

**AUTORREGULAÇÃO COMPORTAMENTAL: O  
PAPEL DA EQUIPA EDUCATIVA E A  
IMPORTÂNCIA DA PARTILHA DO PODER COM O  
GRUPO**

**Inês Varino Feijoeiro Gomes**

Relatório de Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

**2018**



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**AUTORREGULAÇÃO COMPORTAMENTAL: O  
PAPEL DA EQUIPA EDUCATIVA E A  
IMPORTÂNCIA DA PARTILHA DO PODER COM  
O GRUPO**

**Inês Varino Feijoeiro Gomes**

Relatório de Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de Professora Doutora Rita  
Friães

**2018**

## AGRADECIMENTOS

O sonho está cada vez mais perto. Por isso, um obrigado especial...

Primeiramente, às crianças que se cruzaram comigo neste longo percurso e que tantas aprendizagens me proporcionaram. Vão para sempre permanecer no meu coração.

Às equipas educativas que me acolheram no seu espaço, que me ajudaram a crescer pessoal e profissionalmente. Obrigada pelos bons exemplos que demonstraram, pelo apoio e carinho. Também ficarão para sempre no meu coração.

A todos os professores da ESELx, que cada um à sua maneira também marcaram o meu percurso. Obrigada por todos os ensinamentos que me proporcionaram, com um especial enfoque para as minhas professoras orientadoras: prof. Sónia Cabral e prof. Rita Friães, por me transmitirem tantos saberes neste percurso final.

Às minhas amigas de faculdade que ficarão para a vida toda: obrigada Andreia, Ana, Kate, Rita Nunes, Rita Candeias, Carolina, Inês e Alexandra. Um percurso trabalhoso, mas que certamente resultará em frutos.

Aos meus pais, que sempre me apoiaram, que sempre lutaram comigo, que sempre acreditaram em mim. Porque com eles nunca vou estar só. Obrigada por tornarem este sonho realidade!

Ao Luís, ao amor da minha vida, por ter estado ao meu lado em todos os momentos, nos bons e nos maus. Obrigada pela paciência na falta de tempo. O teu apoio inestimável, a tua compreensão, o teu incentivo e motivação foram essenciais para o meu sucesso, obrigada!

À minha querida avó Quitéria, que também se cansa de me ver a estudar, que me pergunta, vezes sem conta, quando acabo os estudos. Obrigada pelo apoio, pelo incentivo e pela força!

Aos meus amigos, à minha família e a todas as restantes pessoas que se cruzaram na minha vida e me apoiaram a realizar este sonho.

Obrigada a todos!

## RESUMO

Com o término da Prática Profissional Supervisionada em Contexto de Jardim de Infância (Módulo II), realizada no último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, surge o presente relatório, como evidência de todo o percurso vivenciado ao longo de quinze semanas numa sala de jardim de infância com um grupo de vinte e cinco crianças com três anos de idade.

Ao longo deste percurso, realizou-se uma investigação cuja problemática emergiu de uma fragilidade evidenciada no contexto - a dificuldade de o grupo autorregular os seus comportamentos. Face à desorganização que se vivenciava no ambiente educativo, surgiu a necessidade de promover competências autorregulatórias no grupo.

Num processo cíclico e interativo, entre observação, reflexão, ação e avaliação, realizou-se uma *investigação-ação*, tendo sido o inquérito por entrevista, a observação direta e participante e, ainda, a análise documental, as técnicas centrais de recolha de dados. Essa recolha passou pelo recurso a vários instrumentos, tais como filmagens, guião das entrevistas, registos de observações e fotográficos e, ainda, registos de avaliação de algumas atividades realizadas.

Promover desde cedo competências de autorregulação comportamental com vista a uma adequada estruturação e adaptação a diferentes contextos e desafios ao longo da vida é considerado fundamental no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Nesse sentido, foi realizada uma avaliação das modificações dos comportamentos das crianças após uma prática pedagógica estruturada e direcionada para a aquisição de competências autorregulatórias. Com o objetivo de tornar o ambiente educativo mais organizado e com melhor qualidade, privilegiou-se a ação da equipa educativa, mas igualmente a participação das crianças neste processo. Os resultados sugerem que a consistência e o empenho da equipa educativa são cruciais contribuindo para a promoção da autorregulação do grupo. Também a participação direta do grupo na implementação de estratégias promotoras de autorregulação demonstrou ser uma mais-valia, levando as crianças a compreenderem a necessidade de contribuírem para o melhoramento do ambiente educativo.

**Palavras-Chave:** Autorregulação Comportamental, Equipa Educativa, Estratégias de Regulação, Poder Partilhado.

## **ABSTRACT**

With the end of Supervised Professional Practice in Context of JI (Module II), held in the last year of the Master's Degree in Pre School Education, this report appears as evidence of the whole course of experience during fifteen weeks in a pre-school room with a group of twenty-five children aged three.

Throughout this course, an investigation was carried out whose problems emerged from a fragility evidenced in the context - the difficulty of the group to regulate their behaviors. Faced with the disorganization experienced in the educational environment, the need to promote self-regulatory skills in the group.

In a cyclical and interactive process, between observation, analysis, action and evaluation, an action research was carried out, being the interview done through a survey, the direct and participant observation, and the documentary analysis, the central techniques of data collection. This collection included the use of several instruments, such as filming, interviews, observations and photographic records, as well as evaluation records of some of the activities carried out.

Promoting early behavioral self-regulation skills in order to an appropriate structuring and adaptation to different contexts and lifelong challenges is considered fundamental in the development and learning processes of children. In this sense, an evaluation of the behavioral modifications of the children was carried out after a structured pedagogical practice and directed towards the acquisition of self-regulatory skills. Aiming for an educational environment more organized and with better quality, the educational team's action was privileged, but also the participation of the children in this process. The results suggest that the consistency and commitment of the educational team are crucial, contributing to the promotion of group self-regulation. Also, the direct participation of the group in the implementation of strategies that promote self-regulation has proved to be an asset, leading children to understand the need to contribute to the improvement of the educational environment.

**Key Words:** Behavioral Self-Regulation, Educational Team, Regulation Strategies, Shared Power.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1- CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA</b> .....	3
(i) Meio onde está inserido o contexto socioeducativo.....	3
(ii) Contexto socioeducativo.....	3
(iii) Equipa educativa.....	4
(iv) Ambiente educativo.....	6
(v) Famílias.....	11
(vi) Crianças.....	13
<b>2- ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI</b> .....	16
2.1 - Planificação Geral.....	17
2.2 - Intenções, intervenção e avaliação para a ação pedagógica.....	19
<b>3- INVESTIGAÇÃO EM JI</b> .....	25
3.1 Necessidade de Autorregular Comportamentos - Identificação da Problemática.....	25
3.2 Roteiro Metodológico e Ético da Investigação.....	26
3.3 Autorregulação...O que é?.....	28
3.3.1 A Influência da Idade na Autorregulação Comportamental.....	29
3.3.2 A Influência do Género na Autorregulação Comportamental.....	30
3.3.3 A Importância do Poder Partilhado com o Grupo.....	31
3.3.4 A Importância das Regras para a Autorregulação Comportamental.....	31
3.4 Como Autorregular Comportamentos – O Plano de Ação.....	32
3.5 Avaliação do Plano de Ação – Apresentação e Discussão de Dados.....	42
<b>4- CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO</b> .....	51
<b>5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	57
<b>ANEXOS</b> .....	62

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Quadro das Tarefas.....	35
Figura 2. Crachás dos Chefes do Dia.....	35
Figura 3. Crianças a participar durante a Hora do Conto.....	37
Figura 4. Atividade realizada na Hora do Relaxamento.....	37
Figura 5. Quadro de Autoavaliação de Comportamentos.....	39
Figura 6. Implementação do quadro de autoavaliação.....	39
Figura 7. Crianças a partilhar plasticina. 15.01.18.....	43
Figura 8. Crianças a participar na “hora do conto”. Já com o dedo no ar, aguardando a sua vez.16.11.17.....	44
Figura 9. Grupo a ouvir atentamente durante visita de uma médica. 17.11.17.....	47
Figura 10. Maquinista a conduzir o comboio. Grupo a formar uma fila com todos a respeitarem o seu lugar. 15.11.17.....	48

## LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
ha	Hectares
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)
RI	Regulamento Interno
R.O.	Registo de Ocorrência
SPP	Sociedade Portuguesa de Pediatria

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, ilustra de forma crítica e fundamentada todo o percurso realizado ao longo de quinze semanas, numa sala de jardim de infância (JI) com um grupo de vinte e cinco crianças com três anos de idade.

Ao longo deste percurso, realizou-se uma investigação cuja problemática emergiu de uma fragilidade evidenciada no contexto - a dificuldade de o grupo autorregular os seus comportamentos. Face à desorganização que se vivenciava no ambiente educativo, como por exemplo a comunicação desordenada entre crianças em momentos de grande grupo, surgiu a necessidade de promover competências autorregulatórias no grupo.

Perante o exposto, considerei relevante intervir com o objetivo de investigar de que modo a ação da equipa educativa contribui para melhorar os comportamentos das crianças, tal como de que forma a participação do grupo neste processo contribui a sua autorregulação. Assim, esta investigação focou a realidade vivenciada no contexto e visou a estimulação de competências autorregulatórias nas crianças com o objetivo de tornar o ambiente educativo mais organizado e com melhor qualidade. Tendo por base que o período entre os três e os seis anos constitui uma importante etapa no desenvolvimento da autorregulação (Kopp & Thompson, citados por Veiga & Fernandes, 2012), esta deve ser uma prioridade, pois encontram-se implicados aspetos que condicionam a própria aprendizagem e o desenvolvimento equilibrado das crianças (Estrela, 2002).

Num processo cíclico, entre observação, reflexão, ação e avaliação, realizou-se uma *investigação-ação* através da implementação de um conjunto de estratégias promotoras de autorregulação comportamental. Para esta investigação, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito por entrevista, a observação direta e participante e, ainda, a análise documental. Essa recolha passou pelo recurso a vários instrumentos, tais como filmagens, guião das entrevistas, registos de observações e fotográficos e, ainda, registos de avaliação de algumas atividades realizadas.

O presente documento encontra-se estruturado em cinco partes: (i) Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada; (ii) Análise Reflexiva da Intervenção; (iii)

Investigação em JI; (iv) Construção da Profissionalidade Docente como Educadora de Infância em Contexto; e, por último, (v) Considerações Finais.

Na primeira secção, será caracterizado criticamente o meio onde se insere o contexto de realização da PPSII, a própria instituição, assim como, a equipa educativa que o integra, o ambiente educativo, o grupo de crianças, tal como as suas famílias, tendo a observação e a análise documental sido técnicas relevantes para a elaboração deste capítulo.

Na sequência da caracterização reflexiva do contexto socioeducativo e da avaliação do grupo de crianças realizada na primeira secção, apresenta-se no segundo, uma breve descrição do processo de planeamento da ação, as minhas intenções pedagógicas, relacionando-as com os dados analisados acerca do grupo de crianças, tal como a forma como as implementei ao longo de todo o processo de intervenção.

Tendo em conta a caracterização do contexto socioeducativo efetuada e as intencionalidades delineadas, na terceira parte do relatório será descrita a investigação realizada. Inicialmente, será identificada a problemática emergente, seguindo-se a apresentação do roteiro metodológico e ético utilizado na investigação. Posteriormente, será realizada uma revisão da literatura acerca dessa problemática e apresentado o plano de ação desenvolvido. Por fim, segue-se a análise e discussão dos dados recolhidos com a investigação.

Na quarta parte será analisado o percurso efetuado durante as PPS em creche e em JI, tendo em conta as dimensões mais significativas da minha aprendizagem e de que forma contribuíram para a construção da minha identidade, enquanto futura profissional de educação de infância.

Para finalizar, na última secção do relatório realizam-se breves considerações finais acerca da investigação realizada.

# 1 - CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

Nesta secção, será apresentada uma caracterização reflexiva acerca do meio onde se insere o contexto de realização da PPSII, o próprio contexto, assim como, a equipa educativa que o integra, o ambiente educativo, o grupo de crianças, tal como as suas famílias.

## **(i) Meio onde está inserido o contexto socioeducativo**

De acordo com o site da organização socioeducativa, esta localiza-se no distrito e concelho de Lisboa, mais concretamente na freguesia do Lumiar, fazendo fronteira com a freguesia de Alvalade.

O respetivo contexto encontra-se na confluência das principais entradas da capital, nomeadamente junto à 2ª circular, Campo Grande e Alvalade e, por isso, insere-se numa zona bastante movimentada.

Esta é uma zona de grande afluência de pessoas, mas simultaneamente de diversificados transportes, predominando o som do trânsito no meio envolvente. Este é composto maioritariamente por contextos socioeducativos, escolas superiores, escritórios, terminais rodoviários, ferroviários e metropolitano, alguns serviços e comércio, mas também pelo afamado jardim do Campo Grande, o maior do centro de Lisboa. Contudo, apesar da zona envolvente ser rica em serviços, por regra da instituição, grupos que integrem crianças com idade igual ou inferior a dois anos não podem sair do estabelecimento, pelo que ao longo da PPSII não foi possível usufruir diretamente do meio envolvente.

Segundo informações referidas no site da Junta de Freguesia (2011), o Lumiar possui cerca de 45.000 habitantes e abrange uma área de 657,5 hectares (ha), ocupando cerca de 8% da cidade.

Ainda segundo a mesma fonte, o Lumiar caracteriza-se por ser uma freguesia de edificado recente, composta maioritariamente por edifício altos. Já no que diz respeito à sua população, é bastante mais jovem e instruída que a da cidade no geral.

## **(ii) Contexto Socioeducativo**

De acordo com o Projeto Educativo (PE) da instituição (s.d.) e através de dados recolhidos no seu site, é possível afirmar que o atual estabelecimento socioeducativo foi inaugurado em 1976, como forma de responder às necessidades prioritárias da população da zona envolvente. No entanto, o edifício já existia desde 1942, com as valências de Creche, JI

e, ainda, de Atividades de Tempos Livres. Já em 1968, passou a existir com o fim de formar educadores em regime de internato.

Atualmente, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), com duas valências: Creche e JI, como é referido pela diretora técnica na entrevista (cf. Anexo 9).

De acordo com o Regulamento Interno (RI) (s.d.) bem como através de informações recolhidas por entrevista à diretora técnica do contexto socioeducativo, esta instituição funciona das 9h00 às 16h00, nos períodos letivos e das 8h00 às 9h00, das 12h00 às 14h00 e das 16h00 às 18h30 em regime de Apoio à Família. Para além disso, existem, ainda, atividades extracurriculares como ballet, karaté e inglês.

Desde 1994 que funciona em novas instalações construídas de raiz para o efeito. Destaca-se “no novo edifício, a sua construção em quadrado, o que faz com que exista uma “praça” central, espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da instituição” (PE, s.d., p.6). No seu interior, existem vários espaços destinados, nomeadamente salas para acolhimento das crianças, espaços de armazenamento, confeção e alimentação, higiene, secretariado de direção e de atendimento aos pais, biblioteca, atelier, ginásio, espaço para as ciências experimentais, lavandaria, entre outros. Para além disso, existem ainda recreios interiores e exteriores com equipamentos múltiplos, como o “jardim das palmeiras” com espaços verdes, grandes árvores e materiais para o exercício motor das crianças, e o “jardim dos pinheiros” com equipamentos mais adaptados às crianças de creche e às crianças mais novas do JI.

Por fim, de acordo com o PE (s.d.), nesta instituição as crianças são educadas segundo princípios pedagógicos da educação para a infância, mas também segundo princípios religiosos, ao nível da congregação. Pelo que, “tudo o que se realiza e se promove em cada instituição das irmãs Doroteias deve ser marcado pelo espírito de Paula Frassinetti, sua Fundadora, segundo o qual pela via do coração e do amor se pode conseguir tudo” (p. 10), tal como mencionou a diretora na entrevista.

### **(iii) Equipa Educativa**

Segundo as informações recolhidas através do RI (s.d.), é possível mencionar que a direção geral deste estabelecimento compete a três técnicos, que possuem a responsabilidade pelo funcionamento geral do mesmo. A Direção Geral, assim como a Diretora Técnica são nomeados pela Superiora Provincial da Província Portuguesa do Instituto das irmãs de Santa Doroteia.

Para além destes os órgãos de Direção, Gestão e Consulta, o estabelecimento possui ainda uma vasta equipa educativa, composta pelo corpo docente e o corpo não docente.

Segundo o quadro de pessoal afixado à entrada da instituição, o corpo docente é composto por: (i) uma diretora técnica, que promove e supervisiona a qualidade dos serviços técnico-pedagógicos, garantindo a qualidade do ensino desta instituição; (ii) quatro educadoras, na valência de creche; (iii) sete educadoras, na valência de jardim de infância; (iv) uma professora de dança criativa; (v) um professor de expressão musical; (vi) um professor de língua inglesa (vii) um técnico de informática e, ainda, (viii) uma professora de apoio à biblioteca e às ciências experimentais.

Já o corpo não docente, é constituído por todos os elementos que exercem funções de carácter administrativo ou de apoio ao contexto educativo de sala. Existem, assim, diferentes colaboradores pertencentes ao corpo não docente, nomeadamente: (i) dezoito técnicas de ação educativa; (ii) dois administrativos, responsáveis pelos diversos serviços administrativos e de secretariado; (iii) dois rececionistas; (iv) três colaboradores, constituindo a equipa de higiene e manutenção; (v) sete colaboradores adstritos à cozinha e (vi) uma psicóloga.

No que concerne ao espaço onde realizo a PPSII, a sala de atividades 4 possui uma equipa educativa, que trabalha juntamente pela primeira vez, composta por uma educadora, assim como uma auxiliar da ação educativa.

Segundo informações recolhidas na entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo 11), esta tirou o curso no seu país de origem, a Moldávia, exercendo na área há cerca de dezoito anos em Portugal e na instituição há dezassete anos, sendo este o primeiro ano que acompanha o grupo. Já a auxiliar possui o curso de Técnica da Ação Educativa, estando a exercer há cerca de seis anos na instituição. Neste caso, o adulto de referência do grupo é a assistente operacional, uma vez que acompanha a maioria das crianças desde o berçário.

A ação educativa entre as duas profissionais é bastante cooperante e partilhada. A auxiliar é envolvida nas decisões educativas e pedagógicas do grupo, contribuindo com a sua opinião, pelo que se assiste a uma participação partilhada. Segundo Post e Hohmann (2011), os membros da equipa precisam de discutir e de lidar com as suas preocupações sobre o espaço, horários, papéis, responsabilidades. Ao discutir estes temas, a equipa “estabelece as bases para um ambiente infantil acolhedor.” (p.314), em prol do desenvolvimento das crianças. Esta ideia reflete a dinâmica vivenciada entre a equipa educativa, em que ao longo da rotina diária existe uma comunicação constante entre a auxiliar e a educadora sobre as crianças, estratégias de intervenção e/ou informações relevantes sobre as mesmas, sendo partilhadas ideias e opiniões, de forma a proporcionar um tempo educativo de qualidade.

#### **(iv) Ambiente Educativo**

A organização do ambiente educativo é um aspeto crucial que assegura o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Por esse motivo, o ambiente, que inclui o espaço, os materiais, o tempo e o grupo deve estruturar-se de forma a potenciar a criança como agente ativo, assegurando um desenvolvimento e aprendizagens de excelência. A sua correta organização deve ter por base o nível de desenvolvimento do grupo, as finalidades/intenções educativas do educador para o mesmo e, conseqüentemente, as necessidades e interesses das crianças. Isto porque, como afirmam Cole e Cole (2004), através de uma boa organização do ambiente educativo é possível estimular o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e psicossocial da criança.

Nesse sentido, é fundamental que, a partir da caracterização do grupo de crianças, os educadores executem planos a longo e curto prazo, de modo a organizar o ambiente de aprendizagem das crianças, no entanto, integrando-as igualmente nesse processo de planeamento (Spodek & Saracho, 1998).

Relativamente ao espaço, Zabalza (1987) defende que é um contexto de significações e considerando que as crianças necessitam de significados e valores, de se sentir bem com elas próprias e com o mundo que as rodeia, os equipamentos/materiais e a sua distribuição, de acordo com as características e interesses de cada criança são essenciais, como mencionam Spodek e Saracho (1998), devendo ser organizados “de forma apropriada ao funcionamento independente das crianças.” (p. 154), o que promove a sua autonomia.

Assim, a apropriação desse ambiente, por parte das crianças, contribui para o desenvolvimento da sua independência, no entanto, se o grupo tiver oportunidades de participação nas decisões sobre a organização da sala de atividades, como é o caso no contexto, favorece-se mais facilmente a sua autonomia, mas também a sua capacidade de tomar decisões, realizar escolhas e verbalizar os seus interesses (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma, as aprendizagens tornam-se mais significativas e bem-sucedidas, quando as crianças têm “o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção e exercem o máximo de controlo sobre o seu ambiente” (p.163).

Face ao exposto, o espaço da sala de atividades deve ser “atraente” (Hohmann & Weikart, 2011, p.163) e organizar-se com mesas para todo o grupo, possuir um tapete e várias áreas de aprendizagem, que devem estar claramente delimitadas (Zabalza, 1987). No entanto, nem todos estes aspetos se verificam na sala do contexto socioeducativo da PPSII. Relativamente às mesas, por observação direta, estas não são suficientes para todas as

crianças e, por isso, é recorrente observar crianças a desenhar ou a realizar puzzles no chão<sup>1</sup>. Para além disso, também não existe um tapete, por isso, as reuniões em grande grupo, ocorrem com as crianças sentadas em cadeiras com disposição de um círculo e uma mesa ao centro. Já as áreas de interesse, de acordo com Hohmann e Weikart (1997) devem estar bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade e devem estar organizadas, de modo a assegurar a visibilidade e a locomoção entre as diferentes áreas, o que é possível de se verificar na sala 4. Para além disso, deve ter em conta aspetos práticos, assim como as mudanças de interesse das crianças nas atividades, o que também se verifica.

Assim, segundo Yawkey, Melizzi e Jones (citado por Spodek, 2002), a “primeira coisa a ter em consideração no espaço não é a quantidade, mas a delimitação e flexibilidade do espaço disponível. O espaço deve ser delineado de modo a que as crianças tenham lugares para brincar individualmente e em grupos sociais.” (p.161). Essa delimitação favorece o conhecimento dos diferentes cantos de atividades e as suas respetivas possibilidades de exploração, sendo esta uma condição para o desenvolvimento da independência e autonomia do grupo. No início do ano letivo, esta capacidade para reconhecer as diferentes áreas da sala, tal como os limites das mesmas, ainda se encontrava a ser desenvolvida, uma vez que a sala 4 era um novo espaço para o grupo. Neste sentido, dentro da sala, “os percursos devem ser claros e desobstruídos” (Spodek, 2002, p.162) e de evitar um espaço apinhado de objetos e equipamentos, o que se verifica na sala 4.

Por observação direta, considero que a sala 4 apresenta uma dimensão pequena, tendo em conta a existência de vinte e cinco crianças no grupo. No entanto, possui equipamentos coloridos, decoração apelativa e personalizada, bem como luz natural, visto existirem diversas janelas à altura das crianças, o que para além de possibilitar o arejamento da sala, permite também que as crianças visualizem o mundo exterior, como menciona Portugal (2012). Nas paredes, estão afixadas fotografias das famílias, no entanto, algumas a um nível superior à altura da criança, os trabalhos realizados pelas crianças, instrumentos de pilotagem, quadro dos aniversários e, ainda, um espelho, o que proporciona significado pessoal ao espaço.

Para além disso, a sala 4 integra uma zona de mesas, um armário de grandes dimensões para arrumos, um recanto com um lavatório, canto apreciado pelas crianças, que, simultaneamente, armazena diversos tipos de papel, o que dificulta o uso desta zona por parte das mesmas. A acrescentar, possui também diversas áreas de interesse, que potenciam

---

<sup>1</sup> A M.C. aproxima-se de mim e pergunta: “Onde me posso sentar para desenhar? Está tudo ocupado” – Registo de Observações nº 20 – 23 de outubro.

diversos tipos de brincadeiras e explorações, como concorda Laevers (2005). Neste espaço, verifica-se um leque de oportunidades de escolha livre e múltipla, o que revela uma organização do *tempo polícrono*, em que diversas brincadeiras e atividades podem ocorrer simultaneamente (Ferreira, 2004).

As áreas dividem-se, então, na: (i) área das construções e dos blocos; (ii) área da casinha; (iii) área do faz-de conta; (iv) área da pintura; (v) área da expressão plástica; (vi) área dos livros; (vii) área dos jogos de mesa; (viii) área das ciências; (ix) área da água; e (x) área sensorial, como defendem Spodek e Saracho (1998). Para além disso, existe ainda um recanto confortável na área dos livros, composto por um banco, uma almofada e um tapete, o que proporciona um ambiente familiar que predispõe à aproximação entre os meios familiar e educativo e, ainda, espaços promotores da interação entre pares, sendo este um período de desenvolvimento em que as crianças iniciam as suas relações<sup>2</sup> (cf. Anexo 5).

Assim, à medida que as crianças brincam e exploram estas áreas, vão adquirindo o sentido de si próprias, estabelecem relações sociais significativas e envolvem-se em representações criativas, “uma aprendizagem que se revela fundamental para o crescimento e desenvolvimento humano saudável.” (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito ao mobiliário, este constitui, então, um aspeto crucial na organização do espaço, uma vez que o pode condicionar. Quanto ao tipo de estruturas existentes na sala, estas são leves, polivalentes, de fácil transporte e de tamanho adequado ao das crianças o que, em simultâneo, confere ao espaço, no seu global, um carácter dinâmico, promotor de autonomia e de fácil adaptação ao grupo de crianças, como aconselham Spodek e Saracho (1998). No que respeita à quantidade, considero que se encontra adequado, no entanto, seria necessário um móvel/mesa maior para apoio da equipa educativa.

No que concerne à segurança física do espaço, por observação direta, considero que este é maioritariamente um espaço seguro, no entanto, existe um aspeto que compromete a segurança do grupo, as portadas das janelas. Como referido anteriormente, existem janelas na sala, no entanto, algumas delas possuem portadas dobráveis no seu interior, o que já fez com que as crianças ao brincar se entalassem nelas.

Em síntese, a organização do espaço é, então, pensada em função das crianças, apelando ao seu desenvolvimento. Tendo em conta todas as necessidades das crianças,

---

<sup>2</sup> “A área dos livros não é apenas usada pelas crianças para esse fim, é possível observar frequentemente crianças deitadas no tapete, apoiadas na almofada e em brincadeiras espontâneas em pequeno grupo.” - Registo de Observações nº 21 – 24 de outubro.

Portugal (2012) argumenta que o espaço deve estar organizado, de modo a dar respostas a essas mesmas necessidades, isto é, deve promover aprendizagens ativas, proporcionar desafios, estimular a curiosidade, potenciar autonomia e relações de qualidade, o que se verifica na sala 4. Salieta-se, ainda, que o espaço foi sofrendo modificações ao longo do tempo, nomeadamente através da criação de novas áreas tendo em conta os interesses do grupo, mas também através da alteração de local das áreas, dadas as características momentâneas do grupo.

Pode, então, afirmar-se que “o ambiente é um(a) educador(a) à disposição tanto da criança como do adulto. Mas só será isso se estiver organizado de um certo modo. Só será isso se estiver equipado de uma determinada maneira” (Nerri & Vecchi, citados por Zabalza, 1998) e, por esse motivo, é importante considerar que a escolha dos diferentes materiais presentes numa sala de atividades deve atender a alguns critérios de qualidade e variedade, assente na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético (Forneiro, 1996). Estes conselhos são possíveis de verificar na sala, uma vez que os materiais existentes são bastante diversificados, ao nível dos jogos, livros, brinquedos, mas igualmente seguros, didáticos, desafiantes, acessíveis, versáteis, adequados ao nível de desenvolvimento do grupo, bem como aos seus interesses e apelativos em termos sensoriomotores, cujas características estimulam os sentidos, a criatividade, a curiosidade, tal como a motricidade fina e grossa, garantindo, em conformidade com Forneiro (1996), a segurança física das crianças. Para além disso, estão estabelecidos locais para arrumação dos mesmos em prateleiras baixas, existem caixas transparentes e rótulos com palavras e símbolos para que todas as crianças possam encontrar, utilizar e arrumar os materiais de forma autónoma (Hohmann & Weikart, 2011), como refere a educadora cooperante na entrevista (cf. Anexo 11).

Enquanto as áreas de interesse proporcionam uma estrutura para o espaço físico, a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do quotidiano (Hohmann & Weikart, 2011).

De acordo com Folque (1999), uma rotina, indispensável para criar um ambiente seguro, em que o desenvolvimento cognitivo e social possa ocorrer, permite que as crianças aprendam a “antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias” (Spodek & Saracho, 1998, p. 136), construindo, mentalmente, uma linha cronológica diária.

Deste modo, é imprescindível que os adultos responsáveis garantam que as rotinas diárias sejam previsíveis e flexíveis, mas consistentes (Figueiredo, 2005), devendo ter em conta, não só, as finalidades educativas, bem como as necessidades individuais de cada criança, os seus interesses, ritmos e temperamentos (Portugal, 2012), como se pode verificar no contexto

socioeducativo (cf. Anexo 3). Isto porque, de acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), a organização da rotina diária “constitui um organizador básico, fonte de segurança, que . . . permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos” (p. 23), ou seja, permite às crianças terem um ambiente psicologicamente e emocionalmente seguro, compreendendo as suas finalidades, como alegam Hohmann e Weikart (1997).

No entanto, como menciona a educadora na entrevista realizada e se pode confirmar no registo do *dia tipo* (cf. Anexo 7), existem momentos fixos, integrados na rotina diária do grupo implementados pela instituição, como as sessões de música, educação física, inglês e dança criativa (cf. Anexo 4), o que condiciona a realização de atividades planeadas pelas crianças ou de acordo com os seus interesses. Por exemplo, é frequente as crianças questionarem-me se é dia de ir ao recreio, isto porque à tarde a instituição definiu dias específicos para cada grupo ir ao recreio, condicionando a vontade das crianças. Desta forma, considero que, por vezes, a rotina “imposta” condiciona os interesses e características individuais das crianças.

Relativamente à participação do grupo no planeamento da rotina, as crianças encontram-se a iniciar progressivamente a sua participação na organização do tempo diário, encontrando-se a consciencializar sobre o tempo necessário e disponível para brincar, explorar, experienciar, entre outros. Esta participação “permite [às crianças] antecipar rituais típicos” (Folque et al., 2015, p. 23). Nesse sentido, as crianças gradualmente já começam a escolher as áreas que pretendem frequentar e, conseqüentemente, a preencher de forma autónoma o quadro das tarefas. No entanto, ainda revelam alguma dificuldade em expressar e planificar atividades que desejam realizar, limitando-se as áreas existentes.

Ao longo da rotina diária, o grupo é estimulado ao nível do desenvolvimento psicomotor e cognitivo, através (i) da hora da sesta, em que se promove o descanso das crianças e, conseqüentemente, se promove o seu desempenho cognitivo e a sua regulação emocional e comportamental (Sociedade Portuguesa de Pediatria [SPP], 2017); (ii) da realização de atividades e momentos desafiantes em grande e pequeno grupo; através (iii) das interações sociais estabelecidas com os adultos e com os seus pares nesses momentos (Folque, 1999), mas também através (iv) dos momentos de higiene e alimentação, momentos estes que cumprem a sua função de manutenção física, funcionando, simultaneamente, como mecanismos de socialização dos ritmos biológicos e sociais (Ferreira, 2004).

Ao longo do dia efetuam-se, em sala, dois momentos em grande grupo, partes significativas da rotina diária do grupo, a reunião da manhã e da tarde. Já os momentos em pequeno grupo, que encorajam as crianças a explorar materiais e a realizar interações mais

individualizadas entre pares e adultos (Hohmann & Weikart, 2011), ocorrem frequentemente ao longo do dia.

Concluindo, durante a rotina diária, um educador deve desafiar, apoiar, valorizar e “ouvir o que a criança tem a dizer e ajudá-la a comunicar com o grupo” (p.9)<sup>3</sup>, auxiliando-a a descentrar-se, a estar mais receptiva a diferentes perspetivas e “a colocar as suas experiências individuais no contexto coletivo” (Folque, 1999, p.10).

