “compreender os efeitos das suas ações e os sentimentos mais profundos dos outros” (Brazelton & Sparrow, 2004, p. 47). Sabe-se, contudo, que para o adulto/profissional conseguir lidar com situações em que as crianças “são abertamente desafiantes (...), é necessário um **nível elevado de maturidade emocional**, que muitas vezes não [possui] no início da prática pedagógica” (Fonseca & Rosa, 2015, p. 154).

Por outro lado, segundo Webster-Stratton (2018), o educador deve **aplicar elogios/recompensas ou consequências** pelo cumprimento/incumprimento de regras. Por um lado, o **elogio** “encoraja as crianças a serem mais cooperantes e a valorizarem os pedidos do educador” (p. 78). Por outro lado, as **recompensas** constituem-se como um incentivo adicional que possibilitam uma relação mais positiva entre a criança e o seu educador, trazendo mais significado para o elogio e para a atenção. Desta forma, é promovido o comportamento positivo, constituindo-se o *quadro de felicitações* (p.e., “quando as crianças atingem um determinado número de felicitações, têm direito a uma comemoração” – p. 114) e os *prêmios-surpresa* como duas relevantes opções de recompensas e incentivos pelo cumprimento de regras (Webster-Stratton, 2018).

Do mesmo modo, quando as crianças não cumprirem as instruções, o educador deve demonstrar que existe uma **consequência** perante o incumprimento das regras estabelecidas, devendo ser “consistentes; aplicadas uniformemente; aplicadas prontamente, se possível imediatamente após o comportamento inadequado; fáceis de cumprir; apresentadas como uma escolha que a criança fez; não-punitivas e razoáveis; relacionadas com o comportamento” (Webster-Stratton, 2018, p. 155 e 156). Para Webster-Stratton (2010), uma dessas consequências poderá consistir no *tempo de pausa*, na qual as “crianças são afastadas, durante um período de tempo, de todas as fontes de reforço positivo, particularmente da atenção dos adultos, dando-se-lhes, assim, a oportunidade

para recuperarem a calma” (p. 86). Além disso, este *tempo de pausa* é importante para que as crianças aprendam a ter autocontrolo – *autorregulação comportamental* – e que existem consequências para os seus comportamentos (Webster-Stratton, 2010).

Também é importante **usar formas criativas para atrair e manter a atenção das crianças**, utilizando estratégias como

o recurso a **brincadeiras, variações do tom de voz** (ao falar baixinho consegue-se, muitas vezes, chamar a atenção das crianças), **fazer alguma coisa engraçada** (...), pedir às crianças para adivinharem o que o educador está a pensar, **transformar a instrução num jogo** do tipo “rei manda” ou **pedir às crianças que imitem o tipo de palmas do educador**, são tudo formas de obter a atenção (Webster-Stratton, 2018, p. 66).

Brazelton & Sparrow (2004) reforçam algumas destas estratégias como a **mudança repentina do tom de voz** (sussurrar ou, *a contrário*, dizer alguma palavra num tom mais elevado), **bater palmas, olhar nos olhos da criança** comunicando com ela, ajudando-a a parar. Webster-Stratton (2018) acrescenta que o contacto visual com a criança aumenta claramente as hipóteses de obediência. Também Elias *et al.* (2000), afirmam que é importante que o educador tenha uma **comunicação confiante**, que se transmite através da **postura corporal**, do **contacto visual** e do **tom de voz** (que não deve ser alterado). Esta comunicação permitirá que o educador sinta segurança em si próprio, o que aumenta a possibilidade de ser compreendido e respeitado (Elias *et al.*, 2000, p. 153).

Para finalizar, o educador também deve ter em consideração que “o próprio ambiente físico (estrutura da sala, mobiliário, luz, acústica, ventilação) pode estimular emoções de prazer ou de raiva” (Vale, 2009, p. 132), tal como o tamanho do grupo e a atmosfera da sala. Deste modo, entende-se que a organização do ambiente educativo exerce uma importante influência na autorregulação comportamental das crianças, como procuraremos demonstrar na subsecção que se segue.

c) Organização do ambiente educativo

São vários, na verdade, os autores que defendem a influência da organização do ambiente educativo no comportamento das crianças. De acordo com Webster-Stratton (2018), o educador de infância deve criar um ambiente de aprendizagens previsível e seguro, estabelecer rotinas igualmente previsíveis e planejar as transições. As próprias OCEPE (Silva *et al.*, 2016), enquanto documento orientador da prática dos educadores de infância, explanam, na abordagem desta dimensão pedagógica, algumas estratégias relevantes.

Segundo as mesmas, a organização do ambiente educativo integra, desde logo, a **organização do grupo de crianças**, afirmando as suas autoras – e como já sugeríamos também, que

a participação das crianças no processo educativo através de oportunidades de decisão em comum, de regras coletivas indispensáveis à vida social e à distribuição de tarefas necessárias à organização do grupo constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres (Silva *et al.*, 2016, p. 25).

Com isso, infere-se que uma das estratégias do educador para a regulação da vida em grupo será a de **incluir as crianças na decisão das regras** e na **distribuição e execução das tarefas**, incentivando a sua tomada de decisão e uma atitude de responsabilidade que promove a participação, a justiça e a cooperação (Silva *et al.*, 2016) – aprendizagens, essas, descritas na Área de Formação Pessoal e Social, na componente *Independência e Autonomia* e da *Convivência democrática e cidadania*. A respeito, Webster-Stratton (2018) acrescenta que “se as crianças colaborarem na definição das regras, sentirão que elas lhes pertencem e estarão mais empenhadas em cumpri-las” (p. 62). A mesma autora afirma que é também necessário **decidir com as crianças as consequências do incumprimento de regras**, para que tenham plena consciência do que acontecerá nessa situação e compreendam que o comportamento que adotam “implica uma escolha entre cumprir a regra ou não a cumprir, e que essa escolha poderá ter uma consequência” (p. 62).

Por outro lado, para distribuir as tarefas, por exemplo, o educador pode **mobilizar a utilização de instrumentos de regulação** que “ajudam a regular o que acontece na sala (...) e que contam a história da vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8). Neste caso, a

distribuição das tarefas poderá efetuar-se com recurso ao chamado *mapa de tarefas*. Através deste instrumento, as crianças são distribuídas numa reunião em grupo, escolhendo a tarefa que querem desempenhar durante a semana ou o dia.

Para que estas dinâmicas de interação sejam efetivas é necessário que o educador reflita sobre como estabelece a sua **relação com as crianças**, pois pode assumir várias formas que mudam consoante as situações (Silva *et al.*, 2016). Além disso, “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as **relações entre as crianças** do grupo e a **cooperação entre elas**” (Silva *et al.*, 2016, p. 28), sublinhando as OCEPE que o educador proporciona a aceitação de regras de convivência entre crianças de idades diferentes.

Outra dimensão fundamental à organização do ambiente educativo prende-se com a **organização dos espaços e dos materiais**, que Spodek (2010) relaciona com “a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares” (p. 144). O mesmo autor alude a estudos anteriormente realizados que comprovam a relação entre o comportamento das crianças e a densidade espacial, indicando “que, à medida que a densidade aumentava, aumentava também a frequência de problemas de comportamento” (p. 144). Por isso, é importante que o educador considere a organização do espaço e dos materiais, e que **organize “as áreas e materiais da sala, com a participação das crianças**, para que se apropriem da utilização do espaço e da localização dos diferentes tipos de material” colocados ao seu dispor (Silva *et al.*, 2016, p. 37). Reforçando a ideia de Cruz *et al.* (2015), anteriormente citadas, ao organizar o ambiente e os materiais de forma intencional, apelativa e funcional, o educador assegura a “acessibilidade e visibilidade dos materiais, garantindo autonomia às crianças” (pp. 36-37). Tal perspetiva encontra-se com a de Silva *et al.* (2016), para quem “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição no desenvolvimento da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado (...)” (p. 26).

Além disso, conforme se referiu já, é importante que, na organização do ambiente educativo, o educador também **estabeleça rotinas previsíveis e que planeie as transições entre os seus momentos**. Para Webster-Stratton (2018), estes momentos de transição tornam-se, muitas vezes, confusos para as crianças, pelo que o educador deve

prepará-los previamente, tal como associá-los a uma rotina previsível, visto que “a incerteza quanto às rotinas conduz a problemas de comportamento, enquanto as rotinas previsíveis ajudam a preveni-los” (p. 64). Uma estratégia para facilitar os momentos de transição constitui-se na **antecipação do momento** determinado, avisando as crianças da aproximação do término da atividade. Para as crianças mais novas, que ainda não compreendem a noção de tempo, o educador pode, ainda, por exemplo, **colocar uma música, apagar e acender a luz ou bater palmas** (Webster-Stratton, 2018).

No entanto, o educador deve, em primeiro lugar, **organizar o tempo e as rotinas com o grupo** de crianças, o que permite estruturar os ambientes de vida em que todos participam e se desenvolvem enquanto seres humanos (Folque *et al.*, 2015). Folque *et al.* (2015) reforçam que a rotina transmite segurança às crianças e que é um organizador básico que permite a sua participação autónoma.

Para incluir as crianças nesta organização, o educador pode, por exemplo, construir e implementar com elas a *agenda semanal*. Folque e Bettencourt (2018) explicam que este instrumento transmite segurança às crianças, ajudando-as a “regular as suas expectativas e a projetarem-se no tempo” (p. 134). Webster-Stratton (2018) reforça que esta rotina deve ser fixada na parede para que as crianças a possa sempre consultar (e lembrar).

Por fim, importa referir a utilidade do *diário de grupo* na regulação do comportamento do grupo. Segundo Niza (2013), este é o instrumento de regulação, através do qual as crianças vão registando diariamente algo que “não gostámos”, “gostámos”, “fizemos” e que “queremos” (distribuídos em quatro colunas). Esta organização facilita o balanço social da vida do grupo, possibilitando a realização de uma avaliação sociomoral da semana. Folque (1999) acrescenta que a análise das situações no diário de grupo “[pode], por vezes, dar origem a uma nova regra, que é registada numa listagem reguladora dos comportamentos sociais do grupo” (p. 9).

Ainda no que concerne esta dimensão pedagógica, e reforçando as ideias foram explicitadas anteriormente, a participação da criança “no desenvolvimento do currículo, isto é, no planeamento e avaliação do ambiente educativo e do seu processo de aprendizagem, também um meio de aprendizagem” (Cardona *et al.*, 2021, p. 108). As crianças assumem responsabilidades, tomando iniciativa e participando nestas decisões,

desenvolvendo a capacidade de cooperação e sentido de justiça (Silva *et al.*, 2016), dado que conseguem “expressar as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros (...), que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Silva *et al.*, 2016, p. 39).

Em suma, compreende-se a importância e a influência da organização do ambiente educativo, com base em práticas atentas à organização do grupo, do tempo e do espaço, na promoção da autorregulação comportamental das crianças. A participação das crianças na **construção de regras** e na **definição das consequências para o seu incumprimento**, nas **tarefas**, no **planeamento do espaço, materiais** e das **rotinas** permite, pois, “criar um clima de escuta e de abertura, no qual as crianças têm uma ‘voz ativa’ nas decisões” (Cardona *et al.*, 2021, p. 111), influenciando o seu comportamento e, logo, a sua autorregulação comportamental.

Finalizado o enquadramento teórico, é ainda possível assimilar que a *autorregulação comportamental* se constitui na capacidade de o indivíduo controlar o seu comportamento, sendo esse processo influenciado pelos seus fatores biológicos e psicológicos, mas também pelos seus pares e cuidadores.

4.3. Elaboração do roteiro metodológico e ético

Depois de definida a problemática e os objetivos da investigação, foi necessário refletir sobre as opções metodológicas e éticas (Anexo N) para a minha investigação, tais como a sua natureza, os métodos e técnicas utilizados com vista à recolha e à análise dos dados, bem como os procedimentos éticos a adotar em todas as suas fases de operacionalização, todos eles abordados neste subcapítulo.

Assim, julgo pertinente começar por referir que, do ponto de vista da sua metodologia, a presente investigação se centrou num **estudo de caso**, tendo em conta que visou “[investigar] um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Através deste método, pretendeu realizar-se uma investigação que preservasse “as características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (Yin, 2001, p. 21).

Ainda que os estudos de caso possam englobar evidências quantitativas e qualitativas (Yin, 2001), a presente investigação é de **natureza** essencialmente **qualitativa**. Segundo Bogdan e Biklen (1994), e em consonância com uma das características do método do estudo de caso, “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Além disso, os mesmos autores esclarecem que a investigação qualitativa também é descritiva, ou seja, os dados não são recolhidos em forma de números, mas sim de palavras, imagens, vídeos, notas de campos, entre outros. Bogdan e Biklen (1994), também mencionam, a respeito, que numa investigação desta natureza, existe, principalmente, interesse no processo e não simplesmente nos resultados ou produtos. Meirinhos e Osório (2010), por sua vez, referem que “os modelos qualitativos sugerem que o investigador esteja no trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise” (p. 51), tal como se verificou no decorrer da PPS II.

Nessa linha de pensamento, Oliveira e Ferreira (2014) distinguem três tipos de estudo de caso, sendo estes o estudo: a) explicativo; b) exploratório; e c) descritivo. Considerando as suas definições, na presente investigação será realizado um estudo de caso descritivo, já que, conforme descrevem Meirinhos e Osório (2010), este tipo de estudo de caso “apresenta uma descrição exaustiva de um fenómeno, dentro do respectivo contexto” (p. 53).

Partindo destes pressupostos, definiram-se, então, os procedimentos de **recolha e análise da informação**. A respeito das mesmas, Meirinhos e Osório (2010) alertam para o facto de o investigador dever certificar-se, durante toda a investigação, de que “os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente” (p. 59). Para tal, devem ser recolhidos e organizados dados de variadas fontes e de forma sistemática (Dooley, 2002, citado por Meirinhos e Osório, 2010). Yin (2001) menciona, aliás, que a utilização de diferentes fontes de evidência tem a vantagem de desenvolver “linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação (...)” (p. 121). Meirinhos e Osório (2010) acrescentam, ainda, que a triangulação é outro conceito comum, tanto nos estudos de caso, como na metodologia qualitativa.

Por esse motivo, utilizei, na presente investigação, uma variedade de técnicas e fontes de recolha de informação, a começar pela **observação participante**, apoiada em registos igualmente vários (escritos - notas de campo e reflexões semanais; áudio); seguida da realização de dois **inquéritos por entrevista**, concretamente de duas **entrevistas semiestruturadas** à educadora cooperante e a 9 crianças do grupo da sala B, respetivamente – (Anexos H e L). Estes procedimentos de recolha de dados foram ainda, naturalmente, complementados com a **consulta documental**, nomeadamente de documentos institucionais.

Relativamente à **observação participante**, poderei referir, conforme estipulam Rodrigues *et al.*, 1999, citado por Meirinhas e Osório (2010) e Yin (2001), que procurei envolver-me naquilo que estava a investigar, não sendo apenas uma observadora passiva, mas participando e estando, ao mesmo tempo, atenta as interações entre crianças e com adultos. Também adequei a minha postura e o meu comportamento, utilizando os comportamentos e estratégias da educadora cooperante como modelo, pois identifiquei-me bastante com a sua prática pedagógica.

No que diz respeito às **notas de campo**, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que são essenciais para a observação participante e que ajudam “o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos (...)” (p. 151). No início da PPS II, elaborava notas de campo diárias e sobre os diversos momentos do dia, que organizei por ordem cronológica de registos e blocos temáticos/categorias, tendo-se-me revelado um instrumento valioso para a elaboração da caracterização da minha ação contextualizada, assim como para a identificação da problemática a estudar e para o seu estudo.

Meirinhos e Osório (2010) afirmam que as **fontes documentais** são outra estratégia essencial num estudo de caso. Yin (2001) explica que estas fontes podem assumir diversos formatos, ora coincidindo com documentos institucionais/administrativos (p.e., o Projeto Educativo da organização educativa, o Plano de Grupo de Sala, o Regulamento Interno), ora com “recortes de jornais e outros artigos publicados na mídia” (Yin, 2001, p. 107), entre outros. No caso da presente investigação, tive em consideração o PE e o PG, mobilizando parte da sua informação, tal como a de artigos científicos publicados em revistas de especialidade.

Paralelamente, e conforme explicitado anteriormente, procedi à realização de duas **entrevistas semiestruturadas**, das quais elaborei previamente os guiões que possibilitaram “uma organização flexível” (Fujisawa, 2002, citado por Belei *et al.*, 2008, p. 189). Como preconizam Bogdan e Biklen (1994), estas entrevistas permitiram “recolher dados descritivos na linguagem do[s] próprio[s] sujeito[s], permitindo[-me] desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como [...] interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

A entrevista realizada com a educadora cooperante permitiu-me *compreender as conceções da educadora face à autorregulação comportamental das crianças*, tal como *analisar as práticas da educadora e a influência da organização do ambiente educativo na autorregulação comportamental das crianças*, relacionando-se com dois dos objetivos da investigação. Além disso, também mobilizei informações da entrevista para outros capítulos do relatório. Por esse motivo, encontrava-se estruturada em blocos de informação, sendo estes: “Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a”; “Definição do perfil do/a entrevistado/a”; “Abordagem Pedagógica”; “Perspetivas sobre o grupo”; “Organização do ambiente educativo”; “Trabalho em equipa”; “Relação com as Famílias”; “Observação, Planificação/Documentação/Avaliação”; “Autorregulação comportamental da criança”; “Conceções sobre regras”; “Regulação do grupo”; “Conclusão da entrevista”.

A entrevista realizada às 9 crianças da amostra (cujos critérios de seleção se encontram explicitados no Anexo W), por sua vez, possibilitou que respondesse ao seguinte objetivo da investigação: *conhecer as representações das crianças acerca das regras da sala e das estratégias da educadora com vista à sua autorregulação comportamental*. Esta encontrava-se organizada pelos seguintes blocos de informação: “Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a”; “Definição do perfil do/a entrevistado/a”; “Conceções sobre regras”; “Identificação de regras”; “Elaboração/construção de regras”; “Autorregulação”; “Conclusão da entrevista”.

No que diz respeito à análise dos dados, e atendendo ao pendor qualitativo do estudo, a mesma recaiu na **análise de conteúdo**. Transitando entre dois polos – o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade (Freitas, Cunha, & Moscarola, 1997, citados por Silva e Fossá, 2013, p. 3), esta técnica define-se mediante um conjunto de

procedimentos e instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos (verbais ou não verbais). De acordo com Bardin (2006), citado por Silva e Fossá (2013), a análise de conteúdo organiza-se em três fases, que tive igualmente em conta na presente investigação: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e iii) o tratamento dos resultados, apoiado na inferência e na interpretação.

Em termos gerais, e valorizando todos estes processos, a minha análise partiu da elaboração de uma **árvore categorial** (das entrevistas realizadas às crianças) (Anexo O), cujas categorias defini *a posteriori* – depois, portanto, de uma primeira leitura e apropriação da informação recolhida, que permitiu a identificação e organização das unidades de registo a analisar (Vala, 2001). Assim, as categorias enunciadas mediante os objetivos da pesquisa centram-se, globalmente, nas conceções sobre regras, na identificação de regras, na definição de regras e na autorregulação. Também elaborei uma segunda tabela categorial (Anexo P) com vista à organização das notas de campo que se relacionavam mais especificamente com o tema da investigação, possibilitando uma análise mais atenta e focalizada.

A fim de reunir conclusões mais consistentes e aumentar a confiabilidade dos dados (Meirinhos & Osório, 2010), procedi, ainda, à sua triangulação com as minhas observações e a literatura revisitada.

Por fim, e alinhada com o meu roteiro metodológico, a investigação também incluiu uma dimensão ética, descrita com mais detalhe no respetivo roteiro ético (Anexo N). Segundo Vasconcelos (2004), citado por Moita (2021), “(...) toda a relação pedagógica é uma relação ética, nomeadamente na interação com as crianças (...) exigindo uma ainda mais completa responsabilização e respeito pela sua autonomia e individualidade” (p. 46). Assim, neste roteiro ético são explicitadas as minhas opções baseadas na Carta de Princípios Éticos da APEI (2011) e nos Princípios éticos e deontológicos definidos por Tomás (2011). Deste modo, orientei a minha prática por princípios como a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito no compromisso com as crianças, as famílias e a equipa de trabalho (Moita *et al.*, 2011).

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Para elaborar esta secção, centrada na apresentação e discussão dos dados, subdividi este capítulo com base nos objetivos da investigação, facilitando, deste modo, a minha organização e, também, a sua melhor compreensão por parte do leitor.

4.4.1. Conceções da educadora face à autorregulação comportamental das crianças

Os dados apresentados e discutidos neste subcapítulo serão analisados com o objetivo de compreender as conceções da educadora face à autorregulação comportamental das crianças. Os mesmos foram recolhidos através da entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante, para a qual elaborei um guião (Anexo G), tendo, posteriormente, procedido à transcrição da referida entrevista (Anexo H), relacionando os resultados com a revisão da literatura efetuada anteriormente e ainda, sempre que possível, as minhas observações.

Assim, no que respeita ao primeiro objetivo da pesquisa – *compreender as conceções da educadora face à autorregulação comportamental das crianças* –, a educadora cooperante afirma considerar que a autorregulação comportamental da criança se relaciona com a capacidade de “conseguir **controlar as suas emoções e o seu comportamento** (...)” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H). Esta conceção da educadora cooperante mostra coadunar-se com o conceito de autorregulação referido por Eisenberg (2005); Eisenberg *et al.* (1997), citados por Veiga e Fernandes (2012), definido por um “conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre as funções do sujeito, mais propriamente, o controlo de (...) emoções (...) e comportamentos” (p. 536). Nesta sequência, a afirmação da educadora cooperante também poderá encontrar-se com o conceito de *Effortful control* (autorregulação voluntária) referido por Rothbart *et al.* (2004), uma vez que sugere a capacidade de a criança realizar o controlo voluntário das emoções e do comportamento.

Além disso, a educadora cooperante acrescenta, na entrevista, que esta autorregulação difere entre contextos (“tenho percebido que as crianças têm diferentes comportamentos consoante os seus contextos (...) e que essa sua autorregulação difere de contexto para contexto” - Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H), sugerindo que

a **criança adequa os seus comportamentos** conforme os locais, as pessoas (“isto pode variar de pessoa para pessoa, porque comigo eles sabem que têm diferentes limites, do que com outras pessoas” - Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H) e as rotinas. As afirmações também se alinham com o proposto por Sroufe (1995), citado por Linhares e Martins (2015), para quem a habilidade da autorregulação permite que a criança se adapte às exigências cognitivas e sociais específicas.

Nesse sentido, a educadora cooperante também demonstra compreender o papel importante que tem na autorregulação comportamental das crianças, evidenciando a consciência de ser **correguladora dos seus processos de autorregulação** (Linhares & Martins, 2015). Com efeito, refere que é essencial fornecer-lhes “**ferramentas, segurança** e, sobretudo, **confiança**, no sentido de perceberem que, aqui, neste espaço, estão seguros para conseguirem controlar as suas emoções, para conseguirem controlar os seus comportamentos e estarem mais competentes nesta regulação do seu comportamento” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H). Ao mencionar a necessidade de outorgar “ferramentas” às crianças para a sua autorregulação, a educadora revela ter consciência de que deve ajudar a criança a desenvolver a sua própria disciplina (Fonseca & Rosa, 2015). Também, ao afirmar a importância de dar segurança e confiança às crianças, a sua resposta me permite inferir que concebe a necessidade de uma postura calma, de escuta ativa, e da definição de regras e limites, para possibilitar que as crianças se sintam emocionalmente seguras (Vale, 2012). Um aspeto igualmente confirmável através das minhas observações, já que

A educadora compreendeu que as crianças estavam impacientes por estarem à espera e colocou um filme sobre culinária. Além disso, também lhes deu a possibilidade de irem brincar, percebendo que nem todas as crianças estavam interessadas a ver o filme (NC n.º 484, dia 03/12/24 – Anexo A).

Nesta sequência, a educadora cooperante refere que as regras são importantes para a criação de um ambiente harmonioso, visto permitirem **regular os comportamentos** infantis, possibilitando que todos, crianças e adultos, vivam em concordância. Esta perspetiva vai ao encontro do pensamento de Berger e Luckmann (2004), que definem as regras como normas sociais que permitem que o indivíduo adeque o seu comportamento

em sociedade. Em virtude desta concepção, a educadora cooperante acrescenta que as regras são importantes na autorregulação comportamental da criança, uma vez que “lhes transmitem segurança, confiança” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H), permitindo-lhes desenvolver “uma capacidade de autonomia” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H). Vale (2009) argumenta, a respeito, que “só assim se podem desenvolver indivíduos autónomos e conscientes das liberdades e dos limites” (p. 133), o que mostra relacionar-se com a afirmação da educadora cooperante.

Desta forma, infere-se que a concepção da educadora cooperante sobre a autorregulação comportamental das crianças compreende a capacidade que cada criança possui de controlar as suas emoções e os seus comportamentos, e que estes últimos variam consoante o contexto no qual as crianças estão inseridas. Também concebe o seu importante papel enquanto correguladora dos processos de autorregulação das crianças, assumindo facultar ferramentas, segurança e confiança que influenciam a autorregulação comportamental de cada criança, e sugerindo/defendendo, ainda, a necessidade de escutar o grupo, de manter uma postura calma na interação com ele, e de definir regras e limites. Por fim, a educadora cooperante mostra conceber, também, a importância das regras na criação de um ambiente harmonioso, que mostra valorizar bastante na sua própria prática, como comprovam as seguintes notas de campo: “A educadora mencionou que ‘temos várias vozes, vamos usar a mais baixa’ e as crianças utilizaram-na” (NC n.º 493, dia 04/12/24 – Anexo A); “Quando estava muito barulho, a educadora disse que as crianças tinham de fazer mais silêncio, pois não estávamos no recreio” (NC n.º 651, dia 17/01/24 – Anexo A); “A educadora disse que íamos jogar ao jogo do silêncio e que só se podiam ouvir os passos das crianças. O grupo acalmou-se automaticamente” (NC n.º 683, dia 22/01/25 – Anexo A).

4.4.2. Práticas da educadora e influência da organização do ambiente educativo na autorregulação comportamental das crianças

Para apresentar e discutir os dados relacionados com o segundo objetivo da investigação – *analisar as práticas da educadora e a influência da organização do ambiente educativo na autorregulação comportamental das crianças* –, considerei a

entrevista realizada com a educadora cooperante, cruzando-a com as notas de campo e a revisão da literatura.

Na Sala B, pude observar que o grupo de crianças demonstra ser tendencialmente calmo (“Durante o momento do lanche da manhã, as crianças estavam bastante calmas” – NC n.º 588, dia 07/01 – Anexo A). Relacionada com esta observação/característica do grupo, a educadora cooperante afirma, em entrevista, precisar “do espaço mais sereno, mais calmo, para conseguir trabalhar e para que as atividades consigam fluir, portanto, eu preciso de crianças também mais calmas e serenas nesse contexto” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H). A educadora revela, ainda, ser sincera com as crianças, explicando-lhes a razão das regras e também como se sente, por exemplo, “quando estou com dores de cabeça eu digo-lhes isso, ‘preciso que falem mais baixinho, porque estou com dor de cabeça’” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H). Tal resposta da educadora evidencia, portanto, a sua preocupação em explicar às crianças quais os comportamentos que se esperam delas, praticando uma abordagem disciplinar, baseada no uso da razão (Spodek & Saracho, 1998, citados por Vale, 2009).

Na entrevista, a educadora também refere que a repetição é necessária para que exista o cumprimento de regras. Esta sua afirmação relaciona-se, então, com a perspetiva de Spodek e Saracho (1998), citados por Vale (2009), quanto ao educador dever explicar, de forma repetida e calma, os comportamentos que as crianças devem adotar. No entanto, os mesmos autores, indicam que o educador também deve ter consciência de que as crianças não se vão sempre portar de forma adequada, tal como revela compreender a educadora cooperante: “Não quer dizer que eu não saiba que as crianças precisam de ser barulhentas (...)” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H).

Já no que se refere às estratégias que mobiliza para regular o grupo, a educadora cooperante afirma, na entrevista, que as mesmas surgem “no momento” – entende-se, espontaneamente; o que não significa, em qualquer caso, que não sejam intencionais e ponderadas.

De qualquer modo, pude constatar, através da minha observação, que a educadora utiliza algumas estratégias, nomeadamente para manter o grupo calmo, como, por exemplo, **exercícios de respiração** com o grupo (“A educadora disse às crianças que tinham de cheirar a flor e soprar a vela (...)” - NC n.º 338, dia 18/11/24 – Anexo A; “A

educadora disse para o grupo realizar 5 respirações profundas (...)” - NC n.º 531, dia 11/12/24 – Anexo A), o **jogo do silêncio** (“Para acalmar o grupo, a educadora pediu para se sentarem em roda e realizaram o jogo do silêncio, no qual tem de passar uma garrafa por todos. - NC n.º 625, dia 14/01/25 – Anexo A), a **colocação de uma música** para o momento de arrumação e uma **música calma** no momento de preparação do lanche (“A educadora colocou música calma e num volume baixo e disse que as crianças podiam conversar, mas que o tinham de fazer mais baixo que a música (...) – NC n.º 241, dia 30/10/24 – Anexo A), o recurso à **voz de casa** (“A educadora reforçou que é necessário utilizar a voz de casa quando estamos na sala” - NC n.º 548, dia 16/12/24 – Anexo A) e **apagar a luz** para captar a atenção das crianças. Como pude também comprovar, estas estratégias auxiliam as crianças na sua autorregulação, na medida em que possibilitam a criação de um ambiente calmo e seguro, afirmando Webster-Stratton (2018) que, num ambiente com estas características, são menores as probabilidades de ocorrerem problemas de comportamento nas crianças.

Nesta sequência, importa também analisar e refletir sobre a influência da organização do ambiente educativo. A respeito desta dimensão pedagógica, a educadora cooperante afirmou que **a organização do espaço e do tempo** deve ser **realizada com as crianças**, possibilitando que tenham consciência do que “têm para fazer, o que é que têm para trabalhar, que materiais têm, que áreas têm, isso faz com que eles naturalmente se regulem mais facilmente” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H). Em primeira instância, esta conceção da educadora cooperante mostra ir ao encontro da perspetiva de Webster-Stratton (2018), que afirma que a organização do ambiente educativo influencia o comportamento das crianças. Em segunda instância, também se relaciona com a ideia de Silva *et al.* (2016), que enunciam que o educador deve organizar o espaço e os materiais com o grupo de crianças, e em terceira instância, com o pensamento de Folque *et al.* (2015), que afirmam que o tempo e as rotinas também devem ser organizados com o grupo.

Durante a PPS II, pude observar que a educadora incluiu o grupo na organização do tempo e das rotinas, ao propor a **elaboração da agenda semanal e da rotina diária** (cuja dinâmica pude, inclusivamente, conduzir). Segundo Folque *et al.* (2015), a agenda semanal permite que as crianças tenham “o entendimento das diversas atividades ao longo

do dia, dando-lhes segurança e ajudando-as a regularem as suas expectativas e a projetarem-se no tempo (p. 25). Para a construção da mesma na OS, as crianças foram responsáveis por escolherem e mencionaram os seus diversos momentos, demonstrando a sua apropriação dos mesmos, uma vez que os identificavam, como evidencia a seguinte nota de campo: “(...) questionámos que momentos existem na quarta-feira e escrevi num papel. Também conversámos sobre momentos que são comuns a todos os dias, como o almoço, por exemplo” (NC n.º 95, dia 09/10/24 – Anexo A). O mesmo aconteceu na construção da *Rotina Diária*.

Já no que se refere às estratégias utilizadas pela educadora com vista à **antecipação e transição dos momentos**, os meus registos de observação destacam a seguinte: “A educadora apontou para o relógio indicando que quando o ponteiro grande chegasse ao número 8 (apontando e questionando qual era o número), tinham de arrumar a sala” – NC n.º 1, dia 30/09/24 – Anexo A). Recordando Webster-Stratton (2018), esta revela-se, de facto, uma estratégia facilitadora de tempos de transição, uma vez que se constitui na antecipação de um novo momento, avisando as crianças do término da atividade.

Além disso, a educadora cooperante também afirmou incluir o grupo de crianças na **organização do espaço e dos materiais**, propondo a elaboração de *inventários* (“(...) fazemos sempre a questão dos inventários para percebermos o que é que podemos fazer em cada área, o que é que temos e como é que nós podemos brincar e o que é que podemos desenvolver e acho que isso ajuda muito (...)” – Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H), que a seguinte nota de campo também descreve:

(...) A educadora questionou o que tínhamos na casinha e as crianças ditaram os diferentes objetos que a constituem. Depois também questionou “o que podemos fazer e aprender na casinha?” (...) Após estar escrito o inventário, a educadora perguntou quem queria fazer desenhos para o completar. O R.R., o A.T. e o L.R. quiseram. Desenharam objetos presentes no inventário e depois recortaram e coloram (NC n.º 21, dia 01/10/24 – Anexo A).

Ainda no que concerne a esta dimensão pedagógica, a educadora afirma que “**fecha**” **algumas áreas**, isto é, indica que as crianças não devem ir para determinada área, por exemplo, para a área da garagem, de modo a gerir o tempo, o espaço e os

materiais da sala, tendo sido esta estratégia igualmente destacada nos meus registos de observação: “Como as crianças tinham pouco tempo para brincar livremente nas áreas, a educadora referiu ‘a garagem está fechada’; todas as crianças cumpriram esta instrução e nenhuma tentou ‘quebrar esta regra’” (NC n.º 250, Dia 04/11/24 – Anexo A). Esta estratégia demonstra que a educadora de infância reflete sobre esta organização, sendo afirmado por Silva *et al.* (2016) que é “indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização (...)” (p. 26). No entanto, a docente reflete, na entrevista, que utiliza esta estratégia mais vezes do que desejaria, revelando, mais uma vez, a sua capacidade de reflexão constante sobre a funcionalidade e a adequação dos espaços (Silva *et al.*, 2016). Deste modo, considero que a estratégia de limitação/fechamento das áreas em determinados momentos exprime uma intencionalidade pedagógica por parte da educadora cooperante, confirmada pela seguinte afirmação: “(...) ao fechar estas duas áreas também lhes dá a oportunidade de explorar outras” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H).

Relativamente à forma de **decisão das regras**, a educadora explica na entrevista que existem, na sala B, muitas regras implícitas e que, por isso, não foram explicitamente definidas. No entanto, afirma que se formam

através do **diálogo**, é através de experiências que são vividas e sentidas por todos (...), mas acho que tem a ver com isto. Esta forma de viver em sala, **transparente e honesta**, de dizer o que estamos a sentir, e se estamos a sentir isto, estamos a pensar aquilo, isto promove também a regulação da parte deles - Entrevista da Educadora Cooperante (cf. Anexo H).

A educadora conclui, deste modo, que as crianças também são autoras da formulação de regras e que as reforçam, tal como já foi exemplificado (cf. NC n.º 513, dia 06/12/24 – Anexo A). A sua estratégia parece-nos, assim, alinhar-se com as perspetivas de Silva *et al.* (2016) e de Webster-Stratton (2018) que defendem que as crianças têm de ser incluídas na definição das regras.

Relativamente à prática da educadora perante o cumprimento de regras, importa lembrar a recomendação de Webster-Stratton (2018) acerca da aplicação dos **elogios**, uma

estratégia que pude também observar na prática da educadora cooperante, conforme exemplifica a seguinte nota de campo:

o grupo estava a brincar nas áreas e estava um ambiente extremamente calmo, as crianças conversavam num tom adequado. A educadora elogiou-os e disse ‘obrigada, parabéns, o ambiente do grupo está fantástico!’ (NC n.º 431, dia 25/11/24 – Anexo A).

Por outro lado, a mesma autora indica que, quando existe incumprimento de regras, devem existir **consequências** (Webster-Stratton, 2018). Através da minha observação, constatei que não existiram muitos momentos nos quais tivesse sido necessário aplicar consequências, mas caso alguma criança não cumprisse uma determinada regra, como, por exemplo, entrando na sala a correr, a educadora **reforçava a regra** “não se pode correr” e pedia para a criança voltar a entrar na sala. Desta forma, a educadora demonstrou **firmeza** na transmissão da regra (Vale, 2012), tendo sido **consistente** na implementação das regras e limites e dando **instruções claras**, não formuladas como perguntas nem como críticas, tal como defende Webster-Stratton (2018). No entanto, constata-se que não é uma regra formulada na positiva. Neste exemplo, também é possível compreender que a educadora não reagiu de forma alterada nem com raiva, adotando, portanto, uma postura defendida por Brazelton & Sparrow (2004).

A educadora cooperante revela que privilegia uma **relação próxima com as crianças**, pois considera que é “fundamental para que haja esta segurança, autonomia, responsabilidade entre elas e connosco adultos em sala (...)” e que, muitas vezes, as crianças também cumprem as regras “por uma questão de proximidade” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H), o que se relaciona com as ideias de Silva *et al.* (2016), mencionadas anteriormente. O momento descrito na seguinte nota de campo demonstra a relação próxima e segura que a educadora tem com as crianças:

Eu e a educadora estávamos na sala, momento não letivo, quando a M.E. entrou a chorar bastante. Começou a tentar explicar, mas a educadora acolheu-a, abraçando-a, referindo que primeiro o seu coração tinha de acalmar e só depois deveria explicar o que tinha acontecido (NC n.º 287, 08/11/24 – Anexo A).

A educadora utiliza um tom de voz calmo, mas também assertivo, no entanto, utiliza-o sem levar a voz, tal como evidencia a nota de campo: “em momentos de grande grupo, nos quais a maioria das crianças está inquieta, a educadora diz ‘1... 2... 3... todos sentados’ (sem levantar a voz, apenas com um tom assertivo) e as crianças sentam-se novamente” (NC n.º 322, dia 15/11/24 – Anexo A).

Por fim, centrando-se este capítulo nas práticas da educadora cooperante, e considerando o papel integrante do auxiliar de ação educativa na equipa/vida da sala, decidi questioná-la sobre a forma como considera incluir este parceiro na gestão do ambiente educativo e na regulação do grupo de crianças. A educadora indicou que gostaria de ter mais tempo para dialogar com o auxiliar sobre estas questões e que, por isso, “o que eu tento fazer é, lá está, com o meu exemplo, acabar por envolvê-lo neste sentido” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H). No entanto, revela sentir que o comportamento das crianças é diferente para consigo e para com o auxiliar, pois “somos pessoas diferentes, limites diferentes, comportamentos que se geram diferentes”. (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H). Apesar de o diálogo sobre estes temas não ser tão frequente como a educadora cooperante idealizaria, analisando a sua resposta, infere-se que valoriza a comunicação na sua relação com o auxiliar de ação educativa, tal como evidencia a seguinte nota de campo: “Eu, a educadora e o auxiliar conversamos sobre a disposição das camas no momento da sesta, partilhando sugestões de alteração” (NC n.º 620, dia 13/01/25 – Anexo A). Assim, verifica-se que existe um trabalho em equipa apoiante e respeitador (Hohmann & Weikart, 2007), compreendendo-se que o trabalho em equipa com estas características possibilita a criação de um ambiente harmonioso, favorável ao bem-estar e aprendizagem das crianças e também à regulação do grupo de crianças.

Em forma de conclusão, a educadora cooperante defende práticas baseadas na verdade, revelando transparência na comunicação com as crianças, relativamente ao seus sentimentos e emoções. Também demonstra ter consciência da importância da persistência na repetição das regras, para o seu cumprimento, reconhecendo que, sem elas, as crianças se irão comportar de forma menos adequada. Além disso, a educadora cooperante revela valorizar ambientes calmos e, por isso, utiliza algumas estratégias para acalmar o grupo de crianças, facilitando, assim, a autorregulação comportamental do

grupo. Nesta sequência, demonstra valorizar a organização do ambiente educativo com o próprio grupo de crianças, uma vez que essa sua participação ativa fará com que identifique e compreenda mais facilmente as regras da sala, contribuindo para se regule melhor. Apesar de afirmar que não existiram muitos momentos estruturados para a definição de regras, considerando estar, para si, implícitas, sugere que se devem formular com base no diálogo entre todos. Por fim, também foi possível compreender que utiliza a estratégia do elogio perante o cumprimento de regras, que transmite com firmeza, clareza e consistência.

4.4.3. Representações das crianças acerca das regras da sala e das estratégias da educadora com vista à sua autorregulação comportamental.

Neste subcapítulo, pretendo responder ao objetivo iii) *Conhecer as representações das crianças acerca das regras da sala e das estratégias da educadora com vista à sua autorregulação comportamental*. Os dados que lhe correspondem foram, conforme se anunciou antes, recolhidos a partir de uma entrevista semiestruturada (Anexo L) realizada a nove crianças do grupo, selecionadas mediante a idade, sexo, facilidade de expressão, motivação para participar e evidência do conhecimento de regras da sala (Anexo I). Assim, interligam-se, nesta discussão, os dados resultantes quer da árvore categorial elaborada (Anexo O) quer das minhas notas de campos e da literatura anteriormente convocada.

Para conhecer as representações das crianças acerca das regras, comecei por questionar “O que são regras?”. As respostas obtidas demonstram que a maioria das crianças associa o seu **conceito** a uma **interdição** (p.e., “(...) Regras são coisas que não se fazem (...)” – R.R.), nomeando regras e/ou indicando o comportamento que não deveriam fazer (p.e., “Não se fala com a boca cheia” – L.S.). A evidenciá-lo, leia-se a seguinte nota de campo, relacionada com um dos exemplos de normas já referido por Berger e Luckmann (2004), “não se deve derramar sopa” (p. 178), associado a uma interdição: “Durante o lanche, várias crianças referiram “não se brinca com a comida” (NC n.º 572, dia 20/12/24 – Anexo A). No entanto, também existiram crianças que demonstraram que a sua conceção sobre o conceito de “regra” se relacionava com o

respeito (p.e., “Regras são respeitar” – M.F.) e, também, com o seu **valor** (p.e., “São coisas importantes” – B.D.).

No que concerne à concepção destas crianças sobre a **utilidade** das regras, cinco crianças, ou seja, a maioria, indicou que servem para **regular o comportamento** (p.e., “para nos portarmos bem” – L.R.), relacionando-a com o conceito de regra defendido por Berger e Luckmann (2004), para quem as regras são normas sociais que possibilitam a adequação do comportamento do indivíduo em sociedade. Além disso, três crianças mencionaram que as regras são para **cumprir** (p.e., “servem para a... para respeitar” – M.F.) e apenas uma criança referiu a utilidade de **brincar e partilhar**.

Ainda relativamente às concepções das crianças sobre as regras, questioneei-as sobre a sua **importância**. Nesta categoria as respostas foram diversas, tendo três crianças aludido ao **respeito e cumprimento** de regras, expressando que as regras são importantes, porque têm de ser respeitadas e cumpridas. As restantes respostas relacionaram com a sua importância a **imposição** (“Ah... porque as professoras dizem” – L.R.), a **relação interpares** (“Por causa que os amigos assim não vão desculpar” – R.R.), evidenciado essa consciência numa reunião de conselho “várias crianças (principalmente as mais velhas) mencionaram que ‘temos de conversar para resolver conflitos’, após ouvirem as partilhas dos colegas - NC n.º 513, dia 06/12/24 – Anexo A), a **conduta** (“Porque quem não morde, quem não bate e quem não dá murros e pontapés é que é bom, é assim” – R.L.), a **necessidade** (“Porque é preciso” – V.C.) e, ainda, a **regulação emocional** (“Para não chorarmos” – M.E.). Analisando as respostas das crianças, compreende-se que estas concepções se relacionam com o seu desenvolvimento socioemocional, pois como indicam Brás e Reis (2012), é no JI que as crianças se deparam com novos desafios, fazendo-as aceitar normas sociais, regras e hábitos sociais, aprendendo a corresponder às expectativas dos pares e dos adultos. As crianças também **identificaram as regras** existentes nos diversos espaços, tais como a sala, o refeitório, a casa de banho, o recreio e os corredores, de modo a esclarecer as suas representações acerca das mesmas.

Compreendi, assim, que as crianças têm consciência das regras que existem, mostrando-se capazes de nomeá-las. Deste modo, mencionaram regras da sala, tais como: **não correr** (4 incidências), **arrumar** (3 incidências), **falar baixo** (3 incidências) e **não magoar fisicamente** (3 incidências). De destacar que também pude observar esta

identificação de regras no decorrer da PPS II, tal como exemplifica a seguinte nota de campo, relacionada com a regra mais nomeada pelas crianças: “Quando eu e a educadora referimos que íamos fazer uma corrida do Jo-ken-po, o A.T. disse ‘mas não podemos correr na sala’ (NC n.º 643, dia 16/01/25 – Anexo A). As crianças entrevistadas também identificaram individualmente outras regras, como pedir desculpa, respeitar, conversar e cumprir as tarefas. Compreende-se que a capacidade de as crianças nomearem regras, se relaciona com a autorregulação comportamental, pois caracteriza-se, segundo Kochanska, Murray, & Coy (1997) e Kopp (1982), citados por Linhares e Martins (2015), por ser a capacidade que possibilita que a criança controle o seu próprio comportamento, incluindo o controlo de respostas impulsivas e a capacidade de cumprir as orientações dos adultos. Ao longo da PPS II, e como confirmam as respostas obtidas, constatei que o grupo de crianças tinha conhecimento das regras existentes, influenciando o seu cumprimento.

Relativamente às **regras do refeitório**, recolhem-se 6 incidências que fazem menção a regras relacionadas com o **comportamento à mesa** (p.e., “Não podemos falar de boca cheia” – L.S.). Além destas, também existem crianças que reconhecem que **não se podem magoar fisicamente no refeitório** (1 incidência), que **não podem correr** (1 incidência) e que **não podem gritar** (2 incidências), compreendendo-se, mais uma vez, que assumem, no geral, as regras como **interdições**. Nesta sequência, destaco que a seguinte nota de campo demonstra que o V.C tem conhecimento das regras que existem no refeitório, nomeando-a, também, como uma interdição: “O V.C referiu que não se canta no refeitório depois de eu ter cantado” NC n.º 691, dia 23/01/25 – Anexo A). Esta capacidade de nomear regras e de as transmitir aos outros revela que as crianças estão a compreender como é o mundo social, quais os padrões socialmente aceitáveis e como se devem comportar em diferentes situações (Vale, 2009).

No que concerne às **regras da casa de banho**, as respostas foram diversificadas, identificando-se 3 incidências que revelam associar as regras ao **cuidado do espaço** (p.e., “Não entupir a sanita” - R.R.). Outras mencionaram regras relacionadas com os **cuidados ambientais** (2 incidências) e os **cuidados de higiene** (1 incidência), e, ainda, com algumas **interdições**, como **não magoar fisicamente** (1 incidência) e **não brincar** (1 incidência). Assim, compreende-se que as respostas das crianças não revelam apenas que

têm consciência da existência de regras na casa-de-banho, nomeando-as, mas também que compreendem que é necessário cuidar dos espaços, do ambiente (“Manifestar comportamentos de (...) respeito pelo ambiente” – Silva *et al.*, 2016, p. 91) e de si (“demonstrar cuidados com o seu corpo e com a sua segurança” – Silva *et al.*, 2016, p. 91). Deste modo, as respostas das crianças também demonstram que são conhecedoras do espaço e de como deve ser utilizado; o que se relaciona com a seguinte afirmação de Silva *et al.* (2016): “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição no desenvolvimento da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado (...)” (p. 26), influenciando a capacidade de autorregulação comportamental e, conseqüentemente, o cumprimento de regras.

Relativamente ao **recreio**, quatro crianças também identificam como uma das suas regras **não magoar fisicamente**, uma das crianças indica que **não se pode sair do recreio**, ou seja, as crianças apenas saiam do recreio quando algum adulto lhes dava essa indicação (“A Educadora chamou as crianças (estavam no recreio) para formarem uma roda dentro da sala” – NC n.º 8, dia 30/09/24 – Anexo Y), e duas que **não se pode correr**. Contrariamente, uma criança diz que uma das regras do recreio é “para **correr**” – M.E.. Além disso, apenas duas crianças assumem que **brincar** é uma das regras do recreio, entendendo-a como uma regra positiva, contrariamente às anteriores que são nomeadas como interdições. Compreende-se que as regras do recreio são percebidas de forma diferente pelas crianças, sendo a mais consensual a de não magoar fisicamente. Pode constatar que esta era a regra mais repetida, relacionando-se com a perspetiva de Vale (2009) que defende que as regras necessitam de ser explanadas de forma repetida e clara.