#### **(v) Famílias**

Após a análise cuidada das informações recolhidas acerca das famílias através de uma conversa informal com a educadora cooperante foi possível ficar a conhecer diversos aspetos característicos de cada criança e de cada família, nomeadamente: (i) a nacionalidade das crianças; (ii) o local de nascimento; (iii) o local onde habitam; (iv) com quem residem; (v) quantos irmãos têm, as suas idades e género; (vi) desde quando frequentam a instituição e o que frequentaram antes deste estabelecimento; (vii) o nível de escolaridade dos pais; (viii) as suas profissões e o seu horário de trabalho; (ix) a idade dos pais; e, por último, (x) o estado civil dos pais.

Tendo em conta o agregado das pessoas com quem as crianças vivem e tutelam a sua educação, destaca-se como facto unitário que todas elas vivem com os pais.

O núcleo familiar com o qual as crianças residem apresenta três tipos de estruturas. A estrutura maioritária é composta pelos pais e dois filhos com uma ocorrência de catorze famílias entre vinte e cinco. Esta estrutura coocorre com outras duas, compostas por um casal e um filho (filhos únicos), com uma ocorrência de seis famílias e um casal e três filhos, verificando-se em cinco famílias.

Relativamente ao estado civil destes casais, quinze deles encontram-se casados, enquanto, em menor número, mas com uma diferença pouco significativa, dez deles encontram-se solteiros ou em união de facto, constituindo uma estrutura familiar moderna.

Quando se analisa a diversidade de situações sociais, encontradas na sala 4, relativamente à origem social das crianças, tendo como critérios níveis e categorias profissionais e os níveis de escolaridade dos pais, é possível identificar o nível socioeconómico das famílias de cada criança, ou seja, o seu capital económico, cultural e académico (cf. Anexo 1).

Através desta esquematização é possível confrontar que a grande maioria dos pais têm cursos superiores (licenciaturas e mestrados), enquanto existe um grupo minoritário com níveis

---

<sup>3</sup> “Na reunião da manhã, pergunto quem quer partilhar com o grupo o que fez no fim de semana. A M. A. conta que andou de caravana, o que deixou o grupo curioso.” – Registo de Observações nº 25, 30 de outubro

de escolaridade entre o 6º e o 12º ano. Assim, a maioria das famílias pertence à classe económica média-alta, a que correspondem níveis de escolaridade mais elevados. No entanto, verifica-se a existência de sete pais desempregados o que, apesar do seu nível de escolaridade, pode condicionar a classe económica em que se integram.

Contrapondo com esta heterogeneidade social surge o local de residência das crianças, sendo que todas habitam nas imediações da capital.

Ainda através da sistematização dos dados recolhidos na tabela 1 (cf. Anexo 1) é possível evidenciar que a idade dos pais varia entre os vinte e oito e os quarenta e sete anos, com uma média de trinta e sete anos.

Também através da análise dos horários de trabalho dos pais é possível verificar a existência/ausência de tempo para os pais acompanharem e brincarem com os seus filhos, o que justifica diversos acontecimentos, nomeadamente o facto de ser sempre os avós a irem buscar uma criança ou ser raro a criança comunicar um momento que tenha realizado com os pais. Mais uma vez, a grande maioria dos familiares apresentam um horário fixo que permite levar e buscar as crianças ao JI, com a exceção de uma minoria que trabalha por turnos ou possui um horário mais alargado.

Neste meio social, os núcleos das estruturas familiares já mencionados combinam-se frequentemente no quotidiano com outros familiares, existindo uma rede de sociabilidade alargada (Ferreira, 2004), o que é possível afirmar pela observação da presença direta ou indireta de avós e tios na vida educativa das crianças<sup>4</sup>.

A equipa educativa considera de extrema importância que exista um trabalho de efetiva colaboração e diálogo com as famílias, isto porque, o bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração e desenvolvimento da criança (Fuentes, s.d.). Para tal, recorre-se à implementação de diversas estratégias que promovem o seu envolvimento no contexto, nomeadamente a utilização do “Caderno de Notícias”, a exposição de um dossier com os planos do dia e as planificações semanais, entre outras. Esta parceria caracteriza-se “pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças em que todos os envolvidos têm um interesse comum e promissor” (Post & Hohmann, 2011, p. 327).

No que diz respeito ao envolvimento (Davies, citado por Marques, 1993) das famílias no processo educativo das crianças, a educadora cooperante revela que são familiares

---

<sup>4</sup> “Hoje na reunião da manhã . . . comemos bolo de noz (fruto do outono) feito pela avó do Af.” – Registo de Observação nº 13, 12 de outubro.

“O tio da Mi. foi buscá-la e a avó do T. também.” - Registo de Observação nº 14, 13 de outubro.

interessados pelo quotidiano dos filhos, que fornecem informações importantes relativas às crianças e que respondem eficazmente aos pedidos da equipa educativa<sup>5</sup>, o que pode confirmar por observação direta.

Em suma, apesar da grande maioria das famílias apresentar homogeneidades relativamente à sua inserção no meio social, dificilmente se podem considerar homogéneas, tendo cada uma traços característicos, representativos da sua heterogeneidade, o que influencia cada criança. Conhecer estes traços estruturantes dos contextos familiares é de extrema relevância, pois permite interpretar as diferentes formas de agir das crianças. Isto porque, segundo Ferreira (2004), a criança quando chega ao contexto socioeducativo é detentora de um “stock de conhecimentos” e de “*habitus*” (p.66) provenientes do seio familiar. Nesse sentido, esta caracterização das famílias permitiu-me conhecer mais aprofundadamente as ações e comportamentos das crianças e adaptar as minhas intencionalidades para aquele grupo e para as famílias.

#### **(vi) Crianças**

A heterogeneidade das famílias é trazida pelas próprias crianças para dentro da sala, conjuntamente com a heterogeneidade interna e específica de cada criança (sexo, idade, percursos institucionais, potencialidades, fragilidades, interesses, entre outras) constituindo-se, assim, um grupo igualmente heterogéneo, apesar de a sala ser considerada, pela instituição, homogénea.

Por observação direta, a sala 4 é constituída por um grupo de vinte cinco crianças, catorze do sexo masculino e as restantes do sexo feminino, sendo este um grupo constituído maioritariamente por rapazes (cf. Anexo 2). Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança brasileira.

No que diz respeito às idades do grupo, no início da PPSII, variavam entre os dois anos, com uma frequência de quatro crianças e os três anos.

Do mesmo modo que as crianças integram *habitus* provenientes do seio familiar, também integram *habitus* oriundos do seu percurso institucional (Ferreira, 2004). Por isso, quando iniciei a PPSII, por observação direta, foi possível distinguir imediatamente quem já tinha frequentado esta instituição e quem estava pela primeira vez no grupo. Isto porque, existiam crianças que

---

<sup>5</sup> “No semanário, a educadora pediu se os pais podiam trazer frutos do outono. E alguns já trouxeram marmelos, castanhas, folhas, romãs.” – Registos de Observação nº10, 9 de outubro. “Os pais já começaram a trazer o que foi pedido na sexta-feira, relativamente ao projeto. Trouxeram livros, ecografias, fotografias e até o cordão umbilical.” – Registos de Observação nº 15, 16 de outubro.

se destacavam pelo facto de chorarem, entrarem de chucha na sala, questionarem frequentemente pelos pais, por não interagirem entre pares e por se revelarem menos autónomas<sup>6</sup>. Mais tarde, através de conversas informais com a equipa educativa percebi que essas sete crianças estavam a frequentar a instituição pela primeira vez este ano letivo, enquanto as restantes dezoito encontravam-se desde a creche 1 (berçário) ou creche 2 (sala de 1 ano). De entre essas sete crianças, uma delas esteve sempre com a avó, enquanto as restantes já tinham frequentado outras instituições.

Assim, é evidente que as crianças que já frequentavam o JI possuem um *stock de conhecimentos* maior, comparativamente com as sete crianças, no que diz respeito à familiaridade com as regras sociais da instituição, às relações estabelecidas com os seus pares, bem como com a auxiliar da ação educativa que acompanha o grupo desde o berçário.

Considero que uma observação cuidada das crianças permite “conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (p.11), como defendem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016). Também Post e Hohmann (2011) defendem que a observação das crianças é uma estratégia fundamental para o conhecimento individualizado das mesmas, sendo que este molda as interações que os adultos estabelecem com as crianças. Nesse sentido, por observação direta, é possível caracterizar o grupo, no que diz respeito às suas potencialidades, fragilidades, interesses e necessidades, de forma mais heterogénea.

Contudo, globalmente é possível constatar que formam um grupo autónomo e independente face ao adulto para a sua faixa etária, como concorda a educadora cooperante, uma vez que já comem e realizam a sua higiene autonomamente, vão buscar os chapéus ao armário<sup>7</sup>, a fruta ao refeitório, realizam recados, sendo a rotina diária estruturada para isso, o que estimula a sua autonomia (Portugal, 2000). Por vezes, quando questiono se precisam de ajuda, referem que não, sendo isto explicado por um forte desejo de afirmação e de autonomia, característica da faixa etária, como indica Figueiredo (2008). No entanto, observei que algumas crianças, como a Mari. e o S. Mad., que entraram este ano letivo na instituição requerem, por vezes, de mais ajuda por parte do adulto do que as restantes.

---

<sup>6</sup> “A I. entra na sala de chucha, na reunião da manhã a educadora pede-lhe para a tirar e guardar, mas ela começa a chorar. Ao longo da manhã foi choramingando. Também a C. entra na sala de chucha, mas quando foi pedido para a guardar ela fê-lo sem dificuldades.” – Registo de Observação nº 2, 26 de setembro

<sup>7</sup> “As crianças já vão buscar o saco dos chapéus sozinhos ao armário no corredor da instituição. Também são eles que os colocam sozinhos, reconhecendo-os.” – Registo de Observação nº 2, 26 de setembro.

Considero que este é um grupo muito curioso, energético, interessado em explorar, afetuoso<sup>8</sup>, desafiante e com uma grande capacidade de aprendizagem, sendo estas grandes potencialidades, tal como refere a educadora na entrevista realizada.

Para além disso, percebi também que as crianças, no geral, ainda se encontram um pouco centradas em si próprias, tendo alguma dificuldade em colocar-se na perspetiva do outro, nomeadamente quando é necessário partilhar, no entanto, esta é uma característica da idade, segundo Trescents, Martínez, Aguadé e Garcia (2002). A acrescentar o facto de que quando não conseguem algo que pretendem choram, o que revela dificuldade em lidar com a frustração, como é o caso da I. e do T., que por exemplo, choram quando não conseguem os triciclos existentes no recreio. Para além disso, as crianças demonstram interesse em mudar frequentemente de área, o que revela que o tempo de concentração e dedicação numa atividade ainda é curto.

Relativamente às competências do grupo é possível afirmar que se encontram em processo de aquisição ao nível da motricidade fina (movimento de pinça) e da coordenação motora. Além disso, a aquisição da linguagem e o inventário de sons ainda se encontra a decorrer.

No que concerne aos interesses do grupo, é possível afirmar, recorrendo à observação cuidada do mesmo, que cada criança possui os seus interesses específicos. A título exemplificativo, o T., o Fr., e o Ró. gostam particularmente de fazer jogos de mesa e de brincar na área dos jogos de chão. Já a Mad. e o R. apreciam a área da pintura e brincadeiras com materiais de construção. No geral, todas as áreas da sala são apreciadas pelas crianças, no entanto, cada criança tem as suas preferências. Já todas as atividades que envolvem estimulação sensorial, música, jogo simbólico e leitura de livros são bastante apreciadas pelo grupo, como concorda a educadora na entrevista.

Assim, considero que são um grupo, que se encontra em fase de adaptação ao JI, à educadora, assim como à própria sala de atividades e que, para além disso, ainda está a adquirir regras e a aprender a respeitá-las, sendo esta uma fragilidade do grupo, tal como refere a educadora. Outras das fragilidades do grupo centra-se na capacidade de esperar pela sua vez<sup>9</sup>, contudo, esta é também uma característica das crianças desta faixa etária, como refere Figueiredo (2008) devido ao seu egocentrismo e à dificuldade em compreender a perspetiva do

---

<sup>8</sup> “Quando disse que estava na hora de me ir embora, todos pararam o que estavam a fazer e vieram dar-me abraços e beijinhos.” – Registo de Observação nº 1, 25 de setembro.

<sup>9</sup> “Encontro-me a conversar com o Ró., a Mi. chama-me repetidamente, porque já não se lembrava de qual era a sua gaveta, peço-lhe para esperar um pouco.” – Registo de Observação nº 9, 6 de outubro.

outro. Para além disso, todas as crianças do grupo revelam dificuldade em escutar os outros<sup>10</sup>, sendo também esta uma fragilidade, pois dificulta os momentos em grande grupo. Isto porque apresentam uma grande necessidade de conversar entre pares e, por isso, a capacidade de escutar e de manter a sua atenção focada dispersa rapidamente nesses momentos.

Concluindo, apesar de o grupo da sala 4 ser considerado homogéneo ao nível da idade, é um grupo heterogéneo relativamente às suas características, desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e motor, sendo constituído por um “conjunto de indivíduos portadores de habitus e biografias particulares, que partilham entre si naquele momento o início de uma circunstância: a de passarem a transitar entre duas esferas sociais, o contexto familiar privado e o contexto educativo público” (Ferreira, 2004, p. 78).

Por fim, é de salientar que todos os aspetos referidos até então, no que diz respeito às características, necessidades e interesses individuais das crianças são essenciais e, por isso, serão tidos em conta, para a definição das minhas intenções pedagógicas e educativas e, conseqüentemente, para a planificação e estruturação das atividades a realizar com o grupo da sala 4.

## **2 - ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI**

Na sequência da caracterização reflexiva do contexto socioeducativo e da avaliação do grupo de crianças realizada na primeira parte, apresenta-se neste segundo, uma breve descrição do processo de planeamento da ação. Seguidamente, são apresentadas as minhas intenções pedagógicas, relacionando-as com os dados analisados acerca do grupo de crianças, explicitando-se, ainda, a forma como as mesmas foram implementadas ao longo de todo o processo de intervenção da PPSII em JI. Por fim, apresenta-se uma avaliação da concretização das intenções definidas.

Segundo Silva et al. (2016), a intencionalidade do educador, que caracteriza a sua intervenção profissional, “exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática” (p.13). Esta intencionalidade “permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar.” (p.13). Para além disso,

---

<sup>10</sup> “Durante a reunião da tarde, o R. coloca as mãos no chão, levanta a camisola, conversa para o lado. Depois, de avisado para parar e escutar, continua. A M. C. conversa continuamente com a criança do lado, sem ouvir o que estamos (adultos da sala) a dizer. A reunião é interrompida diversas vezes porque o grupo começa a conversar com os pares.” - Registo de Observação nº 18, 19 de outubro.

existem ainda fundamentos e princípios orientadores da ação, assim como finalidades e prioridades que o educador pretende desenvolver, de acordo com o grupo de crianças.

Para tal, de acordo com os mesmos autores, é essencial observar e registrar, uma vez que estes procedimentos permitem recolher informações essenciais para caracterizar o contexto socioeducativo e, conseqüentemente, planificar atividades pedagógicas, processos tidos em conta ao longo da PPSII. Após essa recolha, as informações devem ser analisadas para que a partir dessa análise se possa avaliar, isto é, “questionar e refletir sobre as práticas educativas, nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas, sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem” (p.11). Observar, planejar e avaliar o processo educativo, de forma sensível e reflexiva permite, assim, delinear as intencionalidades pedagógicas, de acordo com as características e interesses do grupo.

## **2.1 Planificação Geral**

Delinear um plano de ação tem como objetivo organizar toda a intervenção que o educador pretende desenvolver com o seu grupo de crianças. Ao planejar, o educador define um conjunto de intenções pedagógicas e estratégias que pretende concretizar com o grupo, tendo em conta as suas características, necessidades e interesses. Este planeamento é um processo que vai ocorrendo ao longo do tempo e tem por base uma observação atenta e sistemática do grupo e uma reflexão crítica e fundamentada sobre as decisões tomadas acerca das práticas, dos métodos, das estratégias e das ações implementadas na intervenção (Silva et al., 2016).

No que se refere ao meu processo de planeamento, inicialmente após a caracterização do grupo de crianças, delinee as minhas intenções para a ação, que foram sendo implementadas e avaliadas ao longo da PPSII. Para além da observação atenta dos interesses demonstrados pelas crianças e das suas características ter sido essencial para a elaboração dessas intenções, foi também de extrema importância para a implementação da metodologia de trabalho de projeto (MTP) com o grupo. De acordo com os princípios de esta metodologia, o educador deve estar atento aos interesses indicados pelo grupo de crianças, de forma a encontrar um problema, um interesse ou uma necessidade que permita iniciar uma exploração conjunta (Vasconcelos et al., 2011).

Este interesse foi, desde logo, possível observar na primeira semana da PPSII<sup>11</sup>, iniciando-se, desta forma, o meu processo de planeamento de atividades em conjunto com o grupo de crianças. Para além disso, enquanto aguardava por observar se este interesse se mantinha, comecei por me integrar de imediato na rotina diária do grupo, inclusive nas atividades realizadas pela educadora.

As minhas primeiras intenções consistiram em integrar-me nas rotinas, estabelecer uma ligação sólida e próxima com o grupo, satisfazer e respeitar as suas necessidades individuais, interagir de forma individualizada, apoiar as suas iniciativas e tornar-me numa pessoa de referência e de confiança para aquelas crianças (Portugal, 2012).

Nesse sentido, as semanas iniciais da PPSII foram essenciais, pois permitiram, através da observação atenta e sistemática do grupo, da recolha de informações acerca das crianças através de conversas informais com a equipa educativa, assim como através da análise das informações existentes na folha de caracterização das famílias e das crianças, conhecer os seus interesses, características e necessidades, e desta forma, conhecer e caracterizar o grupo, mas também para definir as minhas intenções pedagógicas.

Na segunda semana de PPSII iniciou-se, então, o planeamento, a realização e a reflexão de atividades integradas num projeto (cf. Anexo 17 - Planificações das Atividades). As atividades foram sendo implementadas, de acordo com os interesses e características das crianças que observava durante o quotidiano. Para além disso, tentava sempre que estas também participassem nesse planeamento com sugestões e ideias. No entanto, dada a faixa etária do grupo, inicialmente as crianças não verbalizavam ideias para integrar na planificação de atividades, contudo, comecei a estimular essa capacidade, pedindo para as crianças fornecerem ideias, questionando frequentemente e, progressivamente, as crianças começaram a exprimir algumas sugestões, que integrei sempre nas planificações.

As planificações das atividades eram realizadas previamente e nelas descrevia as áreas de conteúdo, domínios e subdomínios, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016), as minhas intencionalidades educativas, os objetivos pedagógicos, os recursos humanos e materiais necessários, qual a proposta educativa planeada, a organização do espaço e dos materiais, o número de participantes na atividade, a dinâmica de grupo, as estratégias de implementação da proposta, uma previsão da duração da atividade, técnicas e instrumentos de avaliação e, por fim, indicadores de avaliação.

---

<sup>11</sup> As crianças encontravam-se sentadas num banco à entrada da casa de banho quando a Mi. me diz que tem um bebé na barriga, mexendo nela... - cf. Registos de Observações nº 1, 25 de setembro.

Após realizar as atividades planejadas procedia à sua avaliação de forma descritiva e reflexiva, com recurso a registos de observações, registos fotográficos, representações/registos das crianças, entre outras. Esta avaliação permitiu-me compreender se as minhas intencionalidades estavam a ser concretizadas, se os objetivos educativos tinham sido alcançados, se estava a corresponder aos interesses do grupo, permitindo-se, ainda, descobrir formas de melhorar a minha intervenção. Estas atividades foram sempre adaptadas ao currículo e rotinas flexíveis existentes nesta faixa etária, pelo que apenas se realizavam quando existia disponibilidade e de acordo com os interesses de cada criança. A rotina, nesta faixa etária, (cf. Anexos 3 e 4) encontra-se estruturada, de forma a privilegiar o tempo de brincadeira no espaço interior e exterior, assim como diversas sessões, isto é, encontra-se adaptada às necessidades das crianças, contudo, de certa forma condicionou o tempo para realizar o projeto, daí este se ter prolongado.

Para além da avaliação do grupo durante as atividades realizadas e no quotidiano, realizei ainda a avaliação de uma criança através da elaboração do seu portefólio.

Ao longo da rotina diária, além de realizar as atividades integradas no projeto, tentava, sempre que possível, integrar-me, simultaneamente, na gestão de todo o grupo, nas restantes atividades que se encontravam a decorrer na sala, tal como nalguns momentos de brincadeiras das crianças. Para além disso, ainda planeiei sessões de educação física e atividades/momentos integrados na investigação realizada, como as horas do conto e do relaxamento, como se poderá verificar na próxima secção.

Contudo, nesta sala, mais do que efetuar atividades, era necessário levar a cabo outras tarefas, tais como colocar e levantar camas, trocar lençóis, auxiliar as crianças na sua higiene, alimentação, apoiar brincadeiras e atividades, mimar, brincar, no fundo, *cuidar* das crianças. Em consequência destes momentos essenciais, foi possível estabelecer uma relação sólida de proximidade com as crianças, baseada na confiança e na afetividade (Nörmberg, 2007).

## **2.2 Intenções, intervenção e avaliação para a ação pedagógica**

Para além da análise dos dados que compõem a caracterização do grupo de crianças, tendo em conta as especificidades de cada uma em particular, também as intenções pedagógicas da educadora cooperante foram tidas em conta, quando delineei as minhas intencionalidades, uma vez que concordava com elas, tendo desta forma sido possível dar continuidade ao trabalho realizado pela equipa educativa de forma coesa.

De salientar que foi atribuído, às várias intenções que delinee, o mesmo grau de importância, não sendo possível destacar intenções mais relevantes, uma vez que todas elas foram desenvolvidas em articulação entre si.

Nesse sentido, a minha primeira intenção para com o grupo, como já mencionado, foi estabelecer uma relação de confiança e individualizada com todas as crianças, integrando-me na sua rotina diária. E, por isso, comecei logo a integrar-me na rotina do grupo e a interagir com as crianças, nunca forçando interações, proporcionando espaço e tempo ao grupo para perceber que elemento da equipa era eu.

De acordo com Cole e Cole (2004), para que se desenvolvam ligações seguras é necessário que o educador seja responsivo para com as crianças, sensível, confiável, afetuoso e atento, características essenciais para o bem-estar das crianças e que naturalmente tive em conta, não só inicialmente, como ao longo de toda a PPSII. Isto porque, considero que a criança requer proximidade física e ligações afetivas, sendo esta uma intensa necessidade das crianças (Portugal, 2012).

Seguidamente, surgiram outras intenções para a ação, nomeadamente desenvolver a autonomia do grupo, face à resolução de problemas, proporcionando-lhe uma participação ativa e oportunidades de escolha. Com efeitos, os dados resultantes da observação, a faixa etária do grupo em questão e a intenção definida pela educadora em apoiar o grupo no desenvolvimento desta importante competência, considere relevante que a minha ação tivesse por base também esta intenção.

Estimular a autonomia das crianças foi um processo que se desenvolveu de forma gradual e sistemática ao longo da PPSII. Segundo Post e Hohmann (2011), a estimulação da sua autonomia faz com que as crianças se sintam competentes e confiantes em si próprias. Esta estimulação ocorreu diariamente, em diversos momentos da rotina, tendo sido um processo que envolveu muito apoio, questionamento, exemplificação e incentivo.

Ao promover a participação das crianças em diversos momentos, como o arrumar, dar recados, ajudar os colegas a vestir e a calçar, comerem sozinhas, ir buscar os chapéus e a fruta ao refeitório, ajudar a arrumar as camas e chuchas, pedir para ser uma criança a explicar algo a outra, em vez de ser eu, questionar, criando desafios cognitivos, incentivar a resolução de problemas com que se depararam no seu quotidiano de forma autónoma, como incentivar a que as crianças tentassem, experimentassem, antes de pedirem ajuda, estava progressivamente a estimular a sua autonomia. Para além disso, tentei ir criando oportunidades de escolha, em que as crianças tivessem de comunicar, expressar as suas ideias, opiniões, tomar decisões e fornecer sugestões. Respeitei as suas iniciativas e interesses, dando-lhes

espaço para experimentar e refletir e, desta forma, também estava a estimular a sua independência face ao adulto. A título exemplificativo, comecei por na reunião de segunda-feira pedir às crianças para contarem ao grande grupo o que fizeram durante o fim de semana, inicialmente, eram poucas as crianças que o faziam. Contudo, com o avançar do tempo começaram, cada vez mais, a demonstrar essa iniciativa. Também ao longo do planeamento de atividades, como já referido, a estimulação da participação das crianças e o fornecimento de oportunidades de tomada de decisões foram intenções sempre implementadas.

No seguimento do que foi referido, estabeleci outra intencionalidade pedagógica para a ação, promover a cooperação entre pares. Devido ao seu egocentrismo e à dificuldade em compreender a perspetiva do outro, características desta faixa etária (Figueiredo, 2008), considerei pertinente a adoção de estratégias que promovessem a cooperação, como por exemplo, a criação de atividades em pequenos grupos, propor que as crianças se auxiliem umas às outras<sup>12</sup> a vestirem os bibes e a calçarem-se, a resolver conflitos sociais entre elas, tal como a solucionarem problemas e a estruturarem o pensamento conjuntamente, não só com a minha ajuda, mas com a ajuda dos pares<sup>13</sup>, sendo esta “uma maneira de construir a aprendizagem através de processos cooperativos” (Folque, 1999, p.6). A título exemplificativo, por vezes, uma criança tentava ajudar outra a realizar uma ação, mas esta não permitia. Nesta situação, tentava respeitar o espaço da criança que não queria ser ajudada, mas explicava sempre que a outra criança só estava a querer ajudar e à restante criança que também é necessário saber respeitar a decisão de não querer ajuda. Desta forma, auxiliava as crianças a visualizarem as diferentes perspetivas. Para além disso, respeitei as iniciativas das crianças em cooperar, nomeadamente quando pediam para ajudar a tapar as crianças no tempo da sesta ou a dar o almoço, por exemplo.

Assim, segundo Cole e Cole (2004), o educador deve encorajar as crianças a serem menos egocêntricas, compartilhando o seu ponto de vista e serem expostas ao ponto de vista de outras pessoas. Para além disso, deve promover comportamentos próssociais, ou seja, incentivar as crianças a ajudar os outros, a cooperar, sem benefício próprio, tal como tentei fazer.

---

<sup>12</sup> A I. pede-me ajuda para alcançar o seu copo. Como estava ocupada no momento, perguntei intencionalmente ao A. (que estava ao lado da I.) se não se importava de a ajudar e ele fê-lo. – Registo de Observações nº 8, 4 de outubro.

<sup>13</sup> A M.A. pede-me para tirar a plasticina do interior de um copo. E eu pedi-lhe para tentar primeiro que depois ajudava. O P., que se encontrava ao lado, disse: "Porque não tentas com isto (mostrando uma espátula)?" Eu elogio a ideia, dizendo: "Olha parece uma boa ideia! Experimenta M.A.". Ela começa a tentar com a espátula até que consegue. E eu digo: "Boa! Temos de agradecer esta ideia ao P. Obrigada!" – Registo de Observações nº 12, 11 de outubro.

Para além das intencionalidades já mencionadas, surgiu ainda a intenção de implementar estratégias promotoras de autorregulação comportamental, dada a dificuldade de o grupo respeitar regras e os adultos, integrando a investigação realizada. As estratégias implementadas centraram-se em quatro fragilidades do grupo, sendo elas (i) partilhar; (ii) esperar pela sua vez; (iii) respeitar o lugar numa fila; (iv) saber escutar os outros.

Por fim, mas não menos importante, surgiu a intenção de proporcionar momentos de desenvolvimento e aprendizagem significativos que vão ao encontro dos interesses e características das crianças de forma individualizada. A ação pedagógica só é efetivamente significativa para a criança quando baseada nos seus interesses genuínos e, por isso, tentei que a minha intervenção fosse sempre ao encontro dos interesses, características e necessidades das crianças, enquanto agente ativo no processo educativo (Mogilka, 1999), “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades.” (Silva et al., 2016, p.9).

Dada a faixa etária, foi necessário estar sempre muito atenta às diversas formas que cada criança utilizava para expressar os seus interesses. Isto porque, por vezes, a comunicação dos interesses não ocorria de forma direta, mas sim subtilmente. Esta “disposição responsiva do adulto em relação à criança pode ser considerada como indicador de uma relação de impacto positivo para o desenvolvimento da criança” (Bressani, 2006, p. 10). Os interesses eram compreendidos, não só pelo o que as crianças transmitiam diretamente, como também pelo que observava e conversava com a educadora cooperante. Posteriormente, respondia a esses interesses, integrando-os no planeamento de atividades, mas também durante o quotidiano<sup>14</sup>, o que motiva a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse sentido, dei oportunidade para cada criança “ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros.” (Silva et al., 2016, p.9).

Para além disso, adotei praticas pedagógicas diferenciadas e proporcionei uma diversidade de respostas, de acordo com as características individuais de cada criança, enquanto seres únicos, tanto na estruturação de atividades, como na rotina diária. A título exemplificativo, adequei formas de intervenção para cada criança, como por exemplo diferentes tipos de questionamento, de conversas, de sugestões, de elogios, de brincadeiras e de atividades, adequei “métodos, técnicas e materiais, às necessidades e especificidades de cada

---

<sup>14</sup> “O Af. gosta de animais, ao almoço para o motivar a comer pedi para ele fazer uma boca grande de leão e ele entre a brincadeira comeu tudo” – Registo de observações nº 22, 25 de outubro.

uma<sup>15</sup>” (Chousa, 2012, p.41), proporcionando uma intervenção individualizada adequada aos interesses, desenvolvimento e ritmo de aprendizagem de cada criança.

No que concerne às famílias, para além de serem um recurso valioso, considero que estas assumem um papel fundamental na vida e no desenvolvimento das crianças, não só fora do espaço/tempo escolar, como também nesse mesmo tempo. Nesse sentido, o trabalho realizado pelo educador no tempo letivo deve envolver as famílias, numa verdadeira parceria entre o contexto e as mesmas, de forma a envolvê-las no processo de educativo das crianças, o que traduz diversas vantagens para as próprias crianças no processo de desenvolvimento e aprendizagem (Fuentes, s.d.).

Nesse sentido, tive como intenções estabelecer uma relação próxima e interativa com os familiares, tal como partilhar as atividades/momentos realizados com o grupo, isto porque, como referem Assis e Fuentes (s.d.) um “empenhamento dos educadores e dos pais, na construção efetiva de uma parceria, beneficiará as práticas educativas...e o desenvolvimento das crianças (p. 44). Para além disso, considerava importante que os pais estivessem informados do que eu, enquanto estagiária, me encontrava a realizar com as suas crianças.

Nesse sentido, na primeira semana de PPSII comecei por afixar à porta da sala, a minha carta de apresentação. Progressivamente, dentro do meu espaço enquanto estagiária, fui tentando estabelecer uma relação com os familiares, aproveitando as horas de entrada e de saída. Com o avançar do tempo, também eu comecei a ir à porta receber as crianças, conversar com as famílias, perguntar se estava tudo bem, dar e escutar recados e trocar informações. A um determinado momento, apesar de eu e aquelas famílias não nos conhecermos profundamente, as partilhas que as crianças realizam, em casa e no contexto sobre mim e sobre os familiares, respetivamente, geraram uma proximidade entre ambos, como se nos efetivamente conhecêssemos, o que era visível no tipo de interações próximas que se começaram a estabelecer nos momentos de entrada e de saída. As crianças, no fundo, funcionaram como um elo.

Para além disso, no decorrer da minha intervenção também informei semanalmente os familiares do que tinha realizado com as crianças no caderno de notícias já existente na sala. Esta estratégia permite uma melhor compreensão do funcionamento do meio escolar por parte das famílias, uma partilha de momentos, mas também para que as crianças se sentiam

---

<sup>15</sup> “O Ró. não gosta de se sujar, por isso, na atividade de pintura, para além das esponjas, coloquei igualmente pincéis para que ele pudesse selecionar à sua escolha. Todas as crianças escolheram as esponjas, enquanto, o Ró. escolheu o pincel, como tinha previsto.” – Registo de Observações nº 10, 09 de outubro.

acompanhadas o que, por sua vez, faz com que se sintam mais motivadas, orgulhosas e confiantes em si próprias (Picanço, 2012).

A acrescentar ainda que, ao longo do projeto realizado, fui também tentando envolver as famílias, como aconselham Spodek e Saracho (1998), isto porque “muitos pais têm habilidades ou conhecimentos especiais, relacionados com as suas profissões, passatempos . . . origens” (p. 170) e, para além disso, podem, ainda, doar materiais à sala de atividades. Os familiares envolveram-se imenso neste projeto, trazendo diversos materiais e objetos e, ainda, houve oportunidade de uma mãe médica ir à sala falar do projeto, o que possibilitou responder aos interesses das crianças e, simultaneamente, envolver a família.

Do mesmo modo, também para a equipa educativa delineei intenções nomeadamente, integrar-me na equipa educativa, assim como estabelecer uma relação de confiança, de cooperação e de respeito. Enquanto estagiária, a integração numa equipa educativa já constituída, poderia ser um processo difícil, no entanto, desde que iniciei a PPSII tentei desde logo integrar-me na rotina das crianças e dos adultos da sala, participar nas suas tarefas, auxiliar e compreender o funcionamento da sala. Aliado ao facto de os adultos da sala terem sido excecionais na minha receção e integração, considero que me integrei facilmente na equipa educativa. Penso que existiu uma articulação muito sólida, formando-se uma verdadeira parceira. Também, as informações sobre as crianças eram partilhadas entre todas, eram fundamentados os diferentes pontos de vista em equipa e debatidas soluções em prol do bem-estar das crianças.

Por sua vez, considero que, não é só necessária uma boa integração na equipa para que todo o processo flua coerentemente, como é igualmente indispensável estabelecer uma ligação de confiança, de cooperação e de respeito com e por toda a equipa, tal como afirmam Post e Hohmann (2011) “a cooperação de todos estes adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para crianças de tenra idade” (p. 300). Considero que sempre respeitei pessoalmente e profissionalmente toda a equipa, assim como as suas diferentes perspetivas de trabalho, cooperando e criando-se formas de ação coerentes entre si, tal como é defendido nos compromissos descritos na carta da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012).

Para avaliar a concretização das intencionalidades pedagógicas delineadas, recorri à observação direta e participante, tal como à análise dos dados registados em diversos instrumentos de avaliação, como os registos de observações, as planificações e as avaliações das atividades realizadas, tendo, desta forma, sido possível ter a perceção se respondi adequadamente às intencionalidades delineadas.

Nesse sentido, e como já descrito, considero que, ao longo da PPSII, concretizei todas as intenções definidas para o grupo de crianças, com as famílias e com a equipa educativa, nas diferentes dimensões que cada uma exigia, isto porque tal como afirmam Spodek e Saracho (1998), os educadores têm de “ter um papel afetivo, um papel instrucional e um papel relacional. Cada um deles contém elementos de ação e tomada de decisões” (p. 31).

### **3 - INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Nesta terceira secção do relatório será descrita a investigação realizada. Inicialmente, será identificada a problemática emergente no contexto, seguindo-se a apresentação do quadro metodológico e ético utilizado na investigação. Seguidamente, será realizada uma revisão da literatura acerca dessa problemática, simultaneamente, que será evidenciado o plano de ação desenvolvido. Por fim, segue-se a análise e discussão dos dados recolhidos.

O processo de investigação iniciou-se com a observação e caracterização do contexto socioeducativo. Caracterizado o grupo, foi possível verificar as suas necessidades, potencialidades e fragilidades, tendo estas sido fundamentais para o estabelecimento da problemática sobre a qual considere relevante investigar.

#### **3.1 Necessidade de Autorregular Comportamentos - Identificação da Problemática**

Como referido na caracterização do grupo da sala 4, inicialmente quando cheguei ao contexto, as crianças apresentavam como maior fragilidade a capacidade de respeitar as regras e os adultos<sup>16</sup>, destacando-se a capacidade de esperar pela sua vez para comunicar ou participar e de escutar os outros, dada a grande necessidade de conversar e, por isso, a capacidade de ouvir e de manter a sua atenção focada dispersava rapidamente, o que provocava uma enorme destabilização nos momentos em grande grupo. A acrescentar, ainda, a dificuldade em partilhar objetos com os pares, reflexo do egocentrismo característico da faixa etária (Figueiredo, 2008). E, por último, apresentavam igualmente dificuldade em respeitar o seu lugar numa fila, o que gerava uma grande desordem nos momentos de transição em que as crianças se deslocavam nos corredores da instituição.

---

<sup>16</sup> “Ao longo da semana, o grupo continua a revelar dificuldade em respeitar as regras e os pedidos dos adultos da sala, nomeadamente no dia 3 de outubro em que o grupo não comeu o lanche da manhã no recreio, como habitualmente, porque não respeitaram os pedidos da educadora ao longo da manhã (para arrumar a sala; para escutarem a educadora; para fazerem silêncio)” – Excerto Reflexão Semanal 1.

Ao observar, descrever densamente e refletir sobre as situações vivenciadas, delineava-se subtilmente o objeto da minha pesquisa e o meu lugar nesta investigação.

Após uma conversa com a educadora cooperante, definimos quatro comportamentos referidos anteriormente como expectáveis de promover/autorregular nesta faixa etária.

De ressaltar que não é expectável que, nesta faixa etária, as crianças tenham a capacidade para autorregular constantemente todos os seus comportamentos, não sendo objetivo da investigação fazê-lo, dado estes serem considerados comportamentos típicos nesta fase de desenvolvimento das crianças, uma vez que “refletem as experiências da criança na sua vida em grupo” (Fernandes, 2012, p.2).

Contudo, apresentadas as fragilidades do grupo, senti desde logo necessidade de intervir, de forma a estimular competências autorregulatórias nas crianças, relativamente a estas dificuldades em específico com o objetivo de tornar o ambiente educativo mais organizado e com melhor qualidade, sempre consciente da necessidade de respeitar o temperamento e as características individuais de cada criança, aspetos relevantes para a construção da sua identidade e autoestima (Silva et al., 2016).

Considerando a importância de definir e de implementar um conjunto de estratégias que contribuam para a promoção de autorregulação comportamental no grupo, tenho como objetivos investigar de que forma a ação da equipa educativa, através da implementação dessas estratégias, contribui para melhorar a capacidade de autorregulação das crianças, assim como de que modo o poder partilhado com o grupo contribui para a promoção dessas competências.

### **3.2 Roteiro Metodológico e Ético da Investigação**

Na presente investigação, a amostra foi formada pelo grupo de vinte cinco crianças da sala 4. Outros intervenientes foram naturalmente envolvidos, como a aluna-estagiária, a educadora cooperante, a auxiliar e os professores específicos das sessões de música e dança.

Tendo em conta as intenções e objetivos definidos, desenvolveu-se uma investigação assente nos pressupostos da metodologia da *investigação-ação*, que segundo Coutinho et al. (2009) pode ser descrita como uma metodologia que inclui simultaneamente “ação (mudança) e investigação (compreensão), utilizando um processo cíclico...que alterna entre a ação e a reflexão crítica”, sistemática e aprofundada (p.360). Este método rege-se pela necessidade de compreender, melhorar e resolver problemas através da introdução de alterações no contexto, como foi o caso da presente investigação, em que se observou, refletiu, implementaram estratégias de intervenção (ação) e voltou-se a observar, a refletir, avaliar e a implementar.

Já no que diz respeito à natureza da presente investigação, esta é considerada qualitativa, pois de acordo com Coutinho (2008), este tipo de investigação procura uma descrição flexível dos fenómenos inerentes à problemática. Através da investigação, procurei recolher, descrever, compreender e refletir sobre os comportamentos do grupo, assim como formas de os modificar num contexto natural e flexível (Bogdan & Biklen, 2013). Também, como pressupõe esta metodologia qualitativa, deve existir flexibilidade com as técnicas e instrumentos utilizados, uma vez que se está a investigar num contexto espontâneo.

Segundo Ketele e Roegiers (1999), após determinado o tema da investigação e, conseqüentemente, as informações/dados que se pretendem analisar e recolher, “é necessário elaborar uma estratégia de recolha de informações...que, por sua vez, exige o recurso a métodos de recolha de informação” (p.18). Para esta investigação, as técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito por entrevista, a observação direta e participante e, ainda, a análise documental. Essa recolha passou pelo recurso a vários instrumentos, tais como filmagens, guião das entrevistas, registos de observações e fotográficos e, ainda, registos de avaliação de algumas atividades realizadas.

O inquérito por entrevista realizou-se às crianças a meio e no final da investigação, sendo este, segundo Coutinho et al. (2009), um complemento da observação, que permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, como opiniões, como foi o caso nesta investigação, em que pretendi recolher informações sobre as conceções das crianças acerca de comportamentos adequados e menos adequados, tal como acerca da importância da partilha.

Já a observação direta, “processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objecto tido em consideração em função do objectivo organizado” (Ketele & Roegiers, 1999, p.24), foi complementada com uma observação participante, em que intervim, enquanto observadora e investigadora (Tomás, 2011). A observação atenta e sistemática foi uma constante na minha ação pedagógica e proveniente dela surgiram notas de campo que foram registadas no instrumento “Registo de Observações”, assim como registos de avaliação de atividades realizadas nas planificações das mesmas.

De forma a organizar os registos de observações e os registos de avaliação de algumas atividades realizadas, integradas no plano de ação desenvolvido no âmbito da investigação, foi criada uma tabela de “Registo de Ocorrências (R.O.)”, que os organizou cronologicamente, permitindo constatar as modificações sofridas ao longo da investigação. Para compreender as alterações sofridas, foi necessário recorrer à análise documental das informações contidas

nessa tabela, uma vez que este documento escrito se constitui como “uma boa fonte de informação” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Outros instrumentos utilizados para a recolha de dados foram o registo fotográfico e as filmagens, no entanto, não foi possível captar alguns momentos, uma vez que tinha de estar a gerir o grupo e, simultaneamente, a fotografar, acrescentando ainda o facto destes momentos ocorrerem espontaneamente e de forma bastante rápida, sendo difíceis de captar.

Considerando que todos os aspetos que integraram a investigação, tal como a minha prática pedagógica foram assegurados, tendo por base um conjunto de princípios éticos e profissionais com os quais me identifico, segue-se a apresentação dos mesmos em anexo (cf. Anexo 14), num roteiro ético, estabelecido pelos seguintes pressupostos: (i) princípios e compromissos éticos da profissionalidade (APEI, 2012), assim como pelos (ii) princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011). Isto porque, enquanto educadora de infância, considero importante assumir “a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (Dec. Lei nº241/2001, de 30 de agosto; II, ponto 1, alínea g).

### **3.3 Autorregulação...O que é?**

No sentido de enquadrar a intervenção prática que realizei com o objetivo de promover comportamentos de autorregulação nas crianças, importa conhecer o conceito de autorregulação e como se desenvolve.

A autorregulação ou o autocontrolo, que corresponde a um conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre o sujeito, as suas funções, comportamentos, pensamentos, emoções, impulsos e desejos, é o mecanismo que regula e ajusta o *self*, tendo em vista exigências sociais e/ou situacionais (Cole & Cole, 2004).

Por outras palavras, Cordeiro (2015) define este conceito como “o poder de pensar antes de agir, o que concede aos atos uns preciosos momentos entre sentir uma emoção forte, e a conseqüente necessidade de resposta, e o pensar se esta resposta está correta ou se não trará mais problemas” (p.180). De uma forma geral, é esta habilidade que transforma o Homem num ser civilizado, enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade.

Trata-se de uma capacidade que não é de fácil desenvolvimento por parte das crianças, sendo este um processo temporal e dinâmico com modificações progressivas ao longo do tempo. A sua aquisição tem por base processos internos à mesma, como características biológicas (e.g. genéticas, idade), mas também psicológicas (e.g. temperamento, estágio de desenvolvimento cognitivo, social e emocional), sendo que estes fatores influenciam a

capacidade de a criança mobilizar estratégias de autorregulação, sem necessitar da ajuda de um corregulador (Linhares & Martins, 2015). Contudo, ainda que esta capacidade tenha uma base psicobiológica “é também influenciado pelo ambiente social, pelo que a modelação e a instrução são considerados os principais veículos de promoção por parte das famílias, dos professores . . .” (Fernandes, 2012, p.25).

Linhares e Martins (2015) avançam que a autorregulação integra diferentes componentes<sup>17</sup>, contudo, nesta investigação apenas se aprofundou a regulação comportamental, na qual se espera que a criança consiga controlar o seu próprio comportamento, como respeitar regras, controlar os seus impulsos, obedecer aos adultos, ouvir histórias, esperar pela sua vez, partilhar, entre outras habilidades.

### **3.3.1 A Influência da Idade na Autorregulação Comportamental**

Conhecido o conceito de autorregulação e o modo como se desenvolve, importa refletir se esta capacidade se encontra dependente da idade das crianças.

Os processos regulatórios ocorrem de forma hierarquizada (Linhares & Martins, 2015). De acordo com Brazelton e Sparrow (2010), na faixa etária dos três anos (aquela em que se situavam a maioria das crianças do grupo), a criança aprende através do brincar, por imitação, o que Bandura define de Aprendizagem Observacional, assim como através das suas próprias experiências e descobertas, estando ainda a aprender a descodificar o significado das suas ações. A criança ainda apresenta dificuldades em colocar-se no lugar de outras pessoas autonomamente. Nesta fase, a criança começa a aprender a distinguir o certo do errado, através da avaliação que faz das suas experiências passadas. Começa a criar ligações com os seus pares, tendo já consciência de que estes também têm emoções e de que precisa de os respeitar para manter a amizade. A partir dos três anos, com os avanços dos processos de atenção no desenvolvimento da criança, emerge a regulação do comportamento.

Tendo em conta estas características, as crianças de três anos necessitam de heterorregulação, isto é, do apoio de adultos para compreenderem o mundo à sua volta, o que sentem e como se devem controlar, como pude evidenciar no contexto.

Cole e Cole (2004) afirmam que entre os dois anos e meio e os seis anos de idade, ocorrem relevantes mudanças no que concerne ao autocontrolo. À medida que a criança se desenvolve, esta vai adquirindo uma maior compreensão das regras sociais e da sua importância. Também

---

<sup>17</sup> A autorregulação integra diferentes processos, sendo eles a *regulação cognitiva, emocional e comportamental* (Linhares & Martins, 2015).

a capacidade de aceder às solicitações dos adultos, na sua ausência, se vai desenvolvendo, gradualmente, com o avanço da idade e, por isso, a idade influencia efetivamente a capacidade das crianças autorregularem os seus impulsos e emoções, sendo estas geralmente diretamente proporcionais, como também é possível confirmar no estudo realizado por Fernandes (2012).

Não obstante a estes factos, é essencial que a estimulação das competências autorregulatórias se inicie desde cedo, sendo esta uma responsabilidade dos familiares e dos educadores (Linhares & Martins, 2015). Para tal, é necessário “fazer com que os cuidadores comecem a encarar a disciplina como uma das coisas mais construtivistas e afetuosas que podemos fazer pelas crianças”, para que sejam capazes de estabelecer os seus próprios limites (Siegel & Bryson, 2015, p. 14). Isto porque, segundo os mesmos autores, quando o fazemos “não estamos apenas a pôr termo a um mau comportamento ou a promover um bom comportamento, mas, também a ensinar competências e a alimentar as ligações no cérebro...que ajudarão a tomar melhores decisões e a lidarem bem consigo próprios no futuro” (p. 17).

### **3.3.2 A Influência do Género na Autorregulação Comportamental**

Apresentada a influência da idade no desenvolvimento da autorregulação, é igualmente pertinente refletir acerca da influência do género, dado o grupo ser constituído maioritariamente por crianças do género masculino.

Estudos realizados acerca da autorregulação em idade pré-escolar, revelam a existência de diferenças na capacidade de autocontrolo entre crianças do género masculino e do género feminino, verificando-se uma maior tendência de autorregulação por parte do género feminino (Olson & Kashiwagi, 2000), contudo, num estudo realizado por Fernandes (2012) as diferenças revelam-se pouco significativas. Tal como pude evidenciar por observação direta no contexto, uma vez que as crianças do género feminino apresentam igualmente dificuldades em autocontrolar os seus impulsos. Pelo contrário, a educadora cooperante revela na entrevista que o facto de o grupo ser constituído maioritariamente por crianças do género masculino tem influência ao nível dos comportamentos<sup>18</sup>, uma vez que os meninos são mais *agitados, dinâmicos, competitivos e energéticos*. Facto que não corresponde às perceções dos

---

<sup>18</sup> A educadora cooperante diz: “Já viste bem os nossos meninos (andar, saltar, a conversar, a ir buscar objetos, de pé) e os da sala 5 (mesma faixa etária), todos sentados de pernas à chinês, à espera que o ensaio se inicie, compara lá. Todos sossegados e os nossos numa desinquietação. Mas já reparaste que a sala 5 têm muito mais raparigas do que rapazes e nós é ao contrário, temos mais rapazes do que raparigas!” – Registo de Observações nº 52, 12 de dezembro.

educadores de infância estudadas por Fernandes (2012), em que para eles as diferenças não são consideráveis.

### **3.3.3 A Importância do Poder Partilhado com o Grupo**

Gradualmente, ao longos dos tempos a conceção do educador, enquanto detentor de todo o poder na organização pedagógica do contexto tem vindo a modificar-se (Estrela, 2002).

Cada vez mais, os educadores integram as crianças enquanto agentes ativos no seu processo educativo e baseiam a sua ação de acordo com os interesses das crianças, as suas experiências pessoais, as suas necessidades e características, sendo estas as molas impulsionadoras de uma prática educativa motivadora para as crianças (Katz, 2006).

Por outro lado, atribuir o total poder de decisão às crianças, anulando-se o papel do educador, também não é a opção mais adequada pedagogicamente, uma vez que “nada desconcerta mais as crianças do que a ausência de normas” (Reyes, 2010, p. 26).

Segundo Silva et al. (2016), as razões das regras que decorrem da vida em grupo terão de ser explicitadas e compreendidas pelas crianças, como indispensáveis à vida em comum. Estas normas adquirem maior sentido se todo o grupo participar na sua gestão, o que contribui para a promoção da autonomia e para a autorregulação dos comportamentos, assumindo-se a “responsabilização” de todos os atores educativos na criação de um bom ambiente educativo.

Assim, uma ação pedagógica equilibrada baseia-se no poder partilhado entre o educador e o grupo, em que se valorizam as vozes de cada interveniente do processo educativo, se integram diferentes formas de pensar e agir num clima democrático, de igualdade e cooperação, tendo em conta os interesses e necessidades de forma individualizada. Isto porque “quando os adultos e as crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de autorrealização e de confiança e respeito mútuos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.77).

### **3.3.4 A Importância das Regras para a Autorregulação Comportamental**

O JI surge como um novo contexto na vida da criança, que exige da mesma uma adaptação a rotinas estruturadas, ao respeito pela autoridade de outros adultos que não os familiares, à partilha de recursos com os pares e ao respeito pelas regras e, por essa razão, as crianças encontram-se mais propícias a testar os limites (Veiga & Fernandes, 2012).

O período entre os três e os seis anos constitui uma importante etapa no desenvolvimento da autorregulação, uma vez que a criança começa a desenvolver mais competências para controlar os seus comportamentos de exteriorização (Kopp & Thompson, citados por Veiga & Fernandes, 2012).

Para tal, surgem as regras como tendo um papel fundamental no desenvolvimento das competências autorregulatórias, uma vez que, de acordo com Brazelton e Sparrow (2013), estas trazem segurança às crianças e sem elas “não há limites” (p.13).

Segundo Amado (2000), a ausência de regras torna insuportável a vida dos grupos na sala de atividades, pois origina um ambiente pouco propício às aprendizagens e desenvolvimento e favorável à ocorrência facilitada de situações de indisciplina e conflitos. Para além destes efeitos, Estrela (2002) acrescenta, ainda, consequências no desenvolvimento equilibrado das crianças, tais como “apatia, instabilidade, insegurança, inconsistência, hiperconformismo, desinteresse, desorientação” (p.26), o que conseqüentemente irá provocar problemas na aquisição de competências sociais e dificuldades de aprendizagem (Eisenberg, citado por Veiga & Fernandes, 2012).

### **3.4. Como Autorregular Comportamentos - O Plano de Ação**

Após a apresentação da revisão de literatura acerca da problemática em estudo, segue-se agora o plano de ação desenvolvido com o intuito de incrementar comportamentos de autorregulação no grupo através da implementação de um conjunto de estratégias.

Sem perder a globalidade de uma atuação pedagógica, as estratégias planeadas para a intervenção junto das crianças foram integradas diariamente ao longo da rotina diária, nomeadamente em momentos de pequeno e grande grupo, de transição e, por vezes, individualmente.

Todas as estratégias, que serão de seguida apresentadas, foram previamente conversadas e aprovadas pela educadora cooperante e fundamentadas segundo literatura especializada que se apresentará, simultaneamente, à sua descrição.

Como já referido, o adulto apresenta um papel fundamental no processo de construção, por parte das crianças, do conhecimento de si e do mundo à sua volta e como devem manifestar as suas intenções, ideias e emoções na vida em comunidade.

Nos contextos socioeducativos, cabe ao educador organizar o ambiente educativo, de forma a proporcionar uma rotina flexível, mas estruturada, para que as crianças tenham oportunidade de estabelecer uma relação de confiança e de proximidade com a equipa educativa e compreendam que os adultos regulam de forma consistente e estruturante o seu quotidiano, os seus limites, os seus comportamentos e emoções (Boyer, 2009).

É da responsabilidade do educador identificar os comportamentos necessários de regular e implementar estratégias que contribuam para o autocontrolo das crianças, tendo aqui a experiência profissional um papel fundamental e vantajoso, tal como mencionam Fonseca e

Rosa (2015) e como concorda e menciona a educadora cooperante na entrevista. Numa primeira fase, essa regulação deverá ser realizada pelos adultos, mas igualmente integrando as crianças nesse processo, para que futura e progressivamente a capacidade de regulação passe a ser interna, ou seja, que a criança o consiga fazer autonomamente.

O primeiro passo a dar para se “alcançar uma disciplina eficaz é estabelecer uma ligação emocional” com as crianças (Siegel & Bryson, 2015, p. 20), o que tentei desde logo começar a estabelecer, como já referido na secção 2.

Após conquistado o meu lugar na equipa educativa e como adulto de referência para as crianças, comecei então a implementação das estratégias promotoras de autorregulação comportamental.

Primeiramente, segundo Fernandes (2012), o educador deve encorajar as crianças a seguirem as regras da sala, fundamentando a importância dessa ação. Este aspeto foi tido em conta ao longo de toda a investigação, sendo que diariamente as regras eram lembradas, tanto em momentos individuais e de pequeno grupo, como nas reuniões, em grande grupo, uma vez que já tinham sido estabelecidas pela educadora antes de iniciar a PPSII.

Ao longo da rotina diária, o desrespeito pelas regras e pelos adultos era uma constante. Segundo Siegel e Bryson (2015), é essencial que quando tal se sucede, o adulto questione a criança sobre o porquê e a razão para tal. Para além disso, o adulto deve igualmente procurar responder a essa questão, qual a razão pela qual a criança o fez<sup>19</sup>. Seguidamente, deve dar a entender à criança que compreendeu o seu motivo, mas explicar ou lembrar a necessidade de se cumprir a regra<sup>20</sup>. Por conseguinte, o adulto deve procurar soluções para o problema em conjunto com as crianças<sup>21</sup>. A título exemplificativo, quando uma criança apresentava dificuldade em partilhar um objeto, inicialmente dava espaço para que sozinhas resolvessem o conflito, quando tal não se sucedia, intervinha seguindo alguns pressupostos, como se pode conferir no exemplo: *Eu sei que tu sabes que é importante partilhar J. Já viste se fosse ao contrário? Se o A. não te emprestasse a plasticina? Ficavas triste? Então, ele também fica triste*

---

<sup>19</sup> “Questiono-me porque é que as crianças têm dificuldade em permanecer numa fila, respeitando o seu lugar, sem passar à frente, empurrar ou simplesmente não formar a fila.” – Registo de Observações nº 07, 3 de outubro.

<sup>20</sup> “T. eu sei que queres muito contar essa novidade a todos, mas tens de esperar pela tua vez e colocar o dedo no ar, o que achas? Já viste se todos começássemos a conversar ao mesmo tempo? Ninguém conseguia ouvir o que temos para dizer!” – Registo de Observações nº 11, 10 de outubro.

<sup>21</sup> “Esta reunião de hoje está uma grande confusão! Sala 4, o que temos de fazer?” – Registo de Observações nº 12, 11 de outubro.

*contigo, não é A.? Assim até podem brincar juntos! Como vamos resolver isso?* (Registo de Observações nº 10, 9 de outubro). Folque (2014) refere que o recurso ao questionamento se revela um instrumento valioso uma vez que as perguntas “suscitam o debate e incentivam as crianças a interrogar-se” (p.92).

Independentemente da ação da criança, é fundamental clarificar que a reação do adulto está diretamente relacionada com a ação da criança e não com ela pessoalmente, e que apesar de o adulto ficar triste com os comportamentos errados, gosta à mesma da criança (Cordeiro, 2014).

Para além disso, o educador deve promover comportamentos próssociais, ou seja, incentivar as crianças a ajudar os outros, a partilhar, sem benefício próprio (empatia, simpatia), o que requer uma resposta emocional para o outro, capacidade de compreender diferentes perspetivas e regulação das suas próprias emoções (Cole & Cole, 2004). Isto porque, quanto maior for a capacidade prósocial da criança, maior será o seu autocontrolo (Fernandes, 2012).

Outra estratégia utilizada consistia em desafiar as crianças a compreender a perspetiva do outro. Através deste procedimento, tentava que as crianças percebessem o que sentiam os outros quando elas realizam um comportamento desadequado, nomeadamente quando não partilhavam, quando se empurravam para passar à frente na fila ou quando não faziam o que os adultos pediam.

É neste momento que a partilha do poder com as crianças e a integração da sua participação nos momentos em grande grupo ou nos momentos de avaliação se tornam essenciais. A título exemplificativo, a determinado momento em vez de serem sempre os adultos em grande grupo a ler as notícias do fim de semana de cada criança, sendo que na maioria das vezes estas dispersavam a sua atenção, comecei a pedir às próprias crianças que as contassem. Desta forma, para além de todos os benefícios cognitivos associados a esta prática, todas elas podiam sentir o que era querer falar e ninguém ouvir, tendo de se fazer ouvir e ajudar o adulto a organizar o grupo<sup>22</sup>. Deste modo, as crianças começam a reconhecer o impacto que as suas ações têm sobre as outras pessoas, seja este positivo ou negativo (Fernandes, 2012).

Segundo Siegel e Bryson (2015), os adultos não devem abdicar totalmente do seu papel enquanto figura de autoridade na relação, no entanto, quando as crianças estão envolvidas no

---

<sup>22</sup> Na reunião da tarde, o Ró. quer contar as suas notícias. As crianças conversam entre elas, ficando muito barulho na sala. Algumas crianças começam a tapar os ouvidos. O Ró intervém dizendo: “Cl. tens de te sentar, porque se não, não deixas os outros verem e não podem falar todos ao mesmo tempo, só com o dedo no ar” – Registo de Observações nº 28, 6 de novembro.

processo de disciplina, sentem-se mais respeitadas, aceitam melhor o que se está a promover e têm, assim, mais tendência a cooperar e a criar soluções. Consequentemente, forma-se uma equipa com objetivos comuns.

No sentido da promoção da responsabilização e da partilha do poder com o grupo, criou-se um quadro de tarefas, em que eram eleitas seis crianças, dois chefes do dia, dois responsáveis pela fruta e dois responsáveis pelos chapéus/casacos. Esta tomada de posse ocorria diariamente na reunião da manhã, sendo que cada par tinha a responsabilidade de realizar uma função/tarefa.



Figura 1. Quadro das Tarefas.



Figura 2. Crachás dos Chefes do Dia

*No que diz respeito à implementação dos chefes do dia, as crianças têm-se revelado muito participativas na gestão do grupo, a título exemplificativo, têm ajudado a verificar e a sentar as crianças para as reuniões, a arrumar a sala, a preparar as cadeiras e o grupo para as reuniões, a verificar se estão todos no «comboio», a relembrar as regras, a ajudar a chamar as crianças para irem almoçar, a acordar, entre outras. Todas as crianças estão ansiosas por experimentar este cargo e as que já foram até comentaram orgulhosamente com as famílias. (Excerto da reflexão diária - 22 de novembro).*

Como mencionado no excerto, através desta estratégia, o ambiente da sala estava a ser conquistado por todo o grupo através da aprendizagem e negociação e todos tinham uma palavra a dizer no momento de decisão (Amado, 2000). Isto porque, “se os adultos tomarem a maior parte das decisões e se estabelecerem a maior parte das regras...as crianças ficam privadas de oportunidades para usar o seu discernimento e exercer o seu bom senso” (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 1999, p. 33), tendência que se combateu com a implementação desta estratégia, na medida em que as crianças participavam diretamente na gestão dos momentos e do grupo ao longo da rotina diária. Para além disso, de acordo com os

mesmos autores, estudos acerca dos processos de autorresponsabilização sugerem que quando nos dirigimos às crianças na convicção de que são capazes de abordar os problemas sociais de forma razoável, elas revelam efetivamente aptidão para se considerarem responsáveis, estimulando a autoconfiança.

Outro método utilizado assentou em captar a atenção da criança que está a ter um comportamento desadequado ou como estratégia preventiva, de forma a evitá-lo. Isto porque, em momentos de transição ou de grande grupo, em que se deixa espaço para as crianças fazerem o que pretendem rapidamente se instala a desorganização no contexto (Amado, 2000).

Brazelton e Sparrow (2013) defendem que de forma a captar a atenção da criança e a mantê-la focada, realizar atividades que vão ao encontro dos seus interesses, ampliando-os, que estimulem a criatividade e a iniciativa, são estratégias produtivas. No contexto, ao invés de pedir repetidamente para as crianças fazerem silêncio nos momentos em grande grupo, recorri à utilização de elementos surpresa, ao jogo simbólico<sup>23</sup>, à exploração de canções<sup>24</sup>, à realização de jogos, à exploração vocal e de batimentos corporais, elementos que vão ao encontro dos interesses do grupo como referido na caracterização do mesmo.

Para além destes momentos espontâneos, mas com o mesmo objetivo, senti necessidade de planear e implementar na rotina diária do grupo, dois momentos fixos, a hora do conto e a hora do relaxamento. Isto porque, segundo Amado (2000) um educador “deve pensar como evitar os habituais acontecimentos que motivam a desordem” (p.34).

No que diz respeito à hora do conto, este momento foi integrado na reunião da tarde e nele realizava-se a leitura e exploração de histórias, cujos temas se relacionavam com situações de estabelecimento ou incumprimento de regras, com a amizade, a necessidade de saber esperar, partilhar, respeitar os outros, entre outros.

Para além destes temas, realizou-se igualmente a leitura de outros livros cujos temas iam ao encontro dos interesses das crianças ou que apresentavam um formato diferente (elemento surpresa), integrando a participação das crianças nestes momentos, através da antecipação de

---

<sup>23</sup> “A educadora refere que vai fazer uma magia para o barulho se ir embora e todos ficarem a escutar. Eu refiro que uns pós de perlimpimpim vão entrar e a magia vai acontecer. É então que a educadora mostra as purpurinas e espalha algumas por cima da cabeça das crianças. Depois disso, fizeram silêncio, iniciando-se a apresentação.” – Registo de Observações nº 53, 13 de dezembro.

<sup>24</sup> “Para se iniciar uma reunião, canto sempre a mesma canção, explorando-a por vezes de formas diferentes com o corpo, canção que o grupo já reconhece para tal e, por isso, é necessário fazer silêncio quando ela termina. Esta é uma estratégia que está a resultar eficazmente” – Registo de Observações nº 22, 25 de outubro.

respostas, da previsão de momentos, do questionamento, sendo estas estratégias que captavam a atenção das crianças e que ajudavam a que estas estivessem atentas e interessadas e que, conseqüentemente, conseguissem escutar.

Após finalizada a leitura, eram explorados os temas dos livros, partilhadas opiniões e, por vezes, realizavam-se comparações com acontecimentos vivenciados na sala.



Figura 1. Crianças a participar durante a Hora do Conto.

Após estes momentos de leitura, seguia-se a realização de atividades que iam ao encontro dos interesses do grupo e que envolviam a participação ativa de todos, integrando a hora do relaxamento.