Por fim, nos **corredores**, a maioria das crianças (8) afirma que **não se pode correr**. Também pude constatar o conhecimento desta regra na PPS II, pois “A caminho da sesta, algumas crianças ao observarem outras crianças a correr, disseram “não se corre nos corredores” (NC n.º 505, dia 06/12/24 – Anexo A). As regras **não saltar, caminhar ordeiramente, não gritar e não empurrar** foram mencionadas apenas por uma criança. Na entrevista, a educadora também fez menção à compreensão destas regras por parte do grupo de crianças, já que “eles próprios dizem uns aos outros algumas dessas regras” (Entrevista da Educadora Cooperante - Anexo H). Através da minha observação,

constatei que esta era uma das regras mais mencionada pela educadora cooperante e também que estava mais interiorizada pelas crianças, como evidenciam estes resultados. Acredito, à semelhança da situação refletida anteriormente, que também esta se deva à repetição, o que mais uma vez reforça a perspectiva de Vale (2009) sobre a importância da explicitação clara e repetida das regras.

No que diz respeito à **definição das regras**, e ao questioná-las “Por quem são decididas as regras da nossa sala?”, a maioria das crianças (6) indicou que a **educadora** era a responsável por essa definição. Além disso, três crianças indicaram que o **auxiliar** de ação educativa também as definia e três crianças afirmaram que “**eu**”/[elas mesmas] era/[m] responsável/[eis] pela definição das regras. Deste modo, infere-se que a maioria das crianças considera que os **adultos** é que assumem esta responsabilidade, uma vez que apenas duas mencionaram que esta tarefa era de **todos** e apenas uma indicou que era da sua própria responsabilidade – ou das **crianças** (“Ah... eu, a M.A., a A.L., a C.R., o M.S.” – M.E.). Nesta sequência, o V.C. comentou “eu posso escolher (as regras), mas eu estou a brincar, Mafalda”. No entanto, todas as crianças responderam afirmativamente quando questionei se podiam participar nesta decisão, relacionando-se com o defendido por vários autores, nomeadamente sobre o facto de as crianças deverem ser incluídas e envolvidas na decisão de regras (Webster-Stratton, 2018; Silva *et al.*, 2016). No entanto, dado as crianças associarem, primeiramente, esta responsabilidade aos adultos, infere-se que a sua participação na definição de regras não seja consistente.

Ainda nesta sequência, as crianças identificaram os **momentos de decisão das regras** e seis crianças nomearam que esse momento coincide com a **reunião de conselho**. A seguinte nota de campo exemplifica um desses momentos:

Na reunião de conselho, as crianças indicaram várias situações que nos levaram a conversar sobre a regra de “respeitar é parar”. Além disso, várias crianças (principalmente as mais velhas) mencionaram que “temos de conversar para resolver conflitos”, após ouvirem as partilhas dos colegas (NC n.º 513, dia 06/12/24 – Anexo A).

Por outro lado, duas crianças referiram que é no momento da **roda da manhã** que se definem as regras, referindo, uma delas, em **qualquer momento**.

Pelos resultados obtidos, infere-se que a maioria das crianças identifica o momento da reunião de conselho como um momento para a decisão de regras, a partir do recurso ao *diário de grupo*. É um instrumento reconhecido como útil à regulação do comportamento do grupo, possibilitando o balanço social da sua vida (Niza, 2013). Este revelou-se um momento de autonomia e responsabilidade (“O L.R. e a L.N. foram secretários, moderando a reunião.” – NC n.º 334, dia 15/11/24 – Anexo A), de partilhas em grupo (“Na coluna seguinte (“gostámos”), a M.F. referiu que gostou de brincar no recreio, o que nos levou a conversar sobre as brincadeiras que gostam de fazer no recreio” – NC n.º 293, dia 08/11/24 – Anexo A) e, conseqüentemente, da escuta das suas vozes, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas com o respeito pelo outro (“conversaram sobre várias situações do recreio e concluímos que respeitar é parar, com base numa situação em que uma das crianças insistiu para brincar com outra quando ela não o queria fazer naquele momento” – NC n.º 430, dia 22/11/24 – Anexo A).

Para compreender se as crianças identificam a sua capacidade de autorregulação, comecei por perceber se consideram que **cumprem as regras** e apenas uma criança indicou que não as cumpria. Nesta sequência, cinco crianças revelaram que sentem **tranquilidade** por cumprir regras, duas transmitam que ficam **felizes**, uma disse “fico **orgulhoso**” – V.C. e outra criança afirmou que se sentia **triste**, “porque gosto tanto de brincar” – R.L.. Conforme teorizado, a autorregulação relaciona-se com o desenvolvimento socioemocional das crianças e, por isso, compreende-se que a maioria das crianças, ao vivenciar sentimentos positivos mediante o cumprimento de regras, demonstre repetir o comportamento, pois sente-se bem ao fazê-lo. No entanto, uma das crianças afirma que se sente triste, por gostar de brincar (a regra estava associada ao momento de arrumação), demonstrando consciência do desafio da regra que lhe impossibilitaria de brincar mais. De qualquer modo, este comentário revela que a criança identifica as suas emoções, compreendendo a razão de se sentir daquela forma, estando essa consciência na base da autorregulação comportamental. Também foi possível compreender que três crianças valorizam o **reforço verbal positivo** como consequência do cumprimento das regras, enquanto outras três afirmam ser **inexistente**. Tal como já foi abordado, o reforço positivo, tal como o elogio, “encoraja as crianças a serem mais cooperantes e a valorizarem os pedidos do educador” (Webster-Stratton, 2018, p. 78).

Assim, infere-se a necessidade de uma maior valorização dos comportamentos adequados, incentivando a sua estimulação e o reforço da consequência do cumprimento de regras que algumas crianças consideram inexistente.

Ao analisar as entrevistas também pude compreender que três crianças enunciam que sentem **tristeza** perante o **desrespeito de regras**. No entanto, o L.R., o R.R. e a M.E., ou seja, três crianças, afirmam que se sentem **bem** ao fazê-lo. O V.C. indica que fica **zangado** e o R.L. expressa que sente **nojo**. Ao analisar as respostas, compreendem-se divergências nas reações emocionais perante o desrespeito de regras, podendo relacionar-se com o desenvolvimento socioemocional das crianças, pois é neste período da EPE que as mesmas lidam com a capacidade de gerirem as suas emoções (Vale, 2009). Deste modo, as diferenças observadas também poderão relacionar-se com o temperamento de cada criança, caracterizado por Linhares e Martins (2015) como as “diferenças individuais, com base constitucional, na reatividade e autorregulação, nos domínios do afeto, atividade e atenção” (p. 286).

Neste sentido, três crianças indicam como **consequência** do desrespeito de regras a **punição** (p.e., “Vou me sentar a pensar no que é que eu fiz” – L.R.). Relacionado com este exemplo, Webster-Stratton (2010) indica que o *tempo de pausa* poderá ser uma das consequências a aplicar perante o desrespeito das regras, uma vez que possibilita que a criança recupere a calma, autorregulando-se e compreendendo que existem consequências para os seus comportamentos. Assim, verifica-se que algumas crianças associam a punição a uma forma de autorregulação, pois aludem à utilização do *tempo de pausa* como uma oportunidade de reflexão sobre a sua atitude. Apesar de ter observado a sua aplicação em sala durante a PPS II, conforme descrito anteriormente, três crianças indicam que essa consequência é **inexistente**, em face de uma criança que sugere a sua necessidade para se autorregular, mencionando, até, alguns benefícios e estratégias (“Podemos chorar, podemos ter calma para respirar fundo” – L.S.). Constata-se, então, que as crianças apresentam perspetivas diferentes sobre as consequências aplicadas perante o desrespeito de regras, mas que têm consciência da existência de consequências para as ações negativas.

Finalmente, de modo a compreender as representações das crianças sobre a influência do não cumprimento de regras nas **interações com os pares**, indiquei-lhes,

durante a entrevista, o exemplo de uma situação, como a de “não partilharem um brinquedo com um amigo”, descrevendo-lhes situações concretas como: “E imagina que tu estás a fazer uma brincadeira com a L.O. e ela quer muito um livro que tu estás a ler, mas tu não estás a querer partilhar. Como é que achas que ela se sente?” (Pergunta realizada por mim à L.S.). Ante o mesmo, todas as crianças reconheceram que o seu amigo se iria sentir triste e mal, o que revela uma conceção próxima da afirmação de Spodek (2010), para quem os comportamentos negativos, como, neste caso, “não partilhar”, podem estar associados à rejeição dos pares. No entanto, durante a PPS II, pude constatar que o grupo de crianças é bastante empático e atento com os seus pares: “O R.L. começou a chorar e várias crianças se aproximaram dele, tentando perceber o que se passava” (NC n.º 128, dia 15/10/24 – Anexo A), verificando que as situações de conflito na partilha dos brinquedos foram pouco recorrentes.

Concluindo e sintetizando, a maioria das crianças associou o conceito de regras a uma interdição, e também conferiu que a principal utilidade das regras reside na regulação do comportamento. No que concerne à importância das regras, as respostas foram diversas, mas evidenciam a sua valorização por parte de algumas crianças, que consideram deverem ser respeitadas e cumpridas. Além disso, todas as crianças conseguiram identificar as regras respetivas aos diferentes espaços da OS, nomeando-as, o que reflete a sua consciência e compreensão das mesmas. Relativamente à definição de regras, a maioria das crianças refere que a sua responsabilidade compete aos adultos. Por outro lado, ao serem diretamente questionadas sobre a sua participação nesta decisão, todas as crianças responderam afirmativamente, demonstrando conceberem o seu papel ativo na escolha das regras, mesmo que, em primeira instância, revelem associar esta responsabilidade aos adultos, levando-nos a inferir que a sua participação na definição da regras possa não ser suficientemente consistente.

Nesta sequência, a maioria das crianças indica que as regras são definidas na reunião de conselho, isto é, num momento em que existe a valorização da agência e voz das crianças. Apenas uma criança indicou não cumprir as regras, logo, a maioria das crianças percebe que cumpre as regras. Para várias das crianças da amostra, a tranquilidade é o sentimento mais frequentemente associado ao cumprimento das regras, em contraste com a tristeza, no seu incumprimento. Algumas crianças, contudo, ainda

afirmam sentir-se bem quando não as cumprem, o que pode ser revelador do seu processo de desenvolvimento socioemocional. No que diz respeito às consequências do cumprimento das regras, algumas crianças identificam a existência do reforço positivo na sala, enquanto outras referem que ele é inexistente, sugerindo a necessidade da maior valorização dos comportamentos adequados, incentivando a sua contínua estimulação. Já no que se refere à consequência do incumprimento das regras, as crianças que reconhecem a sua existência mostram associar-lhe uma punição, revelando consciência de existirem consequências para as ações negativas. De modo geral, as crianças demonstraram compreender que as suas ações influenciam a relação com os pares, uma vez que o incumprimento de regras (relacionado, por exemplo, com a partilha) poderá deixá-las tristes.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1997, p.79).

A construção da minha profissionalidade docente como educadora de infância iniciou-se assim que cheguei à ESELx, há perto de cinco anos. Todas as UC que tive, os professores que as lecionaram, os colegas que me acompanharam, as crianças que conheci, os locais de estágio que experienciei, as educadoras de infância e os auxiliares de ação educativa que me orientaram, as famílias que encontrei, as supervisoras que me guiaram, desde a licenciatura até ao mestrado, contribuíram, direta ou indiretamente, para esta construção.

Neste sentido, reconheço que este processo foi influenciado por todas as minhas vivências, tendo sido as mais significativas, para mim, as resultantes das PPS I e II. Drumond (2018) afirma, justamente, que o estágio é um momento importante do percurso do estudante, uma vez que “favorece o contacto direto com o futuro campo de trabalho” (p. 293), tal como a pesquisa, a reflexão e a própria formação.

Na PPS I, estagiei numa OS que defendia o Movimento da Escola Moderna (MEM), tendo-me sido uma abordagem muito enriquecedora, uma vez que nunca tinha vivenciado a implementação deste modelo pedagógico em creche. Além disso, aloquei-me numa sala de 1 ano, o que me facultou uma primeira experiência com esta faixa etária que, até então, havia sido praticamente inexistente. Este estágio também foi muito importante para mim por me permitir compreender que, em creche, as atividades estruturadas não são a dimensão mais significativa do trabalho pedagógico (Portugal, 2000). Neste sentido, percebi que as rotinas diárias são tempos de excelência para a aprendizagem das crianças, traduzidos em momentos de cuidado e de “interações diádicas entre um adulto e a criança” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Portugal, 2000, p. 88), e que aprendi, por isso, a valorizar ainda mais: “Durante o momento da muda de fralda, eu aproveito para conversar com as crianças, descrevendo o que estou a fazer” (NC n.º 2, dia 09/02/24).

Os meses de estágio neste contexto proporcionaram-me uma maior compreensão da importância de um ambiente seguro e saudável, gerado a partir de uma relação de confiança entre a criança e o educador de infância. Um ambiente que, simultaneamente,

convida à interação das crianças e à exploração de todos os seus sentidos (Portugal, 2000):

(...) O S.B. saiu da sala e colocou-se (longe da mesa) a observar a atividade. Tentei chamá-lo, mas não se aproximou. A K. foi ter com ele, levando um copinho, mas ele não tocou no copo. Fui ter com o S.B. e mostrei-lhe a minha mão (que estava com lama) e ele afastou-se (NC n.º 37, dia 30/04/24).

Também acredito ter conseguido, durante a PPS I (tal como na PPS II, aliás), comunicar com a equipa educativa e as famílias, assim como escutar atentamente o grupo de crianças, permitindo-me pensar e organizar adequadamente a minha *praxis*, com respeito pelos seus interesses, ritmos e necessidades. A observação e a escuta ativa das crianças foi também, aliás, a que motivou a problemática da minha investigação – *De que modo é que propostas de exploração com a Natureza podem promover o desenvolvimento e aprendizagens em creche?*.

No entanto, também durante a PPS I me senti muitas vezes desafiada, nomeadamente na minha relação com as crianças, ao nível sobretudo do estabelecimento e da imposição de limites – temática que sustentou a minha investigação na PPS II. Ante esses mesmos desafios, e como forma de superá-los, refleti continuamente sobre a minha prática e sobre a da equipa educativa de sala, dialogando com a educadora cooperante e com as auxiliares de ação educativa sobre as suas opções e práticas, a fim de compreendê-las e, a partir das mesmas, adequar a minha postura.

Neste sentido, posso constatar que as duas PPS, de certo modo, se interligam. E isto ainda porque, em ambas, aprimorei a minha capacidade de observação e reflexão, elaborando notas de campo diárias e reflexões semanais, desenvolvi a minha competência investigativa, experienciando diferentes modos de olhar e de pesquisar, idealizei e orientei a construção de portefólios de desenvolvimento e aprendizagem, e, ainda, planeei e implementei atividades e ambientes de exploração, alinhados com as necessidades das crianças e dos seus respetivos contextos.

Centrando-me na PPS II e focando a minha atenção no tema da minha investigação, estes meses possibilitaram a minha compreensão efetiva da necessidade (e dos modos) da implementação de regras, contribuindo, também, para a construção da

educadora de infância que ambiciono ser. Posso mesmo destacar que foi dos melhores estágios que tive a oportunidade de experienciar. Não descurando todas as restantes equipas com as quais trabalhei, senti-me, nesta, parte realmente integrante da mesma e da vida do grupo. O seguinte excerto da primeira reflexão elaborada pode, aliás, evidenciá-lo:

Assim, a educadora tratou-me de forma igualitária, permitindo que eu me sentisse parte do grupo, favorecendo essa mesma perceção por parte das crianças, uma vez que possibilitou que eu participasse nas atividades do grupo e, até mesmo, na gestão de pequenos grupos. As seguintes notas de campo exemplificam-no: 'Eu fiquei responsável pelo pequeno grupo da área da criatividade' (...) (NC n.º 52, dia 04/10/24) (Reflexão 1 – Anexo A).

Este fragmento da reflexão leva-me a refletir, também, sobre uma dimensão de extrema importância para mim – a afetividade na relação pedagógica –, pois compreendo e valorizo a afetividade como uma “importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes e imprescindíveis” (Amorim & Navarro, 2012, p. 2) na EPE. Com efeito, na PPS II, tal como em todos os outros estágios, preservei sempre o estabelecimento de relações próximas, de confiança, seguras e afetivas com as crianças. Não raros foram os momentos em que, como nota o seguinte registo, estabeleci essa relação de modo a acolher cada criança e as suas emoções: “O G.E., de manhã, chegou a chorar e esteve ao meu colo. Depois quando ficou mais calmo, saiu do meu colo, mas continuava perto de mim a dar-me a mão” (NC n.º 422, dia 22/11/24 – Anexo A).

Merece também, por isso, reflexão a minha interação com as crianças em momentos de brincadeira, que reconheço como significativos para ambas, já que passíveis de fortalecer essa nossa relação. Idealizo, neste contexto, ser uma educadora de infância que ora participa nas brincadeiras das crianças se lho solicitarem, como se envolve nas mesmas no papel de mediadora da brincadeira/ação lúdica da criança e, logo, com intenção pedagógica. Não descuro, no entanto, a importância de as crianças brincarem sozinhas, a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, assegurando a “atividade espontânea da criança que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva *et al.*, 2016, p. 105).

Não menos importantes são, ainda, as atividades estruturadas que defendo deverem surgir de forma contextualizada e talqualmente baseadas nos interesses e nas necessidades das crianças, tal como o seu planeamento, que entendo dever prever a participação das mesmas, incluindo na organização dos materiais, dos espaços e do próprio grupo. Também no momento da sua implementação, valorizei e procurei prestar sempre a minha atenção ao grupo, tal como revela a seguinte nota de campo: “O grupo já estava há imenso tempo na roda da manhã e, por isso, amanhã irei devolver novamente a mesma questão para perceber se as crianças querem descobrir mais algo” (NC n.º 248, dia 04/11/24 – Anexo A).

Aprofundando a reflexão sobre a minha abordagem didática, a minha experiência ao longo destes anos na ESELx fez-me compreender que me identifico bastante com a MTP e que a pretendo implementar na minha prática futura, consciente dos seus benefícios numa educação motivada e aberta, participada e partilhada, cooperativa e em interação, integrada e integral (Rangel & Gonçalves, 2010).

Em suma, pretendo ser uma educadora de infância que prioriza relações seguras e afetivas com cada uma das crianças, que as respeita e as observa e escuta de forma ativa, planeando com base nos seus interesses e necessidades, e proporcionando, assim, aprendizagens significativas e duradouras, que se baseiem em práticas valorizadoras da sua agência e voz – isto é, dos seus direitos como sujeito competente e central do seu processo educativo. Além disso, também pretendo ser uma docente capaz de pensar, adequadamente, o estabelecimento de limites e regras, incluindo a participação do grupo de crianças na sua definição. Como educadora de infância também irei privilegiar uma relação colaborativa com as famílias com base na comunicação, na empatia e na compreensão, no respeito e na confiança. Finalmente, mas não menos importante, defendo um trabalho em equipa com os auxiliares de ação educativa, tal como com a equipa alargada. Com ambas as dimensões, pretendo ser uma docente que possibilita a existência de um clima de apoio, de respeito mútuo, igualmente baseado na comunicação e favorecedor de uma reflexão e de um planeamento cooperados/conjuntos.

Acima de tudo, serei sempre uma educadora de infância consciente do impacto que a sua prática pedagógica terá na vida de tantas crianças e que fará sempre o seu melhor

para contribuir, assertiva e comprometidamente, para o seu bem-estar e a qualidade das suas aprendizagens.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Chegada ao término deste relatório, é o momento, neste capítulo, de fazer uma síntese do percurso desenvolvido, avaliando tanto a prática contextualizada, como a minha experiência investigativa e os seus resultados.

Para abordar o primeiro aspeto – *prática contextualizada* –, devo reforçar que a minha intervenção foi diversa, contemplando, entre outras várias propostas e dinâmizações, um original e muito gratificante Trabalho de Projeto (*Os dentes*) e a construção de um novo Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem com uma criança do grupo, permitindo-me, deste modo, experienciar diferentes práticas e processos reflexivos. Com base na reflexão contínua, durante e após a minha intervenção em JI, acredito que, no decorrer da PPS II, consegui corresponder às minhas *intenções* para a ação, tanto *com as crianças*, que respeitei e escutei de forma ativa, proporcionando-lhes aprendizagens significativas e duradouras, a partir de uma planificação contextualizada e alinhada com os seus interesses e necessidades, incluindo-as nesse planeamento e estabelecendo com elas relações próximas e de confiança, num ambiente securizante e promotor da sua autonomia; como *com as famílias*, criando com as mesmas uma relação de confiança e de respeito mútuo, baseado na comunicação e no trabalho colaborativo; e *com a equipa educativa*, instituindo junto desta um mesmo clima de apoio e respeito mútuo, tal-qualmente baseado na comunicação e no planeamento cooperado.

Da minha prática naturalmente não fica alheia a minha experiência investigativa, reforçada com o estudo de caso desenvolvido no contexto e cuja problemática surgiu também, justamente, através da minha observação atenta do grupo de crianças e da dinâmica da Sala B. A investigação realizada, centrada na análise d’ *O papel do educador na promoção da autorregulação comportamental da criança*, permitiu-me cumprir os objetivos estabelecidos, nomeadamente e sistematizando:

1) compreender que a conceção da educadora cooperante sobre a autorregulação comportamental das crianças, alinhada com o conceito de “autorregulação” (Eisenberg, 2005; Eisenberg *et al.*, 1997, citados por Veiga & Fernandes, 2012), envolve a capacidade que cada criança tem de controlar as suas emoções e os seus comportamentos, que variam consoante o contexto em que se encontram. Reconhece também o seu importante papel enquanto correguladora dos processos de autorregulação das crianças (Linhares & Martins, 2015), facultando ferramentas, segurança e confiança que influenciam a sua

autorregulação comportamental. Salienta, ainda, a necessidade de escutar o grupo, de manter uma postura calma na interação com o mesmo, e de definir regras e limites, que considera importantes e necessárias na criação de um ambiente harmonioso, visível na sua própria prática;

2) inferir, ao nível das práticas educativas e da influência da organização do ambiente educativo na autorregulação comportamental das crianças, que a educadora cooperante defende práticas pautadas pela verdade, mostrando-se transparente na comunicação com as crianças, relativamente ao seus sentimentos e emoções (Spodek & Saracho, 1998, citados por Vale, 2009). Revela também ter consciência da importância da sua persistência na repetição das regras para o seu cumprimento, admitindo que, sem elas, as crianças se irão comportar de forma menos apropriada. A educadora cooperante valoriza, ainda, ambientes calmos e, por isso, utiliza algumas estratégias para acalmar o grupo de crianças (p.e. exercícios de respiração, jogo do silêncio e colocar uma música calma), facilitando, assim, a autorregulação comportamental do grupo. Destaca também a importância de envolver o grupo na organização do ambiente educativo, pois essa sua participação ativa fará com que identifique e compreenda mais facilmente as regras da sala, contribuindo para que se regule melhor. Constatei que incluiu o grupo na elaboração da agenda semanal, da rotina diária e de inventários, e que antecipa a transição entre os momentos, tal como fecha algumas áreas da sala, com intencionalidade educativa. Embora admita que não existiram muitos momentos estruturados para a definição de regras, por considerar que muitas já estavam implícitas, defende que se devem formular com base no diálogo entre todos. Além disso, também utiliza o reforço positivo, com ênfase no elogio, perante o cumprimento de regras, através de uma comunicação clara, firme e coerente (Webster-Stratton, 2018).

3) identificar como representações das crianças acerca das regras da sala com vista à sua autorregulação comportamental a associação do conceito de regras a uma interdição, e a sua principal utilidade à regulação do comportamento (Berger & Luckmann, 2004). Apesar de diversos, os dados indicam que algumas crianças atribuem valor ao cumprimento das regras, reconhecendo que devem ser respeitadas. Para além disso, todas as crianças identificaram as respetivas regras dos diferentes espaços da OS, demonstrando, assim, que têm consciência da sua existência. No que toca à definição de

regras, a maioria das crianças considera que essa responsabilidade pertence aos adultos. No entanto, todas as crianças responderam afirmativamente ao serem diretamente questionadas sobre a sua participação nesta decisão, sendo que a maioria referiu a reunião de conselho como o momento reservado à definição das regras. Ainda assim, pode inferir-se que essa participação não é totalmente consistente, já que inicialmente atribuíram essa função apenas aos adultos. Também foi possível compreender as representações das crianças sobre as estratégias da educadora com vista à sua autorregulação comportamental, entendendo que algumas crianças identificam a existência do reforço positivo na sala, aquando do cumprimento de regras, enquanto outras referem que é inexistente. Esta diferença sugere a necessidade de valorizar mais os comportamentos adequados, de forma a incentivar a sua repetição e consolidação. Quanto às consequências do não cumprimento das regras, as crianças que reconhecem a sua existência associam-na, maioritariamente, à punição revelando que têm consciência de que existem consequências para as ações negativas.

Concluindo, os resultados realçam a importância do educador enquanto elemento facilitar e corregulador dos processos de autorregulação comportamental das crianças, promovendo-os através da organização cooperada do ambiente educativo, incluindo a definição conjunta das regras da sala e das devidas consequências perante o seu cumprimento/incumprimento.

Refletindo sobre a minha investigação, considero que uma das suas limitações poderá residir na amostra reduzida de crianças entrevistadas. Por isso, proponho, como sugestão de melhoria futura, um estudo realizado com um maior número de crianças, idealmente com o grupo completo da sala, senão mesmo um estudo comparativo entre salas de JI, analisando e comparando práticas de diferentes educadores.

Em síntese, e depois de avaliar os processos, desafios e contributos da PPS II, posso reconhecer que ambas as minhas experiências, prática e investigativa, se revelaram determinantes na consolidação do perfil de educadora de infância que ambiciono ser.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Amorim, M. C. S., & Navarro, E. C. (2012). Afetividade na Educação Infantil. *Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar*, 1(7), 1–7.
- Belei, S., Silva, A. M., & Ferreira, M. A. (2008). *Metodologia da investigação em educação: Fundamentos e práticas*. Porto Editora.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2004). *A construção social da realidade: Tratado da sociologia do conhecimento* (24.^a ed., F. S. Fernandes, Trad.). Editora Vozes.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Brás, A., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135–147.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina* (2.^a edição). Presença.
- Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Escola Moderna*, 6(3), 35–52.
- Drumond, V. (2018). Formação de professoras e professores de Educação Infantil: por uma Pedagogia da Infância. *Zero-a-seis*, 20(38), 288-301.
- Elias, M. J., Friendlander, B., S. & Tobias, S. E. (2000). *Os Pais e a Educação Emocional: Como educar uma criança autodisciplinada, responsável e socialmente capaz* (1.^a edição). Pergaminho.
- Fernandes, A. (2012). *Perceções dos Educadores de Infância Acerca dos Comportamentos de Autorregulação das Crianças*. (Dissertação de Mestrado, Instituto De Educação Da Universidade de Lisboa, Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8109>

- Ferreira, M. (2004). «*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento, pp. 65-102.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5–12.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In Oliveirinha-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34. <http://hdl.handle.net/10174/18089>
- Fonseca, A. & Rosa, M. (2015). A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 153-160). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Garcia, F. M. C. D. S. (2017). *Vinculação e modelos internos dinâmicos: Da representação sensório-motora à representação simbólica* [Dissertação de doutoramento, Instituto Universitário de Ciências Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/5766>
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). *Censos 2021*

- Katz, L. (1998). The benefits of the mix. *Child Care Information Exchange*, nº 11, pp. 1-9.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da Autorregulação no Desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012>
- Marques, A. (Coord.), Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Orientações pedagógicas para creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Moita, M. C. (2021). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância* (3.^a ed.). Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Nascimento, F. E. d. M., Paiva, M. R. F., Frota, R. C., & Sousa, M. H. A. (2021). A Relação Família e Escola no processo educativo: uma revisão integrativa. *Oikos: Família e Sociedade em Debate*, 32(2), 1–24.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveirinha-Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 153 - 157). Porto Editora.

- Oliveira, E. R. O. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação – Da Interrogação à Descoberta Científica*. Vida Económica.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre as crianças*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Plano de Grupo (2024/2025).
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Revista GEDEI*, (1), 85-106.
- Projeto Educativo (2021-2024).
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa Prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 21-43.
- Roldão, M. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo - Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Rothbart, M. K., Ellis, L. K., & Posner, M. I. (2004). Temperament and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 357–370). The Guilford Press.
- Seixas, Í., Barbosa, M., & Fuertes, M. (2017). Contributos para a auto-regulação do bebé no paradigma Face-to-Face Still-Face. *Análise Psicológica*, 35(4), 469–485. <https://doi.org/10.14417/ap.1280>
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Spodek, B. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2.^a edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tolstoi, A & Sharkey, N. (2002). *O Nabo Gigante*. Livros Horizonte.
- Vala, J. (2001). A análise qualitativa de dados: O método da análise de conteúdo. *Análise Psicológica*, 19(2), 189–202.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, (2), 129-146.
- Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para Educadores de Infância* [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <https://hdl.handle.net/10316/18273>
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Veiga, F. & Fernandes, A. (2012). Autorregulação em Crianças do Jardim-de-Infância: Adaptação da Escala “Teacher Ratings of Behavioral Self-Regulation in Preschool Children”. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 536-544). ISPA – Instituto Universitário.
- Webster-Stratton, C. (2010). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquibrios Edições.

Webster-Stratton, C. (2018). *Os Anos Incríveis: Guia de Resoluções de Problemas para pais de crianças dos 2 aos 8 anos*. Psiquilíbrios Edições.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.^a ed.), (D. Grassi, Trad.). Bookman.

ANEXOS

| | ' ' | | ' '

ANEXO A – Portefólio da Prática
Profissional Supervisionada II*

| | ' ' | | ' ' |

*Por motivos de confidencialidade, o Anexo A é disponibilizado num ficheiro PDF apenso.

ANEXO B – Tabela Sociodemográfica

| ' ' | | ' ' |

| Tabela sociodemográfica | | | | | |
|--------------------------------|-------------|--------------|----------------------------------|-------------------------|--------------------|
| Crianças | Sexo | Idade | Frequentava a instituição | Número de irmãos | Observações |
| A.L. | Feminino | 3 | Sim | 2 | |
| A.T. | Masculino | 5 | Sim | 0 | |
| B.Z. | Masculino | 3 | Não | 1 | Terapia da fala |
| B.D. | Feminino | 4 | Sim | 1 | |
| C.R. | Feminino | 3 | Sim | 1 | |
| G.E. | Masculino | 3 | Sim | 0 | |

| | | | | | |
|------|-----------|---|-----|---|-----------------------------------|
| G.V. | Masculino | 5 | Sim | 0 | |
| J.M. | Masculino | 3 | Sim | 1 | |
| L.O. | Feminino | 5 | Sim | 1 | Terapia da fala |
| L.N. | Feminino | 5 | Sim | 2 | |
| L.Z. | Masculino | 5 | Não | 4 | Perturbação do Especto do Autismo |
| L.R. | Masculino | 5 | Sim | 1 | |
| L.S. | Feminino | 4 | Sim | 2 | |
| M.B. | Feminino | 3 | Sim | 0 | |
| M.F. | Feminino | 5 | Sim | 1 | |

| | | | | | |
|------|-----------|---|-----|---|-----------------------------------|
| M.L. | Feminino | 3 | Sim | 1 | |
| M.S. | Masculino | 5 | Sim | 1 | |
| M.A. | Feminino | 3 | Sim | 1 | |
| M.P. | Feminino | 3 | Sim | 4 | |
| M.E. | Feminino | 3 | Sim | 1 | |
| M.R. | Masculino | 5 | Não | 1 | Perturbação do Especto do Autismo |
| R.L. | Masculino | 4 | Sim | 1 | |
| R.R. | Masculino | 5 | Sim | 0 | |
| S.M. | Masculino | 3 | Sim | 1 | |

| | | | | | |
|------|-----------|---|-----|---|--|
| V.C. | Masculino | 3 | Sim | 1 | |
|------|-----------|---|-----|---|--|

ANEXO C — Habilidades literárias
das famílias

| | ' ' | | ' ' |

| Educandos | Mãe | | Pai | |
|------------------|--------------------------------|---|--------------------------------|---|
| | Habilitações literárias | Profissão | Habilitações literárias | Profissão |
| A.L. | Pós-graduação | Fisioterapeuta | Licenciatura | Designer gráfico de comunicação e multimédia |
| A.T. | Mestrado | Especialista em Publicidade e marketing | Licenciatura | Especialista em publicidade e marketing |
| B.Z. | Mestrado | Especialista em Publicidade e marketing | Pós-graduação | Engenheiro de telecomunicações |
| B.D. | ? | Economista | ? | Diretor de serviços das tecnologias da informação e comunicação |
| C.R. | ? | Caixa bancária | ? | Agente de seguros |
| G.E. | Pós-graduação | Analista financeira | Mestrado | Engenheiro químico |

| | | | | |
|------|--------------------|--|--------------------|--|
| G.V. | Mestrado | Advogada | Mestrado | Diretor e gerente do comércio a retalho e por grosso |
| J.M. | Licenciatura | Agente imobiliária e gestora de propriedades | Mestrado | Engenheiro Eletrotécnico |
| L.O. | Pós-graduação | Consultor financeiro e de investimentos | Pós-graduação | Consultor financeiro e de investimentos |
| L.N. | Mestrado | Especialista em base de dados e redes | Pós-graduação | Diretor geral e gestor executivo de empresas |
| L.Z. | Básico (3.º ciclo) | Diretora e gerente de outros serviços | Básico (3.º ciclo) | Diretor e gerente de restauração |
| L.R. | Licenciatura | Analista em gestão e organização | Licenciatura | Diretor geral e gestor executivo de empresas |
| L.S. | ? | Educadora de Infância | ? | Diretor geral e gestor executivo de empresas |
| M.B. | ? | Diretora e gerente de hotéis | ? | Diretor geral e gestor executivo de empresas |
| M.F. | Licenciatura | Médica dentista e estomatologista | Licenciatura | Diretor geral e gestor executivo de empresas |

| | | | | |
|--|--------------|--|--------------------|---|
| M.L. | Mestrado | Professora dos ensinos básicos (2.º e 3.º ciclos) e secundário | Doutoramento | Filósofo, historiador e especialista em ciências políticas |
| M.S. | Secundário | Desempregada | Básico (2.º ciclo) | Padeiro |
| M.A. | ? | Decoradora | Licenciatura | Diretor de vendas e marketing |
| M.P. | Mestrado | Arquiteta | Mestrado | Arquiteto |
| M.E. | Licenciatura | Profissional de saúde | Mestrado | Diretor de serviços das tecnologias da informação e comunicação |
| M.R.* | ? | ? | ? | ? |
| R.L. | Secundário | Vendedor de loja | ? | ? |
| R.R. | ? | Ajudante de cozinha | _____ | _____ |
| S.M. | Mestrado | Especialista em Recursos Humanos | Mestrado | Engenheiro eletrotécnico |
| V.C. | Licenciatura | Diretora geral e gestor executivo de empresas | ? | Chefe de cozinha |
| *Informação não obtida, em virtude da ingresso tardio da criança na OS/Sala. | | | | |

ANEXO D — Carta de Apresentação

| | ' ' | | ' ' |



Ola! 😊 Esta sou eu
a MAFALDA

Sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa e vou ser estagiária na sala B até 24 de janeiro de 2025.

Estou muito feliz e entusiasmada por iniciar esta nova etapa da minha formação académica.



Para me apresentar, posso começar por mencionar que tenho 22 anos e que sou do distrito de Santarém, embora durante a semana resida em Lisboa.

Relativamente ao meu percurso na área da Educação de Infância:

- ★ sou licenciada em Educação Básica pela Escola Superior de Educação de Lisboa;
- ★ realizei estágios voluntários em contexto de creche com crianças dos 0 aos 3 anos;
- ★ realizei estágios voluntários em contexto pré-escolar com crianças dos 3 aos 6 anos;
- ★ sou absolutamente fascinada pela área de Educação de Infância e esta é a minha "profissão de sonho" (educadora de infância).

Para finalizar, reforço que estou mesmo feliz e agradecida por iniciar esta etapa e comprometo-me a dar o meu melhor, todos os dias, para que seja uma experiência enriquecedora para todos.

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se põe a caminhar"

Paulo Freire



ANEXO E – Consentimento Informado
para recolha de fotografias

| | ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA RECOLHA DE IMAGENS DAS CRIANÇAS

Eu, Mafalda Dias, estudante do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me a realizar a Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (Estágio) na _____ de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025.

Venho, por este meio, solicitar a sua autorização para que possa realizar registos fotográficos e/ou de vídeo do/da seu/sua educando/a, para fins académicos, nomeadamente para integrar no Relatório de Estágio.

Comprometo-me a proteger a privacidade do/a seu/sua educando/a, não exibindo o seu rosto em qualquer circunstância. Se considerar necessário, o presente consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas.

Estando disponível para os esclarecimentos necessários, solicito, por favor, que assine o presente consentimento como forma de declarar a sua autorização.

| Nome do/a Educando/a | Assinatura do Encarregado/a de Educação |
|-----------------------------|--|
| | |
| | |
| | |
| | |

ANEXO F – Consentimento para
elaboração do Portefólio de
Desenvolvimento e Aprendizagem

| ' ' | | ' ' |



CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A REALIZAÇÃO DO PORTEFÓLIO DE APRENDIZAGENS DA CRIANÇA

Estimado Encarregado de Educação,

Serve o presente consentimento para o informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, necessito de elaborar um portefólio de aprendizagens de uma criança do grupo da Sala B.

O propósito do portefólio é documentar, através de registos fotográficos, escritos, ou outros, as experiências de aprendizagem mais significativas da criança. Convido-vos, para tal, a colaborar comigo na construção do portefólio da

Realço que as informações recolhidas se destinam unicamente para fins académicos. A privacidade da criança e confidencialidade das informações serão garantidas e, assim que estiver concluído, o portefólio será partilhado consigo.

Grata pela sua disponibilidade, encontro-me disponível para os esclarecimentos necessários.

Lisboa, ___ de _____ de 2024.

Assinatura da Estudante Estagiária:

Eu _____,
declaro que autorizo / não autorizo (riscar a opção que não se aplica) que seja elaborado o portefólio de aprendizagens da minha educanda.

Assinatura do Encarregado de Educação:

ANEXO G — Guião da entrevista
realizada à educadora cooperante

| | ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância Cooperante

Objetivos:

- Caracterizar (i) o percurso profissional da educadora cooperante (B); (ii) o grupo (D); (iii) a organização do ambiente educativo (E); (iv) as relações entre equipa (F); (v) as famílias e as suas formas de participação (G);
- Identificar os princípios e os modelos/abordagens pedagógicas que sustentam a prática da educadora (C);
- Conhecer os procedimentos relativos à planificação e à avaliação da(s) criança(s) e do ambiente educativo (F).
- Conhecer as conceções da educadora cooperante sobre (i) regras e a sua importância (I); (ii) autorregulação comportamental (K);
- Conhecer as estratégias da educadora para gerir e regular o grupo (J).

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|--|---|--|--|
| A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a | •Legitimar a entrevista; •Motivar o entrevistado. | - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II, cujo tema de investigação recai sobre o papel do Educador na promoção da autorregulação comportamental da criança em Jardim de Infância. - O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para a gravação áudio; | |
| | | | - Informar da possibilidade da devolução das transcrições. |

| | | | |
|---|--|--|---|
| B. Definição do perfil do/a entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o percurso profissional do/a educador/a | B1. Qual o seu percurso formativo e profissional? B2. O que significa ser educadora de infância? | B1.1 Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? |
| C. Abordagem Pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora. ● Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. | C1. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática? C2. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa? | |
| D. Perspetivas sobre o grupo | <ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar o grupo de crianças | D1. Como caracteriza o grupo de crianças da sala B? | |
| E. Organização do ambiente educativo | <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender como a educadora cooperante organiza e gere o ambiente educativo. | E1. Como são organizados o tempo, o grupo e espaço/materiais na sua prática? | E1.1. O tempo? E1.2. O grupo? E1.3. O espaço/materias? |
| | | E2. As crianças participam nas decisões inerentes à organização do ambiente educativo? De que forma? E3. Qual a influência que considera ter a sua organização do ambiente educativo na (auto)regulação do grupo? | E2.1. O tempo? E2.2. O grupo? E2.3. O espaço/materiais? |
| F. Trabalho em equipa | <ul style="list-style-type: none"> ● Relações e interações entre atores; ● Compreender como é realizado o trabalho em equipa. | F1. Pode caracterizar o trabalho em equipa nesta OS? E em sala? F2. Identifique dois pontos fortes e dois pontos a melhorar em relação ao trabalho em equipa nesta OS? E na sala de atividades? | - |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>G. Relação com as Famílias</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a participação das famílias das crianças em sala; ● Conhecer as estratégias utilizadas pelo educador de modo a promover o contacto com as famílias e entre famílias | <p>G1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias em sala? Que mecanismos e estratégias utiliza para os promover?</p> <p>G2. Quais são as potencialidades e dificuldades que encontra nesta dimensão?</p> | |
| <p>H. Observação, Planificação/Documentação/Avaliação</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer os procedimentos de observação e avaliação da criança e do ambiente educativo. | <p>H1. Como planifica o seu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios tem em consideração na sua organização?</p> <p>H2. Como procede à avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e à do ambiente educativo?</p> | |
| <p>I. Autorregulação comportamental da criança</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer as conceções da educadora sobre autorregulação comportamental e a importância do seu papel na mesma. | <p>K1. Para si, o que é a autorregulação comportamental da criança?</p> <p>K2. Qual é que considera que é o seu papel na autorregulação comportamental da criança?</p> | |
| <p>J. Conceções sobre regras</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Compreender as conceções da educadora cooperante sobre as regras e a sua importância; | <p>I1. Para si, o que são regras?</p> | |

| | | | |
|------------------------------|---|---|---|
| | | I2. Que importância considera terem as regras na autorregulação da criança? E na regulação do grupo? | |
| K. Regulação do grupo | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as estratégias que a educadora utiliza | J1. Que estratégias utiliza para gerir e regular o grupo? J2. Como é que são decididas as regras da sala? | J1.1. De que forma é que inclui o auxiliar de ação |
| | <p>para gerir e regular o grupo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender como são decididas as regras da sala e qual a sua perspetiva sobre o cumprimento das mesmas. | <p>J3. Sente que as crianças compreendem as regras da sala? De que modo?</p> <p>J4. De que modo considera que as suas estratégias e as regras da sala influenciam a autorregulação comportamental das crianças?</p> | <p>educativa nessa gestão e regulação do grupo?</p> <p>J2.1. De que forma é que envolve as crianças na definição dessas regras?</p> |
| Conclusão da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista | <p>- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente mencionar em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p> | <p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p> |

ANEXO H – Transcrição da entrevista
realizada à educadora cooperante

| | ' ' | | ' ' |

Entrevistadora: Aceitas que eu grave este áudio?

Educadora cooperante: Sim, aceito.

Entrevistadora: Obrigada

Educadora cooperante: De nada

Entrevistadora: Qual é que é o teu percurso formativo e profissional?

Educadora cooperante: Ok, então, eu estudei no Instituto Politécnico de Setúbal, na ESE de Setúbal portanto, tirei a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em Educação Pré-escolar. Depois, comecei logo a trabalhar como educadora de Infância na sala de 1 ano, num colégio privado em que estive a seguir até à sala dos 2 anos. Entretanto, mudei para outro colégio privado, nesse colégio tive na sala de berçário, 1 ano, 2 anos Sempre com o mesmo grupo?

Sim. Depois passei para uma sala de 3 anos e nessa altura, e depois nessa sala de 3 anos quando ia transitar para o grupo dos 4 anos, houve uma reestruturação e fizemos a mudança para grupos heterogéneos e então aí passei a trabalhar em Jardim de Infância com grupos heterogéneos. Tive nesse colégio durante 6 anos/7 anos e surgiu a oportunidade de mudar para outro colégio privado onde tive numa sala de 1 ano, ah... fui fazer uma substituição nessa sala de 1 ano, trabalhei nesse colégio durante 6 meses que foi o tempo da substituição, fiquei desempregada durante uns meses e ingressei aqui para salas de pré-escolar e, pronto, aqui estou há 4 anos.

Entrevistadora: Então exerces funções de educadora de infância há quanto tempo?

Educadora cooperante: Então, desde 2013, 12 anos.

Entrevistadora: Para ti, o que significa ser educadora de infância?

Educadora cooperante: Para mim significa apoiar as crianças no seu crescimento, dando-lhes um desenvolvimento significativo, utilizando sobretudo a relação com elas, tenho uma relação próxima com elas, dando-lhes a segurança e a confiança necessárias para o seu crescimento.

Entrevistadora: Neste sentido, quais é que são os princípios pedagógicos que sustentam a tua prática?

Educadora cooperante: Esta relação afetiva que eu tento criar com as crianças e que dou muita importância, porque acho que é fundamental para que haja esta segurança, autonomia, responsabilidade entre elas e connosco adultos em sala, também a

participação ativa no seu processo de aprendizagem e sobretudo, lá está, acho que estes princípios vão também sendo mudados ao longo da nossa prática pedagógica e ao longo da nossa vida e identidade profissional. Se calhar, eu no início tinha uns e agora passado 13 anos já são outros ou identifico-me mais com outros

Entrevistadora: Claro, claro.

Educadora cooperante: Por isso, vão sendo alterados, mas esses são aqueles que eu privilegio e tenho mesmo por base na minha prática.

Entrevistadora: E adotas algum modelo pedagógico para organizar a tua prática? Se sim, qual?

Educadora cooperante: Sim, já tínhamos falado sobre o Movimento da Escola Moderna

Entrevistadora: Sim, exato.

Educadora cooperante: Há cerca de 1/2 anos que tenho estado a estudá-lo mais aprofundadamente, o ano passado tive a oportunidade de frequentar uma oficina em que inicie este processo de construção da identidade segundo o Movimento da Escola Moderna, ainda estou a construir este caminho, ainda não sinto que ele faça totalmente parte da minha prática pedagógica. Lá está, consigo sentir que há momentos da rotina, há momentos da minha prática em que o utilizo, mas ainda há muitos outros que me faltam para utilizá-lo em pleno, portanto ainda por exemplo consigo perceber que nos instrumentos de pilotagem consigo utilizá-los, às vezes na regulação do grupo também consigo utilizar alguns dos fundamentos e princípios do fundamento, mas ainda há outros, devido também à dinâmica desta escola que ainda não consigo implementar, portanto tem sido esta a minha construção dentro do modelo da escola moderna.

Entrevistadora: Já acabaste por responder como é que o implementas. Por isso, sobre o nosso como é que o caracterizas?

Educadora cooperante: Eu sinto que este grupo tem vindo a surpreender-me muito, porque lá está, inicialmente quando eu vi a lista de crianças e que vi que era um grupo que tinha grande parte de criança com 3 anos (12), senti-me um bocadinho assustada, mas percebi que rapidamente eles conseguiram, o grupo que já permanecia na sala, ou seja, as 12 crianças que estavam na sala conseguiram facilmente criar relações com as novas crianças e também transmitires-lhes algum sentido de responsabilidade e, portanto, estas crianças mais velhas conseguiram fazer com que as mais novas percebesse como é que

funcionava a sala em si, as dinâmicas e rotinas e parece-me que é um grupo bastante curioso, que coopera entre si, participativo e observador dentro daquilo que é esperado para as suas idades. Temos aqui, lá está um grupo grande de 3 anos, um grupo grande de 5 anos e os 4 anos estão ali meio misturados, mas acabam por se dissolver aqui no grupo dos 5 anos e penso que são um grupo bastante curioso e mesmo os 3 anos vão beber aqui muito aos mais crescidos e estão muito interessados e integrados nas rotinas e nas dinâmicas.

Entrevistadora: Sim, também sinto isso. Agora sobre a organização do ambiente educativo, como é que organizas o tempo?

Educadora cooperante: Então, o tempo é pensado muito de acordo com aquilo que é proposto pela escola, portanto, de acordo com as atividades que são propostas pela escola e depois eu penso muito em conjunto com eles sobre aquilo que querem fazer nos tempos em que temos disponíveis na sala, penso no tempo em sala, no tempo em recreio e no tempo em que têm atividades. Discutimos inicialmente uma agenda semanal que por vezes há grupos que se apropriam dela mais facilmente e até recorrem a ela com mais frequência, com este grupo não sinto que haja essa necessidade porque parece-me que têm a rotina e os seus tempos de atividades bem assimilados, esta organização é tanto feita por mim e de acordo com as dinâmicas da escola, como com eles em parte daquilo que é feito por mim sozinha, dividido

Entrevistadora: Então e sobre a organização do grupo?