Face ao facto de este ser um grupo muito energético, com uma grande necessidade de conversar, de se movimentar e de explorar o meio envolvente, nesta hora, também integrada diariamente na reunião da tarde, realizavam-se atividades em grande grupo que permitiam o relaxamento, mas também atividades que promoviam essa mesma curiosidade e autonomia do grupo. A título exemplificativo, realizavam-se atividades com o



Figura 2. Atividade realizada na Hora do Relaxamento.

objetivo de promover a amizade, a partilha, de estimular a criatividade, a autonomia, exploravam-se canções, realizavam-se jogos, escutavam-se histórias de olhos fechados, imaginava-se, criavam-se histórias e realizavam-se atividades de estimulação sensorial.

Mais uma vez, esta hora do relaxamento permitia criar um ambiente em que o grupo se acalmava e participava ativamente, realizando atividades que iam ao encontro dos seus interesses e em que simultaneamente se estava a estimular a capacidade de escuta, de espera e de partilha (cf. Secção 2 - Planificações Semanais e das Atividades Estruturadas, do anexo 17 – Portefólio da PPSII).

Outro método utilizado baseou-se no uso do elogio, como forma estratégica de enaltecer e reforçar os comportamentos adequados. A título exemplificativo, *durante uma reunião em grande grupo refiro que a M.C. pode falar, porque pôs o dedo no ar e esperou pela sua vez sentada e sem falar* ou *o Fr. pode ser o maquinista do comboio porque esteve bem-comportado na reunião, ouviu os outros, esperou pela sua vez*. Nestes registos, optei por mencionar uma explicação do motivo de escolha, simultaneamente que reforçava o comportamento desejável

da criança, assim como se lembravam e se motivavam as restantes crianças sobre o comportamento adequado. Contudo, esta estratégia apenas foi utilizada pontualmente, uma vez que segundo Formosinho et al. (1999) quando usada muito frequente perde o significado.

Já os avisos, que devem ser consistentes, na medida em que se existe uma regra esta deve ser sempre respeitada, do mesmo modo que, se se avisa uma criança se devem avisar todas, permitiram lembrar as regras e evitar a desordem. Um simples olhar a criança nos olhos ou realizar um gesto, quando está a fazer algo errado numa reunião, por exemplo, era o suficiente para que compreendesse o que deveria fazer. Também o questionamento (e.g. *Queres mesmo estar na reunião? Então porque não paras de conversar, R.?*), servia como um aviso, no sentido de lembrar as crianças para as atitudes corretas. Por outro lado, também o facto de se mencionar que existem consequências para quem não respeitar as regras surge como uma forma de aviso, com o objetivo de diminuir o comportamento, sendo dada uma opção de escolha à criança (e.g. *Se continuas a fazer barulho e não ouves os amigos a falarem, quando chegar a tua vez de lhe contares as tuas notícias, ninguém te vai querer ouvir. Como queres fazer?*).

Por outro lado, dependendo da situação, a consequência também podia ser encarada como algo positivo, por exemplo, quando uma criança queria muito falar, mas não tinha o dedo no ar, referia que se ela colocasse e esperasse pela sua vez, então iria ter essa oportunidade.

Thorndike (citado por Spodek & Saracho, 1998) refere que “uma resposta é reforçada se for seguida de um efeito prazeroso, e enfraquecida se seguida de um efeito desagradável.” (p.69). Também Skinner afirma que os reforços encorajam os indivíduos a repetirem os seus comportamentos novamente, enquanto, as punições diminuem a possibilidade de repetir as ações desadequadas futuramente, *lei do condicionamento operante*.

A elaboração e preenchimento de um quadro de autoavaliação de comportamentos foi outra estratégia implementada. Segundo Stipek, Gralinski e Kopp “a auto-avaliação é um processo de atingir auto-controlo” (citados por Formosinho et al., 1999, p. 27).

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

Segundo Castilho (2007), um quadro de autoavaliação de comportamentos pode ser um meio bastante eficaz de ajudar a criança a trabalhar na eliminação de certos comportamentos ou desenvolver comportamentos pretendidos. Para além disso, permite criar oportunidades para cada criança se exprimir e participar no processo de autoavaliação dos seus comportamentos, o que leva progressivamente à tomada de consciência dos mesmos.

Este quadro deve ser preenchido diariamente, contudo, apenas foi implementado na última semana de PPSII, no entanto, a educadora irá dar continuidade ao uso deste instrumento. Nele, as crianças colocavam a bola elaborada e selecionada por elas, verde se consideravam ter tido comportamentos adequados ou pelo contrário, a bola colorida, caso considerassem ter tido comportamentos desadequados. À medida que realizavam as suas escolhas, ia questionando o porquê, sendo que todas conseguiram justificar o motivo da sua seleção, referindo uma ação realizada durante o dia, por exemplo, *porque ouvi as professoras; porque arrumei a área da escrita toda; porque pus o dedo no ar; porque comi tudo.*

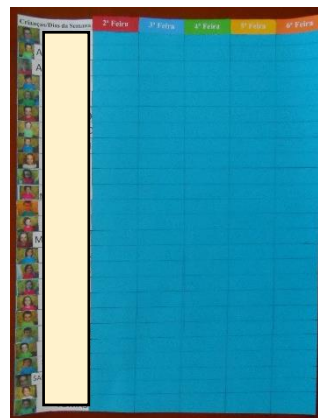


Figura 5. Quadro de Autoavaliação de Comportamentos.

Contudo, não conseguiram verbalizar aspetos menos positivos que tenham realizado.

Assim, este quadro, que tem como objetivo proporcionar um momento em que a criança reflete e autoavalia os seus comportamentos e não de recompensar ou punir, foi preenchido apenas de acordo com as conceções que cada criança tinha acerca do seu comportamento diário, com total poder de decisão, sendo os adultos apenas mediadores.



Figura 6. Implementação do quadro de autoavaliação.

Em suma, considero que esta é uma estratégia que contribui, efetivamente, para a reflexão das crianças sobre os comportamentos que realizam ao longo do dia, tal como gradualmente poderá auxiliar as crianças a integrarem os comportamentos mais adequados.

A acrescentar a esta reflexão, que apenas ocorreu na última semana de PPSII, sempre que se justificava nas reuniões da tarde conjuntamente refletíamos sobre os comportamentos mais e menos adequados do grupo<sup>25</sup>, sendo que estes momentos, facilitadores da comunicação, permitiram “uma revisão partilhada do dia onde...tem lugar a avaliação/regulação” (Folque, 1999, p.8). Nas reuniões, as crianças puderam expressar-se, ouvir diferentes perspetivas das suas, recordar o que foi realizado, ouvir o outro, esperar pela sua vez, num clima democrático de poder partilhado.

<sup>25</sup> “O grupo teve muitas dificuldades em respeitar o nosso pedido para arrumar a sala, a reunião atrasou-se, pelo que apenas foi possível, ler o semanário, avaliar o dia e refletirmos sobre o comportamento do grupo” – Registo de Observações nº 9, 06 de outubro.

Nesta faixa etária há ainda que reforçar o papel do jogo para a autorregulação, uma vez que através do brincar, o jogo leva a criança a respeitar as suas restrições, obrigando-a a exercer uma autorregulação dos seus impulsos e comportamentos, como refere Vygotsky (Brás & Reis, 2012). Exemplo disso, foram as sessões de educação física planeadas, tendo em conta exercícios e jogos que envolviam a regulação de impulsos, como o conseguir parar, andar sem correr ou esperar pela sua vez, mas que simultaneamente fossem ao encontro dos interesses das crianças, envolvendo o jogo simbólico e explorando temas, como os animais da selva, os piratas, entre outros.

Gomes (2016) refere que potenciar a autorregulação de comportamentos “através da atividade simbólica, constitui momentos efetivos de aprendizagem e desenvolvimento holístico da criança” (p. 70). O jogo simbólico foi igualmente muito importante para ajudar as crianças a respeitarem o seu lugar numa fila. Este foi um processo que compreendeu diversas etapas, em que as estratégias foram sendo ajustadas. Inicialmente, apenas pedia para as crianças formarem uma fila, sendo que a maioria não respeitava, conseqüentemente optei por associar este momento de transição a uma canção, “Olha o Comboio”, estratégia que motivava as crianças a formar uma fila. Posteriormente, comecei por criar uma situação de jogo simbólico associada a este momento, a título exemplificativo, *“Percebi que, mais uma vez, se em vez de pedir para fazermos uma fila e cada um respeitar o lugar, referir que vamos todos a andar de comboio e fazer uma viagem; que temos de tirar o bilhete, que se sairmos dele perdemos o nosso lugar; se tratar as crianças por passageiros, o grupo respeita melhor o seu lugar na fila* (Registo de Observações nº 24, 27 de outubro). Fui acrescentando personagens, como o “maquinista do comboio”, responsável por verificar se os passageiros se encontram dentro do comboio e por conduzir o mesmo. O “maquinista” era eleito como uma recompensa pela adoção de comportamentos adequados, sendo que essa justificação era conversada com o grupo. Desta forma, partilhava-se o poder com o grupo de crianças.

Outra estratégia promotora de autorregulação utilizada pela educadora e pelos professores consistia no adiamento da gratificação, isto é, saber esperar por uma recompensa (Fernandes, 2012), em que pediam às crianças que esperassem para comer um alimento desejado até um sinal permissivo omitido pelos adultos ou pelas crianças ou ainda pedindo às crianças para realizarem uma pausa antes de cantarem a sua parte preferida de uma canção<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> “Na sessão de música, o professor realiza uma sequência de batimentos corporais e pede para as crianças o imitarem, mas só depois de ele acabar de fazer. Todas as crianças revelam dificuldade em esperar que ele acabe para iniciarem os batimentos. O professor insiste

Com estas estratégias, as crianças têm de ser capazes de parar e adiar gratificações, impulsos e desejos.

A capacidade de partilha era também uma fragilidade do grupo, o que originava constantemente conflitos que obrigavam à intervenção dos adultos, uma vez que as crianças não conseguiam resolvê-los autonomamente. Face ao exposto, considerei relevante implementar estratégias que promovessem a partilha entre crianças, mas igualmente a autonomia delas para resolverem estes problemas.

Como já mencionado, nesta faixa etária, o egocentrismo das crianças é uma das suas características e, por isso, é absolutamente típico que elas não desejem emprestar. Não obstante a este facto, é necessário estimular continuamente as crianças para a importância da divisão.

Nesse sentido, comecei desde logo a explicar a importância da partilha, privilegiando os diálogos, bem como a leitura de livros. Para além disso, sempre que uma criança trazia um objeto para a sala, chamava a atenção do grupo para a situação de partilha que se estava a vivenciar, a título exemplificativo, *O Ró. diz “Inês, Inês, trouxe um livro para partilhar com os amigos!”*. E eu disse: *“Que boa ideia Ró. Não acham?”*, perguntando a um grupo de crianças que estava junto de nós. *Eles responderam que sim. Eu elogiei e agradei. Na reunião da tarde, voltei a elogiar a ação do Ró., agradecendo pela sua partilha e mencionando a sua importância* (Registo de Observações nº 18, 19 de outubro). Como se pode evidenciar no exemplo, também recorri frequentemente aos elogios para estimular este comportamento. Por outro lado, quando as crianças não queriam partilhar, tentava mostrar-lhes a perspetiva da outra criança<sup>27</sup>. Outra estratégia que utilizei, consistia em não colocar à disposição muitos materiais na realização de uma atividade em pequeno grupo com o objetivo de partilha dos objetos existentes<sup>28</sup>. Simultaneamente que implementava estas estratégias, também comecei a

---

sucessivamente que primeiro faz ele e só depois é que eles podem fazer.” – Registo De Observações nº 25, 30 de outubro.

“O professor pede para as crianças cantarem uma canção e no final tinham de dizer “ão-ão”, mas só depois de uma pausa na canção (silêncio). Exemplificou e pediu para as crianças imitarem, mas revelaram dificuldade em cantar e ter de parar num momento (entusiasmante para elas) e só depois então cantar a sua parte preferida da canção. O professor insistiu até todo o grupo conseguir.” – Registo De Observações nº 28, 6 de novembro.

<sup>27</sup> “Eu sei que tu sabes que é importante partilhar J. Já viste se fosse ao contrário? Se o A. não te emprestasse a plasticina? Ficavas triste? Então ele também fica triste contigo, não é A. ? Assim até podem brincar juntos! Como vamos resolver isso? – Registo de Observações nº 10, 9 de outubro.

<sup>28</sup> “Quando nos encontrávamos todos (6 crianças) numa mesa a realizar a atividade de corte e colagem, apenas se encontrava disponível uma cola, que tinha de ser partilhada. Apesar de todos terem conseguido

incentivar a comunicação entre crianças para que conseguissem autonomamente resolver os seus problemas, sem que recorressem aos adultos constantemente para tal.

Estas foram as estratégias implementadas durante a investigação, tendo sido bem aceites pelo grupo que demonstrou interesse, empenho e adesão na sua concretização.

### **3.5 Avaliação do Plano de Ação - Apresentação e Discussão de Dados**

Apresentado o referencial teórico e o plano de ação desenvolvido, importa agora analisar os dados recolhidos.

De forma a organizar e analisar os registos de observações e os registos de avaliação de algumas atividades realizadas, integradas no plano de ação desenvolvido no âmbito da investigação, foi criada uma tabela de “Registo de Ocorrências (R.O.)”, que os organizou cronologicamente, permitindo constatar as modificações sofridas ao longo da investigação. Esses registos foram categorizados de acordo com três itens selecionados da “Escala de Comportamentos de Autorregulação (ECA)<sup>29</sup>”, designadamente: (i) 2. Partilha brinquedos com os outros; (ii) 5. Sabe esperar pacientemente pela sua vez; (iii) 26. Sabe escutar os outros e acrescentado um novo item relacionado com esta investigação, nomeadamente (iv) Respeita o seu lugar numa fila (cf. Anexo 15).

Os primeiros registos caracterizam o ambiente educativo vivenciado na sala, em que a desorganização é permanente, acentuada pela dificuldade das crianças conseguirem ouvir os outros, esperar pela sua vez para comunicar ou participar, respeitar os pedidos da equipa educativa, partilhar objetos e respeitar o lugar numa fila. Tais factos não correspondem com um estudo efetuado por Olson e Kashiwagi (2000) que revela que as crianças em idade pré-escolar apresentam elevados níveis de autorregulação. Contudo, Fernandes (2012) explica estes resultados pelo facto de as crianças estudadas já terem experienciado o pré-escolar e terem tido contacto com uma prática pedagógica nesse sentido, contudo, o grupo da sala 4 em setembro tinha saído da sala de creche, pelo que na prática ainda não passaram por esta experiência.

No que diz respeito à partilha de brinquedos, logo em setembro é possível verificar que a grande maioria do grupo apresentava dificuldades em fazê-lo, o que gerava conflitos entre pares e a necessidade constante do adulto intervir para resolver os problemas. Nesse sentido, senti

---

partilhar, algumas crianças estavam com muita dificuldade em esperar pela sua vez” – Registo de Observações nº 24, 27 de outubro.

<sup>29</sup> Escala, adaptada para a língua portuguesa por Veiga e Fernandes (2012), proveniente da versão inglesa *Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children* (Olson e Kashiwagi, 2000), validada conjuntamente nos Estados Unidos da América e no Japão.

imediatamente necessidade de intervir, começando por explicar a sua importância, as suas vantagens, fornecendo sugestões, questionando, mostrando a perspectiva do outro e elogiando. Este tipo de intervenção foi realizado diariamente, até que no dia 16 de outubro “depois das partilhas iniciais em que tive de intervir para ajudar a solucionar o problema, bastou incentivar as crianças a pedirem massa aos amigos (pares), que eles se disponibilizavam autonomamente para oferecer” (R.O. nº25).

A implementação de estratégias prosseguia e a partir do mês de novembro, as crianças começam a verbalizar a importância da partilha, iniciam a partilha por iniciativa própria, recorrem menos frequentemente aos adultos para solucionar problemas relacionados com esta dificuldade, resolvendo-os entre pares. Contudo, durante esta fase, apesar dos progressos também ocorriam simultaneamente retrocessos, como neste caso em que “O D., o A. e a M. A. revelam dificuldade em partilhar sem eu intervir” (R.O. nº50), apesar de já o terem conseguido fazer autonomamente.

Porém, a partir de dezembro, todas as crianças observadas numa situação em que era necessário partilhar, conseguiram fazê-lo autonomamente sem criar conflitos ou recorrer aos adultos, evidenciando-se progressos comparativamente com o início da investigação, como se pode constatar na figura 7 e nos seguintes exemplos, “O D., a J., a An. e a C. estavam na mesa a fazer modelagem com plasticina. Todos souberam partilhar a plasticina existente sem criar conflitos entre eles” (R.O. nº76); “As crianças encontram-se a fazer massa. A Mada. pede para partilharem plasticina com ela. O T. e a M. A. partilham e ela refere “Temos de partilhar, é importante!”” (R.O. nº80); ““Inês, eu quero partilhar o meu bebé que eu trouxe. Posso ir buscá-lo à caixa?”” (R.O. nº85).



Figura 7. Crianças a partilhar plasticina. 15.01.18

Também a capacidade de saber esperar pacientemente pela sua vez era uma fragilidade das crianças, o que em momentos de grande grupo provocava desordem, uma vez que todos queriam comunicar simultaneamente, não respeitando quem se encontrava a participar, a título exemplificativo,

“A reunião da manhã foi marcada por um clima de desorganização. As crianças conversam entre pares, não escutam nem respondem à educadora e ainda tentam falar todas ao mesmo tempo quando questionadas. Algumas crianças do grupo desafiaram as regras e os pedidos dos adultos frequentemente” (R.O. nº4).

Do mesmo modo, ao longo da rotina diária, as crianças pediam a atenção dos adultos insistentemente, sem conseguir esperar pela sua vez. Também nas sessões de dança ou de

educação física, esta fragilidade causava problemas, isto porque o grupo não conseguia esperar pela sua vez de participar numa atividade, empurrando-se ou dispersando a sua atenção.

Para autorregular este impulso, foi necessário implementar estratégias ao longo de toda a investigação, agir pacientemente e de forma consistente e coesa com o objetivo de contrariar estas tendências e capacitar as crianças com competências autorregulatórias.

A meio de outubro, depois de já ter estabelecido uma ligação com o grupo, comecei a participar mais ativamente na rotina diária, nomeadamente nos momentos em grande grupo, o que permitiu começar a estimular esta competência, sempre com a permissão e o apoio da educadora cooperante. Para tal, foi essencial incentivar as crianças a colocar o braço no ar e a aguardar pela sua vez, tendo este sido um processo gradual, igualmente com progressos e retrocessos<sup>30</sup>, como se pode ver no exemplo,

“Durante a reunião da manhã, o T. levanta-se frequentemente da cadeira não conseguindo ficar sentado muito tempo. Mesmo para falar, levanta o dedo, mas também se levanta do lugar e vem até mim. Já o P. quando pretende falar, levanta o dedo, espera pela sua vez, mas quando pode falar, levanta-se e vem até ao adulto. A Cl. também coloca o dedo no ar, mas não espera em silêncio e sentada pela sua vez, permanece de pé e a dizer repetidamente: “eu quero dizer uma coisa” (R.O. nº 43).

A partir de meados do mês de novembro, começa a ser possível observar melhorias progressivas na capacidade das crianças esperarem pacientemente pela sua vez, em que a maioria começa a colocar o dedo no ar e a conseguir aguardar mais pacientemente a sua vez, contudo, algumas crianças ainda com a tendência para se levantarem ou comunicarem imediatamente, como se evidencia



na figura 8 e também no R.O. nº 66 “A maioria do grupo também se revelou bastante interessado e

*Figura 8.* Crianças a participar na “hora do conto”. Já com o dedo no ar, contudo, com algumas levantadas. 16.11.17

entusiasmado em participar, já colocando o dedo no ar, no entanto, ainda com dificuldades em esperar pela sua vez, levantando-se ou comunicando, assim que colocam o dedo no ar, contudo, com evidentes melhorias”. Também no R.O. nº73 se pode verificar “A An. depois de colocar o dedo no ar, ainda tem dificuldade em esperar pela sua vez sem referir repetidamente

<sup>30</sup> “O T. coloca o dedo no ar, mas diz repetidamente “Eu, eu”. A M. C. diz: “Inês, oh Inês”, o R. coloca o dedo no ar, mas levanta-se, o S.F. fala sem colocar o dedo no ar.” – R.O. nº 29

“Eu, eu”. Contudo, a grande maioria do grupo já coloca o dedo no ar e consegue esperar pela sua vez de comunicar”.

Os progressos da capacidade de autorregulação permitiram que a participação das crianças nas reuniões se tornasse mais organizada e, conseqüentemente, as crianças conseguissem comunicar e trocar ideias. Desta forma, as reuniões começaram a ser menos frequentemente interrompidas pelos adultos e, por sua vez, com melhor qualidade, apesar de existirem sempre algumas crianças que apesar de colocarem o dedo no ar, impulsivamente falavam, sem esperar pela sua vez. O mesmo se verificava em momentos de pequeno grupo, em que as crianças começaram a demonstrar mais capacidade de esperar para utilizarem os materiais disponíveis ou que o adulto lhe desse atenção, sem pedidos verbais repetitivos. Para tal, as estratégias implementadas foram essenciais, nomeadamente o poder partilhado com o grupo, através da participação dos chefes do dia na gestão das reuniões e no auxílio dos pares a respeitar as regras<sup>31</sup>, assim como as atividades desenvolvidas na “Hora do Conto e do Relaxamento” e nas sessões de educação física, que ao irem ao encontro dos interesses das crianças, captavam a sua atenção e fomentavam a sua participação mais organizada, como se pode constatar, “As crianças estiveram a ouvir uma história. Todo o grupo se manteve atento e em silêncio e no final participaram entusiasmadamente, ouviram os outros, colocaram o dedo no ar, realizaram perguntas, exploraram imagens e ainda pediram para voltar a repetir” (R.O. nº 93).

Identicamente à dificuldade de esperar pela vez, surge outra fragilidade, a dificuldade em ouvir os outros, que também ela contribuía para a desorganização do ambiente educativo, uma vez que quando alguém se encontrava a comunicar, as crianças dispersavam a sua atenção, iniciavam conversas paralelas, levantavam-se, como se pode evidenciar no R.O. nº11: “O T., o D., o S. F., a J., o R. e outras crianças estiveram sempre a levantar-se ou a conversar uns com os outros sem ouvir a educadora, o que fazia com que a atenção das restantes crianças se dispersasse. Mesmo depois de pedirmos para parar, insistiam, tendo a reunião sido interrompida diversas vezes dado o barulho e a confusão existente”. Também o R.O. nº 12 evidencia essa fragilidade, “na reunião da manhã, a educadora leu as notícias do fim de

---

<sup>31</sup> “Cada vez há mais crianças que já se sentam de acordo com a sequência “menino, menina” sem necessitar de ajuda, revelando uma maior capacidade de autorregular os seus desejos e de respeitarem as regras. No entanto, algumas ainda têm dificuldades, porque querem ficar juntos dos “amigos”. Mais uma vez, foi possível verificar que sempre que o D. pediu para trocar de lugar, as crianças respeitaram a sua decisão. O que, por vezes, quando são os adultos a pedir, não ocorre ao primeiro pedido.” – R.O. nº 58

semana. O grupo dispersava o interesse rapidamente e iniciava conversas simultâneas, instalando-se facilmente a confusão”.

A meados do mês de outubro, realizo uma sessão de educação física, tendo em conta os interesses do grupo e envolvendo jogo simbólico, o que até então ainda não tinha ocorrido e evidencio que

“a motivação e o envolvimento do grupo durante toda a sessão foi evidente...As crianças realizaram as tarefas propostas com motivação e respeito pelas suas regras. Também foram capazes de respeitar os nossos pedidos durante a sessão, não deixando de ser necessário lembrar algumas crianças, o que me surpreendeu com base no que já tinha observado anteriormente...quando era necessário estar em silêncio ou sentar, em vez de o pedir diretamente, utilizei o jogo simbólico referindo que “não podemos fazer barulho, porque já é de noite e acordamos os animais. Não os podemos acordar, por isso, vamos caminhar devagar”. Desta forma, respeitaram o pedido mais facilmente” (R.O. nº26).

Contudo, nas reuniões, os comportamentos do grupo pouco se tinham alterado.

A partir do mês de novembro, com o aumento das estratégias implementadas, nomeadamente com a “Hora do Conto e do Relaxamento”, foi possível captar a atenção do grupo, indo ao encontro dos seus interesses e recorrendo à sua participação direta, o que, progressivamente, fez com que a capacidade de as crianças ouvirem fosse aumentando e os comportamentos desviantes diminuindo, como se pode constatar, “tentei ir ao encontro dos interesses das crianças, como os animais, histórias divertidas, apelativas e, para além disso, que refletissem sobre algumas fragilidades do grupo, estratégia que resultou, dada a atenção do grupo neste momento” (R.O. nº35). Contudo, existiram três crianças que evidenciaram esta dificuldade por mais tempo do que o restante grupo. De salientar que, por vezes, quando numa reunião ou na sessão de dança se realizavam atividades que não iam ao encontro dos interesses do grupo, a sua capacidade em ouvir e prestar atenção rapidamente dispersava novamente<sup>32</sup>.

Ao longo do mês de novembro, a maioria das crianças já se começa a aperceber da desorganização em que ficava o ambiente educativo quando estas não ouviam os outros e optavam por conversar entre pares, intervindo na gestão do grupo, a título exemplificativo “o Ró quer contar as suas notícias. As crianças conversam entre elas, ficando muito barulho na sala. Algumas crianças começam a tapar os ouvidos, apercebendo-se da desorganização. O Ró

---

<sup>32</sup> “Durante a sessão de dança criativa, numa atividade em pequenos grupos, as crianças revelaram dificuldade em estar sentadas a assistir às atuações dos outros grupos, preferindo estar a correr, a conversar, a rebolar no chão” – R.O. nº47

intervém dizendo: “Cl. tens de te sentar, porque se não, não deixas os outros verem e não podem falar todos ao mesmo tempo, só com o dedo no ar” (R.O. nº 56). Por outro lado, os momentos de reflexão sobre os comportamentos do grupo demonstraram-se igualmente relevantes para as crianças compreenderem a necessidade de se autorregular. Também a participação das crianças começou a ser mais ativa e, por isso, a atenção das restantes crianças quando se encontrava outra a comunicar começou a ser mais centrada<sup>33</sup>.

No final da investigação, eram visíveis as modificações sofridas nos comportamentos do grupo, como por exemplo no R.O. nº79, “a reunião da tarde ocorre sem interrupções relevantes. Leio uma história, partilhamos ideias, as crianças estão atentas e já praticamente todas colocam o dedo no ar quando pretendem falar”. A equipa



educativa elogiava estas mudanças, nomeadamente no R.O. nº 81, “o professor elogia o grupo ao nível dos seus comportamentos, referindo que estão muito mais crescidos, comparativamente com o início do ano letivo, portam-se melhor, conseguem estar mais tempo a escutar e distraem-se menos”.

Por último, relativamente à dificuldade do grupo em respeitar o lugar numa fila, esta também foi uma fragilidade registada no início da investigação, uma vez que originava uma grande desordem aquando os momentos de transição entre a sala e os vários locais da instituição. As crianças revelavam dificuldade em formar e permanecer numa fila, circulavam desordenadamente, empurravam-se, passavam à frente, gritavam e corriam nos corredores.

As estratégias começam a ser implementadas e no final do mês de outubro apesar das melhorias, ainda, existem diversas crianças com dificuldade em respeitar o seu lugar na fila, ultrapassando os pares<sup>34</sup>. Esta situação gerava outros conflitos, uma vez que algumas crianças já estavam a conseguir respeitar o seu lugar e ao verem que eram ultrapassadas, reagiam.

A partir de meados de outubro, a acrescentar ao recurso das canções e do jogo simbólico, como estratégia, envolvi a participação do grupo na gestão da fila e a partir daí progressivamente todas as crianças começaram a respeitar o seu lugar, como se pode evidenciar no exemplo,

---

<sup>33</sup> “Em vez de ler os cadernos de notícias, pedi às crianças para me contarem o que fizeram no fim de semana, cada vez há mais crianças a tomarem a iniciativa de contar as suas experiências pessoais. Hoje, conseguiram escutar os colegas a comunicarem as suas notícias, o que revela a importância do poder partilhado com o grupo.” – R.O. nº73

<sup>34</sup> “O Al., o T., a J., o S. F., a I. e o A. tiveram dificuldade em respeitar a fila” – R.O. nº41

“Tenho optado por, nos momentos em que conduzo o grupo, cantar a mesma canção “Olha o comboio que vai a passar”. Percebi que, mais uma vez, se em vez de pedir para fazermos uma fila e cada um respeitar o lugar, referir que vamos todos a andar de comboio e fazer uma viagem; que temos de tirar o bilhete; que se sairmos dele perdemos o nosso lugar; se tratar as crianças por passageiros; ou seja, se criar uma situação de jogo simbólico, o grupo respeita melhor o seu lugar na fila. É também eleito um maquinista que tem como função verificar se estão todos dentro do comboio e se este está pronto para seguir viagem é também ele que o conduz” (R.O. nº53).

As crianças demonstraram sempre muita vontade em vivenciar a experiência de ser o “maquinista” e, desta forma, ao ser partilhado o poder com o grupo, as crianças ajudavam a geri-lo e compreendiam mais facilmente a importância de respeitarem o seu lugar na fila, uma vez que experienciavam na prática, o papel de fazer com que os outros o respeitassem. Para além disso, as crianças entre elas já se criticavam quando ultrapassavam o seu lugar, como se pode evidenciar “A M. A., que era a primeira da fila e a responsável para controlar se ninguém passava à frente, diz para a J.: “Não podes passar à frente! Tens de ir para o comboio!”” (R.O. nº 32).

A partir de meados de novembro, como se observa na figura 10, todas as crianças já permaneciam na fila de forma ordenada, não existindo nenhum registo em contrário até ao final da investigação. Assim, progressivamente através da implementação de diversas estratégias, os momentos de transição passaram a ser visivelmente mais organizados, dada a capacidade das crianças já conseguirem autorregular os seus impulsos, respeitando o seu lugar numa fila<sup>35</sup>.



Figura 10. Maquinista a conduzir o comboio. Grupo a formar uma fila com todos a respeitarem o seu lugar. 15.11.17

Por fim, e de forma a complementar os dados já analisados, segue-se a análise das entrevistas realizadas às crianças sobre as suas conceções acerca de comportamentos adequados e menos adequados, tal como acerca da importância da partilha.

O primeiro momento de levantamento de informações realizou-se no dia 02 de novembro de 2017, tendo as crianças sido questionadas individualmente sobre o que era para elas “portar bem” e “portar menos bem” (cf. Anexo 16). Para analisar as conceções foi necessário

<sup>35</sup>“Levo o grupo para o refeitório sozinha, paramos na casa de banho. Cantamos canções, enquanto esperamos ordenadamente que todos estejam despachados. O maquinista ajuda as crianças a “entrarem no comboio”. Avançamos e todo o grupo respeita o seu lugar na fila” – R.O. nº 84

primeiramente categorizá-las, o que segundo Bardin (2009) se traduz numa “operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género...” (p. 111).

De acordo com a análise dos dados recolhidos, constata-se que as respostas das crianças estão associadas a duas ideias distintas, que deram origem a duas subcategorias - a existência/ausência de agressões físicas e tipos de ações sociais. No que diz respeito ao conceito “portar bem”, as crianças referiram quatro respostas em que associaram o conceito, à ausência de agressões físicas, como *não bater nos amigos*, enquanto em dez respostas este foi associado a ações sociais, isto é, a ações que envolvem interações com outros indivíduos, que provocam uma reação no outro ou que correspondem às expectativas dos adultos, por exemplo, *é quando os amigos brincam, sem fazer birras* ou *comer a maçã toda*, respetivamente. Já no que concerne ao conceito “portar menos bem”, a situação inverte-se, e nove conceções são associadas à existência de agressões físicas, como *bater, morder* e *puxar os cabelos*, enquanto apenas quatro se associam a ações sociais, como por exemplo, *fazer birras, quando o T. não empresta os jogos* e *quando os amigos se zangam*.

No final da investigação, dia 18 de janeiro, seguiu-se a repetição das entrevistas com o acréscimo de uma questão sobre a importância da partilha, tendo sido possível verificar modificações evidentes.

Relativamente ao conceito “portar bem”, existiu apenas uma resposta associada à ideia de ausência de agressões físicas, nomeadamente *não bater aos amigos*, contrapondo com a ideia de ações sociais em que foram registadas trinta e nove conceções, designadamente *quando pomos o dedo no ar, ouvir os outros*, entre outras. Também no que diz respeito ao conceito “portar menos bem”, este tem um número menos elevado de respostas associadas à ideia de existência de agressões físicas, com onze conceções, a título exemplificativo *quando dão palmadas aos amigos e isso é feio*, enquanto as ações sociais integram dezanove, por exemplo, *quando não partilhamos, quando passam à frente no comboio* ou *não ajudar*.

Já no que concerne às conceções das crianças acerca da importância da partilha, constata-se que as respostas das crianças estão associadas a duas ideias distintas, que deram origem a duas subcategorias - Possibilidade de Interações Sociais e Promoção de Bem-Estar aos Pares. Oito respostas salientaram a importância da partilha uma vez que possibilita interações sociais, como por exemplo, *é, porque assim podemos brincar juntos*. Com uma diferença pouco ténue, surgem nove respostas em que se considera a partilha importante, pois promove o bem-estar nos outros, a título exemplificativo, *partilhar as coisas é importante, porque os amigos ficam contentes quando partilhamos*. De salientar esta ideia, uma vez que as

crianças começam a importar-se com outros, aspeto que também foi explorado ao longo da investigação dado o egocentrismo das crianças no início da mesma.

A análise comparativa dos dados obtidos num e noutra momento de questionamento permitirá fazer algumas reflexões. Foi possível verificar que apesar de as subcategorias se manterem, o número de respostas aumentou bastante e a sua diversidade também, o que reflete o impacto nas crianças dos momentos de reflexão em conjunto acerca dos comportamentos do grupo, assim como a produtividade dos momentos de autoavaliação realizados. Inicialmente, as respostas baseavam-se no *brincar* como resposta à questão “o que é portar bem” e no *bater* para o conceito “portar menos bem”. Já em janeiro, as respostas mencionadas refletiam os conceitos explorados ao longo da investigação e assim o conceito “portar bem” passou a ser maioritariamente associado a *quando os meninos arrumam; pôr o dedo no ar; quando ouvem as professoras; quando têm bolinhas verdes é porque se portaram bem, arrumaram a sala, ouviram os amigos; partilhar*. Já o conceito “portar menos bem” reflete a negação dos exemplos acima mencionados. Também relativamente à partilha, todas as crianças do grupo consideraram esta ação de grande importância, sendo que dezassete conseguiram justificar adequadamente a sua opinião, o que sugere ter havido impacto de todo o trabalho realizado com o grupo e das estratégias implementadas. Ressalve-se, porém, que apesar de a maioria das crianças terem a sua conceção bem definida, não quer dizer que na prática o consigam fazer, isto porque não foi possível observar situações de partilha em todas as crianças do grupo. Relativamente ao conceito “portar bem”, foi possível verificar que no primeiro momento de questionamento, treze crianças deram a sua opinião, enquanto no segundo momento já responderam vinte e uma crianças. Já no que concerne ao conceito “portar menos bem”, foi possível constatar que no primeiro questionamento, responderam dez crianças, ao passo que no segundo questionamento, participaram vinte e duas crianças. Face ao exposto, é também possível concluir que o número de crianças a conseguir responder aumentou visivelmente.

Em síntese, a análise dos dados reunidos ao longo da prática permitiu constatar diferenças notórias na capacidade de o grupo autorregular os comportamentos estimulados, o que se traduziu num ambiente educativo mais organizado e com melhor qualidade e, por sua vez, poderá implicar benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Estes resultados contrariam os obtidos num estudo realizado por Brás e Reis (2012), em que após a implementação de um programa de intervenção não existiram diferenças consideráveis nos comportamentos das crianças. No entanto, há que considerar, que este estudo decorreu num período de dez semanas, mais curto comparativamente com a investigação realizada, assim

como com crianças com idade média de cinco anos, superior à idade média do grupo da sala 4, de três anos.

De salientar, o importante papel da equipa educativa na promoção de competências autorregulatórias. Para que este trabalho com as crianças seja mais produtivo deve ser realizado articuladamente entre todos os elementos da equipa educativa, diariamente com coerência, dedicação, persistência, empenho, reflexão e apoio em literatura especializada, como se pôde constatar ao longo da investigação. Tal como indicam Linhares e Martins (2015), os corretores são essenciais na promoção de autorregulação comportamental nas crianças através da correta gestão do grupo e das atividades, acompanhada pela consistência e coerência adequada na implementação de regras, como se confirmou com esta investigação.

Os resultados apontam para que as estratégias implementadas possam funcionar como uma metodologia adequada para a promoção de competências de autorregulação comportamental. Contudo, este é um processo gradual, assinalado por progressos e retrocessos. De facto, uma prática pedagógica direcionada e estruturada para tal, contribuiu para que as crianças passassem a interagir de modo mais organizado, tornando-se mais cumpridoras das regras estabelecidas e até demonstraram mais preocupação com os pares, nomeadamente nos momentos de partilha de brinquedos e nos momentos de comunicação em grande grupo, em que começaram a ouvir e a respeitar mais frequentemente a sua vez e a dos outros.

A partilha do poder com o grupo demonstrou ser uma estratégia bastante eficaz na promoção de comportamentos de autorregulação, tendo sido possível verificar que quando existe um clima de abertura, em que se ouvem as vozes das crianças (Sarmiento, 2006) e estas são integradas na prática, as crianças passam a ter mais responsabilidade na gestão do grupo, a compreender as consequências dos seus comportamentos menos adequados e aceitam mais facilmente as regras quando estas provêm de pedidos realizados pelos pares.

Contudo, de ressaltar que os resultados obtidos podem não se dever exclusivamente ao plano de ação realizado, mas igualmente devido a fatores externos à investigação, como o desenvolvimento cognitivo, social e emocional que as crianças sofreram neste período, assim como às experiências sociais vivenciadas fora do contexto socioeducativo.

#### **4 – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO**

Segue-se a quarta parte do relatório, em que será analisado o percurso efetuado durante as PPS em creche e em JI, tendo em conta as dimensões mais significativas da minha aprendizagem e de que forma contribuíram para a construção da minha profissionalidade.

De acordo com Sarmento (2009), a identidade profissional do educador de infância “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Esta é desenvolvida ao longo do tempo através do amadurecimento da prática pedagógica implementada, assim como através da reflexão teórica acerca dessa mesma prática, sendo este um processo contínuo que se vai complexificando progressivamente.

As PPS em creche e em JI revelaram-se fundamentais para o início do processo de construção da minha profissionalidade, pois permitiram (i) conhecer dois contextos consideravelmente distintos; (ii) aplicar na prática saberes e pressupostos teóricos já estudados; (iii) implementar e redefinir os meus princípios pedagógicos; (iv) fornecer confiança nas minhas capacidades; (v) desenvolver uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas; (vi) implementar a MTP; (vii) desenvolver estratégias de intervenção mais agilmente; (viii) desenvolver a capacidade de reflexão; (ix) exercitar competências de análise e diagnóstico, planeamento, intervenção e avaliação da intervenção educativa, mas também (x) aprender com as crianças e com as equipas educativas.

A PPSI realizou-se numa sala de berçário, em que diariamente realizei muitas aprendizagens. Esta foi uma etapa que me proporcionou grandes descobertas de um *mundo* totalmente novo, com diversificados desafios, mas extremamente gratificante e onde fui muito feliz.

*Percebi que muito antes de realizar atividades com o grupo, tinha de estabelecer uma ligação sólida e próxima com o grupo, integrar-me nas suas rotinas, satisfazer as suas necessidades individuais, interagir de forma individualizada, respeitar os seus ritmos e interesses, apoiar as suas iniciativas e tomar-me numa pessoa de referência e de confiança para aqueles bebés...Ao observá-los diariamente, fui aprendendo as formas como se expressam, como exploraram o meio envolvente, como é tão importante uma observação atenta e cuidadosa, nesta faixa etária, para se conhecerem as crianças, ouvindo as suas vozes, ainda que silenciosas (Sarmento, 2006) (Registo de Observação PPSI, 01 de junho de 2017).*

Já a PPSII permitiu-me redescobrir uma faixa etária já conhecida, tendo esta sido uma experiência muito desafiadora devido às características do grupo. Para tal, tive de pesquisar

literatura especializada para fundamentar e adequar a minha prática de forma a proporcionar um desenvolvimento adequado das crianças e aprendizagens significativas. Neste período, fui efetivamente educadora, pois fui eu que geri o grupo, o espaço, o tempo e as atividades, o que contribuiu bastante para o meu crescimento profissional.

*São um grupo de faixa etária reduzida, que se encontra em fase de adaptação ao jardim de infância, à educadora, assim como à própria sala de atividades e que, para além disso, ainda está a adquirir regras e a aprender a respeitá-las, com grandes competências por adquirir... estes vão ser os meus grandes desafios.* (Excerto da Reflexão Semanal 1, PPSII).

O início da construção da minha profissionalidade fez-se privilegiando a sequência *Observação-Registo-Planeamento-Ação-Reflexão*, ao longo da minha prática. Primeiramente, observar o contexto e as crianças, os seus interesses, especificidades e características individuais, de seguida, registar e interpretar esses dados. Posteriormente, planejar e atuar em função desses aspetos, de forma a que as vivências sejam significativas para as crianças. Depois de agir, segue-se a necessidade de reflexão para melhorar a prática e a minha intervenção profissional, nomeadamente para planejar novas estratégias de intervenção. Após essa reflexão crítica e fundamentada, voltava a atuar, sempre observando de novo o contexto.

Considero que só através destas etapas interligadas, que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, se pode avaliar a prestação e melhorar a qualidade da prática educativa e pedagógica e, conseqüentemente, proporcionar um tempo educativo de qualidade e significativo para as crianças, enquanto agentes ativos no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como defendem Silva et al. (2016)

O processo de autoavaliação referente à intervenção do educador constitui uma dimensão pedagógica essencial para que este seja capaz de refletir e analisar as suas ações, a concretização das suas intencionalidades, todo o trabalho desenvolvido com as crianças, bem como melhorar a sua intervenção pedagógica.

Considero, tal como Cardona (2007), que a avaliação é um meio privilegiado para o educador recolher informações que lhe permitam reformular as suas intervenções, podendo esta ter vários tipos de incidência. Neste sentido, os profissionais devem ser encorajados a refletir frequentemente, a avaliarem-se e a assumir maior responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional, com o objetivo de promover práticas pedagógicas e educativas de qualidade. O mesmo defende a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2011) ao afirmar que a avaliação do educador acerca da sua prática profissional, “enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de

informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas” (p. 2). Ao longo de toda a minha intervenção procurei realizar sempre uma avaliação contínua de todo o meu processo educativo, através de reflexões críticas e fundamentadas, mas igualmente através da troca de ideias com as equipas educativas<sup>36</sup>.

Termino, assim, considerando que as aprendizagens realizadas e o crescimento profissional foram evidentes e essenciais. Citando um poema de Ricardo Reis: «Põe quanto és, no mínimo que fazes», exemplifico como esta frase definiu a minha prática, em que pus tudo de mim e tentei sempre dar o meu melhor, até em algo mínimo. Porque só assim faz sentido para mim. Sei que proporcionei o meu melhor às crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento, para as suas aprendizagens e, acima de tudo, para o seu bem-estar. É o amor e o respeito por elas que me faz mover, que me faz querer proporcionar-lhes o melhor, que me faz querer ser melhor enquanto profissional e colocá-las acima de tudo. E elas sentem isso.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Evidenciados os processos vividos na PPSII e realizada uma reflexão acerca das dimensões mais relevantes que contribuíram para a construção da minha identidade, enquanto futura profissional de educação de infância, segue-se agora a última secção do relatório, com breves considerações finais acerca da investigação realizada.

A presente investigação, que analisou o papel da equipa educativa e a importância da partilha do poder com o grupo na promoção de competências autorregulatórias, apresentou um conjunto de resultados positivos, contudo, também apresentou algumas limitações, como se passa a evidenciar.

A avaliação da capacidade de autorregulação dos comportamentos por parte das crianças revela-se um processo difícil. Há que entender as dificuldades no âmbito da observação dos comportamentos de todo o grupo nas diversas situações da rotina diária, como o facto de estes não serem constantes nem sempre coerentes.

Sendo o desenvolvimento um processo lento e progressivo, é natural que a efetiva aprendizagem de competências autorregulatórias ocorra gradualmente, por isso, o curto

---

<sup>36</sup> “O exemplo e o apoio da equipa educativa foram de facto muito importantes para mim, porque quando cheguei ao berçário não fazia ideia de como se organizava um dia com um grupo de crianças tão pequenas” (Registo de observações PPSI, 02 de junho de 2017). “Já na PPSII a experiência profissional da educadora revelou-se muito importante para aprender a gerir o grupo e a descobrir novas estratégias promotoras de autorregulação comportamental” (Registo de observações PPSII, 18 de janeiro de 2018).

período em que decorreu a investigação constitui uma dificuldade à obtenção de uma alteração efetiva de comportamentos pelas crianças. Isto porque, apesar de naquele período ter sido possível observar mudanças na capacidade de as crianças autorregular os seus impulsos, não é garantido que após algum tempo, os comportamentos sejam os mesmos ou se regressam novamente ao início. Face ao exposto, seria necessário acompanhar o grupo da sala 4 num período mais longo e sistemático e continuar a implementar estratégias para se assegurar a efetividade dos resultados obtidos.

Aliada ao curto período, também a reduzida amostra não permite realizar conclusões acerca do impacto desta prática pedagógica estruturada e direcionada para a promoção da autorregulação comportamental. Nesse sentido, para uma futura investigação seria também interessante acompanhar um grupo de crianças maior por alguns anos de forma a verificar o impacto e os benefícios no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Outra limitação relevante assenta no facto de não se ter alargado o estudo a outros contextos da vida infantil, como o seio familiar. Para tal, podiam ter sido incluídos e estudada a influência dos dados referentes às famílias das crianças como variáveis associadas ao desenvolvimento destas competências, nomeadamente o nível socioeconómico, as habilitações literárias dos pais (Major, 2011), o tempo dedicado aos filhos, o tipo de ambiente familiar e de interações estabelecidas entre pais e filhos. Isto porque, investigações têm mostrado que estes aspetos influenciam a capacidade de autorregulação das crianças (Linhares & Martins, 2015). Para além disso, a família também pode relatar os comportamentos das crianças no contexto familiar, aspetos que os educadores de infância não têm acesso. Linhares e Martins (2015) afirmam que “a habilidade de correção dos pais contribui, efetivamente, para o processo de autorregulação das crianças, uma vez que pode facilitar a internalização de princípios, regras e valores” (p. 289), sendo esta outra variável relevante para a compreensão das competências autorregulatórias das crianças. De acordo com Sameroff e Fiese (citados por Linhares & Martins, 2015), a reeducação dos pais é uma estratégia fundamental, pois permite desenvolver competências parentais básicas para regular o comportamento das crianças, ensinando estratégias e práticas adequadas. Assim, este é outro aspeto crucial que devia ser tido em conta nos contextos socioeducativos, de forma a que conjuntamente se promovesse o desenvolvimento equilibrado das crianças. Para tal, é também essencial que os docentes tenham mais formação acerca deste processo.

Outras das variáveis que podem ser estudadas futuramente, uma vez que podem influenciar e explicar as diferenças verificadas nos comportamentos entre crianças e as diferentes modificações sofridas após a implementação do plano de ação, são as

características psicobiológicas de cada criança, como o seu temperamento, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, fatores que influenciam a capacidade de a criança mobilizar estratégias de autorregulação (Linhares & Martins, 2015; Fernandes, 2012).

Há ainda que referir, o facto de um dos comportamentos estudados (respeita o seu lugar numa fila) ter sido um item formulado por mim, não sendo este proveniente da “Escala de Comportamentos de Autorregulação (ECA)” (Veiga & Fernandes, 2012), pelo que não foi testado anteriormente, o que implica que possa não ter a formulação adequada.

Para investigações futuras seria relevante estudar a influência do género, devido à discrepância de resultados entre estudos já realizados.

Por fim, posto os resultados do estudo realizado por Brás e Reis (2012) demonstrarem que, mesmo após um programa de intervenção, não existiram diferenças significativas nos comportamentos das crianças, seria interessante numa futura investigação, compreender esse motivo comparativamente com os resultados obtidos na minha investigação, tendo também como objetivo verificar se o facto de se implementarem estratégias em idades mais precoces (grupo da sala 4 – 2/3 anos) em comparação com o grupo da investigação destes autores (4 - 6 anos) estas produzem maior impacto nas crianças, isto é, modificam mais facilmente a capacidade de autorregulação comportamental.

A par das limitações mencionadas e atendendo-se aos pressupostos teóricos e aos resultados obtidos nesta investigação, é possível afirmar que a implementação de planos de ação promotores de competências autorregulatórias nas crianças poderão constituir uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, assim como para o ambiente educativo vivenciado no contexto.

Através desta investigação, realizei muitas pesquisas de literatura especializada o que me fez aprender bastante sobre a autorregulação comportamental, como este processo se desenvolve e a importância dos correguladores nesta estimulação, o que me proporcionou uma prática pedagógica mais adequada ao grupo e levou a que, conjuntamente, criássemos um ambiente educativo com melhor qualidade, auxiliando as crianças a autorregularem os seus desejos e impulsos.

Termino, assim, com a certeza de que “educar uma criança emocionalmente competente e moralmente desenvolvida será muito mais gratificante do que simplesmente educar uma criança obediente” (Brazelton & Sparrow, 2013, p.15), tendo este sido um grande desafio. Devemos, pois, “agir com amor, com carinho e com afeto; mostrando-nos próximos e compreensivos, ao mesmo tempo que seguros e firmes quando devemos dizer não, quando

devemos indicar alguns limites, quando devemos corrigir algumas condutas” (Reyes, citado por Fonseca & Rosa, 2015, p.170).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J.S. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola – Suportes Teóricopráticos*. Porto: Porto Editora.

Assis, M. & Fuertes, M. (s.d.). As Representações dos Pais sobre a Educação em Creche. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp.37-48). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (5ª Edição). Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boyer, W. (2009). Crossing the glass wall: using preschool educators' knowledge to enhance parental understanding of children's self-regulation and emotion regulation. *Early Childhood Educational Journal*, 37, 175-182.

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. & D. Sparrow, J. (2010). *A Criança dos 3 aos 6 anos* (5ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina* (13ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Bressani, M. (2006). *A Comunicação na Interação Educadora-bebê nos Primeiros dois anos de vida* (Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Consultada em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8819/000589549.pdf?sequence=1>

Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, (81), 10-15.

- Castilho, A. (2007). *Avaliação em educação pré-escolar: dos fundamentos às práticas*. (Dissertação de Doutoramento em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Chousa, M. (2012). *Sala de aula inclusiva – práticas de diferenciação pedagógica* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cordeiro, M. (2014). *O livro da Criança* (7ª edição). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Cordeiro, M. (2015). *O Grande livro dos Medos e das Birras* (4ª edição). Lisboa: A Esfera do Livros.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, M. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Estrela, M.T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto Editora.
- Fernandes, A. (2012). *Percepções dos Educadores de Infância Acerca dos Comportamentos de Autorregulação das Crianças*. (Dissertação de Mestrado, Instituto De Educação Da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultado em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8109>
- Ferreira, M. (2004). «A Gente Gosta é de Brincar com Outros Meninos!» *Relações Sociais Entre Crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 65-102.
- Figueiredo, M. (2005). *Um novo olhar sobre as rotinas*. Lisboa: Bola de Neve.
- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *ESCOLA MODERNA*, (5), 5-12.
- Folque, M., Bettencourt, M., Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *ESCOLA MODERNA*, (3), 13-35.
- 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). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1999). *Educação Pré-Escolar. A Construção Social da Moralidade* (2ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Fomeiro L. (1996). A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M., *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281).
- Fuertes, M. (s.d). *Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Gomes, R. (2016). As Aptidões Sociais na Infância: Identificar para Intervir. *Interações*, 12 (42), 70-95.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia do Lumiar. (2011). *Dados Gerais*. Consultada a 21 de outubro de 2017 em <http://jf-lumiar.pt/lumiar/dados-gerais/>
- Katz, L. (2006). Perspetivas Actuais Sobre Aprendizagem na Infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Ketеле, J. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e do Estudo de Documentos* (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Laevers, F. (2005). *Fatores contextuais que influenciam o bem-estar e o envolvimento da criança*. Bélgica: Leuven University.
- Linhares, M. & Martins, C. (2015, abril). O Processo da Autorregulação no Desenvolvimento de Crianças. *Estudos de Psicologia*, 32 (2), 281-293.
- Major, S. (2011). *Avaliação de Aptidões Sociais e Problemas de Comportamento em Idade Pré-Escolar: Retrato das Crianças Portuguesas* (Dissertação de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra) Consultada em <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/17774>
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.

- Nörnberg, M. (2007, julho/dezembro). O Lugar do Cuidado na Formação de Professores. *Diálogo Canoas*, 11, 211-234.
- Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology*, 21 (6), 609-617.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e Família. As suas implicações no processo de ensino aprendizagem*. (Relatório de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultada em:  
<http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>
- Portugal, G. (2012). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças desafios e possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães. (Coord.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234 – 254). Viseu: Psicossoma.
- Post., J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reyes, M. (2010). *O Não Também Ajuda a Crescer – Como Superar Momentos Difíceis e Favorecer a Educação e o Desenvolvimento das Crianças* (1ª edição). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rocha, E. (1997). Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*, 15 (28), 21-33.
- Sarmento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Siegel, D. & Bryson, T. (2015). *Disciplina sem Dramas. Zangas para quê? Os segredos da neurociência para educar os filhos tranquilamente* (1ª edição). Alfragide: Lua de Papel.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sociedade Portuguesa de Pediatria. (2017). *RECOMENDAÇÕES SPS-SPP: PRÁTICA DA SESTA DA CRIANÇA NAS CRECHES E INFANTÁRIOS, PÚBLICOS OU PRIVADOS*.

Lisboa: Alexandra Vasconcelos, Catarina Prior, Helena Estevão, Helena Loureiro, Rosário Ferreira e Teresa Paiva.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: ARTMED.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Trescents, N., Martínez, M., Agudé, M., & Garcia, M. (2009). *PROJECTO CRECHE. Educação para a 1ª infância. Livro Guia 0-2anos*. Sintra: Rafa Editora.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: MEC – DGIDC.

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). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.

Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

#### **Documentos Consultados:**

APEI (2012). *Carta de Princípios para uma ética profissional*. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Decreto – Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República nº201/01 – I SÉRIE A*. Ministério da Educação e Ciência [Perfil Específico do Desempenho do Educador de Infância].

Projeto Educativo do Contexto Socioeducativo (s.d.)

Regulamento Interno da Instituição do Contexto Socioeducativo (s.d.)

## **ANEXOS**

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Caracterização das Famílias.....	64
Anexo 2. Dados Referentes ao Grupo de Crianças da Sala 4.....	66
Anexo 3. Rotina Diária da Sala 4.....	67
Anexo 4. Rotina Semanal da Sala 4.....	68
Anexo 5. Planta da Sala 4.....	69
Anexo 6. Fotografias do Contexto Socioeducativo B – Espaço Interior e Exterior.....	70
Anexo 7. <i>Dia Tipo</i> da Sala 4.....	74
Anexo 8. Guião da Entrevista à Diretora Técnica do Contexto Socioeducativo.....	77
Anexo 9. Entrevista à Diretora Técnica do Contexto Socioeducativo.....	84
Anexo 10. Guião da Entrevista à Educadora Cooperante do Contexto Socioeducativo.....	91
Anexo 11. Entrevista à Educadora Cooperante do Contexto Socioeducativo.....	98
Anexo 12. Consentimento Informado Portefólio da Criança.....	104
Anexo 13. Autorização para Fotografar as Crianças.....	105
Anexo 14. Roteiro Ético.....	106
Anexo 15. Registos de Ocorrências – Investigação.....	120
Anexo 16. Entrevistas das Crianças e Matrizes Categorias.....	161
Anexo 17. Portefólio da PPSII.....	175

## Anexo 1. Caracterização das Famílias

I

Tabela 1.  
Caracterização das Famílias.

Crianças	Mãe				Pai			
	Prof.	Escol.	Horário	Idade	Prof.	Escol.	Horário	Idade
Af.	Educadora de Infância	Lic.	9h/17h	28	PSP		Turnos	29
Al.	Consultora informát.	Lic.	9h/18h	41		12º	9h/18h	36
An.		Lic.		31	Desemp.	Lic.		35
A.	Professora	Mestrado	8h30/17h30	42	Eng. Mecânico	Lic.		33
C.	Psicopedagoga	Lic.	10h/18h	40	Perito Automóvel	12º	9h/18h	40
D.	Prof. Dança	Lic.		44	Informático	Lic.		44
Fr.	Desempr.	Lic. Psicologia		37	Mediação Seguros	Lic.		39
Mart.	Desempr.	Lic.		40	Gestor	Lic.	9h/18h	40
I.	Médica	Mestrado		31	Eng. Mecânico	Mestrado		30
J.	Operadora	9º		34	Transporte de valores	12º		38
Mad.	Desempr.	Lic. Gestão		39	Eng. Mecânico	Lic.		40
Manu.	Professora Mat.	Lic.		34	Técnico TV	12º	8h/20h	35
Cl.	Planner	Lic.	9h/18h	39	Desemp.	12º		46
M. E	Enfermeira	Mestrado	9h/18h	44	Controlo crédito	Lic.		32
M. A	Técnica de Radiologia	Lic.		35	Informático	Lic.	9h/18h	37
M. C.	Advogada	Lic.	9h30/19h	43	Consultor	Lic.	9h/18h30	37

Mari.	Eng. Território	Lic.	9h/18h	35	Eng. Eletrónico	Lic.	9h/18h	34
Mi	Cabeleireira	9º	8h/17h	35	Desemp.			
P	Professora	Lic.		42	Engenheiro	Lic.		34
R	Administrativa	12º	9H/18H	30	Engenheiro	Lic.	9H/18H	47
Ró.	Professora	Lic.	8h30/18h30	34	Técnico de SI	Bacharelato	9h/18h	36
S. Mad.	Vigilante	6º	8h/16h	41	PSP	9º		39
S. Ma	Técnica Superior	Mestrado	9h/18h	40	Ed. Social	Lic.	Turnos	
S. F.	Desemp.	12º		38	Bancário	12º		42
T.	Gestão	Mestrado	9h/18h	38	Consultor	Lic.	9h/18h	38

## Anexo 2. Dados Referentes ao Grupo de Crianças da Sala 4

### II

Tabela 1.  
*Crianças vs Sexo vs Idade.*

Abreviaturas	Idades em outubro	Sexo
Af.	3;9	M
Al.	3;7	M
An.	3;9	F
A.	3;4	M
C.	3;5	F
D.	3;6	M
Fr.	3;7	M
Mart.	3;5	M
I.	3;1	F
J.	3;4	F
Mad.	3;9	F
Manu.	3;9	M
Cl.	2;11	F
M. E	3;9	F
M. A	3;7	F
M. C.	3;8	F
Mari.	2;10	F
Mi	3;3	F
P	3;3	M
R	3;1	M
Ró.	3;8	M
S. Mad.	3;9	M
S. Ma	3;5	M
S. F.	3;4	M
T.	3;7	M

## Anexo 3. Rotina Diária da Sala 4

### III

Tabela 3  
*Rotina Diária da Sala 4.*

<b>Manhã</b>	8h00mins - Acolhimento
	9h00mins – Reunião da manhã
	9h30mins – Realização de Atividades/Brincadeiras na Sala
	10h30mins – Lanche da Manhã e Ida ao Recreio/Praça
	11h30mins - Higiene/ Almoço/ Higiene
	12h00mins – Hora da Sesta até às 14h00mins
<b>Tarde</b>	14h00mins até às 15h30 – Higiene/Realização de Atividades/Brincar na Sala
	15h15mins – Reunião da Tarde
	16h00mins - Lanche
	Horário Não Letivo Saída – até 18h30mins

## Anexo 4. Rotina Semanal da Sala 4

### IV

Tabela 4.  
*Rotina Semanal.*

Dias da Semana/Períodos do Dia	<b>Segunda-Feira</b>	<b>Terça-Feira</b>	<b>Quarta-Feira</b>	<b>Quinta-Feira</b>	<b>Sexta-Feira</b>
<b>Manhã</b>	Música	Praça	Educação Física	Dança Criativa	Livre
<b>Tarde</b>	Livre	Inglês	Livre	Livre	Livre

## Anexo 5. Planta da Sala 4

V

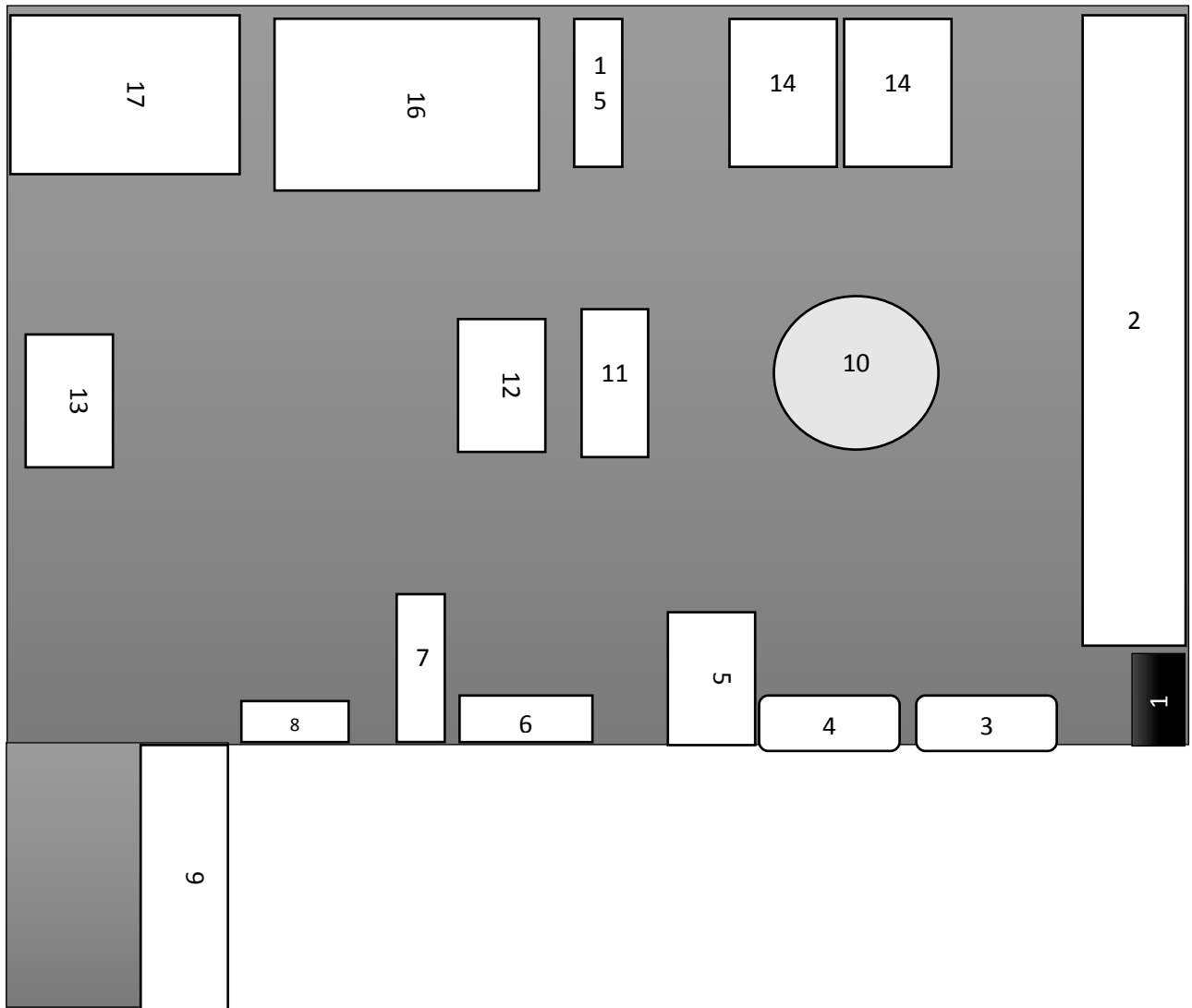


Figura 1. Planta da Sala 4.