Educadora cooperante: O meu ponto de partida é sempre trabalhar com o grupo heterogéneo porque eu sinto que este grupo heterogéneo trabalhar com um grupo vai ser sempre uma mais valia, mesmo para os mais pequenos porque ao ouvirem os mais crescidos vão-se entusiasmar, é esta a minha experiência e vão querer participar, mas quero dizer, posso ter a desvantagem de não participarem tanto e, por isso, por vezes é importante trabalhar em pequenos grupos ou de um para um e lá está, acho que durante a tua prática percebeste isso.

Sim, sim.

Educadora cooperante: Que ao trabalharmos em pequenos grupos, percebemos que determinada criança responde mais ou até partilha outras situações, do que num grande grupo, mas o meu ponto de partida será sempre o grande grupo e depois então partir para

pequenos grupos ou de um para um. Esta organização é feita por mim, mas deixo sempre à consideração das crianças, dou-lhes essa liberdade caso alguma criança me diga “olha, mas eu prefiro fazer desta forma”, dou-lhe essa liberdade.

Entrevistadora: E por fim, como é que organizas o espaço/materiais?

Educadora cooperante: Ok, eu gosto de receber as crianças na sala, ter a sala organiza com os materiais de acordo com o que eu visiono para aquele ano letivo, por exemplo, como já estou nesta sala há três anos, já sinto que conheço os espaços da forma como eles vão funcionar, no entanto, por vezes, há grupos que nos surpreendem e que nos mostram até que “olha, este espaço aqui, esta área aqui, não resulta tão bem, se calhar vamos experimentar de outra forma”, por exemplo, isso o ano passado isso acontece, mas este grupo, até agora, ainda não me mostrou que devesse alterar alguma das áreas, mas lá está vejo o espaço como algo que não é estanque e que pode ser sempre alterado. No início do ano, lá está e como tu viste fazemos sempre a questão dos inventários para percebermos o que é que podemos fazer em cada área, o que é que temos e como é que nós podemos brincar e o que é que podemos desenvolver e acho que isso o ajuda muito e agora é engraçado com esta questão da vinda dos pais, nós estamos a perceber que muitos deles têm isso totalmente apropriado.

Entrevistadora: Sim, mesmo.

Educadora cooperante: E é muito curioso, porque talvez se não tivessem vindo os pais, era uma informação que nós teríamos deixado passar, quer dizer, nós conseguimos perceber que brincam adequadamente em cada área, mas não era uma informação que iríamos perguntar

Entrevistadora: O que é que se faz nesta área?

Educadora cooperante: Exato e agora com a vinda dos pais, como eles têm de explicar as áreas, quer dizer, não têm, mas nós damos essa sugestão e eles conseguem explicar, mesmo que expliquem aquilo que mais gostam de fazer, que é o natural, porque é a sua preferência, mas têm-no conseguido fazer muito bem e acho que estão completamente à vontade com o espaço e com as brincadeiras que estão a fazer. No início do ano o laboratório de ciências era uma das áreas que eu tinha criado para que fosse dinamizada, mas vejo que com o decorrer do tempo, não é uma área que está a ser...

Entrevistadora: Explorada

Educadora cooperante: Sim e que eles tenham interesse, porque foi uma área que lhes foi apresentada, foi um inventário que foi feito, mas eles não mostram esse interesse, não têm pedido para ser dinamizada. Embora não tenham lá muitos materiais, mas mesmo assim eles não perguntam, não pedem, não... eu penso que... é a minha conclusão e reflexão, eu penso que não lhes é significativa, portanto, lá está, preferi para já não pôr, se um dia agora mais tarde...

Entrevistadora: Sentires que eles têm muito esse interesse

Educadora cooperante: Exato

Entrevistadora: Isto aqui também se relaciona com o próximo ponto, sentes que as crianças conseguem participar na organização do ambiente educativo!?

Educadora cooperante: Sim, sinto que sim. E lá está, eles podem não participar de forma direta, mas indiretamente, através da nossa observação, da observação dos adultos, nós conseguimos perceber como é que eles participam, porque lá está, eles vão manifestando as suas necessidades, vão manifestando os seus interesses e a partir daí nós vamos gerindo, o ambiente, tanto o tempo como também o espaço e os materiais.

Entrevistadora: Portanto, apesar de não terem uma participação tão ativa eles acabam por participar, porque tu observas e consegues depois planear com base nisso.

Educadora cooperante: Sim, embora por vezes eu sinta que também é de forma ativa, por exemplo esta questão da não exploração da área das ciências, isto foi uma coisa que foi ativa, ou seja, eles não exploravam, logo percebemos que não estavam interessados naquela área, logo é ativo.

Entrevistadora: Qual é que é a influência que consideras que a organização do ambiente educativo tem na autorregulação do grupo?

Educadora cooperante: Lá está, eu sinto que o facto de organizarmos o tempo e o espaço com as crianças, faz com eles tenham maior capacidade e consciência do que é que está apresentado e daquilo que têm à disposição e faz com que eles se regulem de uma forma natural, portanto se eles souberem o que é que têm para fazer, o que é que têm para trabalhar, que materiais têm, que áreas têm, isso faz com que eles naturalmente se regulem mais facilmente, do que se não souberem o que têm à sua disposição e não tiverem sempre de recorrer ao adulto, porém, eu sinto que, lá está inicialmente, mesmo com a ajuda de alguns instrumentos como os inventários, eles ainda recorrem muito ao adulto, “posso,

posso, posso?”, não é!? Eu gostava muito de deixar de ouvir o posso, mas lá está eu sinto que isto não é uma questão de sala, não é uma questão de espaço (sala B), é uma questão de sociedade, porque estamos muito habituados a pedir autorização, a quem é superior, eu gostava muito que eles não me vissem a mim adulto como alguém que é superior, mas sim alguém que seja parte do grupo, mas muitas vezes é complicado gerir isto, porque muitas vezes as crianças, estão habituados ao adulto como referência e o adulto é a autoridade máxima, logo o “posso, posso, posso?” vai estar sempre lá, portanto é um bocadinho difícil de desmistificar isto com as crianças, mas muitas vezes quando eles me dizem isto eu digo-lhes, isto é da nossa sala, não precisas de perguntar, vai e eles sabem que está lá o material e aquele é o espaço, mas também falámos aqui sobre a questão de algumas áreas e de estarem fechadas, acho que podemos pegar nisso, porquê? Isto tem a ver um bocado com a minha gestão, eu acho que não é só minha, vários educadores partilham disto, mas isto é um bocado a gestão de espaço, tempo e materiais e acho que isto tem a ver um bocadinho com a minha forma de ser e isto devia ser algo que eu devia mudar em mim, mas ainda não consegui, mas é uma construção é algo que eu estou a tentar, mas ainda não consegui e lá está quando eu vejo que há um período curto de tempo de brincadeira e, por exemplo, a área do faz de conta e da casinha é uma área que eles espalham tudo e não têm... não encontraram uma forma de brincar organizada, que se calhar é normal porque são crianças

Entrevistadora: Exatamente

Educadora cooperante: e também de arrumar organizada e se calhar também posso ser eu a ter que pensar de uma forma diferente aquela organização da casinha ou eu com eles, por acaso devia ser um bom projeto, acabo por dizer que não está aberta e acabo por cancelar aquela área e fazê-los explorar aquela área, mas essa e a da garagem é uma das áreas preferidas, mas por outro lado, eu não vejo isto como uma desvantagem, porque ao fechar estas duas áreas também lhes dá oportunidade de explorar outras

Entrevistadora: Sim, tens uma intenção pedagógica quando estás a fechar a área, tem vários objetivos aí, não é?

Educadora cooperante: Sim, embora esteja a retirar aquele espaço de brincadeira, isso não quer dizer que não haja por trás uma intenção de, por exemplo, olha, aquelas crianças que estão sempre na casinha, então vão brincar agora noutra área, pronto, mas lá está e é

algo que eu gostava também de mudar em mim, para melhorar esta prática, se calhar tinha de ter só 5 comidas, 5 pratos, 5 roupas, estás a perceber e não ter aquela quantidade, é por aí uma das estratégias, mas olha boa ideia, se calhar vou fazer um projeto “revolucionar a casinha”, como é o brincar...

Entrevistadora: Faz sentido, até podes pensar, lá está se é essa questão da organização “como é que podemos arrumar?” ou tentar ter mais divisórias, porque por exemplo na garagem está tudo super organizado naquelas caixas e eles são perfeitamente qual é que é a caixa dos legos, qual é que é a caixa da madeira, por isso, pode ser interessante.

Educadora cooperante: Pode ser muito interessante.

Entrevistadora: Sobre o trabalho em equipa, como é que o caracterizas nesta organização socioeducativa? E depois em sala?

Educadora cooperante: Acho que a escola poderia promover melhor o trabalho em equipa, porque não existem, por exemplo, reuniões de equipa alargada, existem separadamente por equipas, que são realizadas mensalmente, no entanto há abertura para partilharmos as coisas uns com os outros, mas temos de ser nós a procurar esse trabalho em equipa, eu tenho de procurar se quiser esse trabalho em equipa, esse trabalho em equipa não é promovido pela escola. Por exemplo, agora ao realizarmos o projeto dos dentes, nós fizemos essa articulação entre valências, com o berçário, 4.º ano, mas fomos nós que procurámos isso. Agora o que eu sinto do trabalho em equipa entre educadores de pré-escolar é que nós tentamos promover esse trabalho em equipa, mas lá está, não é o trabalho de equipa que eu idealizo, por exemplo, não é o trabalho de equipa de partilhar atividades, embora alguns de nós tentemos fazer isso, com os correios, mas não é algo que seja promovido pela escola, é algo que nós individualmente fazemos para que haja esse trabalho em equipa, apesar de existir também uma pasta de correios partilhados, mas não é tão direto, mas não há a partilha de situações que nos possam preocupar e eu sinto que isso seria muito mais produtivo.

Entrevistadora: E em sala?

Educadora cooperante: Como ainda é o primeiro ano que estou a trabalhar com o auxiliar, sinto que ainda estamos no ano de adaptação e, por isso, ainda não é um trabalho em equipa exatamente como eu idealizo, mas que pouco a pouco o vamos construindo, tento sempre partilhar com ele as atividades, as conversas que vou tendo com os outros

educadores, com a coordenação, mas nem sempre com a dinâmica toda que acontece aqui na escola consigo fazê-lo. Por exemplo, contigo foi muito mais fácil fazer esse trabalho, porque temos tarefa muito mais iguais e, por isso, é mais fácil de fazer essa partilha do que com um auxiliar, apesar de querer que a equipa funcionem sem desigualdade, acaba por ser difícil, porque nós temos sempre tarefas e funções diferentes, tentamos sempre fazer essa partilha, mas acaba por haver sempre algumas discrepâncias, no entanto, no início do ano tento sempre fazer uma reunião inicial, na qual explico a minha forma de trabalhar e como é que gosto de organizar a sala, o grupo e mesmo o trabalho em equipa e depois vou pedir sempre o apoio do auxiliar, para que posso fazer algum lembrete.

Entrevistadora: Nesta sequência, faz sentido perguntar-te dois pontos fortes e dois pontos a melhor no trabalho em equipa de sala.

Educadora cooperante: Sim, sinto que poderia melhorar a nossa comunicação, encontrarmos momentos em que podemos dialogar mais sobre as crianças, sobre questões a melhor tanto em equipa como na organização do espaço, sinto que deveria haver mais tempo de equipa ou melhor mais tempo em que pudéssemos conversar, por exemplo, uma reunião para termos tempo para estar só os dois o auxiliar tem conseguido ajudar bastante nestas atividades da expressão artística, em que ele tem mostrado que gosta muito de o fazer e na interação com as crianças, também penso que isso é muito positivo.

Entrevistadora: E na organização socioeducativa?

Educadora cooperante: Aqui na escola, penso que a relação entre equipa de educadores é muito boa, o que faz com que o trabalho também flua de uma forma mais significativa e tranquila e também a entajuda entre todos, lá está, se tivermos algum problema estamos disponíveis para ajudar. Sinto que um ponto a melhorar poderia ser a relação entre a equipa de educadores e auxiliares, para existir uma proximidade, com reuniões que juntassem as duas equipas, porque ainda sinto que haja alguma distinção e alguma separação entre elas e depois dentro de sala isso também se reflete se não for feito esse trabalho dentro da equipa de sala e também a parte da coordenação fazer esse trabalho de ligação.

Entrevistadora: Agora sobre a relação com as famílias que tipo de envolvimento/participação têm as famílias em sala? Que mecanismos e estratégias utilizas para os promover?

Educadora cooperante: Nós aqui na escola não temos a participação diária das famílias, porque não entram diariamente na sala, entram só até ao recreio ou na porta do labirinto, no entanto, semanalmente recebem as planificações e as notícias em que enviamos o que se passou na semana anterior, sendo este um dos mecanismos que temos para nos manter mais próximos das famílias e eu gosto muito de manter uma comunicação bilateral, ou seja, nós comunicamos as notícias, mas também bom que as famílias partilhem connosco notícias de casa e também lá está, fomentando os projetos de virem à sala, lá está agora temos o “brincar livre com as famílias”, o próximo dos avós virem cá trabalhar com eles, o facto de trazerem ideias de brincadeiras das famílias para a sala, portanto, vou criando assim algumas ideias para que eles se sintam também integrados, embora eu sinta que a escola é um pouco fechada para as famílias, mas tentamos contornar, trazendo estas ferramentas e estratégias.

Entrevistadora: Então e quais é que são as potencialidades e fragilidades que encontras nesta dimensão?

Educadora cooperante: A parte da logística da escola, de não deixar entrar as famílias a partir de um determinado horário, que isto é algo que limita muito este trabalho, no entanto eu não sinto que seja uma limitação mesmo para o meu trabalho, porque consigo encontrar outras vias para o fazer, eu gostava de receber muito mais as famílias aqui na sala para que pudessem presenciar e vivenciar muito mais a sala, porque é onde os filhos passam a maior parte do dia, mas pronto, tentamos encontrar estratégias para que isso seja colmatado.

Entrevistadora: Sobre a observação, planificação/documentação/avaliação, como é que planificas o teu trabalho durante o ano letivo (através de planificações anuais, trimestrais, mensais, diárias, etc.) e que critérios tem em consideração na sua organização?

Educadora cooperante: No início do ano letivo, recebemos o plano anual de atividades em que constam algumas atividades, como o carnaval, a páscoa, esses dias festivos e também as visitas de estudo que já temos planeadas, depois fazemos planificações semanais que são apresentadas à coordenação e que são enviadas às famílias que são feitas de acordo com aquilo que estamos a vivenciar na sala, nem sempre é possível, porque nem sempre há um tema ou um projeto a surgir, mas tento ir sempre ao encontro das necessidades e dos interesses das crianças, para que seja também mais significativo para

elas. Claro que, embora, eu esteja focada em trabalhar o movimento da escola moderna, como antes falei, e nesse modelo não se trabalha por planificação, mas sim, plano do dia, já este ano, consegui introduzir este plano do dia, que eu acho que ainda não é um instrumento que está a ser utilizado na sua totalidade, mas que a pouco e pouco estão se apropriar, mas pronto, as planificações são elaboradas semanalmente, tendo em conta alguns interesses e necessidades das crianças.

Entrevistadora: Como é que procedes à avaliação das crianças (procedimentos e instrumentos) e à do ambiente educativo?

Educadora cooperante: Através da observação e, não como as tuas notas de campo que são muito mais minuciosas do que aquelas que eu vou fazendo, mas também vou tirando apontamentos quando sinto que há alguma coisa que se destaca em alguma criança e tenho em conta essas situações. Depois tenho uma grelha em que organizo esses apontamentos para cada uma das crianças. Depois para fazermos a avaliação temos uma plataforma aqui da escola, onde temos os objetivos em que colocamos se as crianças já adquiriram, ainda estão em aquisição ou não adquiriram esses objetivos das diferentes áreas de conteúdo. Também há uma parte em que colocamos as observações, aí nessa parte das observação faço sempre um comentário individual, a cada uma das crianças, neste primeiro semestre sobre a fase de adaptação, como se adaptaram à sesta, à hora dos marujos e dos marinheiros, para que os pais tenham uma maior noção de como é que foi vivido este primeiro semestre aqui na escola.

Entrevistadora: Agora, sobre a autorregulação comportamental da criança, para ti, o que é a autorregulação comportamental da criança?

Educadora cooperante: Para mim, a questão da autorregulação tem muito haver com o facto da criança conseguir controlar as suas emoções e o seu comportamento, nos diversos contextos onde está, quer em casa, quer na escola, na escola nos diferentes contextos, no recreio, na sala e também nas atividades, como isto tem sido um tema que tenho falado contigo, tenho percebido que as crianças têm diferentes comportamentos consoante os seus contextos, já tinha tomado consciência que no contexto de casa é muito diferente do contexto de escola e que essa sua autorregulação difere de contexto para contexto, esta autorregulação também tem muito a ver com a sua maturidade e com as suas competências emocionais.

Entrevistadora: Isso, e nós também temos algum papel nessa autorregulação comportamental, certo?

Educadora cooperante: Certo

Entrevistadora: Por isso, qual é que consideras que é o teu papel nessa autorregulação comportamental?

Educadora cooperante: O que eu considero que seja fundamental é dar-lhes ferramentas, segurança e, sobretudo, confiança, no sentido de perceberem que aqui neste espaço, estão seguros para conseguirem controlar as suas emoções, para conseguirem controlar os seus comportamentos e estarem mais competentes nesta regulação do seu comportamento. Portanto, lá está, é um papel de ajudar e apoiar neste caminho que é a imposição dos limites, que é chegar a um limite e eles perceberem que “ok, este é o limite e não vamos ultrapassá-lo”, vão perceber que este é o limite e eu estou seguro aqui, porque eu sei que este é o limite.

Entrevistadora: Nesta sequência, para ti, o que é que são regras?

Educadora cooperante: As regras para mim... eu não sei se vou dizer o que são ou para que servem, eu sinto que para mim é importante haver regras, para que os comportamentos ou a forma como nós estamos em sociedade decorra da melhor forma, para que nós nos consigamos entender, para que haja harmonia no espaço, neste caso, para que haja harmonia na sala e neste contexto que é a escola. Portanto, eu vejo as regras como algo que é natural, para que as crianças se sintam bem, os adultos bem, neste espaço, nesta escola. Talvez as regras sejam então fruto de algo que permite às crianças e os adultos estarem em harmonia, portanto, é algo que serve para regular, os comportamentos e atitudes para um bem comum, para estarmos bem em sociedade.

Entrevistadora: E que importância têm as regras na autorregulação da criança? E na regulação do grupo?

Educadora cooperante: Então, como estava a dizer as regras servem para que haja uma harmonia do grupo, enquanto ser desta escola, se este grupo tiver com regras e tiver adequado ao espaço e ao contexto, será melhor para esta organização, ou seja, sinto que as regras são importantes para que haja mais harmonia na escola. Para cada criança, sinto que é importante porque lhes transmitem segurança, confiança e estão a desenvolver-se com uma capacidade de autonomia no contexto em geral, no entanto, isto pode variar de

pessoa para pessoa, porque comigo eles sabem que têm diferentes limites, do que com outras pessoas.

Entrevistadora: Falaste que sentes que existem algumas estratégias e mecanismos, agora eu quero saber, eu já pude observar algumas das que tu utilizas, mas refletindo, que estratégias é que achas que utilizas para gerir o grupo e, por isso, para os conseguires regular?

Educadora cooperante: Eu muitas vezes sinto que essas estratégias surgem do momento e daquilo que eu estou a sentir enquanto pessoa, por exemplo, a questão de manter as crianças calmas, a sussurrar, porque eu, enquanto pessoa, sinto que preciso do espaço mais sereno, mais calmo, para conseguir trabalhar e para que as atividades consigam fluir, portanto eu preciso de crianças também mais calmas e serenas nesse contexto. Não quer dizer que eu não saiba que as crianças precisam de ser barulhentas e que se possam rir, mas lá está percebo que elas percebem que é importante, isto, falar baixinho, para mim é importante, portanto, isto é uma das regras que eu lhes passo, não em forma de regra, mas quase como se fosse implícito para mim, ou seja, este é o meu limite enquanto pessoa, eu preciso que falem baixinho, porque é uma necessidade, então eu passo-lhes isto, se calhar eles entendem isto como uma regra, mas para mim, isto é o meu limite enquanto pessoa.

Entrevistadora: E como é que consegues que cumpram isso?

Educadora cooperante: Eu sinto muito que é pela repetição, acho que é por um pedido, por chamar à razão, por uma questão de proximidade, de eles perceberem “ok, isto é uma necessidade da C.”, porque quando estou com dores de cabeça eu digo-lhes isso, “preciso que falem mais baixinho, porque estou com dor de cabeça”, ou quando outra criança está assim também lhes digo o mesmo. Depois outras questões, daa contenção do espaço da roda, estarem sentados ou bem sentados, às vezes, estás a fazer refletir-me sobre isto e eu não sei bem como é que o faço, sei que eu olho e eles simplesmente percebem pelo meu olhar que já não estão bem sentados e sentam-se, outra vezes eu peço-lhes, “olha, podes sentar-te como deve ser?”, eu acho que é este pedido sincero e de eu fazer o mesmo e de sermos iguais, porque todos pertencemos ao grupo e de sinceridade e transparência com eles que acho que isso se forma e talvez não tanto como uma regra, mas mais como uma questão de harmonia, de estarmos todos bem no espaço e de nos respeitarmos uns aos outros. Ou seja, são regras, mas não são impostas, por exemplo, de repente chegarmos

aqui e dizemos assim “a regra é vamos nos respeitar uns aos outros”, sem esta imposição, mas sim porque acontece alguma coisa que leva a este vínculo.

Entrevistadora: Certo, mas eu estava aqui a pensar e sinto que uma das estratégias que tens para manter a calma, às vezes quando fazes o jogo do silêncio e eles têm de passar a garrafa, podes explicar melhor como é que surgiu?

Educadora cooperante: Esse jogo, que agora já o fazem de forma autónoma, vão buscar a garrafa e dizem “o jogo do silêncio” e eu penso “ok, isto ficou e foi significativo”, eu vi esse ideia que uma educadora fez e pensei “posso experimentar, foi algo que me chamou à atenção”, porque eu gosto de promover esses momentos de calma e pensei que poderia ser desafiante para eles tentarem conseguir este silêncio, o que se tem revelado significativo para eles, porque quiseram repetir e agora quando peço para se acalmarem há algum deles que se lembra disto “vamos buscar a garrafa”, mas são algumas ferramentas que eu vou encontrando.

Entrevistadora: Muitas vezes falas sobre utilizarmos a voz de casa.

Educadora cooperante: Essa questão veio de uma história que eu tenho que se chama “A voz não é para gritar” e fala exatamente sobre estas duas vozes, a voz de casa e a voz da rua: a voz de casa que usamos dentro de espaços e a voz da rua que usamos na rua e então, parece que foi significativo para eles ouvirem esta história e perceberem que a voz de casa é o que usamos aqui e a voz da rua é o que usamos no recreio, por isso, eu vou muitas vezes buscar isto a memórias que eles têm que são significativas de momentos que se passaram em histórias ou outras questões, para os fazer voltar aqui, para os fazer perceber, não é uma regra, mas lembram-se falámos sobre isto, foi a voz de casa que ouvimos no livro. Por exemplo, o momento do lanche, é um momento que eu considero que é importante nós acalmarmos, porque a seguir vão ter o momento do recreio, já tiveram o momento de brincadeira anterior ou de atividade e acho que é um bom momento para nos acalmarmos, e lá está é um momento em que também se pode conversar, porque nós também o gostamos de fazer, mas calmamente, tranquilamente, até para o nosso corpo perceber que nos estamos a alimentar.

Entrevistadora: Também noto que na hora do lanche para os voltares a chamar à atenção que desligas a luz.

Educadora cooperante: Sim, não têm tantos estímulos.

Entrevistadora: Como é que sentes que são decididas as regras da nossa sala?