- 1 – Porta de Entrada    2 – Armários de Arrumação    3 – Mesa de Apoio dos Adultos    4 – Área dos Livros  
 5 – Área da Casinha    6 – Área da Escrita    7 – Móvel com materiais de escrita, plasticina, tecidos, fitas  
 8- Cavalete de Pintura    9 – Bancada com lavatório    10 – Mesa    11 – Móvel de Arrumação de Trabalhos  
 12 – Mesa e Área da Ciência    13 – Área da Água    14 – Mesas  
 15 – Área dos Jogos de Mesa    16 – Área dos Jogos de Chão    17 – Área do Faz-de-Conta

## Anexo 6. Fotografias do Contexto Socioeducativo – Espaço Interior e Exterior

VI



*Figura 1.* Espaço Exterior  
– Jardim dos Pinheiros.



*Figura 2.* Elementos da Natureza no Jardim das Palmeiras.



*Figura 3. Elementos da Natureza no Jardim das Palmeiras.*



*Figura 4. Praça no Espaço Interior.*



*Figura 5. Praça no Espaço Interior.*



Figuras 6, 7 e 8. Sala 4.



Figuras 9, 10 e 11. Sala 4.

## Anexo 7. *Dia Tipo* da Sala 4

### VII

#### **UM DIA NA SALA 4...tempo de brincadeiras, explorações e descobertas!**

O *dia tipo* na sala 4 surge com o objetivo de dar continuidade à caracterização do ambiente educativo do contexto socioeducativo. Será, então, retratado um dia numa sala homogénea de JI, desde a rotina diária do grupo, às ações das crianças e equipa educativa no espaço e no tempo, suportadas através de registos de observação.

Percorro as ruas agitadas junto ao contexto socioeducativo, já se avistam famílias junto à porta do mesmo, na correria habitual de entradas e saídas.

**8h45mins** – A porta do contexto encontra-se aberta, entro e duas senhoras dizem simpaticamente *bom dia!* Cumprimentam outras crianças e famílias que vão entrando.

No corredor, já em direção ao vestuário, passo por vários pais que educadamente dizem bom dia, enquanto outros olham e seguem em frente, ignorando a presença das pessoas à sua volta.

O Fr. vê-me e vem a correr ter comigo deixando o pai à entrada. Damos um abraço e ele segue com o pai para a sala, enquanto me vou preparar.

**9h00mins** – Entro na sala, cumprimento todas as crianças. Elas aproximam-se a correr e eu respondo com beijinhos e abraços. A auxiliar comenta: “Parece que não veem a Inês há muito tempo!”

Os pais vão chegando, recebo as crianças e troco informações com eles. Hoje, a An. não quer entrar na sala. A mãe refere que não dormiu bem de noite. Ajudo-a nesta tarefa difícil de separação. Pouco convencida, entra na sala comigo. Hoje todos damos um abracinho a An. e ela lá começa a brincar. Começo a pedir para colocarmos as cadeiras para a reunião. Entretanto, a educadora chega à sala. As crianças ajudam a colocar as cadeiras e começam a sentar-se.

**9h15mins** – Inicio a reunião com a canção dos bons dias. Elegemos os chefes do dia e os responsáveis pela fruta e casacos. Preenchemos o quadro do tempo. Cantamos canções e as crianças contam novidades. Definimos o que vamos fazer hoje. E depois disso, à vez começo a mostrar os cartões de cada criança para que ela escolha a área que pretende frequentar. As crianças distribuem-se pelas áreas, enquanto os chefes do

dia ajudam a arrumar as cadeiras. Com a minha ajuda e da auxiliar, algumas crianças iniciam a continuação dos trabalhos já começados anteriormente.

**10h00mins** – Contudo, a professora de dança entra na sala e chama o grupo. Começamos a tirar os bibes. Incentivo a que se ajudem uns aos outros. Algumas crianças já conseguem desabotoar os botões. Formamos um comboio e vamos até à sala 3, onde decorrerá a sessão de dança criativa. Nesta sessão, não só as crianças que participam, mas sim toda a equipa educativa.

**10h45mins** – A sessão de dança termina. A educadora leva as crianças até ao recreio. Este é um momento da rotina diária muito apreciado pelas crianças. Quando chegamos, as crianças sentam-se em roda. Os responsáveis pela fruta vão até ao refeitório buscá-la. No recreio, fazemos previsões sobre qual será a fruta de hoje. Quando chegam, ajudam a distribuí-la pelo grupo. À medida que as crianças vão terminando de comer o lanche da manhã podem ir brincar ou até à casa de banho sozinhas. As brincadeiras em grupo são cada vez mais frequentes e mais complexas. Fazem-se corridas para ver quem consegue primeiro um triciclo.

**11h15mins** – É hora de arrumar o recreio e ir até à casa de banho. Eu ajudo na casa de banho, enquanto a educadora, à porta da mesma, canta canções com as crianças já despachadas. Vamos trocando de papéis. Quando já estão todos prontos, forma-se um comboio até ao refeitório.

**11h30mins** – É hora de almoço. Ajudamos as crianças a sentarem-se. Vamos incentivando a que comam. À medida que acabam de comer, ajudamos as crianças a tirar o bibe para irem à casa de banho. As crianças juntam-se na casa de banho, do refeitório avista-se a confusão e ouve-se o barulho. Dirijo-me até lá e ajudo na organização. Depois de prontas, as crianças voltam a sentar-se à mesa e quando já todas almoçaram subimos até à sala.

**12h10mins** – É tempo de descanso. A sala já se encontra com as camas preparadas. As crianças já reconhecessem a sua cama e o seu espaço dirigindo-se autonomamente até lá. Descalçam-se sozinhas e deitam-se. Nós distribuimos as fraldas, chuchas e peluches. Aconchego e tapo as crianças, simultaneamente que cantamos a canção “Arre burrinho” que as elas tanto gostam.

**14h00mins** – Regresso à sala após a minha hora de almoço terminar. A maioria das crianças ainda se encontra a dormir. A educadora já começou a abrir janelas e a levantar

algumas camas. As crianças vão à casa de banho sozinhas e eu começo a ajudar a calçar. Vamos incentivando a que as crianças comecem a vestir os bibes sozinhas ou com a ajuda de um par. Algumas áreas estão ocupadas com as camas. Tentamos que as crianças se sentem nas mesas disponíveis a ver livros ou fazer desenhos. Conforme as crianças vão acordando, vão-se distribuindo pelas áreas disponíveis. Já sabem quantas crianças podem estar em cada área. Continuamos a levantar camas e simultaneamente a apoiar as crianças nas áreas. Todas as crianças precisam de atenção e ajuda. Na área da pintura, pedem ajuda para colocar folhas, renovar as tintas e vestir as batas. Na área das aquarelas, precisam de pincéis e do nome escrito nas folhas. Há muitas tarefas para realizar simultaneamente. Há que observar todas as crianças. Há que apoiá-las e responder aos seus interesses. O tempo, para além de escasso, voa.

**15h00mins** – É hora de arrumar a sala. as crianças são incentivadas a arrumar. Os adultos da sala vão auxiliando. Os chefes do dia começam a organizar as cadeiras para a reunião da tarde.

**15h25mins** – Já com o grupo sentado, inicia-se a reunião da tarde com a canção “as minhas mãos ao alto”. Por ser quinta-feira, trocam-se os livros levados para casa na semana anterior. À vez, cada criança escolhe um livro novo para explorar, vão identificando o seu saco e quais os livros que já viram. Para terminar a reunião, realiza-se a Hora do Conto.

**16h00mins** – Elege-se o maquinista, as crianças formam uma fila. E descemos até ao refeitório para lanchar, vamos cantando canções. Depois de distribuir o lanche por todos é hora da despedida.

E, assim, termina um dia na sala 4 e porque olhar não basta e como refere Saramago (1995) “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. O olhar aparece como a própria visão, o ato de simplesmente olhar. Mas, ver aparece como a capacidade de observar, de analisar uma situação. E, assim, observando, analisando e apoiando se compreendem as crianças, os seus interesses e características, sendo este um aspeto essencial no quotidiano do JI.

Lisboa, 11 de janeiro de 2018

## Anexo 8. Guião da Entrevista à Diretora Técnica do Contexto Socioeducativo

### VIII

Destinatários: Diretora Técnica

Objetivo (s):

- Analisar a natureza organizacional do estabelecimento socioeducativo e o seu funcionamento.
- Conhecer e compreender as ações de gestão e liderança da instituição.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>A.</b> Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legitimar a entrevista;</li> <li>▪ Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dá-me autorização para gravar esta entrevista?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dar a conhecer à entrevistada os objetivos gerais da entrevista.</li> <li>▪ Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e a garantia do anonimato.</li> <li>▪ Informar a entrevistada que a transcrição da entrevista ser-lhe-á devolvida.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Informar a entrevistada do tempo de duração da entrevista.</li> <li>▪ Solicitar a autorização para a gravação da entrevista.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>B.</b> Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer o percurso profissional e académico da diretora técnica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fale-me do seu percurso académico e experiência profissional.</li> <li>▪ Qual a função desempenhada pela diretora pedagógica neste estabelecimento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer há quanto tempo exerce a profissão de diretora técnica nesta instituição;</li> <li>▪ Conhecer em que tipo de organizações (pública/privada/IPSS/outra ) já exerceu a profissão;</li> <li>▪ Conhecer os modelos pedagógicos com os quais contactou.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>C.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contactar com a história da organização educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fale-me um pouco sobre a história deste estabelecimento.</li> </ul>	

Caraterização do Contexto Socioeducativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a missão, os valores e os princípios que regem a organização educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Em traços gerais, fale-me da missão, valores e princípios orientadores que regem a organização educativa?</li> <li>Quais os modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição?</li> <li>Como são conciliados?</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer os traços culturais da organização educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que aspetos assinalaria a nível cultural, no que respeita às tradições deste estabelecimento?</li> <li>Fale-me sobre a sala da interioridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Datas festivas importantes para a organização educativa.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a estrutura da organização educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual a natureza organizacional deste contexto socioeducativo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Privado; IPSS; ...</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Fale-me um pouco sobre a estrutura organizacional deste estabelecimento. Quais são os órgãos e os cargos existentes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento das funções e cargos dos intervenientes.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Como caracteriza a participação dos atores educativos no processo de tomada de decisão, na planificação e na construção do projeto educativo deste estabelecimento?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboração e aprovação dos documentos orientadores.</li> <li>Qual o papel dos diferentes agentes</li> </ul>

			educativos nas tomadas de decisões (professores; psicólogos; educadoras)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fale-nos do ambiente que se vive nesta organização educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Qualidade das relações interpessoais e intergrupais (formais e informais).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como é elaborada a planificação de atividades na organização educativa?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervenientes: Cooperação/Individualmente</li> </ul>

<p><b>D.</b></p> <p>Funcionamento do contexto socioeducativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender o funcionamento do espaço e recursos da instituição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o horário de funcionamento do contexto socioeducativo?</li> <li>▪ Como caracteriza globalmente o funcionamento deste estabelecimento?</li> <li>- Como se encontram organizados os espaços da instituição?</li> <li>- Na sua opinião a apropriação desses espaços é a adequada às necessidades das crianças?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização dos espaços;</li> <li>▪ Tempo de funcionamento;</li> <li>▪ Gestão dos recursos;</li> <li>▪ Espaços interiores (praça);</li> <li>▪ Espaços exteriores.</li> </ul>
--	---	--	---

		<p>-Quais os recursos existentes e como se distribuem nesses espaços?</p> <p>-Quais são os recursos que o estabelecimento disponibiliza para as crianças com dificuldades de aprendizagem e de interação social?</p> <p>- Que tipo de ofertas educativas são disponibilizadas pelo estabelecimento socioeducativo? Existem atividades de enriquecimento curricular (AEC's), A.T.L., ou componente de apoio à família (CAF)?</p> <p>- Este estabelecimento de ensino possui um regulamento interno? De que forma é cumprido?</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender a organização da equipa educativa e dos grupos de crianças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Existe rotatividade de horários entre funcionários?</li> <li>▪ Quais os critérios de seleção da equipa educativa de sala, no início do ano letivo?</li> <li>▪ Quais os critérios de seleção dos grupos pelas diferentes salas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Rotatividade de horários e de salas</li> <li>▪ Heterogeneidade/Homogeneidade de idades</li> </ul>

<p><b>E.</b> Gestão e Liderança da Organização</p>	<p>▪ Compreender a forma como é gerida e liderada a organização educativa.</p>	<p>▪ Que tipo de reuniões existem e quais os seus propósitos? E com que regularidade acontecem?</p> <p>▪ Como são tomadas as decisões sobre aspetos relativos a este estabelecimento?</p>	<p>▪ Participantes das reuniões.</p> <p>▪ Assuntos abordados.</p>
		<p>▪ Perante uma instituição com uma diversidade de atores, como se gere uma adversidade/conflito?</p>	<p>▪ Diferenças de opiniões; religião;...</p>
		<p>▪ De que modo são realizados os processos de supervisão neste estabelecimento?</p>	<p>▪ Responsável pela supervisão.</p>
		<p>▪ De que forma ocorre a avaliação do desempenho dos profissionais?</p>	<p>▪ Responsável pela avaliação.</p>

<p><b>F.</b> Relação com a Comunidade</p>	<p>▪ Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade.</p>	<p>▪ De que forma é estabelecida a relação entre a comunidade e a instituição?</p> <p>▪ Como é que as crianças contactam com o meio envolvente?</p> <p>▪ De que forma o meio influencia a instituição?</p>	
---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer o papel do estabelecimento/equipamento no meio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O estabelecimento promove eventos que envolvam a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem?</li> <li>- Atualmente, o contexto socioeducativo está envolvido nalgum projeto com a comunidade?</li> <li>- Costumam realizar algumas atividades em parceria com outros estabelecimentos de ensino?</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com as famílias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma?</li> <li>- E as famílias mostram-se interessadas em envolverem-se e participarem nos projetos da instituição? Se sim, de que forma?</li> <li>- Existe algum tempo dedicado à comunicação entre os docentes do estabelecimento socioeducativo com os encarregados da educação? De que forma?</li> </ul>	

## **Anexo 9. Entrevista à Diretora Técnica do Contexto Socioeducativo**

### **IX**

Primeiramente, a diretora técnica foi informada sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista, bem como o trabalho em curso, tendo sido também assegurado o caráter confidencial dos dados.

#### **<sup>37</sup>B1. Fale-me do seu percurso académico e experiência profissional.**

<sup>38</sup>Fiz o Bacharelato em Educação de Infância (91 – 94) na Eselx. Depois, fiz um CESE (Curso Estudos Superiores Especializados) em Investigação em Educação na ESSE João de Deus, de forma a adquirir o grau de licenciatura.

Fiz uma Pós-Graduação em Ilustração no ISEC e uma Pós-Graduação em Animação de Histórias na ESELx. Em 2011, concluí o mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes e estou agora a concluir o doutoramento.

Sou educadora há 23 anos, 22 dos quais nesta instituição. Comecei por trabalhar num ATL em Alfama (onde já colaborava como voluntário/programas do instituto da juventude) desde os 18 anos. Depois, vim para esta instituição fazer uma substituição na creche durante 6 meses (1995) e acabei por ser convidada a dinamizar o Ateliê de expressão plástica. Estive no ateliê desde 1996 a 2002.

Colaborei com a ESELx como educadora cooperante desde 1996 e como supervisora da PPS desde 2010.

#### **B2. Qual a função desempenhada pela diretora pedagógica neste estabelecimento?**

Coordenar a aplicação do projeto educativo; Coordenar a atividade educativa garantindo, designadamente, a execução das orientações curriculares, bem como as atividades de animação sócio educativas; Orientar tecnicamente toda a ação do pessoal docente, técnico e auxiliar; Organizar, de acordo com as normas do Centro Educativo a distribuição do serviço docente e não docente; Estabelecer o horário de acordo com as necessidades das famílias, salvaguardando o bem-estar das crianças e tendo em conta as normas do Centro Educativo; Proceder à revisão, atualização e elaboração do

---

<sup>37</sup> Estagiárias

<sup>38</sup> Diretora Técnica

Projeto Curricular de Escola, dos Projetos Curriculares de cada sala e cuidar do efetivo cumprimento dos mesmos.

### **C1. Fale-me um pouco sobre a história deste estabelecimento.**

Foi em 1976 que abriu esta instituição. Nessa data, além das valências de Creche e Jardim-de-Infância tinha também o sector de Atividades de Tempos Livres. Abriu para responder às necessidades da população da zona envolvente. Nessa altura existiam aqui a Quinta José Alvalade, a Quinta das Calvanas e os Bairros das Musgueiras Norte e Sul.

É uma IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social com duas Valências: Creche e Jardim-de-Infância. Desde 1994 que funciona em novas instalações construídas de raiz para o efeito. Destaca-se no novo edifício a sua construção em quadrado, o que faz com que exista uma “*praça*” central, espaço convergente de todos os grandes momentos da vida da Instituição. No seu interior existem vários espaços destinados, nomeadamente, às salas para acolhimento das crianças, espaços de armazenamento, confeção e alimentação, para a higiene, para o secretariado de direção e de atendimento aos pais, biblioteca, ginásio, espaço para as ciências experimentais, lavandaria, entre outros. Tem dois recreios/jardins lindíssimos.

### **C2. Em traços gerais, fale-me da missão, valores e princípios orientadores que regem a organização educativa?**

Sendo uma escola que pertence a uma congregação religiosa, esses princípios, valores e carisma trespassam tudo aquilo que é desenvolvido pedagogicamente com as crianças. É o pano de fundo onde tudo se desenrola e está sempre muito presente. Os valores são sobretudo o espírito de família, o espírito de serviço, a atenção aos mais vulneráveis e viver em simplicidade.

### **C3. Quais os modelos pedagógicos pelos quais se rege a instituição?**

MEM, High-Scope e Reggio Emilia. Também trabalhamos com a metodologia de trabalho de projeto.

### **C4. Como são conciliados?**

Vai-se beber a cada um dos modelos os aspetos mais significativos para a nossa prática, aqueles em que acreditamos e que fazem sentido e fundamenta-se aí a nossa ação.

**C5. Que aspetos assinalaria a nível cultural, no que respeita às tradições deste estabelecimento?**

A festa dos avós, a vivência do Advento, a celebração de Natal, a festa de Santa Paula, as festas dos pais, a semana da Cultura, a festa da alegria e a festa das famílias.

**C6. Fale-me sobre a sala da interioridade.**

A sala da interioridade é um espaço especial dentro do Centro Educativo. A sua decoração vai mudando ao longo do ano, articulando-se com os momentos mais significativos: Advento, Natal, etc. Existe uma equipa da Pastoral na escola que organiza atividades/ações/momentos para explorar com as crianças esses momentos mais significativos. Todas as crianças participam e são envolvidas nessas dinâmicas, que são comuns a todas as salas. É um espaço de reflexão, de contemplação, de descoberta do eu interior, de vivência da espiritualidade.

**C7. Qual a natureza organizacional deste contexto socioeducativo?**

É uma IPSS.

**C8. Fale-me um pouco sobre a estrutura organizacional deste estabelecimento. Quais são os órgãos e os cargos existentes?**

Existe uma direção que é composta por 3 elementos, dois deles irmãs da Congregação. Existe uma diretora pedagógica que coordena a parte pedagógica, articulando-se com a direção do estabelecimento.

Existem 12 educadoras, 17 auxiliares, 3 professores especialistas, 1 técnico de informática, pessoal de cozinha, limpeza e secretaria.

**C9. Como caracteriza a participação dos atores educativos no processo de tomada de decisão, na planificação e na construção do projeto educativo deste estabelecimento?**

Todos são agentes ativos e chamados a participar. Fazem-se reuniões periódicas por setores (direção, educadoras, professores, etc.) onde se discute/conversa sobre a prática e de onde saem decisões importantes que ajudam a definir/redefinir caminhos e prioridades.

O projeto educativo da instituição é fruto da colaboração de todos os envolvidos.

**C10. Fale-nos do ambiente que se vive nesta organização educativa.**

Acho que se vive um bom ambiente, familiar, de cooperação, interajuda. As pessoas relacionam-se de forma bastante positiva e as relações ultrapassam, em muitos casos, relações meramente profissionais.

**C11. Como é elaborada a planificação de atividades na organização educativa?**

Para além do plano anual de atividades que é redigido no início do ano letivo, ao longo do ano, nas reuniões periódicas, vai sendo planificado em grupo/equipa (direção/educadoras/professores) aquilo que se pretende fazer/desenvolver no todo do Centro Educativo.

Para além disso, cada educadora, partindo da análise do seu grupo e articulando-se com os princípios educativos/projeto educativo da instituição, traça o percurso que pretende seguir com o seu grupo de crianças.

**D1. Qual o horário de funcionamento do contexto socioeducativo?**

8h00 – 18h30

**D2. Como caracteriza globalmente o funcionamento deste estabelecimento?**

Muito bom. Muito organizado. Funciona muito bem.

**D3. Como se encontram organizados os espaços da instituição?**

De forma funcional, estética e procurando responder às necessidades das crianças.

**D4. Na sua opinião a apropriação desses espaços é a adequada às necessidades das crianças?**

Sim.

**D5. Que tipo de ofertas educativas são disponibilizadas pelo estabelecimento socioeducativo? Existem atividades de enriquecimento curricular (AEC's), A.T.L., ou componente de apoio à família (CAF)?**

A partir das 16h00 entramos na Componente de apoio à família. As crianças ou vão para o exterior explorar os equipamentos e recursos aí existentes ou vão para as salas. Nesse tempo desenvolvem outro tipo de atividades, diferentes daquelas que fazem durante o resto do dia. Existem materiais próprios para serem utilizados nesses tempos e que foram preparados para esse fim (malas da CAF).

Para além disso, há ainda o Karaté, o Ballet e o Inglês extra, que são atividades nas quais as crianças se podem inscrever e que acontecem nesse tempo.

**D6. Este estabelecimento de ensino possui um regulamento interno? De que forma é cumprido?**

Sim, claro. Procurando seguir o que encontra definido no documento.

**D7. Existe rotatividade de horários entre funcionários?**

Só anualmente e no fecho da instituição (a educadora que fica até ao fecho é diferente todos os dias).

**D8. Quais os critérios de seleção da equipa educativa de sala, no início do ano letivo?**

As necessidades do grupo de crianças, a organização/equilíbrio do todo da instituição; as educadoras e auxiliares são escutadas sobre as suas perspetivas; é tido em consideração a relação entre os membros da equipa.

**D9. Quais os critérios de seleção dos grupos pelas diferentes salas.**

O número de crianças inscritas e suas idades, as características do grupo e das crianças, o equilíbrio do todo.

**E1. Que tipo de reuniões existem e quais os seus propósitos? E com que regularidade acontecem?**

Existem reuniões de direção (semanal), de diretora técnica e diretora pedagógica (semanal), de educadoras (valências) (quinzenal), de direção, educadoras e professores (mensal), de auxiliares (trimestral), de diretora pedagógica e professores (trimestral), reuniões individuais entre a diretora pedagógica e as educadoras (trimestral); reuniões da equipa da Pastoral (mensal); Direção e técnico de informática (mensal); Direção e secretaria (mensal)

**E2. Como são tomadas as decisões sobre aspetos relativos a este estabelecimento?**

Algumas são decisões de direção (sobretudo aspetos relativos ao funcionamento geral da instituição) e outras são em equipa (trabalho a desenvolver/caminho pedagógico a seguir).

**E3. Perante uma instituição com uma diversidade de atores, como se gere uma adversidade/conflito?**

Com diplomacia, calma, escuta ativa...

**E4. De que forma ocorre a avaliação do desempenho dos profissionais?**

Anualmente cada profissional conversa sobre o seu desempenho com os membros da direção, tendo por base o perfil de desempenho do Educador de Infância e a Missão Educativa da Congregação.

**F1. De que forma é estabelecida a relação entre a comunidade e a instituição?**

Sobretudo com saídas ao exterior e contacto direto com algumas instituições da zona.

**F2. Como é que as crianças contactam com o meio envolvente?**

Visitas à comunidade próxima (ex. lar das irmãs), visitas ao meio envolvente (escolas, Universidade, quinta das conhas, museus...).

**F3. De que forma o meio influencia a instituição?**

É importante que as crianças saibam onde se encontra a sua escola e o que é que existe à volta. É o contexto e como tal tem influência no que se passa lá dentro.

**F4. O estabelecimento promove eventos que envolvam a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem?**

Com a comunidade próxima (ex. lar das irmãs, colégio de Santa Doroteia), organiza visitas ou celebrações para as quais convida a vir à escola (ver uma exposição, concertos, participar na semana da cultura, etc). Também já se fizeram exposições abertas à comunidade da zona (escolas, por exemplo).

**F5. Costumam realizar algumas atividades em parceria com outros estabelecimentos de ensino?**

Todos os anos o grupo de crianças que vai para o 1º ciclo vai visitar uma escola da zona, onde as crianças são recebidas por crianças mais velhas que lhes explicam como funciona uma escola do 1º ciclo.

**F6. Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma?**

Claro que sim! Os pais são sistematicamente convidados a vir à escola e a participar naquilo que se passa, quer partilhando experiências quer colaborando com os projetos/atividades que se estão a desenvolver.

**F7. E as famílias mostram-se interessadas em envolverem-se e participarem nos projetos da instituição? Se sim, de que forma?**

São normalmente muito participativas. Mandam material, fazem recolhas, vêm à sala partilhar experiências...

**F8. Existe algum tempo dedicado à comunicação entre os docentes do estabelecimento socioeducativo com os encarregados da educação? De que forma?**

As educadoras têm uma hora semanal de atendimento aos pais. Os pais podem marcar sempre que quiserem.

## Anexo 10. Guião da Entrevista à Educadora Cooperante do Contexto Socioeducativo

X

**Destinatário:**

- Educadora Cooperante.

**Objetivos:**

- Identificar pressupostos que orientam a ação pedagógica da educadora;
- Conhecer a dinâmica da equipa educativa;
- Caracterizar o grupo de crianças;
- Compreender a forma de organização do ambiente educativo, tal como o trabalho de equipa estabelecido entre docentes;
- Identificar os métodos e estratégias utilizados pela educadora para os processos de observação, documentação, avaliação e planificação;
- Conhecer o modo de articulação entre o estabelecimento socioeducativo e as famílias/comunidade.

Blocos de Informação	Objetivos Específicos	Formulação de Questões	Observações
A. Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista</li> <li>- Motivar a entrevistada</li> </ul>	- Dá-me autorização para gravar esta entrevista?	- Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista.

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar o carácter confidencial e anónimo dos dados.</li> <li>- Informar a entrevistada que a transcrição da entrevista ser-lhe-á devolvida.</li> <li>- Informar a entrevistada do tempo de duração da entrevista.</li> <li>- Solicitar autorização para gravar/apontar as respostas.</li> </ul>
<p><b>B.</b></p> <p>Definição do Perfil da Educadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o percurso socioprofissional da educadora cooperante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual a sua formação académica?</li> <li>- Há quantos anos exerce esta profissão?</li> <li>- Qual a faixa etária com que habitualmente trabalha?</li> <li>- Em que tipo de organizações já exerceu a profissão?</li> <li>- Há quanto tempo trabalha neste contexto socioeducativo?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizações (pública/privada/IPSS/outra)</li> </ul>

<p><b>C.</b></p> <p>Práticas Pedagógicas da Educadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar pressupostos que orientam a ação pedagógica da educadora cooperante.</li> <li>- Identificar metodologias de ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considera que os anos que tem de experiência influenciam a sua prática pedagógica? Se sim, de que forma?</li> <li>- Atualmente, tem algum pressuposto(s) que orienta(m) a sua ação pedagógica? Se sim, qual? E de que forma o implementa?</li> <li>- Esse(s) pressuposto(s) que orienta(m) a sua ação pedagógica foi/foram inculcido(s) pelo estabelecimento educativo ou teve a liberdade de aplicar aquele(s) que considera mais adequado(s)?</li> <li>- Quais são os valores e princípios pelos quais orienta a sua prática?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Segue algum Modelo Pedagógico? Se sim, qual/quais?</li> </ul>
<p><b>D.</b></p> <p>Trabalho de Equipa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a dinâmica da equipa educativa.</li> <li>- Conhecer o tipo de relação privilegiada pelos membros da equipa educativa.</li> <li>- Identificar se a resolução de problemas existentes na sala de atividades é</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os docentes da mesma valência de ensino planeiam conjuntamente a organização do ambiente educativo das suas salas?</li> <li>- Com que frequência são feitas reuniões de equipa? E nessas reuniões quem participa nelas?</li> <li>- Quais os assuntos abordados nessas reuniões?</li> <li>- As diversas resoluções de problemáticas, que surgem em sala, são partilhadas e discutidas com os outros docentes? Formalmente ou informalmente?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formalmente: através de reuniões</li> <li>- Informalmente: através de conversas informais sobre</li> </ul>

	partilhada entre docentes.	- Como caracteriza a sua relação com a auxiliar da sala? De que forma essa relação tem implicações no processo educativo das crianças?	os problemas surgidos.
<b>E.</b> Caracterização do Grupo de crianças	- Caracterizar o grupo – Potencialidades; Interesses; Fragilidades.  - Caracterizar o contexto sociodemográfico do grupo	- Esta é uma sala homogénea, concorda com esta forma de organização do grupo? Que vantagens e desvantagens pode apresentar?  - O grupo de crianças é composto por 25 crianças, quantas já frequentavam a instituição anteriormente? E quantas entraram este ano letivo para o grupo?  - Existem crianças com NEE no grupo?  - Como caracteriza, de um modo geral, este grupo de crianças?  - Quais as suas potencialidades, fragilidades e interesses?  - Tendo em conta este grupo de crianças, quais as suas intenções pedagógicas para a ação?  - Sabe se este grupo, no ano anterior, já trabalhou por metodologia de trabalho de projeto?	- Preferência por sala homogénea ou heterógena.
<b>F.</b> Organização do ambiente educativo da sala	- Compreender a organização do grupo, espaço, tempo e materiais da sala.	- Os docentes costumam ser envolvidos na organização do ambiente educativo do contexto socioeducativo? Se sim, de que forma?  - São os educadores que organizam o ambiente educativo da sua própria sala?	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- De que forma se organiza a rotina diária do grupo?</li> <li>- O desenvolvimento e aprendizagem das crianças não ocorrem ao mesmo ritmo e da mesma forma para todas elas. Como dá resposta a esta situação ao longo da rotina diária?</li> <li>- Os materiais existentes são variados e suficientes para todo o grupo? De que forma são geridos e utilizados pelas crianças?</li> <li>- Tenho observado que, se possível, todos os dias o grupo vai ao recreio. Porque integra esta opção na rotina diária do grupo?</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>G.</b></p> <p>Observação, documentação, avaliação e planificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os métodos e estratégias utilizados para a avaliação.</li> <li>- Identificar os métodos e estratégias utilizados para a planificação de atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza registos de observações do grupo? Se sim, com que frequência? Com que objetivo?</li> <li>- Como costuma avaliar as crianças? Em que momentos? E com que frequência? Com que objetivo?</li> <li>- Quais as técnicas e instrumentos que utiliza na avaliação?</li> <li>- As planificações são realizadas com que frequência?</li> <li>- Aquando a realização das planificações, que fatores são tidos em conta?</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o modo de articulação entre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as</li> </ul>	

<p><b>H.</b></p> <p>Relação com a Comunidade</p>	<p>o estabelecimento socioeducativo e as famílias/comunidade e.</p> <p>- Compreender o tipo de parceria escola-família existente.</p> <p>- Caracterizar a relação do estabelecimento com a comunidade.</p> <p>- Conhecer o papel do estabelecimento socioeducativo no meio.</p>	<p>famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma?</p> <p>- Como procura articular a participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças do grupo? E as famílias mostram-se interessadas em envolverem-se e participarem nos projetos escolares? Se sim, de que forma?</p> <p>- Considera que o envolvimento das famílias pode fazer diferença no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças? Se sim, de que forma?</p> <p>- O estabelecimento promove eventos que envolvam, não só as famílias, como também a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem?</p> <p>- Atualmente, o contexto socioeducativo está envolvido nalgum projeto com a comunidade?</p> <p>- Costumam realizar algumas atividades em parceria com outros estabelecimentos de ensino?</p>	
<p><b>I.</b></p> <p>Investigação</p>	<p>- Conhecer as concepções sobre a promoção de comportamentos de autorregulação comportamental nas crianças</p>	<p>- Qual a importância de estabelecer regras e limites para a autorregulação comportamental das crianças?</p> <p>- Promove comportamentos de autorregulação comportamental no grupo de crianças com quem trabalha atualmente? Que estratégias utiliza?</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza instrumentos reguladores? Se sim, quais?</li> <li>- A forma como promove esses comportamentos varia de grupo para grupo?</li> <li>- Considera que a sua experiência profissional lhe trouxe novas estratégias para promover comportamentos de autorregulação nas crianças? Quais?</li> <li>- Considera que o facto de este grupo ser constituído por maioritariamente crianças do sexo masculino, influencia os comportamentos do grupo?</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>J.</b></p> <p>Finalização da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agradecer a disponibilidade da educadora cooperante para a realização da entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionar a educadora cooperante se deseja acrescentar mais algum tópico relevante à entrevista.</li> <li>- Informar a educadora cooperante que terá oportunidade de ver a entrevista escrita e alterar informações que pretenda.</li> <li>- Agradecer à educadora cooperante pela disponibilidade para a realização da entrevista.</li> </ul>	

## **Anexo 11. Entrevista à Educadora Cooperante do Contexto Socioeducativo**

### **XI**

Primeiramente, a educadora cooperante foi informada sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista, tendo sido também assegurado o caráter confidencial dos dados. Para além disso, foi, ainda, pedido autorização para gravar a entrevista.

#### **<sup>39</sup>B1. Qual a sua formação académica?**

<sup>40</sup>Tenho uma licenciatura tirada na Moldávia, mas fiz equivalência ao curso na ESELX.

#### **B2. Há quantos anos exerce esta profissão?**

Há dezoito anos.

#### **B3. Qual a faixa etária com que habitualmente trabalha?**

Pré-escolar, dos três aos seis anos.

#### **B4. Em que tipo de organizações já exerceu a profissão?**

IPSS'S e contextos privados.

#### **B5. Há quanto tempo trabalha neste contexto socioeducativo?**

Há dezassete anos.

#### **C1. Considera que os anos que tem de experiência influenciam a sua prática pedagógica? Se sim, de que forma?**

Sim, de forma a ganhar mais à vontade na planificação, no desenvolvimento, na reflexão, em toda a nossa ação, sendo isto um processo contínuo.

#### **C2. Atualmente, tem algum pressuposto(s) que orienta(m) a sua ação pedagógica? Se sim, qual? E de que forma o implementa?**

Sim, o modelo High Scope através da aprendizagem pela ação. O Reggio Emilia através da exploração das artes e das diferentes formas de comunicação da criança. O MEM através da gestão cooperada e democrática do grupo, também de alguns instrumentos de pilotagem. E ainda a MTP.

---

<sup>39</sup> Estagiária

<sup>40</sup> Educadora Cooperante

**C3. Esse(s) pressuposto(s) que orienta(m) a sua ação pedagógica foi/foram inculcido(s) pelo estabelecimento educativo ou teve a liberdade de aplicar aquele(s) que considera mais adequado(s)?**

Sim, foram inculcidos pelo estabelecimento. Contudo, temos liberdade para os implementar da forma que pretendemos.

**D1. Os docentes da mesma valência de ensino planeiam conjuntamente a organização do ambiente educativo das suas salas?**

Os projetos de sala são planeados pelas próprias educadoras e pelas crianças. Mas, por exemplo, há algumas áreas da sala que são definidas em conjunto.

**D2. Com que frequência são feitas reuniões de equipa? E nessas reuniões quem participa nelas?**

Quinzenalmente. Por vezes, mais do que isso, dependendo das épocas, por exemplo em épocas festivas, uma vez que existem mais aspetos a combinar e a definir. Nessas reuniões participam as educadoras, os professores, a psicóloga, a diretora técnica e um dos membros da direção. Noutras reuniões apenas participam as educadoras e as diretoras. Existem também as reuniões entre educadoras de salas de faixas etárias iguais, com a diretora, em conjunto. E ainda existem, por vezes, reuniões só de auxiliares da educação em conjunto com as diretoras.

**D3. Quais os assuntos abordados nessas reuniões?**

Nas reuniões conversa-se em conjunto sobre a prática pedagógica das educadoras, sobre o trabalho realizado em sala com as crianças, trabalho pedagógico dentro da instituição. Existem também formações para educadoras.

**D4. As diversas resoluções de problemáticas, que surgem em sala, são partilhadas e discutidas com os outros docentes? Formalmente ou informalmente?**

Normalmente, de forma informal. Mas, por vezes, também de forma formal.

**D5. Como caracteriza a sua relação com a auxiliar da sala? De que forma essa relação tem implicações no processo educativo das crianças?**

Estamos a trabalhar juntas pela primeira vez, estamos a conhecer-nos. É muito importante porque se estivermos bem, conseguimos transmitir os outros essa harmonia e com boa disposição.

**E1. Esta é uma sala homogénea, concorda com esta forma de organização do grupo? Que vantagens e desvantagens pode apresentar?**

Sim, só vejo vantagens. Orienta-se, planifica-se, atua-se melhor e de forma mais fácil. Os objetivos a atingir com cada criança são mais idênticos, tal como as suas necessidades.

**E2. O grupo de crianças é composto por 25 crianças, quantas já frequentavam a instituição anteriormente? E quantas entraram este ano letivo para o grupo?**

Dezoito e entraram sete este ano letivo, umas vindas de outras instituições e outras de casa.

**E3. Existem crianças com NEE no grupo?**

Não.

**E4. Como caracteriza, de um modo geral, este grupo de crianças?**

Dinâmico, desafiador, autónomo e determinado.

**E5. Quais as suas potencialidades, fragilidades e interesses?**

Como potencialidades têm a autonomia e são independentes na resolução de situações de conflito ou de outras situações que possam surgir. Têm fragilidades ao nível do comportamento e do tempo de concentração, estando relacionado com a idade. Já como interesses têm os jogos, as canções e as histórias.

**E6. Tendo em conta este grupo de crianças, quais as suas intenções pedagógicas para a ação?**

Promover a criação de laços com as crianças e famílias; envolver as famílias no processo educativo; promover o desenvolvimento da autonomia; promover uma educação diferenciada das crianças através de um apoio individualizado; promover o sentido de pertença a um grupo, o respeito pelas regras sociais e a cooperação entre pares; desenvolver competências nas diferentes áreas de conteúdo; promover atividades que privilegiem a ação da criança e desenvolver o pensamento criativo.

**E7. Sabe se este grupo, no ano anterior, já trabalhou por metodologia de trabalho de projeto?**

Sim, sobre o livro "O Nabo Gigante". Mas, penso que não seguiram todos os pressupostos que esta metodologia implica.

**F1. Os docentes costumam ser envolvidos na organização do ambiente educativo do contexto socioeducativo? Se sim, de que forma?**

Sim, nas reuniões planeia-se conjuntamente, discutindo ideias.

**F2. São os educadores que organizam o ambiente educativo da sua própria sala?**

Sim, são os docentes que planeiam, envolvendo as crianças.

**F3. De que forma se organiza a rotina diária do grupo?**

A rotina diária deste grupo está estruturada integrar diversas sessões, como música, dança, educação física, tempo de brincadeira em praça e inglês. As crianças almoçam cedo e dormem a sesta pelo que sobre muito pouco tempo para realizar atividades estruturadas em sala.

**F4. O desenvolvimento e aprendizagem das crianças não ocorrem ao mesmo ritmo e da mesma forma para todas elas. Como dá resposta a esta situação ao longo da rotina diária?**

Adequando o nível das atividades.

**F5. Os materiais existentes são variados e suficientes para todo o grupo? De que forma são geridos e utilizados pelas crianças?**

Depois de as crianças se familiarizarem com os materiais, estes encontram-se acessíveis e podem ser usados autonomamente. Contudo, dada a faixa etária, o adulto também ajuda a gerir a utilização e o manuseamento.

**F6. Tenho observado que, se possível, todos os dias o grupo vai ao recreio. Porque integra esta opção na rotina diária do grupo?**

Porque é muito importante as crianças explorarem o espaço exterior, poderem brincar livremente e apanhar ar.

**G1. Realiza registos de observações do grupo? Se sim, com que frequência? Com que objetivo?**

Sim, com alguma frequência.

**G2. Como costuma avaliar as crianças? Em que momentos? E com que frequência? Com que objetivo?**

As avaliações são trimestrais baseadas em indicadores de avaliação, mas a avaliação entregue aos pais é descritiva.

**G3. Quais as técnicas e instrumentos que utiliza na avaliação?**

Registos de observação e produções das crianças.

**G4. As planificações são realizadas com que frequência?**

Semanalmente.

**G5. Quando a realização das planificações, que fatores são tidos em conta?**

Projetos e objetivos a atingir.

**H1. Existe preocupação, por parte deste estabelecimento socioeducativo, em incluir as famílias nos projetos e atividades letivas? Se sim, de que forma?**

Sim, muita. Através de projetos, como a leitura a par, nas épocas festivas, em dias específicos para a família participar em atividades, como o dia da família, dos avós, no envolvimento das famílias nos projetos. Existem também formações com a psicóloga sobre temáticas da infância para as famílias.

**H2. Como procura articular a participação das famílias no processo de aprendizagem das crianças do grupo? E as famílias mostram-se interessadas em envolverem-se e participarem nos projetos escolares? Se sim, de que forma?**

Através dos cadernos de notícias com sugestões, conselhos e informações do que se realiza na sala, entrega de folhetos, reuniões informais e formais.

**H3. Considera que o envolvimento das famílias pode fazer diferença no desenvolvimento e nas aprendizagens das crianças? Se sim, de que forma?**

Sim, faz diferença. As partilhas de experiências vividas em casa, ajudam-nos a ter noção e a compreender certas situações que acontecem na sala.

**H4. O estabelecimento promove eventos que envolvam, não só as famílias, como também a comunidade? Que tipo de eventos e que temáticas envolvem?**

Sim, mas ocasionalmente. Corridas solidárias, encontros temáticos com o Parque (escola doroteia).

**H5. Atualmente, o contexto socioeducativo está envolvido nalgum projeto com a comunidade?**

Sim, tem a bússola 21, com todas as escolas doroteias.

**I1. Qual a importância de estabelecer regras e limites para a autorregulação comportamental das crianças?**

É sem dúvida muito importante para ajudar o bom funcionamento da sala, mas também para o desenvolvimento saudável das crianças.

**I2. Promove comportamentos de autorregulação comportamental no grupo de crianças com quem trabalha atualmente? Que estratégias utiliza?**

Sim, através de canções, jogos com rimas, mudanças de voz, para ajudar a focar a atenção ou para se distraírem de algo que esteja a ocorrer.

**I3. Utiliza instrumentos reguladores? Se sim, quais?**

Instrumentos não utilizo.

**I4. A forma como promove esses comportamentos varia de grupo para grupo?**

Sim até porque há grupos que precisam mais e outros menos.

**I5. Considera que a sua experiência profissional lhe trouxe novas estratégias para promover comportamentos de autorregulação nas crianças? Quais?**

Sem dúvida. A experiência traz-nos sabedoria e facilidade em implementar novas estratégias e mais eficientes.

**I6. Considera que o facto de este grupo ser constituído por maioritariamente crianças do sexo masculino, influencia os comportamentos do grupo?**

Sim, sem dúvida. São mais agitados, dinâmicos, competitivos e energéticos.

Por fim, para finalização da entrevista agradeço a disponibilidade da educadora cooperante para responder às questões, assim como foi questionado se a educadora desejava acrescentar mais algum tópico relevante à entrevista.

## Anexo 12. Consentimento Informado Portefólio da Criança

### XII



#### CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimados Pais do \_\_\_\_\_,

Enquanto aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, a desenvolver a unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II no estabelecimento socioeducativo do vosso filho, é-me solicitada a elaboração de um Portefólio de Avaliação de uma criança do grupo que acompanho enquanto estagiária.

O portefólio corresponde a uma coleção sistemática e organizada de evidências, recolhidas através de fotografias, produções da criança, e comentários da criança e dos adultos envolvidos, que permitem ao educador, criança e família observar e apreciar as suas conquistas em relação à aquisição e desenvolvimento dos vários domínios.

De acordo com os princípios éticos para a investigação, todas as informações recolhidas servem única e exclusivamente fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade, e, no final da sua elaboração, o portefólio de avaliação será devolvido aos pais.

Por ter escolhido o vosso filho para desenvolver este instrumento de trabalho, serve o presente, para solicitar a vossa autorização para a elaboração do mesmo.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade,

A Estagiária:

Inês Gomes

Os Pais:

[assinatura]

Data:

6/11/17



## **Anexo 14. Roteiro Ético**

**XIV**

Tabela 1

*Princípios éticos na investigação.*

<p><b>Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças (Tomás, 2011)</b></p>	<p><b>Como se Implementaram na Prática</b></p>	<p><b>Princípios e Compromissos para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2012)</b></p>
<p><b>1. “Objetivos do Trabalho” (p.160)</b></p>	<p>Esta investigação acerca da autorregulação comportamental, teve como atores envolvidos, a equipa educativa, composta pela educadora, auxiliar, estagiária e dois professores, assim como as vinte cinco crianças que formam o grupo da sala 4. A explicitação dos objetivos do trabalho “constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p. 160). Nesse sentido, foi explicado ao grupo, o objetivo da minha presença na sala, tal como o que iria realizar. No entanto, a comunicação técnica dos objetivos da investigação não foi justificada</p>	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais . . .” (p.2)</p>

	<p>explicitamente dada a faixa etária do grupo.</p> <p>Quando tirava fotografias às crianças, também lhes explicava o objetivo, apesar de esta ser uma prática recorrente na sala e o grupo estar familiarizado, e lhes mostrava sempre que pediam para as visualizar. Por vezes, as crianças até referiam “Inês, tira-me uma fotografia para mostrares à tua professora”.</p>	
<p><b>3. “Respeito pela privacidade e confidencialidade” (p.161)</b></p>	<p>Aquando da recolha de informações para a investigação, recorri a diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Como forma de respeitar a privacidade e a confidencialidade das crianças (Tomás, 2011), no registo de observações realizado coloquei apenas a letra inicial do nome e uma vez que a instituição não é identificada, não é possível identificar a criança em questão, garantindo desta forma a sua privacidade.</p>	<p>- “Proteger as crianças, contra abuso físico ou psicológico, mobilizando outros agentes quando necessário.” (p.2)</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>

	<p>Já nos registos fotográficos, tive o cuidado de ocultar as faces das crianças, não sendo possível reconhecer a sua identidade. Por outro lado, tentei que a recolha de fotografias fosse realizada de forma discreta, sem invadir o espaço e tempo de cada criança. Quando tal não era possível, questionava as crianças se o podia fazer e caso alguma demonstrasse incómodo com a presença da máquina fotográfica imediatamente parava a ação.</p> <p>A acrescentar que nunca divulguei informações pessoais das crianças e suas famílias para além da partilha com a equipa educativa.</p>	(p.2)
<p><b>4. “Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir”</b> (p.162)</p>	<p>A amostra desta <i>Investigação-Ação</i> é formada pelas vinte cinco crianças da sala 4. Por isso, envolvi todo o grupo, uma vez que, de forma geral, todas as crianças apresentavam dificuldades em autorregular os seus desejos e</p>	<p>- “Respeitar cada criança, . . . numa perspectiva de inclusão e igualdade de oportunidades . . .” (p.1)</p>

	<p>impulsos, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de respeitar as regras da sala e os pedidos dos adultos, o que gerava uma grande desordem no ambiente educativo, mais especificamente nos momentos em grande grupo e de transição.</p> <p>Envovi as crianças, tendo sempre presente que eram sujeitos ativos, com direitos próprios, com características e necessidades individualizadas e a quem devia uma efetiva escuta e um poder partilhado, uma vez que eram parceiras na investigação (Tomás, 2008).</p>	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais . . .” (p.2)</p>
<p><b>5. “Fundamentos”</b> <b>(p.163)</b></p>	<p>Nesta investigação, tanto os adultos como as crianças tiveram o seu papel ativo.</p> <p>A minha intervenção prática foi devidamente fundamentada e sustentada pela revisão de literatura especializada. Contudo, valorizei sempre a participação do grupo através da partilha</p>	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais . . .” (p.2)</p>

	<p>do poder, tendo este sido um dos objetivos da investigação. A iniciativa de participação autónoma das crianças foi valorizada e integrada.</p> <p>Desta forma, privilegiei a reflexão, a negociação, o debate, a partilha de ideias e interesses, ou seja, uma ação democrática em que todos os intervenientes da investigação tinham oportunidade de se envolver ativamente e exercer os seus direitos.</p>	
<p><b>7. “Consentimento Informado” (p.164)</b></p>	<p>Como já mencionado, as crianças foram informadas e lembradas ao longo da minha investigação acerca do objetivo da minha presença na sala. Para além disso, tive em conta o assentimento informado (Ferreira, 2010) e, por isso, procurei respeitar sempre o espaço e o tempo de cada criança, respeitar o seu ritmo e temperamento, respeitar o direito à confidencialidade da sua imagem, tal como não</p>	<p>- “Proteger as crianças, contra abuso físico ou psicológico, mobilizando outros agentes quando necessário.” (p.2)</p> <p>- “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p>

	<p>divulguei quaisquer informações pessoais relativas às crianças, que me foram dadas a conhecer ao longo da investigação.</p> <p>Já com as famílias, foi entregue um documento em que era elucidado por escrito o objetivo da minha presença, tal como todo o processo que iria realizar com o grupo. Nesse documento, as famílias podiam autorizar ou não o envolvimento das crianças na minha investigação, assim como nos trabalhos realizados, sendo que todas autorizaram. A acrescentar o documento de autorização para fotografar as crianças.</p>	(p.2)
<p><b>9. “Possível Impacto nas Crianças”</b> <b>(p.166)</b></p>	<p>Através da análise dos dados recolhidos ao longo da investigação, foi possível verificar evidentes modificações na capacidade de as crianças autorregularem os comportamentos, como esperar pela sua vez, ouvir os outros, partilhar e respeitar o seu lugar numa fila, a</p>	<p>- “Respeitar cada criança, . . . numa perspectiva de inclusão e igualdade de oportunidades . . .” (p.1)</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para</p>

	<p>acrescentar, a modificação sofrida no ambiente nos momentos em grande grupo e de transição, tornando-se mais organizado e propício a aprendizagens.</p> <p>Inicialmente, os comportamentos das crianças tornavam o ambiente educativo desorganizado. <i>Ao longo da semana, o grupo continua a revelar dificuldade em respeitar as regras e os pedidos dos adultos da sala, nomeadamente no dia 3 de outubro em que o grupo não comeu o lanche da manhã no recreio, como habitualmente, porque não respeitaram as ordens e pedidos da educadora ao longo da manhã (para arrumar a sala; para escutarem a educadora; para fazerem silêncio) e ela decidiu que, por isso, não iriam brincar lá fora. Até mesmo enquanto a educadora estava a comunicar a sua decisão, existiam crianças completamente distraídas, a falar com os pares e sem ouvir a educadora. Já no dia</i></p>	<p>isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p.1)</p> <p>- “Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)</p> <p>- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica . . .” (p.2)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais . . .” (p.2)</p>
--	--	---

*seguinte, na sessão de expressão motora foi possível visualizar a dificuldade do grupo em realizar as tarefas pedidas pela educadora, tal como em respeitar as regras das tarefas (Reflexão Diária – 04 de outubro).*

Com o avançar do tempo e com a implementação das estratégias promotoras de autorregulação comportamental, as crianças começaram progressivamente a autorregular alguns dos seus impulsos e comportamentos mais facilmente, originando-se um ambiente mais calmo e organizado, sendo que todos os atores educativos tinham a “responsabilização” de gestão e manutenção do ambiente educativo, enquanto agentes ativos neste processo.

*Depois da leitura da história, a maioria das crianças que pretende comunicar já coloca autonomamente o dedo no ar, sem que lhes diga. Contudo, ainda existem algumas crianças que o*

	<p><i>fazem sem colocar o dedo no ar ou não esperando pela sua vez, dado o entusiasmo, no entanto, basta fazer um pequeno gesto que rapidamente se lembram e o fazem” (Registo de Observações nº64, 17 de janeiro de 2018).</i></p>	
--	---	--

Tabela 2  
*Princípios éticos na profissão.*

<b>Compromissos com</b>	<b>Princípios e Compromissos para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2012)</b>	<b>Como se Implementaram na Prática</b>
<b>Crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar cada criança, . . . numa perspectiva de inclusão e igualdade de oportunidades . . .” (p.1)</li> <li>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de</li> </ul>	<p>Ao longo da PPSII, este foi um princípio que apliquei sempre ao respeitar todas as crianças, independentemente das suas características, necessidades, interesses e especificidades, mantendo sempre as expectativas elevadas para todas de igual forma. Integrei todas as crianças nas atividades realizadas, respeitando as suas vontades, o seu ritmo e interesses, tal como interagi com todas durante a rotina diária,</p>

	<p>aprendizagem.” (p.1)</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais . . .” (p.2)</p> <p>- “Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” (p.2)</p> <p>- Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica . . .” (p.2)</p>	<p>independentemente do seu nível de desenvolvimento e das suas características pessoais.</p> <p>Após reconhecer o potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem de cada criança, diferenciei a ação pedagógica, adequando-a aos diferentes níveis de desenvolvimento existentes e de forma a que todos pudessem participar nas atividades, tendo em conta os interesses e características das crianças, proporcionando igualdade de oportunidades e mantendo sempre as expectativas elevadas com todas. A ação pedagógica foi planeada conjuntamente com as crianças, enquanto agentes ativos do seu processo educativo, garantindo, desta forma, a integração dos interesses de todos os intervenientes neste processo, proporcionando um desenvolvimento e aprendizagens significativas. <i>Questionei o grupo sobre o que pensavam que podíamos fazer com as fotografias que têm trazido. O A. disse: “Podíamos recortar, colar numa folha e colocar ali (na parede no interior da sala)”. Mais crianças, concordaram. Então começámos a recortar algumas fotografias e a pintar folhas para as colocar, iniciando uma nova atividade de acordo com as escolhas e interesses do grupo.</i></p>
--	--	--

	<p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p>	<p>(Registos de Observações nº 22, 25 de outubro).</p> <p>Para tal, foi essencial uma observação sistemática, atenta e cuidadosa das crianças, o que me permitiu conhecer cada criança, registar os seus interesses implícitos e explícitos, observando as suas ações e ouvindo as suas vozes (Sarmento, 2006). Isto é, os interesses da criança devem ser a base para proporcionar desenvolvimento e novas aprendizagens, “o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades”, tal como fiz ao longo da PPSII (Silva, Marques, Mata &amp; Rosa, 2016, p.9).</p> <p>Assim, através do brincar, ação natural das crianças, proporcionei atividades estimulantes que promoveram aprendizagens e o desenvolvimento de competências adequadas à faixa etária, como a autonomia, a motricidade e a cooperação.</p> <p>Assim, procurei sempre que todas as respostas educativas disponibilizadas, fossem dadas com o máximo de qualidade possível.</p>
		<p>Durante a minha intervenção prática, as famílias foram desde logo integradas nas intencionalidades para a ação.</p>

<p><b>Famílias</b></p>	<p>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2)</p> <p>- “Garantir a troca de informações . . .” com a família. (p.2)</p>	<p>Assim que iniciei a PPSII, realizei uma carta de apresentação para as famílias tomarem conhecimento da minha presença na sala de atividades. Para além disso, foi entregue um documento, em que era elucidado por escrito o objetivo da minha presença na sala, tal como todo o processo que iria realizar com o grupo, sendo que os familiares podiam autorizar ou não o envolvimento da sua criança.</p> <p>A acrescentar que as famílias foram semanalmente informadas acerca de como estava a decorrer o projeto desenvolvido, tal como as atividades realizadas com as crianças no caderno de notícias.</p> <p>Realizei pedidos de envolvimento às famílias, nomeadamente para participação na sala sobre o projeto ou para trazerem materiais, objetos pessoais, entre outros. <i>Realizei por escrito um comunicado dirigido aos familiares, para colocar nos cadernos das crianças, sobre como se tinha iniciado o projeto, recorrendo a registos de observações e registos fotográficos. Avancei com o que temos andado a fazer e ainda fiz uns pedidos às famílias.</i> (Registos de Observações nº 13, 12 de outubro).</p> <p>As famílias responderam aos meus pedidos de envolvimento com prontidão e empenho, tal como aceitei e integrei as suas sugestões. Os</p>
------------------------	---	---

		<p><i>pais das crianças continuam a trazer livros, fotografias e ecografias para a sala. (Registos de Observações nº 17, 18 de outubro).</i></p> <p>Para além disso, ainda contactava diariamente com as famílias na hora de acolhimento, em que trocávamos informações relevantes sobre as crianças.</p>
<p><b>Equipa Educativa</b></p>	<p>- “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações.” (p.2)</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p>	<p>No que concerne à equipa educativa do contexto socioeducativo, considero que a respeitei sempre sem discriminações, contribuindo para o debate e procura de soluções para uma prática de qualidade.</p> <p>Nesse sentido, sempre tivemos um espírito de cooperação em que todas as informações, relativas às crianças, ao ambiente educativo, assim como relativas à própria equipa foram partilhadas e discutidas entre todas, de forma a encontrar a melhor solução. Entre nós sempre foram trocados comentários e sugestões para melhoria da nossa prática no geral, tendo sempre em vista o bem-estar da criança.</p> <p>No que diz respeito à minha intervenção, também toda a equipa educativa se demonstrou bastante interessada em ajudar-me a crescer enquanto profissional da educação em processo de construção e de crescimento.</p>

## **Anexo 15. Registo de Ocorrências - Investigação**

**XV**

Tabela 1.  
*Registo de Ocorrências*

Data	Contexto	Tema	Descrição da Ocorrência	Origem das Ocorrências
<b>Mês de setembro</b>				
25.09	Sala	- Ambiente educativo desorganizado	Nº1. Fiquei com a sensação de que a sala de atividades é pequena para o número de crianças do grupo e que, no geral, ainda está um pouco desorganizada, possivelmente por ainda ser início do ano. Hoje, as crianças distribuíram-se, como quiseram, pelas áreas da sala, podendo estar quantas quisessem e o tempo que quisessem em cada uma, o que tornou o ambiente educativo desorganizado, devido à sua faixa etária. Desta forma, foi possível observar que o tempo de concentração e dedicação a uma atividade ainda é curto, uma vez que mudavam de área frequentemente.	Excerto Reflexão Diária
25.09	Sala	- Dificuldades em ouvir os adultos e em respeitar os pedidos	Nº2. Durante a sessão de expressão musical, uma criança levanta a camisola. A criança ao seu lado, observa e também o faz. O professor e a educadora pedem para as baixarem. Eles continuam. Mais crianças	Registo de Observações

			iniciam esta ação, mesmo estando a pedirem para não o fazerem. Sorriem todos até que param e a sessão continua.	
25.09	Recreio	- Dificuldade em Partilhar	Nº3. O R. e a Mad. encontravam-se em cima de um escorrega. A Mi. pede-me para a ajudar a subir, mas eles dizem que ela não pode. Pergunto porquê e dizem que não querem. Tentei colocá-los na sua situação, vendo a perspetiva da Mi. e quando perceberam que ela ficava triste se não pudesse subir e brincar com eles, deixaram-na subir. Ela subiu e de seguida junta-se outra criança dizendo que também quer subir e a Mi. é a primeira a dizer que não. Questiono-a se ela tinha gostado de os amigos não a quererem deixar subir, ela responde que não e eu explico que aquele amigo também ficava triste se não subisse e que tínhamos de ser todos amigos e brincar juntos. Então, todos responderam que ele podia subir.	Registo de Observações
26.09	Sala	- Ambiente Educativo desorganizado - Dificuldades em ouvir os outros e em respeitar os pedidos dos adultos	Nº.4. A reunião da manhã foi marcada por um clima de desorganização. As crianças conversam entre pares, não escutam nem respondem à educadora e ainda tentam falar todas ao mesmo tempo quando questionadas. Algumas crianças do grupo desafiaram as regras e os pedidos dos adultos frequentemente.	Registo de Observações


		- Dificuldades em esperar pela sua vez		
26.09	Sala	- Dificuldade em ouvir os adultos e em respeitar os pedidos	Nº5. A educadora pede para as crianças arrumarem a sala. Numa mesa, encontravam-se crianças a fazer massa, um dos adultos da sala foi à respetiva mesa e arrumou a massa numa caixa. Quando regresso a essa mesa, estava a J. e a C., debaixo da mesa (escondidas) com massa na mão. Digo-lhes que a massa já foi arrumada e que também tínhamos de guardar aquela para terem massa para brincar à tarde. Vou buscar a caixa, mas a J. diz que não arruma e a C. olhando para ela, imita-a. Até que depois de voltar a repetir e dizer num tom mais firme elas arrumaram a massa.	Registo de Observações
26.09	Sala	- Dificuldade em ouvir os adultos e em respeitar os pedidos	Nº6. A educadora pede para as crianças arrumarem a sala e eles continuam a brincar. Esta situação sucede-se diversas vezes até começarem a arrumar. Há crianças que nunca o chegam a fazer.	Registo de Observações
27.09	Sala	- Dificuldade em ouvir os adultos e em respeitar os pedidos	Nº7. Na reunião da manhã, a educadora pede para se sentarem nas cadeiras. As crianças demoram tempo a fazê-lo, permanecem a conversar entre pares, mudam de lugar constantemente e algumas até permanecem nas áreas a brincar.	Registo de Observações

27.09	Sala	- Dificuldades em partilhar	Nº8. Durante uma atividade com plasticina, as crianças tinham de partilhar a massa existente. Algumas crianças conseguiram fazê-lo, contudo, a maioria negou partilhar a sua massa com as crianças que ainda não tinham.	Registo de Observações
28.09	Sala	- Dificuldade em partilhar	Nº9. Hoje na mesa da massa, observei que as crianças estavam com dificuldades em partilhar a plasticina entre elas. Tentei que resolvessem o problema sozinhas, mas não estavam a conseguir. Aproximei-me e comecei a incentivar a partilha entre crianças, fui sugerindo ideias, tal como justificando-as, para além disso, fui elogiando quando uma criança o fazia. Mais crianças se iam juntando e era necessário partilhar frequentemente a massa, mantive-me naquela mesa para ir auxiliando.	Registo de Observações
29.09	Sala de Dança	- Dificuldade em ouvir os adultos e em respeitar os pedidos.  - Dificuldade em esperar pela sua vez de participar.	Nº10. Na transição da sala 4 para a sala de dança, o grupo não consegue formar uma fila, circulam desordenadamente, empurram-se, gritam e correm. A professora pede pararem, mas não resulta e vão assim até à sala de dança.  Durante a sessão, a professora diz que não podem gritar. Uma criança dá um grito, a que está ao lado também grita e, de seguida, começam todos a gritar. A maioria do grupo revela dificuldades em respeitar as regras das	Registo de Observações

		- Dificuldade em respeitar o lugar numa fila	atividades e as tarefas pedidas pela professora, continuando a correr, a conversar entre pares, com a sua atenção dispersa e revelando também dificuldade em esperar pela sua vez para participar, empurrando-se e dispersando. Para além disso, tiveram dificuldade em respeitar os grupos aos quais pertenciam, os materiais a utilizar no momento e em parar quando pedido.	
<b>Mês de outubro</b>				
02.10	Sala	- Dificuldades em ouvir os outros	Nº11. Na reunião da manhã, a educadora leu as notícias do fim de semana presentes nos cadernos de cada criança. O grupo dispersava o interesse rapidamente e iniciava conversas simultâneas, instalando-se facilmente a confusão.	Registo de Observações
03.10	Sala	- Dificuldades em ouvir os outros e em respeitar os pedidos.	Nº12. Durante a reunião da manhã, o T., o D., o S. F., a J., o R. e outras crianças estiveram sempre a levantar-se ou a conversar uns com os outros sem ouvir a educadora, o que fazia com que a atenção das restantes crianças se dispersasse. Mesmo depois de pedirmos para parar, insistiam, tendo a reunião sido interrompida diversas vezes dado o barulho e a confusão existente.	Registo de Observações