Educadora cooperante: É muito engraçado teres pensado neste tema, porque este ano, neste grupo, eu nem sinto que hajam tantas regras assim pelo menos estruturadas, escritas, explícitas, como em tempos já tive noutros grupos, em que tinha um quadro de regras. O que eu sinto é que existem muitas regras implícitas, eles estão lá, mas é quase como se elas não existissem, elas estão, eles sabem que há aquele limite, há aquela regra, mas estão implícitas. Como é que elas se formam? Lá está, é através do diálogo, é através de experiências que são vividas e sentidas por todos, portanto, talvez por isso, é que elas estão tão implícitas no grupo, porque se calhar muitas delas saíram da minha cabeça, através da minha intervenção, porque lá está como metade deste grupo já transitava do ano anterior e já tinha muitas delas implícitas, outra metade é nova e as regras foram lembradas por mim implicitamente, não ditas “esta regra é assim” não, mas acho que tem a ver com isto, esta forma de viver em sala, transparente e honesta, de dizer o que estamos a sentir, e se estamos a sentir isto, estamos a pensar aquilo, isto promove também a regulação da parte deles e eles próprios são atores desta formulação de regras, entre eles começa a ficar tão mecanizado que começa a sair naturalmente.

Entrevistadora: Sim e muitas vezes relembra-se uns aos outros destas regras “olha, na sala não se corre, estás a correr” e vão lembrar estas regras que existem e das quais são conhecedores.

Educadora cooperante: Exato.

Entrevistadora: Para finalizar este tema, de que forma é que consideras que inclui o auxiliar nesta gestão e regulação do grupo?

Educadora cooperante: Como falámos, eu gostaria de inclui-lo mais, gostaria de ter mais tempo para falar com ele sobre estas questões, por exemplo, da regulação do grupo, de algumas crianças em específico e este é um aspeto a melhorar, porque não temos muito tempo para conversarmos sobre estes aspetos, nós temos muito pouco tempo em que estamos só os dois, sem ninguém a interromper-nos e se calhar não o incluo tanto nesta regulação. O que eu tento fazer é, lá está, com o meu exemplo, acabar por envolvê-lo neste sentido, embora sinta que o auxiliar não percebe tão bem, quer dizer eu acho que ele percebe aquilo que eu tento fazer, mas muitas vezes sinto que as crianças também têm

comportamentos diferentes comigo e como ele, somos pessoas diferentes, limites diferentes, comportamentos que se geram diferentes.

Entrevistadora: Já falámos um pouco sobre isto, mas só para sistematizar, sentes que as crianças compreendem as regras da sala? De que modo é que sentes isso?

Educadora cooperante: Como estavas a dizer, eles próprio dizem uns aos outros algumas dessas regras e também sinto isso nos momentos do dia à dia, em que podem não fazer essa referência, mas que as praticam, é natural que muitas vezes que ainda tenha que fazer referência, por exemplo, “falem mais baixinho”, mas que no geral, sinto que se têm apropriado bem de qualquer um dos limites que nós vamos conversando sobre eles ou vamos combinando.

Entrevistadora: Só para acrescentar, de que forma é que envolve as crianças na definição dessas regras? Estavas a dizer que sentes que é de forma muito natural e que vão compreendendo, portanto sentes que a forma de os envolveres é dares o teu exemplo?

Educadora cooperante: Sim, é isso.

Entrevistadora: De que modo considera que as suas estratégias e as regras da sala influenciam a autorregulação comportamental das crianças? Já falamos no grupo em geral, agora vamos especificar.

Educadora cooperante: Estas estratégias influenciam a autorregulação comportamental de cada um, de cada criança, ajudando-as a perceber como é que podem regular o seu próprio comportamento e a compreender os limites em cada um dos espaços, como cada uma das pessoas, claro que como estes limites e estratégias são utilizadas por mim, são mais eficazes quando eu estou presente, mas, no entanto, sinto que eles são capazes de se apropriar delas, já se apropriaram e são capazes de reproduzi-las com outras pessoas, lá está, cada pessoa pode impor um limite ou uma estratégia diferente.

Entrevistadora: Queres acrescentar mais alguma coisa?

Educadora cooperante: Não.

Entrevistadora: Obrigada pela tua disponibilidade.

Educadora cooperante: Obrigada.

ANEXO I – Tabela com os critérios de
seleção da amostra do grupo de
crianças

| ' ' | | ' ' |

| Idade | Criança | Sexo | Motivos de seleção |
|---------------|----------------|-------------|---|
| 3 anos | V.C. | Masculino | <ul style="list-style-type: none"> - Idade - Sexo - Facilidade de expressão - Motivação para participar |
| | M.E. | Feminino | <ul style="list-style-type: none"> - Idade - Sexo - Facilidade de expressão - Motivação para participar |
| | G.U. | Masculino | <ul style="list-style-type: none"> - Idade; - Sexo; - Facilidade de expressão; - Evidencia conhecimento das regras da sala. |
| 4 anos | B.D. | Feminino | <ul style="list-style-type: none"> - Só existem três crianças de 4 anos e, por isso, foram todas selecionadas. - Curiosidade pelos projetos desenvolvidos |

| | | | |
|---------------|------|-----------|--|
| | L.S. | Feminino | - Só existem três crianças de 4 anos e, por isso, foram todas selecionadas. |
| | R.L. | Masculino | - Só existem três crianças de 4 anos e, por isso, foram todas selecionadas. |
| 5 anos | M.F. | Feminino | - Idade; - Sexo; - Facilidade de expressão; - Evidencia conhecimento das regras da sala. - Motivação para participar |
| | L.R. | Masculino | - Idade; - Sexo; - Facilidade de expressão; - Evidencia conhecimento das regras da sala. - Motivação para participar |

| | | | |
|--|------|-----------|--|
| | R.R. | Masculino | <ul style="list-style-type: none">- Idade;- Sexo;- Facilidade de expressão;- Evidencia conhecimento das regras da sala.- Motivação para participar |
|--|------|-----------|--|

ANEXO J – Guião da entrevista
realizada às crianças

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Amostra de crianças da sala B

Objetivos:

- Compreender as conceções das crianças sobre:
 - (i) regras (C);
 - (ii) regras da sala B (D);
 - (iii) elaboração/construção de regras (E);
 - (iv) autorregulação (F).

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|--|---|------------------------|---|
| A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado. | | <ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a investigação realizada no âmbito da PPS II.- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar que podem ouvir o áudio. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| B. Definição do perfil do/a entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a criança entrevistada | B1. Como é que te chamas? B2. Tens quantos anos? | |
| C. Conceção sobre regras | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a conceção da criança sobre <i>regras</i> | C1. O que são regras? C2. Para que servem as regras? C3. Achas que as regras são importantes? Porquê? | |
| D. Identificação de regras | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender se a criança identifica quais são as regras da sala B | D1. Quais são as regras da nossa sala? | D1.1. No refeitório? D1.2. Na casa de banho? D1.3. No recreio? D1.4. Nos corredores? |
| E. Elaboração/construção de regras | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a perceção da criança sobre a elaboração/construção das regras da sala B | E1. Como são decididas as regras da nossa sala? | E1.1. Por quem são decididas as regras da nossa sala? E1.2. Como é que vocês participam nessa decisão? |

| | | | |
|--------------------------|--|--|---|
| | | | <p>E1.3. Em que momentos são decididas as regras da nossa sala?</p> <p>E1.3.1. Na roda da manhã?</p> <p>E1.3.2. Na reunião de conselho?</p> |
| F. Autorregulação | <ul style="list-style-type: none"> • Compreender se a criança identifica a capacidade de autorregulação | <p>F1. Consideras que cumpres as regras da nossa sala? E como te sentes quando as cumpres?</p> <p>F2. Se não as cumprires, o que acontece? E como te sentes?</p> | <p>F1.1 Existe uma estratégia de reforço positivo? (elogio);</p> <p>F1.2. Influencia as interações com os pares?</p> |
| Conclusão da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista | <p>- De momento, queres acrescentar mais alguma informação sobre este tema?</p> <p>- Obrigada pela tua disponibilidade e participação.</p> | <p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p> |

ANEXO K – Consentimento para a
entrevista realizada às crianças

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO L – Transcrições das
entrevistas realizada às crianças

| | ' ' | | ' ' |

5 anos

M.F.

Entrevistadora: Aceitas participar nesta entrevista?

Entrevistada (M.F.): Sim

Entrevistadora: Como é que te chamas?

Entrevistada (M.F.): M.F.

Entrevistadora: Tens quantos anos?

Entrevistada (M.F.): 5 anos

Entrevistadora: Para ti, o que é que são regras?

Entrevistada (M.F.): Regras são... imagina que eu estou a pensar no não, eu penso: quem vais adormecer os pequenos!? E quem quiser e não calhar, tem de respeitar para a outra pessoa também fazer.

(Outra criança que estava a assistir à nossa conversa disse: “ah sim, regras é respeitar”)

Entrevistada (M.F.): Regras são respeitar. Por exemplo, eu sou do calendário, então imagina se a L.N. quer ser também no calendário e agora só está uma, só uma pode.

Entrevistadora: Ah, então isso é o exemplo de uma regra!?

Entrevistada (M.F.): Sim.

Entrevistadora: Então para que é que servem as regras?

(Aproxima-se outra criança e questiona “o que é que estão a fazer?” e a M.F. responde “estamos a fazer uma gravação”)

Entrevistadora: Mas para que é que serve uma regra? Estavas a dizer que existe a regra de que só pode ser uma pessoa a ajudar no calendário, isso é uma regra, porque não podem ser todos. Então para que é que serve uma regra?

Entrevistada (M.F.): Servem para a...para respeitar.

Entrevistadora: E tu achas que as regras são importantes?

Entrevistada (M.F.): Sim

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (M.F.): Não sei...

Entrevistadora: Estás a dizer que as regras servem para respeitar, para respeitar o quê?

Entrevistada (M.F.): A outra pessoa, se ela também quer tem de respeitar para a outra semana.

Entrevistadora: Então achas que são importantes, se servem para respeitar, não são importantes ou são importantes?

Entrevistada (M.F.): São, porque é respeitar e respeitar é uma coisa que temos de fazer.

Entrevistadora: Então e quais são as regras da nossa sala?

Entrevistada (M.F.): São: não se pode correr na sala, lavar as mãos e arrumar depois de brincar.

Entrevistadora: E no refeitório?

Entrevistada (M.F.): Não se pode correr nos corredores, não se pode correr no refeitório.

Entrevistadora: E no recreio? Que regras é que existem?

Entrevistada (M.F.): Não se bate.

Entrevistadora: E todas essas regras qual é que achas que é a mais importante?

Entrevistada (M.F.): Não correr na sala. Quer dizer... respeitar é a mais importante.

Entrevistadora: Como são decididas as regras da nossa sala? Por quem?

Entrevistada (M.F.): A C. (educadora cooperante).

Entrevistadora: E tu ajudas a C. (educadora cooperante) a decidir?

Entrevistada (M.F.): Não sei... Posso, mas não ajudo. Quer dizer... eu não sei se posso.

Entrevistadora: Mas então em que momentos é são decididas as regras da nossa sala? Na roda da manhã? Na reunião de conselho?

Entrevistada (M.F.): À sexta-feira, na reunião do conselho.

Entrevistadora: Então já vimos que regras é que existe, agora tu achas que cumpres as regras da nossa sala?

Entrevistada (M.F.): Cumpro

Entrevistadora: E como te sentes quando as cumpres?

Entrevistada (M.F.): Feliz

Entrevistadora: O que acontece? A C. diz-te alguma coisa, eu, o Z.?

Entrevistada (M.F.): Muito bem

Entrevistadora: Então e se não cumprires as regras?

Entrevistada (M.F.): Fico triste

Entrevistadora: E o que é que acontece?

Entrevistada (M.F.): Não sei.

Entrevistadora: E imagina, tu e a L.N. estão a brincar as duas e existe a regra de que têm de partilhar os brinquedos se tu não partilhas, achas que isso vai ser bom ou mau?

Entrevistada (M.F.): Mau.

Entrevistadora: Queres acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistada (M.F.): Beijinhos.

Entrevistadora: Obrigada.

L.R.

Entrevistadora: Primeiro preciso de saber, posso gravar a tua voz?

Entrevistado (L.R.): Sim

Entrevistadora: Obrigada. E que me digas como é que te chamas?

Entrevistado (L.R.): Eu chamo-me L.R.

Entrevistadora: E tens quantos anos?

Entrevistado (L.R.): 5 anos

Entrevistadora: Para ti, o que é que são regras?

Entrevistado (L.R.): São coisas importantes que as professoras dizem, que os auxiliares.

Entrevistadora: E para que é que servem as regras?

Entrevistado (L.R.): Para nos portarmos bem.

Entrevistadora: Achas que as regras são importantes?

Entrevistado (L.R.): Acho

Porquê?

Entrevistado (L.R.): Não sei.

Entrevistadora: Então mas se estás a dizer que achas que são importantes é por alguma razão.

Entrevistado (L.R.): Ah... porque as professoras dizem.

Entrevistadora: Já que estamos a falar sobre regras, quais é que são as da nossa sala?

Entrevistado (L.R.): São: não correr, falar baixinho e... mais nada.

Entrevistadora: E se formos para o refeitório? Existem regras no refeitório?

Entrevistado (L.R.): Sim. Não gritar e comer tudo.

Entrevistadora: Na casa de banho?

Entrevistado (L.R.): Não brincar na casa de banho

Entrevistadora: No recreio?

Entrevistado (L.R.): Não bater, não empurrar e não dar chapadas.

Entrevistadora: Nos corredores?

Entrevistado (L.R.): Só há uma regra, não correr nos corredores.

Entrevistadora: De todas estas regras, para ti, qual é que é a mais importante?

Entrevistado (L.R.): É não dar chapadas.

Entrevistadora: Como são decididas as regras da nossa sala? Por quem

Entrevistado (L.R.): Pela C.(educadora cooperante) e com o Z. (auxiliar) e com a Mafalda.

Entrevistadora: E tu também podes participar na decisão dessas regras?

Entrevistado (L.R.): Sim

Entrevistadora: E como é que tu fazes isso?

Entrevistado (L.R.): Pergunto à C. (educadora cooperante).

Entrevistadora: Em que momentos são decididas as regras da nossa sala? Na roda da manhã? Na reunião de conselho? Ou em qualquer momento?

Entrevistado (L.R.): De manhã.

Entrevistadora: Tu achas que cumpres as regras da nossa sala?

Entrevistado (L.R.): Sim

Entrevistadora: E como te sentes quando as cumpres?

Entrevistado (L.R.): Bem

Entrevistadora: Porquê, o que acontece? Imagina a C., o Z., eu, dizemos-te alguma coisa se tu cumprires a regra?

Entrevistado (L.R.): Não.

Entrevistadora: E se tu não as cumprires, o que acontece?

Entrevistado (L.R.): Vou me sentar a pensar no que é que eu fiz

Entrevistadora: E como te sentes?

Entrevistado (L.R.): Bem

Entrevistadora: E se não cumprires uma regra, por exemplo a regra de partilhar e imagina que estás a brincar com o G.V., se não cumprires essa regra, como é que achas que ele se sentirá?

Entrevistado (L.R.): Fica triste.

Entrevistadora: Queres acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistado (L.R.): Não.

Entrevistadora: Obrigada.

R.R.

Entrevistadora: Posso gravar a tua voz?

Entrevistado (R.R.): Sim

Entrevistadora: Como é que te chamas?

Entrevistado (R.R.): R.R.

Entrevistadora: E tens quantos anos?

Entrevistado (R.R.): 5

Entrevistadora: Para ti, o que é que são regras?

Entrevistado (R.R.): Ah... Regras são coisas que não se fazem e que podíamos pôr aqui nesta sala de B. e depois nós todos já sabíamos todas as regras.

Entrevistadora: Para que servem as regras?

Entrevistado (R.R.): Para os meninos não fazerem mal aos outros.

Entrevistadora: Achas que as regras são importantes?

Entrevistado (R.R.): Sim

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (R.R.): Por causa que os amigos assim não vão desculpar.

Entrevistadora: Quais são as regras da nossa sala?

Entrevistado (R.R.): São: não se bate, não se grita, não se dá socos, não se dá pontapés, não... não se dá murros, não se dá chapadas, não se dá palmadas e não se põe a caneta no olho do amigo.

Entrevistadora: Claro que não. Então e depois de brincar o que é que fazemos?

Entrevistado (R.R.): Temos que arrumar.

Entrevistadora: Ok, então e quando estamos no refeitório, existem regras?

Entrevistado (R.R.): Sim. É quando nós estamos a comer não podemos sair da mesa, só quando nos vamos embora.

Entrevistadora: E na casa de banho?

Entrevistado (R.R.): Há. Não entupir a sanita.

Entrevistadora: E no recreio?

Entrevistado (R.R.): Há. Não... não se pode sair quando não nos chamam.

Entrevistadora: E nos corredores, há regras?

Entrevistado (R.R.): Sim. Não se corre.

Entrevistadora: E de todas essas regras, para ti qual é que é a regra mais importante?

Entrevistado (R.R.): Não se bate.

Entrevistadora: Como são decididas as regras da nossa sala? Por quem?

Entrevistado (R.R.): Por nós que pensámos.

Entrevistadora: Ok, então são decididas por nós, portanto tu também podes participar nas regras.

Entrevistado (R.R.): Sim.

Entrevistadora: E essas regras são decididas em algum momento? Na roda da manhã? Na reunião de conselho? Ou pode ser decidido sempre?

Entrevistado (R.R.): Na reunião de conselho.

Entrevistadora: Estamos quase a terminar. Tu consideras que cumpres as regras da nossa sala?

Entrevistado (R.R.): Sim.

Entrevistadora: E como te sentes quando as cumpres?

Entrevistado (R.R.): Bem.

Entrevistadora: O que acontece? Imagina a C., o Z., eu, dizemos-te alguma coisa se tu cumprires a regra?

Entrevistado (R.R.): Ah... Tu dizes que eu me portei muito bem sobre a regra.

Entrevistadora: E se não as cumprires, o que acontece?

Entrevistado (R.R.): Vou ficar sentado a pensar o que é que eu fiz.

Entrevistadora: E como te sentes neste caso?

Entrevistado (R.R.): Bem.

Entrevistadora: E se não cumprires uma regra, por exemplo a regra de partilhar como é que achas que G.V. se vai sentir?

Entrevistado (R.R.): Triste.

Entrevistadora: Queres acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistado (R.R.): Não.

Entrevistadora: Obrigada.

Entrevistado (R.R.): De nada.

4 anos

L.S.

Entrevistadora: Posso gravar a tua voz?

Entrevistada (L.S.): Sim.

Entrevistadora: Olha e como é que tu te chamas?

Entrevistada (L.S.): L.S.

Entrevistadora: Tens quantos anos?

Entrevistada (L.S.): 4.

Entrevistadora: O que é que são regras?

Entrevistada (L.S.): Quando as pessoas estão a falar, não podemos falar por cima delas.

Entrevistadora: Isso é uma boa regra, mas então o que é que é isso?

Entrevistada (L.S.): É para nós não falarmos com isso.

Entrevistadora: Certo, mas o que são regras?

Entrevistada (L.S.): Não se fala com a boca cheia.

Entrevistadora: Tens toda a razão, isso são exemplos de regras. Mas o que é que é uma regra?

Entrevistada (L.S.): Não sei.

Entrevistadora: Essa regras que disseste servem para quê?

Entrevistada (L.S.): Para nós ouvirmos.

Entrevistadora: E achas que as regras são importantes?

Entrevistada (L.S.): São

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (L.S.): Porque temos que respeitar.

Entrevistadora: Quais são as regras da nossa sala?

Entrevistada (L.S.): Pedir desculpa, respeitar, falar, conversar quando estamos ao lado do outro.

Entrevistadora: No refeitório, existem regras?

Entrevistada (L.S.): Temos que... não podemos falar com a boca cheia, temos que comer com a boca fechada.

Entrevistadora: E na casa de banho, existem regras?

Entrevistada (L.S.): Sim, temos que puxar o autoclismo quando acabamos de fazer xixi ou cócó e também temos que limpar.

Entrevistadora: E no recreio?

Entrevistada (L.S.): Não podemos correr.

Entrevistadora: E nos corredores?

Entrevistada (L.S.): Também não.

Entrevistadora: E na nossa sala como é que são decididas as regras? Quem é que decidi?

Entrevistada (L.S.): Sem mexer nos outros que estão a brincar e pedir se posso brincar.

Entrevistadora: Ok, mas quem é que decidi as regras?

Entrevistada (L.S.): As professoras e os pais.

Entrevistadora: E tu não podes decidir?

Entrevistada (L.S.): Mas quem manda é a professora e os pais.

Entrevistadora: Mas imagina que te lembras de uma regra, tu podes dizer ou não?

Entrevistada (L.S.): Posso.

Entrevistada (L.S.): Lembrei-me de mais uma coisa. Quando o papá vem cá ele tem que ir embora e eu dei-lhe um beijinho.

Entrevistadora: Ah que bom.

Entrevistadora: Mas e em que momentos são decididas as regras da nossa sala? Na roda da manhã? Na reunião de conselho?

Entrevistada (L.S.): Na reunião de conselho.

Entrevistadora: Estamos quase a acabar. Se cumprires uma regra como é que te sentes?

Entrevistada (L.S.): Sinto-me bem. E quando estamos felizes, temos felicidade.

Entrevistadora: Isso mesmo. E se cumprires a regra o que acontece? Imagina a C., o Z., eu, dizemos-te alguma coisa?

Entrevistada (L.S.): Sim, podem dizer que foi bem, podem dizer que “eu gosto de ti”, podem dizer que “eu gosto muito de ti”.

Entrevistadora: E se não cumprires a regra, como é que te sentes?

Entrevistada (L.S.): Sinto-me mal.

Entrevistadora: E acontece alguma coisa?

Entrevistada (L.S.): Podemos chorar, podemos ter calma para respirar fundo.

Entrevistadora: Pois é, respirar fundo. E imagina tu estás a fazer uma brincadeira com a L.O. e ela quer muito um livro que tu estás a ler, mas tu não estás a querer partilhar. Como é que achas que ela se sente?

Entrevistada (L.S.): Mal.

Entrevistadora: Por isso, se tu não cumprires a regra os amigos também se podem sentir ou achas que não?

Entrevistada (L.S.): Acho que sim.

Entrevistadora: Queres dizer mais alguma coisa?

Entrevistada (L.S.): Não.

Entrevistadora: Obrigada.

R.L.

Entrevistadora: Aceitas que eu grave a tua voz?

Entrevistado (R.L.): Sim

Entrevistadora: Como é que te chamas?

Entrevistado (R.L.): R.L.

Entrevistadora: Tens quantos anos?

Entrevistado (R.L.): 4

Entrevistadora: Como te estava a dizer vamos falar sobre regras, por isso, o que são regras?

Entrevistado (R.L.): Ah... uma regra... não se pode bater aos professores

Entrevistadora: E pode-se bater aos amigos?

Entrevistado (R.L.): Não

Entrevistadora: Ah... mas então, o que é que é uma regra?

Entrevistado (R.L.): Uma regra... eu já disse a regra.

Entrevistadora: Tu disseste uma regra, mas não explicaste o que é que isso é.

Entrevistado (R.L.): Ahh... ainda estou a pensar. Serve para não morder, para não bater.

Entrevistadora: Ah então as regras servem para quê?

Entrevistado (R.L.): Para não morder, para não murros na cara, para não pontapés, também não.

Entrevistadora: E tu achas que essas regras são importantes?

Entrevistado (R.L.): São

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (R.L.): Porque quem não morde, quem não bate e quem não dá murros e pontapés é que é bom, é assim.

Entrevistadora: E quais são as regras da nossa sala?

Entrevistado (R.L.): Arrumar, sentar na roda, marcar as presenças.

Entrevistadora: E existem mais regras?

Entrevistado (R.L.): Brinquedos novos.

Entrevistadora: Qual é que é a regra dos brinquedos novos?

Entrevistado (R.L.): É... a Catarina (educadora cooperante) buscar brinquedos novos para nós brincarmos e depois nós brincamos à mesma com os que ela... os brinquedos novos.

Entrevistadora: Ah ok e lembraste de mais alguma regra da nossa sala?

Entrevistado (R.L.): Não, só essas três.

Entrevistadora: Então e no refeitório?

Entrevistado (R.L.): Lanchar.

Entrevistadora: Sim, isso é o que tu fazes lá, mas quais é que são as regras do refeitório?

Entrevistado (R.L.): Não se pode pôr-se de pé na cadeira do refeitório, nem na mesa do refeitório.

Entrevistadora: E na casa de banho, existem regras?

Entrevistado (R.L.): Existem.

Entrevistadora: Quais?

Entrevistado (R.L.): Não se pode levar em cima da sanita.

Entrevistadora: Não te podes levar da sanita, é isso?

Entrevistado (R.L.): Sim.

Entrevistadora: Lembraste de mais alguma na casa de banho?

Entrevistado (R.L.): Não.

Entrevistadora: E no recreio?

Entrevistado (R.L.): No recreio, não se... não se pode... pode-se brincar.

Entrevistadora: Existem mais regras?

Entrevistado (R.L.): Não se pode mandar peças para os amigos.

Entrevistadora: E nos corredores, existe alguma regra?

Entrevistado (R.L.): Não se corre e também não se salta e não se pode ficar à frente das professoras.

Entrevistadora: E de todas essas regras qual é que é a mais importante para ti?

Entrevistado (R.L.): É... a da casa de banho.

Entrevistadora: E como são decididas as regras da nossa sala? Por quem?

Entrevistado (R.L.): São as professoras.

Entrevistadora: Mas e se tu te lembrares de alguma regra podes participar e dizer?

Entrevistado (R.L.): Sim.

Entrevistadora: E em que momentos são decididas as regras da nossa sala? Na roda da manhã? Na reunião de conselho?

Entrevistado (R.L.): Na reunião do conselho.

Entrevistadora: Tu achas que cumpres todas as regras da nossa sala?

Entrevistado (R.L.): Sim.

Entrevistadora: E como te sentes quando as cumpres? Sentes-te bem, mal, feliz, triste, orgulhoso.

Entrevistado (R.L.): Zangado.

Entrevistadora: Ficas zangado quando cumpres as regras?

Entrevistado (R.L.): Não, fico a rir.

Entrevistadora: Ah então ficas feliz ou triste? Imagina, é hora de arrumar e nós dizemos “é hora de arrumar” e tu arrumaste tudo.

Entrevistado (R.L.): Fico triste.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (R.L.): Porque gosto tanto de brincar.

Entrevistadora: Ah faz sentido.

Entrevistadora: Imagina a C., o Z., eu, dizemos-te alguma coisa se tu cumprires a regra?

Entrevistado (R.L.): Não.

Entrevistadora: E se não cumprires as regras, imagina que é hora de arrumar e não arrumas. Como é que te sentes?

Entrevistado (R.L.): Sinto muito nojo.

Entrevistadora: E o que é que acontece?

Entrevistado (R.L.): Nada.

Entrevistadora: Só tenho mais uma pergunta, imagina que estás a brincar com o B.Z. e ele quer um brinquedo e não estás a emprestar, como é que achas que ele se vai sentir?

Entrevistado (R.L.): Ahhh... triste.

Entrevistadora: Então e o que é que temos de fazer?.

Entrevistado (R.L.): Dar o brinquedo a ele, mas eu estou sempre a partilhar com ele.

Entrevistadora: Ainda bem. Fico muito orgulhosa.

Entrevistadora: Queres dizer mais alguma coisa?

Entrevistado (R.L.): Não.

Entrevistadora: Obrigada.

B.D.

Entrevistadora: Posso gravar a tua voz?

Entrevistada (B.D.): Sim

Entrevistadora: Primeiro, como é que te chamas?

Entrevistada (B.D.): B.D.

Entrevistadora: E tens quantos anos?

Entrevistada (B.D.): 4

Entrevistadora: Estava-te a dizer que vamos falar sobre regras, por isso, primeiro quero saber o que são regras?

Entrevistada (B.D.): São coisas importantes.

Entrevistadora: E servem para quê?

Entrevistada (B.D.): Para saber e fazer.

Entrevistadora: Então achas que as regras que nós temos de saber e fazer são importantes?

Entrevistada (B.D.): São.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (B.D.): Porque nós temos que fazer as coisas que são importantes.

Entrevistadora: Então quais é que são as regras da nossa sala?

Entrevistada (B.D.): Não se bate, não se grita e é a voz de casa.

Entrevistadora: Lembraste de mais alguma regra da nossa sala?

Entrevistada (B.D.): Não

Entrevistadora: E no refeitório, existem regras?

Entrevistada (B.D.): Sim.

Entrevistadora: Quais?

Entrevistada (B.D.): Não podemos gritar e não podemos bater.

Entrevistadora: E na casa de banho?

Entrevistada (B.D.): Não se gasta papel, não se molha a sanita e não se põe muito detergente.

Entrevistadora: E no recreio?

Entrevistada (B.D.): Não se bate, não se morde e não se pode correr muito depressa, podemos cair.

Entrevistadora: E nos corredores?

Entrevistada (B.D.): Não se podemos correr, não se podemos gritar e não se podemos empurrar.

Entrevistadora: E de todas essas regras, disseste muitas, qual é que é a mais importante?

Entrevistada (B.D.): É não se bate.

Entrevistadora: Sobre as regras da nossa sala, quem é que as escolhe?

Entrevistada (B.D.): São os adultos.

Entrevistadora: E tu não podes escolher também? Imagina que tu te lembras de uma regra.

Entrevistada (B.D.): Posso

Entrevistadora: E normalmente, em que momentos é que são decididas as regras da nossa sala? Na roda da manhã? Na reunião de conselho?

Entrevistada (B.D.): É na reunião de conselho.

Entrevistadora: Estamos quase a acabar, tu achas que cumpres as regras da nossa sala?

Entrevistada (B.D.): Sim

Entrevistadora: E como te sentes quando as cumpres?

Entrevistada (B.D.): Bem

Entrevistadora: E acontece alguma coisa? Imagina, vou dar-te um exemplo, é hora de arrumar, e tu arrumaste tudo, normalmente a C., o Z. ou eu, dizemos-te alguma coisa?

Entrevistada (B.D.): Nós vamos fazer.

Entrevistadora: Se não as cumprires, por exemplo é hora de arrumar e não arrumas? Como é que te sentes?

Entrevistada (B.D.): Mal

Entrevistadora: O que acontece?

Entrevistada (B.D.): Temos de arrumar logo.

Entrevistadora: E se for noutro exemplo, de partilhar brinquedos, se não partilhares, o que é que acontece?

Entrevistada (B.D.): Vai pedir para eu partilhar e eu vou partilhar.

Entrevistadora: Queres acrescentar mais alguma coisa?

Entrevistada (B.D.): Não.

Entrevistadora: Obrigada.

3 anos

V.C.

Entrevistadora: Posso gravar a tua voz?

Entrevistado (V.C.): Sim

Entrevistadora: Como é que te chamas?

Entrevistado (V.C.): V.C.

Entrevistadora: E tens quantos anos?

Entrevistado (V.C.): 3 anos

Entrevistadora: O que são regras?

Entrevistado (V.C.): Ah... tirar os braços da mesa, tirar as mãos da mesa.

Entrevistadora: Ok, isso são algumas regras, mas não consegues dizer o que é que é isso?

Entrevistado (V.C.): Sei, sair de baixo da mesa.

Entrevistadora: E para que é que servem as regras?

Entrevistado (V.C.): Para... para... assim que se portem mal vão de castigo.

Entrevistadora: Então e tu achas que essas regras são importantes?

Entrevistado (V.C.): Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (V.C.): Porque é preciso.

Entrevistadora: E aqui na nossa sala existem regras?

Entrevistado (V.C.): Existem.

Entrevistadora: Quais são?

Entrevistado (V.C.): Não empurrar, não morder, não arranhar.

Entrevistadora: E no refeitório?

Entrevistado (V.C.): Aquelas que nós falámos de portar mal.

Entrevistadora: E na casa de banho? Existem regras?

Entrevistado (V.C.): É não... não empurrar e também não morder e não arranhar e não deixar a água cair na casa de banho.

Entrevistadora: Isso é muito importante. E no recreio?

Entrevistado (V.C.): No recreio, também não empurrar e não arranhar e não morder.

Entrevistadora: Olha e nos corredores?

Entrevistado (V.C.): Não correr.

Entrevistadora: De todas, qual é a regra mais importante?

Entrevistado (V.C.): Não bater.

Entrevistadora: Certo, falamos de várias regras da nossa sala e como é que são decididas as regras da nossa sala? Quem é que escolhe as regras da nossa sala?

Entrevistado (V.C.): A C., a Mafalda e o Z..

Entrevistadora: E tu? Não podes escolher.

Entrevistado (V.C.): Eu posso escolher, mas eu estou a brincar, Mafalda.

Entrevistadora: Pois, claro. Mas imagina que te lembras duma regra, podes escolher?

Entrevistado (V.C.): Posso

Entrevistadora: Então e em que momentos é que essas regras são escolhidas? Na roda da manhã? Na reunião de conselho? Em qualquer altura?

Entrevistado (V.C.): Em qualquer altura.

Entrevistadora: Está quase a acabar, achas que cumpres as regras da nossa sala?

Entrevistado (V.C.): Sim

Entrevistadora: E como te sentes quando as cumpres? Sentes-te bem, mal, feliz, triste, orgulhoso.

Entrevistado (V.C.): Fico orgulhoso.

Entrevistadora: E se tu cumprires a regra, o que acontece? A M., a C. ou o Z. dizemos alguma coisa?

Entrevistado (V.C.): Dizem que eu não posso bater.

Entrevistadora: Pois, mas isto é se tu cumprires. Imagina, está na hora de arrumar, tu arrumaste tudo, tu achas que nós dizemos alguma coisa?

Entrevistado (V.C.): Sim. Arrumar!

Entrevistadora: Verdade (risos). E depois de tu arrumares, dizemos alguma coisa ou não?

Entrevistado (V.C.): Lavar as mãos! Comer a fruta!

Entrevistadora: É verdade (risos).

Entrevistadora: E se não cumprires a regra, por exemplo, quando é hora de arrumar e o V.C. não vai arrumar, o que é que acontece.

Entrevistado (V.C.): Vou de castigo.

Entrevistadora: A sério? Quem é que te manda de castigo?

Entrevistado (V.C.): Não sei.

Entrevistadora: E o que é que é um castigo?

Entrevistado (V.C.): Ah... portar mal.

Entrevistadora: E como te sentes quando não cumpres uma regra?

Entrevistado (V.C.): Fico zangado.

Entrevistadora: Imagina que estavas a brincar com o J.M. e ele pedia-te um brinquedo e não lhe emprestavas, como é que achas que ele se ia sentir?

Entrevistado (V.C.): Triste.

Entrevistadora: Já acabou. Queres dizer mais alguma coisa?

Entrevistado (V.C.): Sim, o meu pai vai fazer anos no verão.

Entrevistadora: Muito obrigada.

Entrevistado (V.C.): De nada.

G.E.

Entrevistadora: Posso gravar a tua voz?

Entrevistado (G.E.): Sim

Entrevistadora: Como é que te chamas?

Entrevistado (G.E.): G.E.

Entrevistadora: E tens quantos anos?

Entrevistado (G.E.): 3

Entrevistadora: A Mafalda estava a falar-te sobre regras, por isso, para ti o que é que são regras?

Entrevistado (G.E.): Uh... arrumar e antes de comer temos de lavar as mãos.

Entrevistadora: Para que servem as regras?

Entrevistado (G.E.): Para não incomodar.

Entrevistadora: Ah então achas que as regras são importantes?

Entrevistado (G.E.): Sim

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistado (G.E.): Porque sim.

Entrevistadora: Quais são as regras da nossa sala?

Entrevistado (G.E.): Não podemos correr, temos de arrumar.

Entrevistadora: E no recreio?

Entrevistado (G.E.): Não sei.

Entrevistadora: E nos corredores?

Entrevistado (G.E.): Não podemos correr.

Entrevistadora: Destas regras qual é a regra a mais importante?

Entrevistado (G.E.): Não correr nos corredores.

Entrevistadora: E sabes como são decididas as regras da nossa sala?

Entrevistado (G.E.): Sim

Entrevistadora: Quem é que decide?

Entrevistado (G.E.): Toda a gente.

Entrevistadora: Ah então tu podes escolher alguma regra se te lembrares de alguma.

Entrevistadora: Então e essas regras são escolhidas em que momentos? Na roda da manhã? Na reunião de conselho? Em qualquer altura?

Entrevistado (G.E.): Em cada dia, de manhã.

Entrevistadora: Tu achas que cumpres as regras da nossa sala?

Entrevistado (G.E.): Sim.

Entrevistadora: E como te sentes quando cumpres essas regras?

Entrevistado (G.E.): Feliz

Entrevistadora: E o que é que acontece? Imagina a Mafalda, a C. ou o Z. dizemos alguma coisa?

Entrevistado (G.E.): Fico só feliz.

Entrevistadora: E se não cumprires as regras o que acontece? Imagina que estás a brincar com o J.M. queria brincar com o teu satélite e não cumpres a regra de partilhar, como é que te ias sentir?

Entrevistado (G.E.): O J.M. só quer o seu satélite grande.

Entrevistadora: Mas como é que te ias sentir por não estares a cumprir uma regra, neste caso a de partilhar?

Entrevistado (G.E.): Não sei.

Entrevistadora: Acontece alguma coisa? A C., o Z. ou a Mafalda dizem-te alguma coisa se não cumprires a regra?

Entrevistado (G.E.): Não sei.

Entrevistadora: Queres dizer mais alguma coisa?

Entrevistado (G.E.): Não.

Entrevistadora: Queres ir brincar?

Entrevistado (G.E.): Sim.

Entrevistado (G.E.): Certo, obrigada.

M.E.

Entrevistadora: Posso gravar a tua voz?

Entrevistada (M.E.): Sim

Entrevistadora: E como é que te chamas?

Entrevistada (M.E.): M.E.

Entrevistadora: E tens quantos anos?

Entrevistada (M.E.): 3

Entrevistadora: Então e o que é que são regras?

Entrevistada (M.E.): Regras não é bater e sem magoar.

Entrevistadora: E para que é que servem essas regras?

Entrevistada (M.E.): Para partilhar e brincar.

Entrevistadora: E achas que essas regras são importantes?

Entrevistada (M.E.): Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Entrevistada (M.E.): Para não chorarmos

Entrevistadora: E quais é que são as regras da nossa sala?

Entrevistada (M.E.): Sem mexer, brincar, fazer legos e desenhar.

Entrevistadora: E olha podemos correr na nossa sala?

Entrevistada (M.E.): Não.

Entrevistadora: E depois de brincar o que é que temos de fazer?

Entrevistada (M.E.): Temos de brincar e não é para correr

Entrevistadora: Verdade e olha no recreio temos alguma regra?

Entrevistada (M.E.): É para correr e andar de bicicleta.

Entrevistadora: E no refeitório? Temos alguma regra?

Entrevistada (M.E.): É uma regra para comer também.

Entrevistadora: E nos corredores? Existe alguma regra?

Entrevistada (M.E.): Não.

Entrevistadora: E como é que são escolhidas as regras da nossa sala? quem é que escolhe?

Entrevistada (M.E.): Ah... eu, a M.A., a A.L., a C.R., o M.S.

Entrevistadora: Ah então todas as crianças podem escolher as regras!?

Entrevistada (M.E.): Sim

Entrevistadora: Então e quando é que decidem essas regras? Na roda da manhã? Na reunião de conselho?

Entrevistada (M.E.): No conselho.

Entrevistadora: Olha estamos quase a acabar, mas agora quero saber se a M.E. acha que cumpre as regras da nossa sala?

Entrevistada (M.E.): Não.

Entrevistadora: Mas e como é que te sentes quando cumpres as regras?

Entrevistada (M.E.): Bem

Entrevistadora: E se não cumprires?

Entrevistada (M.E.): Também

Entrevistadora: Também te sentes bem!?

Entrevistada (M.E.): Sim.

Entrevistadora: Queres dizer mais alguma coisa?

(não respondeu)

(estava um ambiente agitado, muito barulho na sala e várias crianças a vir ter connosco, finalizámos assim a entrevista).

ANEXO M — Informação para as
famílias sobre a investigação

| ' ' | | ' ' |

INFORMAÇÃO SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Estimados/as Encarregados/as de Educação,

Serve o presente documento para o informar que, no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, estou a realizar uma investigação com o grupo da Sala B. O título da investigação é *o papel do Educador na promoção da autorregulação comportamental da criança: um estudo de caso numa sala de Jardim de Infância*, tendo como objetivos:

- (i) Compreender as conceções da educadora face à autorregulação comportamental das crianças;
- (ii) Analisar as práticas da educadora e a influência da organização do ambiente educativo na autorregulação comportamental das crianças;
- (iii) Conhecer as representações das crianças acerca das regras da sala e das estratégias da educadora com vista à sua autorregulação comportamental.

Para dar resposta ao último objetivo, irei realizar entrevistas a uma amostra de crianças, preservando sempre os seus interesses e o anonimato, realçando que as informações recolhidas se destinam unicamente para fins académicos. A privacidade da criança e confidencialidade das informações serão garantidas e, assim que estiver concluída a investigação, poderá ser partilhada convosco.

Grata pela atenção, encontro-me disponível para os esclarecimentos necessários.

Cordialmente,
Mafalda Dias

ANEXO N — ROTEIRO ÉTICO

| | ' ' | | ' ' |

| | |
|---|--|
| <p>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</p> | <p>Prática Profissional Supervisionada II</p> |
| <p>1. Objetivos do trabalho</p> | <p>Tomás (2011), afirma que é fundamental explicar os objetivos do trabalho a todos os intervenientes da investigação, permitindo “a construção de uma ética democrática” (p. 160).</p> <p>Assim, é imprescindível referir que dialoguei sempre com a <i>equipa</i> sobre os objetivos do meu trabalho, conversando sobre a investigação e o seu tema (“Conversei com a educadora (...) sobre a minha ideia para o tema da investigação (...).” – NC n.º 114, dia 14/10; “Conversei com o auxiliar sobre a minha investigação, indicando o tema”. – NC n.º 567, dia 18/12). Deste modo, através de conversas informais, partilhei com a equipa a problemática e também os objetivos da minha investigação, ouvindo as suas opiniões. Assim, tal como previsto na Carta de Princípios Éticos da APEI (Moita <i>et al.</i>, 2011), ao realizar estas partilhas estive a “(...) colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (p.2), a “partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p.2) e a “trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p. 2).</p> <p>As <i>crianças</i> são parte integrante desta investigação e, por isso, também têm de estar envolvidas neste processo. Deste modo, a problemática da investigação surgiu de uma das características que mais se</p> |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>destaca no grupo de crianças da Sala B, sendo esta o cumprimento de regras em sala (que se relaciona com a autorregulação comportamental).</p> <p>Por fim, também é necessário referir a <i>família</i> como um dos intervenientes desta investigação, uma vez que é necessário colaborarmos “de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p. 2). Para iniciar esta comunicação, comecei por me apresentar, elaborando uma carta de apresentação “A educadora enviou a minha carta de apresentação para as famílias. Responderam dando-me as boas-vindas” - NC n.º 2º, dia 01/10) e apresentando-me às famílias nos momentos em que nos cruzamos presencialmente. Também partilhei (via email) um documento com informações sobre a investigação, nomeadamente, enunciando os objetivos (“A educadora enviou o email para as famílias com o documento informativo sobre a investigação” - NC n.º 600, dia 08/01). Assim, também estive a “promover a participação e a acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parcerias” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p. 2).</p> |
| 2. Custos e benefícios | <p>De acordo com Tomás (2011), na investigação devem ter tidos em conta os benefícios para as crianças, mas também “possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo” (p. 160).</p> <p>Considero que, ao refletir sobre os objetivos da investigação, também refleti sobre os seus benefícios para as crianças. Neste sentido, na minha perspetiva, um dos benefícios relaciona-se com a reflexão que realizei com as crianças ao entrevista-las e conversarmos sobre este tema. Além disso, as crianças</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>foram sempre escutadas ativamente durante a investigação, constituindo-se noutra dos benefícios. Também considero que existiram benefícios para a <i>equipa educativa</i>, mais especificamente para a educadora cooperante, pois existiram diversos momentos de reflexão conjunta, levando à implementação do <i>diário de grupo</i>.</p> <p>Em relação aos custos da investigação, considerando os que são mencionados por Tomás (2011), “o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160), acredito que nenhum deles se adequa.</p> |
| <p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> | <p>Durante a PPS II garanti o respeito pela privacidade e confidencialidade dos diversos intervenientes (crianças, equipa educativa e famílias). Para isso, no início da minha intervenção, elaborei um consentimento informado para recolha de imagens das crianças (direcionado à <i>família</i>) no qual me apresentei novamente, solicitei a autorização para realizar registos fotográficos e/ou de vídeo dos educandos, me comprometi a proteger a privacidade de cada criança e me mostrei disponível para esclarecer qualquer questão. Deste modo e de acordo com a Carta de Princípios Éticos da APEI (Moita <i>et al.</i>, 2011), respeitei a privacidade de cada criança, garantindo o sigilo profissional, tal como o “sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p> <p>Além disso, com as crianças coloquei em prática o assentimento, ou seja, observei a comunicação não verbal das crianças, captando fotografias e vídeos apenas de momentos nos quais as crianças se mostraram confortáveis e também o consentimento, questionando antes de registar o momento. Além disso, também fui transparente com as crianças, mostrando as fotografias ou vídeos que tinha</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>captando quando mostravam esse interesse (“As crianças pedem-me várias vezes para ver as fotografias que eu tiro e eu mostro-lhes. Além disso, muitas vezes são mesmo as crianças que me pedem para tirar” - NC n.º 199, dia 25/10).</p> <p>É relevante mencionar que, para garantir a confidencialidade dos nomes das crianças, conversei com a Educadora Cooperante e decidimos que iria substituir o nome das crianças por um código com as iniciais dos seus nomes (“ (...) conversei informalmente com a educadora sobre os códigos referentes aos nomes das crianças, tal como a questioneei sobre como me referir ao seu nome (...)” – NC n.º 30, dia 02/10). Tal como evidência a nota de campo supracitada, também conversei com a Educadora Cooperante, questionando como me deveria referir ao seu nome. Além disso, dialoguei com o auxiliar de ação educativa (“Conversei informalmente com o auxiliar sobre como me referir ao seu nome e concordou em ser denominado apenas por auxiliar, preservando assim o anonimato” - NC n.º 50, dia 04/10). Assim, comuniquei com a <i>equipa de sala</i> e respeitei os colegas de profissão (Moita <i>et al.</i>, 2011), uma vez que, segundo Tomás (2011), “estas questões deverão ser sujeitas a negociação” (p. 161).</p> |
| <p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> | <p>No que diz respeito à investigação, segundo Tomás (2011), é imprescindível “discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162). Para isso, defini critérios para escolher quais as crianças a envolver e a excluir, ou seja, para definir a amostra da minha investigação. Os critérios baseiam na diversidade quanto à/ao, i) sexo; ii) idade; iii) facilidade de expressão; (iv) motivação para participar. Para definir a quantidade de crianças que iriam</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>participar na entrevista, tive em consideração que existem apenas três crianças de quatro anos e, por isso, selecionei também três crianças de três anos e três crianças de cinco anos. Assim, defini uma amostra de nove crianças.</p> <p>É importante destacar que, durante a minha intervenção, dei sempre espaço para que as crianças pudessem decidir se pretendiam ou não participar na entrevista, começando por lhes explicar o trabalho que estava a desenvolver e também por elaborar um consentimento no qual as crianças respondiam à seguinte questão “Aceito participar na entrevista?”, assinalando a quadrícula do <i>sim</i> ou do <i>não</i> e assinando (“(...) Mostrei-lhe o consentimento que elaborei, explicando o que era o consentimento e lendo o que estava escrito. Depois a M.F. escolheu uma caneta, assinalando o <i>sim</i> e escrevendo o seu nome. De seguida, iniciamos a nossa conversa sobre o tema.” - NC n.º 609, dia 10/01). Assim, mantive o compromisso de “respeitar toda a criança (...)” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p. 1).</p> |
| <p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> | <p>Para Tomás (2011) quem está envolvido na investigação tem de ter conhecimento de quais são os objetivos da investigação, tal como a sua natureza, os métodos e também os resultados. Neste sentido e como já referi no ponto <i>I. Objetivos do trabalho</i>, partilhei as minhas decisões com a <i>equipa educativa</i> e também com a minha <i>supervisora</i> (que me apoiou e me deu sugestões de melhoria). Assim, estive a “partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p. 2). Para tomar estas decisões, ou seja, para planificar e definir os objetivos e métodos da investigação li diferentes artigos e também realizei tutorias com a minha supervisora. Além disso, tive sempre em consideração o contexto no qual desenvolvi a PPS II.</p> |

| | |
|---------------------------------------|--|
| <p>6. Consentimento informado</p> | <p>Para elaborar o consentimento informado, utilizei mesmo modelo da PPS I. Este documento continha a minha apresentação, o pedido de autorização (explicitando que é para fins académicos), o meu comprometimento com a proteção da privacidade de cada criança, a informação de que o consentimento poderá ser retirado, a qualquer momento, sem comprometer a participação da criança nas atividades desenvolvidas e um paragrafo no qual indiquei que estou disponível para qualquer esclarecimento que seja necessário. Assim, “não se tratou de um contrato, mas da nossa apresentação, dos objectivos do trabalho, dos direitos que as crianças têm, e foi sempre deixada em aberto a possibilidade de alteração dos pressupostos iniciais” (Tomás, 2011, p. 164). Além disso, é pertinente referir que, deste modo, comprometi-me a “respeitar toda a criança (...)” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p. 1) e a “respeitar as famílias das crianças (...)” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p. 2), tal como a “manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p. 2).</p> <p>Ainda nesta sequência, é importante mencionar que antes de facultar o consentimento informado às famílias, mostrei à educadora cooperante para ter a confirmação de que o poderia partilhar, mostrando-me disponível para alterar ou acrescentar o que fosse necessário, no entanto, a educadora afirmou que poderia partilhar exatamente como tinha mostrado. Deste modo, partilhei informações com a equipa (Moita <i>et al.</i>, 2011).</p> |
| <p>7. Uso e relato das conclusões</p> | <p>O’Kane (2005), citado por Tomás (2011), afirma que “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167). Deste modo, pretendo partilhar as conclusões da investigação com as</p> |

| | |
|---|--|
| <p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> | <p>famílias e com a equipa educativa. Para isso, vou disponibilizar o meu relatório para consulta. Assim, é possível implementar dois dos princípios mencionados na Carta de Princípios da APEI (Moita <i>et al.</i>, 2011), um deles relaciona-se com o Compromisso com a <i>equipa</i> de trabalho (“Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p. 2) e o outro com o Compromisso com as <i>famílias</i> (“Fornecer às famílias informações (...)” (p.2).</p> |
| <p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> | <p>Tomás (2011), menciona que o investigar não deve apenas refletir sobre o impacto que a investigação pode provocar nas crianças diretamente envolvidas, mas também “nos grupos mais alargados de crianças” (p. 166). Além disso, também é necessário ter em conta o possível impacto nas famílias e na equipa.</p> <p>No que diz respeito ao grupo de crianças da Sala B, as crianças que não estavam diretamente envolvidas na investigação mostraram também muita vontade em participar nas entrevistas, uma vez que foram realizadas em sala (“Estávamos na sala e as crianças que não estavam a participar brincaram livremente. Várias crianças ficaram curiosas e aproximaram-se” – NC n.º 609, dia 10/01). Assim, estive a “promover (...) a socialização numa vida de grupo cooperada (...)” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p. 1). No entanto, sinto que teve um impacto menos positivo para essas crianças, pois também tinham vontade de participar. Por outro lado, como este processo de entrevista foi bastante “transparente”, sinto que o impacto da minha investigação foi bastante positivo, visto que as crianças que responderam às questões refletiram sobre o tema e as crianças que escutaram também o fizeram de forma indireta.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>10. Tratamento dos dados¹</p> | <p>Como mencionado anteriormente e tendo em consideração a nota de roda pé, foi elaborado um consentimento informado para recolha de imagens das crianças (direcionado à <i>família</i>). Nesta sequência, é relevante mencionar que a cara das crianças foi sempre desfocada, garantido o anonimato e o compromisso em “respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p. 1). Também foi elaborado um consentimento para a realização do portfólio de uma criança, no qual expliquei a finalidade do mesmo e garanti a privacidade da criança e família, mantendo assim o “sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (Moita <i>et al.</i>, 2011, p.2) e desfocando sempre a cara da criança e também dos seus familiares.</p> <p>Relativamente à identificação da organização educativa, mantive sempre o anonimato, suprimindo essa informação.</p> |
|---|--|

Referências

Moita, M. C., Santos, A., Marques, A., Batalha, A., Folque, A., Espadinha, A., Duarte, L., Seixas, C., Dias, I. S., Marques, C., Gil, I., Conceição, R., & Vilhena, G. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para Tomada de Decisão Eticamente Situada*. Consultada em <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>

Tomás, C. (2011). *«Há muitos mundos no mundo»: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.

¹ “a entidade deverá garantir a recolha do consentimento do titular dos dados - ato positivo claro que indique uma manifestação de vontade livre, específica, informada e inequívoca de que o titular de dados consente no tratamento dos dados que lhe digam respeito – i.e.: declaração escrita que indique claramente que aceita o tratamento proposto dos seus dados pessoais, nesse contexto. O consentimento deverá abranger todas as atividades de tratamento realizadas com a mesma finalidade, indicando quem é o responsável, qual a categoria de dados pessoais tratados, informar o titular sobre o exercício do direito de acesso, retificação, atualização e apagamento dos dados pessoais, existência ou não de comunicações ou interconexões de dados, qual o prazo de conservação dos dados salvaguardando as condições de segurança dos dados recolhidos para objeto de tratamento. Nos casos em que o tratamento sirva fins múltiplos, deverá ser dado um consentimento explicitando esses fins. Importa que prevaleçam os interesses, direitos e liberdades do titular dos dados consagrados no RGPD.” In <https://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

ANEXO 0 – Árvore Categorial das
respostas das crianças

| | ' ' | | ' ' |

| Tema | Categoria | Subcategoria | Descrição | Número de incidências |
|--------------------------|-------------------------|--------------|---|-----------------------|
| Perfil dos entrevistados | Idade dos entrevistados | 3 anos | “3 anos” – V.C. “3” – G.E. “3” – M.E. | 3 |
| | | 4 anos | “4” – L.S. “4” – R.L. “4” – B.D. | 3 |
| | | 5 anos | “5 anos” – M.F. “5 anos” – L.R. “5” – R.R. | 3 |
| Conceções sobre regras | Conceito | Respeito | “Regras são respeitar” – M.F. “Quando as pessoas estão a falar, não podemos falar por cima delas” – L.S. “Regras não é bater e sem magoar” – M.E. | 3 |
| | | Valor | “São coisas importantes que as professoras dizem, que os auxiliares.” – L.R. “São coisas importantes” – B.D. | 2 |
| | | Interdição | “(…) Regras são coisas que não se fazem (…)” – R.R. “Quando as pessoas estão a falar, não podemos falar por cima delas” – L.S. “Não se fala com a boca cheia” – L.S. “Ah... uma regra... não se pode bater nos professores” – R.L. | 5 |

| | | | | |
|--|-------------|-------------------------|---|---|
| | | | “Ah... tirar os braços da mesa, tirar as mãos da mesa” - V.C. | |
| | Utilidade | Respeitar/Cumprir | “Servem para a... para respeitar” – M.F. “Para nós ouvirmos” – L.S. “Para saber e fazer” – B.D. | 3 |
| | | Regular o comportamento | “Para nos portarmos bem” – L.R. “Para os meninos não fazerem mal aos outros” – R.R. “Para não morder, para não murros na cara, para não pontapés, também não.” – R.L. “Para... para... assim que se portem mal vão de castigo” – V.C. “Para não incomodar” – G.E. | 5 |
| | | Brincar e partilhar | “Para brincar e partilhar” – M.E. | 1 |
| | Importância | Respeito/Cumprimento | “São (importantes), porque é respeitar e respeitar é uma coisa que temos de fazer” – M.F. “Porque temos de respeitar” – L.S. “Porque nós temos de fazer as coisas que são importantes” – B.D. | 3 |
| | | Imposição/Exigência | “Ah... porque as professoras dizem” – L.R. | 1 |

| | | | | |
|-------------------------|---------|------------------------|---|---|
| | | Relação interpares | “Por causa que os amigos assim não vão desculpar” – R.R. | 1 |
| | | Conduta | “Porque quem não morde, quem não bate e quem não dá murros e pontapés é que é bom, é assim” – R.L. | 1 |
| | | Necessidade | “Porque é preciso” – V.C. | 1 |
| | | Regulação emocional | “Para não chorarmos” – M.E. | 1 |
| Identificação de regras | Na sala | Não se pode correr | “Não se pode correr na sala” – M.F. “Não correr” – L.R. “Não podemos correr” – G.E. “Não é para correr” – M.E. | 4 |
| | | Arrumar | “Arrumar depois de brincar” – M.F. “Arrumar” – R.L. “Temos de arrumar” – G.E. | 3 |
| | | Falar baixo | “Falar baixinho” – L.R. “Não se grita” – R.R. “Não se grita e é a voz de casa” – B.D. | 3 |
| | | Não magoar fisicamente | “Não se bate” – R.R. “Não se bate” - B.D. “Não empurrar, não morder, não arranhar” – V.C. | 3 |
| | | Pedir desculpa | “Pedir desculpa” – L.S. | 1 |
| | | Respeitar | “Respeitar” – L.S. | 1 |
| | | Conversar | “Falar, conversar quando estamos ao lado do outro” – L.S. | 1 |

| | | | | |
|--|----------------------------|---------------------------|---|---|
| | | Cumprir tarefas | “Sentar na roda, marcar as presenças” – R.L. | 1 |
| | No refeitório | Não correr | “Não se pode correr no refeitório” – M.F. | 1 |
| | | Não gritar | “Não gritar” – L.R. “Não podemos gritar” – B.D. | 2 |
| | | Comportar-se à mesa | “Comer tudo” – L.R. “Temos de comer de boca fechada” – L.S. “É uma regra para comer também” – M.E. “quando nós estamos a comer não podemos sair da mesa, só quando nos vamos embora” – R.R. “Não podemos falar de boca cheia” – L.S. “Não se pode pôr-se de pé na cadeira do refeitório, nem na mesa do refeitório” - R.L. | 6 |
| | | Não magoar fisicamente | “Não podemos bater” – B.D. | 1 |
| | Regras na casa de banho | Não brincar | “Não brincar na casa de banho” L.R. | 1 |
| | | Cuidar do espaço | “Não entupir a sanita” – R.R. “Não se pode levantar em cima da sanita” – R.L. | 3 |

| | | | | |
|--|------------|------------------------|---|---|
| | | | “Não se gasta papel, não se molha a sanita” – B.D. | |
| | | Cuidados de higiene | “temos que puxar o autoclismo quando acabamos de fazer xixi ou cócó e também temos que limpar” – L.S. | 1 |
| | | Cuidados ambientais | “Não se põe muito detergente” - B.D “Não deixar cair a água cair na casa de banho” – V.C. | 2 |
| | | Não magoar fisicamente | “É não... não empurrar e também não morder e não arranhar” – V.C. | 1 |
| | No recreio | Não magoar fisicamente | “Não se bate” – M.F. “Não bater, não empurrar e não dar chapadas” – L.R. “Não se bate, não se morde” – B.D. “também não empurrar e não arranhar e não morder” – V.C. | 4 |
| | | Não sair do espaço | “Não... não se pode sair quando não nos chamam” – R.R. | 1 |
| | | Não correr | “Não podemos correr” – L.S. “não se pode correr muito depressa, podemos cair.” – B.D. | 2 |
| | | Brincar | “pode-se brincar” – R.L. “Andar de bicicleta” – M.E. | 2 |
| | | Correr | “É para correr” – M.E. | 1 |

| | | | | |
|----------------------|----------------|-----------------------|---|---|
| | Nos corredores | Não correr | <p>“Não se pode correr nos corredores” – M.F.</p> <p>“Só há uma regra, não correr nos corredores” – L.R.</p> <p>“Não se corre” – R.R.</p> <p>“Também não” (não podemos correr) – L.S.</p> <p>“Não se corre” – R.L.</p> <p>“Não podemos correr” – B.D.</p> <p>“Não correr” – V.C.</p> <p>“Não podemos correr” – G.E.</p> | 8 |
| | | Não saltar | <p>“também não se salta” – R.L.</p> | 1 |
| | | Caminhar ordeiramente | <p>“não se pode ficar à frente das professoras” – R.L.</p> | 1 |
| | | Não gritar | <p>“não podemos gritar” – B.D.</p> | 1 |
| | | Não empurrar | <p>“não podemos empurrar” – B.D.</p> | 1 |
| Definição das regras | Responsáveis | Educadora | <p>“A C. (educadora cooperante)” – M.F.</p> <p>“As professoras – L.S.</p> <p>“São as professoras” – R.L.</p> <p>“Pela C. (educadora cooperante)” – L.R.</p> <p>“São os adultos” – B.D.</p> <p>“A C. (educadora cooperante)” – V.C.</p> | 6 |
| | | Auxiliar | <p>“(…) e com o Z. (auxiliar) – L.R.</p> <p>“São os adultos” – B.D.</p> | 3 |

| | | | | |
|----------------|-----------------------|---------------------|--|---|
| | | | “ (...) e o Z. (auxiliar)” – V.C. | |
| | | Mafalda (eu) | “ (...) e com a Mafalda” – L.R. “ (...) a Mafalda” – V.C. “São os adultos” – B.D. | 3 |
| | | Crianças | “Ah... eu, a M.A., a A.L., a C.R., o M.S.” – M.E. | 1 |
| | | Todos | “Por nós que pensámos” – R.R. “Toda a gente” – G.E. | 2 |
| | | Pais | “e os pais” – L.S. | 1 |
| | Momentos de decisão | Roda da manhã | “De manhã” – L.R. “Em cada dia, de manhã” – G.E. | 2 |
| | | Reunião de conselho | “À sexta-feira, na reunião de conselho” – M.F. “Na reunião de conselho” – R.R. “Na reunião de conselho” – L.S. “Na reunião de conselho” – R.L. “É na reunião de conselho” – B.D. “No conselho” – M.E. | 6 |
| | | Qualquer momento | “Em qualquer altura” – V.C. | 1 |
| Autorregulação | Cumprimento de regras | Adesão | “Cumpro” – M.F. “Sim” – L.R. “Sim” – R.R. “Sim” – R.L. “Sim” – B.D. “Sim” – V.C. “Sim” – G.E. | 7 |

| | | | | |
|---|--|----------------------------|--|---|
| | | Desvio | “Não” – M.E. | 1 |
| Sentimento perante o cumprimento de regras | | Felicidade | “Feliz” – M.F. “Feliz” – G.E. | 2 |
| | | Tranquilidade | “Bem” – L.R. “Bem” – R.R. “Sinto-me bem” – L.S. “Bem” – B.D. “Bem” – M.E. | 5 |
| | | Orgulho | “Fico orgulhoso” - V.C. | 1 |
| | | Tristeza | “Fico triste” – R.L. | 1 |
| Consequência do cumprimento de regras | | Reforço verbal positivo | “Muito bem” – M.F. “Ah... Tu dizes que eu me portei muito bem sobre a regra” – R.R. “Sim, podem dizer que foi bem, podem dizer que “eu gosto de ti”, podem dizer que “eu gosto muito de ti”” - L.S. | 3 |
| | | Inexistente | “Não” – L.R. “Não” – R.L. “Fico só feliz” – G.E. | 3 |
| Sentimento perante o desrespeito de regras | | Tristeza | “Fico triste” – M.F. “Sinto-me mal” – L.S. “Mal” – B.D. | 3 |
| | | Tranquilidade | “Bem” – L.R. “Bem” – R.R. “Bem” – M.E. | 3 |
| | | Nojo | “Sinto muito nojo” – R.L. | 1 |
| | | Zanga | “Fico zangado” – V.C. | 1 |
| Consequência do desrespeito de regras | | Punição | “Vou me sentar a pensar no que é que eu fiz” – L.R. | 3 |

| | | | | |
|--|---|-------------------------------|---|---|
| | | | <p>“Vou ficar sentado a pensar o que é que eu fiz” – R.R.</p> <p>“Vou de castigo” – V.C.</p> | |
| | | Inexistente | <p>“Não sei” - M.F.</p> <p>“Nada” – R.L.</p> <p>“Não sei” – G.E.</p> | 3 |
| | | Necessidade de autorregulação | <p>“Podemos chorar, podemos ter calma para respirar fundo” – L.S.</p> | 1 |
| | Consequência do desrespeito de regras nas interações com os pares | Tristeza | <p>“Mau” – M.F</p> <p>“Fica triste” – L.R.</p> <p>“Triste” – R.R.</p> <p>“Mal” – L.S.</p> <p>“Ahhh... triste” – R.L.</p> <p>“Triste” – V.C.</p> | 6 |

ANEXO P — Tabela-síntese das notas
de campo relativas à investigação

| | ' ' | | ' ' |

| Tema | Categoria | Notas de Campo |
|-------------------------|------------|--|
| Identificação de regras | Sala | <p>Durante o momento do lanche, as crianças formaram uma fila ordeira e quando alguém tentava passar à frente, as próprias crianças mencionaram “não podes passar à frente, tens de ir para o teu lugar” - NC n.º 323, dia 15/11/24</p> <p>O R.R. disse “temos de apagar a luz para não fazermos barulho” Durante o lanche, várias crianças referiram “não se brinca com a comida” - NC n.º 572, dia 20/12/24</p> <p>Sem ter sido necessário a educadora mencionar, as crianças foram uma fila ordeira para ir buscar a fruta - NC n.º 597, dia 08/01/25</p> <p>Quando a educadora disse que as crianças já podiam ir para o recreio realizar a atividade da corrida de carrinhos, o R.R. disse “temos de ir calmamente para a porta” - NC n.º 634, dia 15/01/25</p> <p>Quando eu e a educadora referimos que íamos fazer uma corrida do Joken-po o A.T. disse “mas não podemos correr na sala” - NC n.º 643, dia 16/01/25</p> |
| | Refeitório | <p>“O V.C referiu que não se canta no refeitório depois de eu ter cantado” - NC n.º 691, dia 23/01/25</p> |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | Corredores | A caminho da sesta, algumas crianças ao observarem outras crianças a correr, disseram “não se corre nos corredores” - NC n.º 505, dia 06/12/24 |
| Definição de regras | Momento de decisão – reunião de conselho | <p>Outras mencionaram atitudes de outras crianças para com elas que não tinham gostado. Assim, desta coluna concluímos que “os amigos conversam para resolver as situações ou problemas; Pensamos com a nossa cabeça, mas podemos ficar tristes quando um amigo não quer brincar connosco” – NC n.º 293, dia 08/11/24.</p> <p>O L.R. e L.N. foram os secretários, moderando a reunião. Na coluna do gostámos eu escrevi “gostei que o R.R. e o A.T. tivessem ajudado o G.E. e a M.E. a terminar o almoço” e conversámos com as crianças sobre isso reforçando que essas atitudes de empatia para com o outro são bastante importantes para o nosso grupo. – NC n.º 334, dia 15/11/24.</p> <p>A M.E., com o auxílio da educadora, geriu a reunião de conselho. A coluna do não gostámos tinha vários nomes escritos, algumas crianças já não se lembravam da situação que os levou a escrever o seu nome. As que se lembravam conversaram sobre várias situações do recreio e concluímos que respeitar é parar, com base numa situação em que uma das crianças insistiu para brincar com outra quando ela não o queria fazer naquele momento – NC n.º 430, dia 22/11/24.</p> <p>Na reunião de conselho, as crianças indicaram várias situações que nos levaram a conversar sobre a regra de “respeitar é parar”. Além disso, várias</p> |

| | | |
|----------------|-------------------------|---|
| | | crianças (principalmente as mais velhas) mencionaram que “temos de conversar para resolver conflitos”, após ouvirem as partilhas dos colegas. – NC n.º 513, dia 06/12/24. |
| Autorregulação | Cumprimento de regras | O J.M. e o L.R. foram os responsáveis pelo refeitório e mostraram-se bastante empenhados nesta tarefa e conhecedores do espaço (onde colocar os copos e pratos que retiraram das mesas, por exemplo. - NC n.º 352, dia 19/11/24 |
| | Reforço verbal positivo | O grupo estava a brincar nas áreas e estava um ambiente extremamente calmo, as crianças conversavam num tom adequado. A educadora elogiou-os e disse “obrigada, parabéns, o ambiente do grupo está fantástico” - NC n.º 431, dia 25/11/24 |
| | Interação entre pares | As crianças formaram uma fila dois a dois, com os pares mágicos e foram-se ajudando uns aos outros nesta regulação do grupo - NC n.º 462, dia 28/11/24 Tivemos mais uma saída da OS, e as crianças mais velhas demonstraram que têm a capacidade de ajudar na regulação do grupo, guiando as mais novas - NC n.º 465, dia 29/11/24 |

| | | |
|--------------------------|--------------------------------------|--|
| Estratégias da educadora | Antecipação da transição de momentos | <p>A educadora apontou para o relógio indicando que quando o ponteiro grande chegasse ao número 8 (apontando e questionando qual era o número), tinham de arrumar a sala – NC n.º 1, dia 30/09/24</p> <p>Na roda da manhã, a educadora começou por mencionar que tinha duas novidades para dizer, depois que iria dividir as tarefas da semana e só depois é que as crianças podiam partilhar o que queriam dizer. Indicou que hoje às 10h da manhã iria ter de ir ao médico e que durante esta semana o auxiliar não está cá e que estaria outro auxiliar. As crianças mostraram-se atentas durante esta explicação e apenas partilharam o que pretendiam quando chegou “a sua vez”. - NC n.º 295, dia 11/11 /24</p> <p>A educadora reforçou que é necessário utilizar a voz de casa quando estamos na sala - NC n.º 548, dia 16/12/24</p> <p>Utilizei várias estratégias que são normalmente utilizadas pela educadora “ouvir a voz de casa”, colocar música ambiente calma, colocar a música para arrumar - NC n.º 556, dia 17/12/24</p> <p>Na hora do lanche apaguei a luz para captar a atenção das crianças e tanto eu como a educadora referimos para utilizarem a voz baixinha. A educadora ainda acrescentou que queria ouvir as crianças a mastigar - NC n.º 564, dia 18/12/24</p> |
|--------------------------|--------------------------------------|--|

| | | |
|--|----------------------------|--|
| | <p>Repetição de regras</p> | <p>No momento do lanche, a educadora reforçou: “Não se esqueçam da regra: só bebem água depois de terminarem de comer” - NC n.º 311, dia 12/11/24</p> <p>Em momentos de grande grupo, nos quais a maioria das crianças está inquieta, a educadora diz “1... 2... 3... todos sentados” (sem levantar a voz, apenas com um tom assertivo) e as crianças sentam-se novamente - NC n.º 322, dia 15/11/24</p> <p>Estava alguma confusão durante a reunião e a educadora reforçou “estamos dentro da sala”. - NC n.º 607, dia 10/01/25</p> |
|--|----------------------------|--|

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Criação de um ambiente harmonioso e calmo</p> | <p>A educadora disse às crianças que tinham de cheirar a flor e soprar a vela (respirando fundo) e eu continuei a fazê-lo - NC n.º 338, dia 18/11/24</p> <p>Para focar o grupo, a educadora usou a estratégia de dizer “estátua” e todos se mantiveram quietos e depois retomaram. - NC n.º 339, dia 18/11/24</p> <p>A educadora utilizou a estratégia de parar de fazer o que se estava a fazer para captar a atenção das crianças, uma vez que estavam distraídas. Após este momento, as crianças focaram a sua atenção - NC n.º 441, dia 26/11/24</p> <p>A educadora compreendeu que as crianças estavam impacientes por estarem à espera e colocou um filme sobre culinária. Além disso, também lhes deu a possibilidade de irem brincar, percebendo que nem todas as crianças estavam interessadas a ver o filme - NC n.º 484, dia 03/12/24</p> <p>A educadora mencionou que “temos várias vozes, vamos usar a mais baixa” e as crianças utilizaram-na - NC n.º 493, dia 04/12/24</p> <p>Na hora do lanche, a educadora colocou o áudio de uma história no computador e disse que as crianças tinham de estar muito atentas para no final recontarem a história - NC n.º 522, dia 10/12/24</p> <p>A educadora disse para o grupo realizar 5 respirações profundas. Também as realizei e fui levantando os dedos para contar o número de respirações - NC n.º 531, dia 11/12/24</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>“Quando estava muito barulho, a educadora disse que as crianças tinham de fazer mais silêncio, pois não estávamos no recreio” - NC n.º 651, dia 17/01/25</p> <p>Senti que o grupo estava mais agitado que o normal (foi o regresso ao tempo letivo) e que a educadora esperou que se acalmassem, sugerindo que respirassem fundo - NC n.º 579, dia 06/01/25</p> <p>Para acalmar o grupo, a educadora pediu para se sentarem em roda e realizaram o jogo do silêncio, no qual tem de passar uma garrafa por todos. - NC n.º 625, dia 14/01/25</p> <p>“A educadora disse que íamos jogar ao jogo do silêncio e que só se podiam ouvir os passos das crianças. O grupo acalmou-se automaticamente” - NC n.º 683, dia 22/01/25</p> |
|--|--|---|