03.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em ouvir os outros e em respeitar os pedidos e as regras</li> <li>- Consequências</li> </ul>	Nº13. Durante a manhã, o grupo não fez o que a educadora pediu, como arrumar a sala, sentar, escutar, entre outros, pelo que, após vários pedidos da educadora, ela decidiu que iam comer a fruta na sala e que não iam brincar no jardim. Antes de almoço, foram ao jardim pouco tempo, mas ficaram sentados.	Registo de Observações
04.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades em esperar</li> </ul>	Nº14. Encontro-me a conversar com a educadora, a I. chama-me e eu digo-lhe que vou já. Ela continua a chamar-me e começa a falar para mim, peço-lhe novamente para esperar um pouco que já me aproximo dela, porque estou a conversar com a educadora.  Estas situações são frequentes com as crianças do grupo. Diariamente, se estiver ocupada peço-lhes que esperem e depois então respondo aos seus pedidos.	Registo de Observações
04.10	Ginásio e recreio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em ouvir os outros e em respeitar os pedidos e as regras</li> </ul>	Nº15. Na sessão de educação física, mais uma vez foi possível visualizar a dificuldade do grupo em realizar as tarefas pedidas pela educadora, tal como em respeitar as regras das tarefas. Isto acontece porque a grande maioria do grupo se encontra a conversar com os pares ou a realizar outras ações, pelo que não escuta a educadora. Para além disso, o tempo que	Registo de Observações

		- Dificuldades em esperar	conseguem estar a fazer a mesma tarefa é bastante curto. A título exemplificativo, de entre muitas, evidencio apenas duas situações observadas, em que a educadora pedia para correrem e depois para pararem e todas as crianças do grupo apresentavam dificuldades em parar; tal como, quando a educadora pediu para formar uma roda de mãos dadas, passado pouco tempo de se encontrarem nessa posição, já o T. e a Mari. estavam de mãos soltas e a afastar-se da roda, mesmo com a atividade ainda a decorrer.	
06.10	Sala	- Dificuldades em respeitar os pedidos e as regras.	Nº16. O grupo teve muitas dificuldades em respeitar o nosso pedido para arrumar a sala, a reunião atrasou-se, pelo que apenas foi possível, ler o semanário, avaliar o dia e refletirmos sobre o comportamento do grupo.	Registo de Observações
06.10	Sala	- Dificuldades em esperar	Nº17. Encontro-me com a educadora a cortar os semanários para colar nos cadernos das notícias. O Pedro pede-me para lhe colocar uma pulseira, como estávamos atrasadas, pedi-lhe para esperar que quando terminasse, colocava-lhe. Ele ouve, mas logo de seguida, volta a fazer o mesmo pedido.	Registo de Observações

			<p>Encontro-me a conversar com o Ró., a Mi. chama-me repetidamente, porque já não se lembrava de qual era a sua gaveta, peço-lhe para esperar um pouco.</p>		
06.10	Sala	- Dificuldades em partilhar	<p>Nº18. Os momentos das partilhas de brinquedos ou de objetos continuam a causar alguns conflitos. Continuo a dar espaço para as crianças os resolverem e quando não acontecem intervenho, auxiliando, dando sugestões, justificando, questionando e elogiando.</p>		Registo de Observações
09.10	Sala	- Dificuldade em respeitar as regras	<p>Nº19. Durante a sessão de expressão musical, o professor pede para realizarem uma ação que eles já estão familiarizados, que consiste em levantar os braços e bater nas pernas. Já todo o grupo compreendeu a ação e realiza-a de forma correta. À exceção do T. que insiste em levantar os braços e bater no chão, fazendo com que algumas crianças o imitem. O professor volta a dizer ao T. como se faz e ele diz: “Não, não”, sorrindo.</p>	Registo de Observações	

			Até que depois de vários avisos, já no final da sessão, começou a fazer como as restantes crianças. O professor elogiou.	
09.10	Sala	- Dificuldade em partilhar	Nº20. A J. não quer partilhar com o A. a plasticina. Tenho de intervir: “Eu sei que tu sabes que é importante partilhar J. Já viste se fosse ao contrário? Se o A. não te emprestasse a plasticina? Ficavas triste? Então, ele também fica triste contigo, não é A.? Assim até podem brincar juntos! Como vamos resolver isso? Criou-se um diálogo entre todos até que a J. resolveu partilhar a sua plasticina com o A.	Registo de Observações
10.10	Sala	- Captar a atenção do grupo indo ao encontro dos seus interesses - Participação Conjunta	Nº21. Antes do grupo se dirigir para a sala da interioridade foi necessário arrumar a sala. À medida que iam arrumando, encostavam-se ao armário. Mas, quanto mais crianças se juntavam, mais aumentava o barulho, as corridas na sala, os empurrões, entre outros. Então, sentei-me no chão e pedi se eles me ensinavam a cantar uma canção que gostavam. A Mi. prontamente começou a cantar a canção da formiga. Começámos todos a cantar e a fazer os seus gestos e desta forma se acalmaram.	Registo de Observações

10.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades em esperar pela sua vez</li> <li>- Dificuldades em ouvir os outros</li> </ul>	Nº22. Na reunião da tarde, todas as crianças queriam comunicar simultaneamente, o que estava a gerar uma enorme desorganização. Peço silêncio e relembro novamente as regras, mas o T. continua a falar ao mesmo tempo. Refiro: “T. eu sei que queres muito contar essa novidade a todos, mas tens de esperar pela tua vez e colocar o dedo no ar, o que achas? Já viste se todos começássemos a conversar ao mesmo tempo? Ninguém conseguia ouvir o que temos para dizer!”	Registo de Observações
11.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades em esperar pela sua vez</li> <li>- Dificuldades em ouvir os outros</li> <li>- Poder partilhado com o grupo</li> </ul>	Nº23. Esta reunião de hoje está uma grande confusão! Sala 4, o que temos de fazer?	Registo de Observações
15.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldade em partilhar</li> </ul>	Nº24. O T. e o A. não conseguiram emprestar a plasticina às crianças que lhes estavam a pedir. Acabo por intervir na situação.	Registo de Observações
16.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades em partilhar, contudo</li> </ul>	Nº25. O T., a J., a M.A. e a Mi. não queriam partilhar a plasticina com outras crianças. O D. disponibilizou-se a partilhar com algumas. As crianças aproximaram-se de mim referindo que não estavam a partilhar a	Registo de Observações

		com algumas melhorias.	plasticina, aproximei-me e intervim. Depois das partilhas iniciais em que tive de intervir para ajudar a solucionar o problema, bastou incentivar as crianças a pedirem massa aos amigos (pares), que eles se disponibilizavam autonomamente para oferecer. Eu elogiava e incentivava a que agradecessem.	
18.10	Ginásio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ir ao encontro dos interesses do grupo</li> <li>- Jogo simbólico</li> <li>- Melhoria na capacidade de ouvir os outros e de respeitar as regras</li> <li>- Melhoria na capacidade de esperar pela sua vez</li> </ul>	<p>Nº26. Ao planear a sessão de educação física tive em conta os interesses das crianças, desta forma, a motivação e o envolvimento do grupo durante toda a sessão foi evidente. Esta era uma das minhas intenções, motivar o grupo de forma a que não se dispersassem, pelo que penso que se concretizou.</p> <p>No que diz respeito aos comportamentos do grupo observados durante o tempo da atividade, revelaram um grande interesse, pelo que realizaram as tarefas propostas com motivação e respeito pelas suas regras. Do mesmo modo, também foram capazes de respeitar os nossos (estagiária e educadora) pedidos durante a sessão, não deixando de ser necessário relembrar algumas crianças.</p> <p>Aquando o planeamento desta sessão também foi tido em conta os registos de observações já efetuados através da observação do grupo</p>	Avaliação realizada pela estagiária na planificação da sessão

			<p>noutras sessões. Nesse sentido, apliquei estratégias previamente pensadas para os comportamentos já observados. Desta forma, tentei criar um momento de grande grupo, o início e o final da sessão, uma vez que tinha percebido que eles tinham dificuldades em estar em pequenos grupos a realizar tarefas de forma autónoma. Desta forma, o grupo de crianças esteve sempre ativo e cumpriu as regras com autonomia, o que me surpreendeu com base no que já tinha observado anteriormente.</p> <p>Senti uma grande adesão das crianças durante todas as tarefas.</p> <p>Para além disso, recorri a outra estratégia, ao longo de toda a sessão, que resultou eficazmente, nomeadamente envolver o grupo num jogo simbólico, o que os motivou. A título exemplificativo, em situações mais específicas, por exemplo, quando era necessário estar em silêncio ou sentar, em vez de o pedir diretamente, utilizei o jogo simbólico referindo que “não podemos fazer barulho, porque já é de noite e acordamos os animais. Não os podemos acordar, por isso, vamos caminhar devagar”. Desta forma, respeitaram o pedido mais facilmente.</p>	
19.10	Sala	- Partilha	Nº27. O Ró. diz “Inês, Inês, trouxe um livro para partilhar com os amigos!”. E eu disse: “Que boa ideia Ró. Não acham?”, perguntando a	Registo de Observações

			um grupo de crianças que estava junto de nós. Eles responderam que sim, porque partilhar era importante. Eu elogiei e agradeci. Na reunião da tarde, voltei a elogiar a ação do Ró., agradecendo pela sua partilha e mencionando a sua importância.	
19.10	Sala	- Dificuldades em ouvir os outros	Nº28. Durante a reunião da tarde, o R. coloca as mãos no chão, levanta a camisola, conversa para o lado. Depois, de avisado para parar e escutar, continua. A M. C., o Mart. e o Al. conversam continuamente, sem ouvir o que estamos (adultos da sala) a dizer. A reunião é interrompida diversas vezes porque o grupo começa a conversar com os pares.	Registo de Observações
20.10	Sala	- Dificuldades em ouvir os outros - Dificuldades em esperar pela sua vez	Nº29. Durante a reunião, as crianças começam todas a comunicar simultaneamente. Enquanto, a Mada. fala ninguém a ouve, por se encontrarem a conversar entre pares. Peço a quem deseja falar para colocar o dedo no ar e esperar em silêncio pela sua vez, porque não consigo ouvir com todos a falarem ao mesmo tempo. A maioria fá-lo. Mas, há crianças que não conseguem. O T. coloca o dedo no ar, mas diz repetidamente “Eu, eu”. A M. C. diz: “Inês, oh Inês”, o R. coloca o dedo no ar, mas levanta-se, o S.F. fala sem colocar o dedo no ar.	Registo de Observações

			Ainda na reunião, começo por dizer que vamos todos coser/colar as nossas bocas fazendo o gesto, eles começam a imitar. Depois, quando já estão todos em silêncio, cantamos a canção “as minhas mãos ao alto” realizando os gestos e, de seguida, volto a iniciar a reunião com todos mais concentrados.	
20.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades em autorregular os seus impulsos/desejos</li> <li>- Poder partilhado</li> </ul>	<p>Nº30. Nos momentos das reuniões, as crianças devem sentar-se em círculo com a sequência “menino, menina, menino, menina...”. O grupo apresenta dificuldades em conseguir fazê-lo. A M. A. senta-se ao lado da Mi. e eu questiono se estão bem sentadas. Elas respondem que querem ficar ao lado uma da outra porque são amigas. Quando as crianças não estão sentadas corretamente, questiono se consideram que está certo e o que está incorreto. De seguida, tento dar a escolher, um novo lugar ou perguntar ao grupo quem quer ir para aquele lugar.</p> <p>Também tenho pedido a uma criança que me ajude a verificar se o grupo está sentado de acordo com a sequência, o que facilita a aceitação da regra.</p>	Registo de Observações
23.10	Sala	- Elogios ao comportamento	Nº31. Hoje o grupo foi elogiado pelo professor de música devido ao seu comportamento mais adequado.	Registo de Observações


23.10	Corredor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder partilhado</li> <li>- Melhoria da capacidade de respeitar o lugar numa fila</li> </ul>	Nº32. Quando terminei a reunião da tarde, pedi para o grupo sair da sala até ao refeitório com uma disposição em fila, aproveitando a roda da reunião. Desta forma, formou-se uma única fila. Hoje, a grande maioria do grupo respeitou o seu lugar na fila, com exceção da J., do Al. e do S.F. A M. A., que era a primeira da fila e a responsável que nomeei para controlar se ninguém passava à frente, diz para a J.: “Não podes passar à frente! Tens de ir para o comboio!”.	Registo de Observações
23.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captar a atenção do grupo indo ao encontro dos seus interesses</li> <li>- Melhoria na capacidade de ouvir</li> </ul>	Nº33. Durante a reunião da tarde, contei uma história, sempre que possível realizava gestos o que captava a atenção do grupo e os mantinha mais interessados.	Registo de Observações
23.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder partilhado</li> </ul>	Nº34. Hoje, questioneei o Manu. se ele queria ir comigo verificar se estavam todos sentados consoante a sequência “menino, menina”. Ele afirmou que sim. Quando foi o Manu. a pedir às crianças para se sentarem no lugar que ele estava a escolher, respeitaram mais facilmente.	Registo de Observações


23.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captar a atenção do grupo indo ao encontro dos seus interesses</li> <li>- Poder partilhado</li> <li>- Dificuldades em esperar pela sua vez</li> <li>- Melhoria capacidade de ouvir os outros</li> </ul>	<p>Nº35. Implementação da “Hora do Conto”.</p> <p>O grupo revelou bastante entusiasmo, envolvimento e uma participação ativa durante a hora do conto, já colocando o dedo no ar, no entanto, ainda com dificuldade em esperar pela sua vez.</p> <p>Relativamente ao objetivo “escutar a história, sem interromper quando não é proposto”, a grande maioria do grupo conseguiu fazê-lo, apesar de esporadicamente existirem pequenas distrações e com especial relevo para o T., o S. F. e a J., fazendo com que se destabilize todo o grupo.</p> <p>Tentei ir ao encontro dos interesses das crianças, como os animais, histórias divertidas, apelativas e, para além disso, que refletissem sobre algumas fragilidades do grupo, estratégia que resultou dada a atenção do grupo neste momento.</p>	<p>Avaliação realizada pela estagiária na planificação da atividade</p>
24.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Captar a atenção do grupo indo ao encontro dos seus interesses</li> <li>- Poder partilhado</li> </ul>	<p>Nº36. Num dos momentos de transição, o grupo estava agitado, comecei a cantar canções, depois ia pedindo para que o grupo escolhesse, mas alguns continuavam distraídos a conversar alto com os pares. Então, optei por cantar uma nova canção o que captou a sua atenção e levou-os a ficarem a escutar. Depois de acabar de cantar, pediram para repetir por diversas vezes.</p>	<p>Registo de Observações</p>


24.10	Corredor	- Dificuldades em respeitar o lugar numa fila	Nº37. Durante a manhã, o Al., o S. F. e a J. não conseguiram ir para a fila nem respeitá-la até à chegada das escadas.	Registo de Observações
24.10	Sala	- Dificuldades em regular os desejos	Nº38. Na preparação da reunião da manhã, o A. teve dificuldade em respeitar a sequência “menino, menina”, insistindo que queria ficar junto ao Af. Expliquei-lhe que era uma regra que já todos conhecíamos e que tinha de ser respeitada, apesar de compreender que ele gostasse de estar junto do seu amigo. Pedi-lhe para mudar de lugar, mas continuava a não querer, até que o Af. mudou por iniciativa própria, dando o seu lugar a uma menina. Elogiei a ação do Af.	Registo de Observações
25.10	Sala	- Dificuldades em regular os impulsos  - Melhoria da capacidade de respeitar o lugar numa fila  - Poder partilhado	Nº39. Hoje para sair da sala com o grupo, todos queriam ser os primeiros da fila e, por isso, começaram todos a empurrar-se, não escutando nem respeitando o que eu estava a pedir. Pedi que voltassem todos a sentar-se e disse que, enquanto o comboio não estivesse pronto para arrancar, não íamos sair da sala para ir ao jardim. Continuavam a falar alto e a não se sentarem. Continuei a pedir que se sentassem. O Ró. pediu-me para ser o maquinista e como estava bem-comportado foi ele o primeiro da fila e quem ajudou a verificar o comboio. Depois, fui “dando” bilhetes para a	Registo de Observações

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consequências</li> <li>- Recompensas</li> </ul>	<p>entrada dos passageiros bem-comportados no comboio. Quando começámos a sair da sala, o “comboio” (fila) manteve-se alinhado até ao jardim, tendo todo o grupo respeitado o seu lugar. Pelo caminho, fomos cantando a canção “olha o comboio que vai a passar”.</p>	
25.10	Sala	- Dificuldades em esperar pela sua vez	<p>Nº40. Enquanto duas crianças realizavam uma atividade de pintura, várias crianças se aproximaram demonstrando interesse em participar. O T., o Fr., o A., a J., a Cl., o S. Ma., repetiram diversas vezes “eu também quero”, “eu ainda não fiz”, “a seguir sou eu”, mesmo após ter referido que ainda ninguém tinha feito, que todos iam poder fazer, mas que tinham de esperar pela sua vez, porque não havia mais espaço. Começaram a decidir quem ia primeiro, mas não chegavam a um acordo, então perguntei se eles concordavam que os próximos deviam ser quem estava à mais tempo à espera, ficou decidido que os próximos seriam o A. e o S. Ma.. Mas, mesmo depois de ter ficado decidido, algumas crianças ainda tentavam ser as próximas e passar à frente das restantes.</p>	Registo de Observações
25.10	Corredor	- Dificuldades em respeitar o lugar numa fila	<p>Nº41. O Al., o T., a J., o S. F., a I. e o A. tiveram dificuldade em respeitar a fila.</p>	Registo de Observações

25.10	Sala	- Dificuldade em ouvir os outros	Nº42. No final da reunião, a educadora tentou mostrar o quadro dos aniversários, mas mesmo depois de estarmos as três a pedir a sua atenção para tal, o grupo não ouvia nem parava de conversar com os pares, ficando a explicação para o dia seguinte.	Registo de Observações
26.10	Sala	- Dificuldades em esperar pela sua vez	Nº43. Durante a reunião da manhã, o T. levanta-se frequentemente da cadeira não conseguindo ficar sentado muito tempo. Mesmo para falar, levanta o dedo, mas também se levanta do lugar e vem até mim. Já o P. quando pretende falar, levanta o dedo, espera pela sua vez, mas quando pode falar, levanta-se e vem até ao adulto. A Cl. também coloca o dedo no ar, mas não espera em silêncio e sentada pela sua vez, permanece de pé e a dizer repetidamente: “eu quero dizer uma coisa”.	Registo de Observações
26.10	Sala	- Autorregulação dos seus desejos e impulsos	Nº44. Hoje antes do início da reunião da manhã, o P., a Mad., o T., a M. C., o Af., a Cl. e o A. conseguiram sentar-se ordenadamente segundo a sequência “menino menina”. Por isso, elogiei bastante essa ação e eles ficaram com uma expressão orgulhosa e com sorrisos estampados no rosto.	Registo de Observações

				
26.10	Sala	- Regras - Consequências	Nº45. Dada a dificuldade do grupo em respeitar as regras e a professora na sessão de dança, antes de esta se iniciar, eu e a educadora lembrámos as regras e a importância de as cumprir, tal como as consequências se optassem por não as cumprir.	Registo de Observações
26.10	Sala	- Dificuldades em esperar pela sua vez - Recompensas	Nº46. A educadora começa a chamar as crianças bem sentadas para o <i>comboio</i> , começa por chamar o S. Mad. e automaticamente a An., o S. F. e a J. levantam-se também, começando a arrumar as cadeiras para irem para a fila. Eu intervenho, dizendo que só tinha ouvido o nome do S. Mad. para entrar no comboio, pedindo para se voltarem a sentar e esperar bem sentadas até ouvirem o seu nome.	Registo de Observações
26.10	Sala de Dança	- Dificuldades em ouvir os outros	Nº47. Durante a sessão de dança criativa, numa atividade em pequenos grupos, as crianças revelaram dificuldade em estar sentadas a assistir às atuações dos outros grupos, preferindo estar a correr, a conversar, a rebolar no chão, não conseguindo concentrar-se no teatro das outras	Registo de Observações

			crianças. A professora no intervalo da manhã comentou comigo: “Que belo grupo que te calhou para estagiar. É muito difícil mesmo”.		
27.10	Corredor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria da capacidade de respeitar o lugar numa fila</li> <li>- Poder partilhado</li> </ul>	<p>Nº48. Tenho optado por, nos momentos em que conduzo o grupo para o refeitório ou para o recreio, formar uma fila com o grupo e cantar a mesma canção “Olha o comboio que vai a passar”. Percebi que, mais uma vez, se em vez de pedir para fazermos uma fila e cada um respeitar o lugar, referir que vamos todos a andar de comboio e fazer uma viagem; que temos de tirar o bilhete; que se sairmos dele perdemos o nosso lugar; se tratar as crianças por passageiros; ou seja, se criar uma situação de jogo simbólico, o grupo respeita melhor o seu lugar na fila. É também eleito um maquinista que tem como função verificar se estão todos dentro do comboio e se este está pronto para seguir viagem é também ele que o conduz.</p>		Registo de Observações
27.10	Sala	- Dificuldades em esperar pela sua vez	Nº49. Quando nos encontrávamos em pequeno grupo a realizar uma atividade de corte e colagem, apenas se encontrava disponível uma cola, que tinha de ser partilhada. Apesar de todos terem conseguido partilhar,	Registo de Observações	

			algumas crianças estavam com muita dificuldade em esperar pela sua vez, como foi o caso da I., da Mada., da M.A., da Mi., do A., e do R.		
27.10	Sala	- Dificuldades em partilhar	Nº50. O D., o A. e a M. A. revelam dificuldade em partilhar sem eu intervir.	Registo de Observações	
27.10	Sala	- Dificuldades em esperar pela sua vez - Ir ao encontro dos interesses do grupo - Melhoria na capacidade de ouvir os outros	Nº51. Implementação da “Hora do Relaxamento”. Todas as crianças demonstraram muito interesse neste momento, tendo este ido ao encontro dos seus interesses. No entanto, tiveram dificuldade em cumprir uma das regras e um dos objetivos planeados, <i>esperar pela sua vez e escutar a criança que estava a falar</i> , baixando os braços, começando a movimentar-se nas cadeiras, iniciando conversas paralelas com os pares e levantando-se. Para além disso, quando colocavam o braço no ar, levantam-se simultaneamente ou diziam “eu, eu”. Relativamente ao objetivo “ouve atentamente a história, sem interromper quando não é proposto”, à exceção de três crianças (T.; J.; S. F.) que o		Avaliação realizada pela estagiária na planificação da atividade

			<p>fizeram constantemente, todo o grupo, salvo casos espontâneos, esforçou-se para isso.</p> <p>Percebi que para as crianças escutarem e se manterem focadas, têm de ter sempre algo que as mantenha ocupadas ou focalizadas, como o caso do último momento dos abraços em grande grupo.</p>	
30.10	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificuldades em regular os impulsos</li> <li>- Dificuldades em esperar pela sua vez</li> </ul>	<p>Nº52. Na sessão de música, o professor realiza uma sequência de batimentos corporais e pede para as crianças o imitarem, mas só depois de ele acabar de fazer. Todas as crianças revelam dificuldade em esperar que ele acabe para iniciarem os batimentos. O professor insiste sucessivamente que primeiro faz ele e só depois é que eles podem fazer, pois têm de saber esperar.</p>	Registo de Observações
30.10	Corredor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria da capacidade de respeitar o lugar numa fila</li> </ul>	<p>Nº53. Hoje todas as crianças conseguiram respeitar o seu lugar na fila (comboio).</p>	Registo de Observações
<b>Mês de novembro</b>				


02.11	Sala	<p>- Captar a atenção do grupo indo ao encontro dos seus interesses</p> <p>- Melhoria na capacidade de ouvir e de esperar pela sua vez</p>	<p>Nº54. Na hora do conto desta semana, todo o grupo esteve atento à história, sem interromper, à exceção de uma criança (J.) que o fez frequentemente.</p> <p>Especificando o caso da J., ela para de ouvir, mas não interrompe falando para o grande grupo, ela opta por distrair as crianças à sua volta, muda de sítio ou começa a mexer noutros objetos, o que provoca a interrupção da leitura da história. Todo o grupo se revelou muito interessado e entusiasmado para participar. A história apresentava um carácter humorístico e, por isso, o grupo divertiu-se bastante.</p> <p>No entanto, tiveram dificuldade em <i>esperar pela sua vez e escutar a criança que estava a falar</i>, desistindo de colocar o braço no ar, começando a movimentar-se nas cadeiras, iniciando conversas paralelas com os pares ao lado e levantando-se.</p> <p>No que concerne ao objetivo “esperar pela sua vez para comunicar”, após a leitura do livro, o grande impulso do grupo foi responder ao que</p>	<p>Avaliação realizada pela estagiária na planificação da atividade</p>
-------	------	--	--	---




			<p>perguntei. No entanto, lembrei logo a regra e expliquei a sua importância. Depois disso, todos conseguiram fazê-lo.</p> <p>Com esta atividade aprendi que quando as crianças têm de esperar por algo que lhes provoque curiosidade, como foi o caso do saco com a banana, mais facilmente se mantêm atentas a esperar pela sua vez.</p>	
03.11	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria na capacidade de ouvir</li> <li>- Melhoria na capacidade de esperar pela sua vez</li> <li>- Poder partilhado</li> </ul>	<p>Nº55. Durante um momento de transição optei por utilizar um instrumento musical, trazido pela C., para tocar e cantarmos uma canção em conjunto. Depois, passei a baqueta a outra criança que escolheu a canção a cantar e tocou o instrumento, o que manteve a atenção do grupo focada. De seguida, essa criança escolhia uma criança a quem passar a baqueta. Todas as crianças queriam ser as próximas, mas quando referi que todas iriam ser e poder escolher, todas conseguiram esperar pacientemente pela sua vez, sem pedidos verbais repetitivos.</p>	Registo de Observações
06.11	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poder partilhado</li> <li>- Dificuldades em ouvir os outros</li> </ul>	<p>Nº56. Na reunião da tarde, o Ró. quer contar as suas notícias. As crianças conversam entre elas, ficando muito barulho na sala. Algumas crianças começam a tapar os ouvidos, apercebendo-se da desorganização. O Ró intervém dizendo: “Cl. tens de te sentar, porque se não, não deixas os</p>	Registo de Observações

			<p>outros verem e não podem falar todos ao mesmo tempo, só com o dedo no ar”.</p> <p>Canto a canção que define o início da reunião novamente, as crianças acompanham e realizam os gestos, focando a sua atenção. De seguida, conversamos sobre a desordem em que se encontrava a reunião e prossegue-se com a mesma com as crianças mais calmas.</p>	
06.11	Sala	- Regulação dos impulsos	<p>Nº57. Durante a sessão de música, o professor pede para as crianças cantarem uma canção e no final tinham de dizer “ão-ão”, mas só depois de uma pausa na canção (silêncio). Exemplificou e pediu para as crianças imitarem, mas as crianças revelaram dificuldade em estar a cantar e ter de parar num momento (entusiasmante para elas) e só depois então cantar a sua parte preferida da canção. O professor insistiu até todo o grupo conseguir. Esta é mais uma estratégia promotora de autorregulação comportamental, mais especificamente “ser capaz de parar”, autorregulando os seus impulsos.</p>	Registo de Observações
08.11	Sala	- Poder partilhado - Autorregulação dos desejos	<p>Nº58. Hoje o D. foi o responsável por verificar se o grupo estava bem sentado para começar a reunião da tarde. Cada vez há mais crianças que já se sentam de acordo com a sequência “menino, menina” sem necessitar</p>	Registo de Observações


			de ajuda, revelando uma maior capacidade de autorregular os seus desejos e de respeitarem as regras. No entanto, algumas ainda têm dificuldades, porque querem ficar juntos dos “amigos”. Mais uma vez, foi possível verificar que sempre que o D. pediu para trocar de lugar, as crianças respeitaram a sua decisão. O que por vezes, quando são os adultos a pedir, não ocorre ao primeiro pedido. Para além disso, é de notar que os responsáveis por esta tarefa estão a ganhar uma maior capacidade para perceber se a sequência está correta, assim como já conseguem explicar aos pares o motivo da troca mais assertivamente. Para além disso, também já arranjam mais fácil e rapidamente soluções para ordenar a sequência corretamente.	
09.11	Sala	- Poder partilhado	Nº59. O Fr. pede para ser o responsável para ver se o grupo se encontra sentado segundo a sequência “menino, menina”. As crianças do grupo revelam-se muito interessadas em participar nos momentos de gestão do grupo.	Registo de Observações
10.11	Sala	- Partilha	Nº60. Todos queriam brincar com o balão representativo da barriga de uma grávida. Iam segurando à vez e os outros esperavam, até que a Mi.	Registo de Observações

			não queria passar o balão a outra criança e a M. C. diz: “Temos de partilhar o bebé Mi. Não é Inês? Nós temos de partilhar!”	
13.11	Sala	- Dificuldades em ouvir os outros	<p>Nº61. As crianças revelam dificuldades em estar em grande grupo, pois iniciam conversas paralelas e não ouvem quem está a comunicar.</p> <p>“T. assim [com a cabeça atrás do A.] não consegues ver o que estamos a mostrar - Disse a M.A.”</p> <p>“Cl. tens de te sentar, porque se não, não deixas os outros verem” – Disse a M. E.</p> <p>“Eles estão todos a fazerem barulho.” Disse a Mi.</p> <p>Cantámos canções e lengalengas, mas mesmo assim a atenção das crianças dispersava rapidamente.</p>	Registo de Observações
				
14.11	Sala	- Dificuldade em partilhar	Nº62. A J. revela dificuldades em partilhar, mas depois de eu intervir acaba por fazê-lo.	Registo de Observações
15.11	Sala	- Partilha	Nº63. A Mad. aproxima-se de mim e diz-me: “Inês, é importante partilhar, não é? Olha eu partilhei a minha bola com a M.C.!”. Eu elogiei e agradecia, reforçando a importância da partilha.	Registo de Observações

15.11	Corredor	- Melhoria na capacidade de respeitar o lugar numa fila	<p>Nº64. As crianças continuam a conseguir respeitar o lugar numa fila, pelo que os momentos de transição entre a sala e as restantes partes da instituição são bastante mais organizados.</p> 	Registo de Observações
16.11	Sala	- Poder partilhado	<p>Nº65. Antes da reunião da manhã, a M.A. diz: “Inês eu quero ajudar a ver se os meninos estão bem sentados, menino, menina”.</p>	Registo de Observações

16.11	Sala	<p>- Dificuldades em esperar pela sua vez</p> <p>- Melhoria na capacidade de ouvir os outros</p>	<p>Nº66. Hora do Conto. Relativamente ao objetivo “escutar a história, sem interromper quando não é proposto”, a grande maioria do grupo conseguiu fazê-lo, apesar de esporadicamente existirem pequenas distrações e com especial relevo para o S. F., a J., o T. e o R.</p> <p>A maioria do grupo também se revelou bastante interessado e entusiasmado em participar, já colocando o dedo no ar, no entanto, ainda com dificuldades em esperar pela sua vez, levantando-se ou comunicando assim que colocam o dedo no ar, contudo, com evidentes melhorias.</p>	<p>Avaliação realizada pela estagiária na planificação da atividade</p>
-------	------	--	--	---



17.11	Sala	- Melhoria na capacidade de ouvir os outros	<p>Nº67. Hoje tivemos a visita de uma mãe médica na sala. Todas as crianças se mantiveram atentas e participativas de forma ordenada.</p> 	Avaliação realizada pela estagiária na planificação da atividade
20.11	Sala	- Poder partilhado	<p>Nº68. Implementação do quadro das tarefas com os chefes do dia e os responsáveis pela fruta e chapéus. As crianças demonstraram muito interesse em ser eleitas.</p>	Registo de Observações
22.11	Ginásio	- Regulação dos impulsos - Jogo - Melhoria na capacidade de ouvir	<p>Nº69. Ao planear esta sessão de educação física tive em conta um novo interesse das crianças pelos piratas, mas também pelos jogos de apanhada, desta forma, a motivação e o envolvimento do grupo durante toda a sessão foram evidentes. Esta era uma das minhas intenções, motivar o grupo de forma a que não se dispersassem, pelo que penso que se concretizou, apesar de existirem sempre alguns casos em que o impulso de correr em vez de estar sentado a escutar as instruções era mais forte.</p>	Avaliação realizada pela estagiária na planificação da sessão

			Para além disso, nesta sessão acrescentei a realização de um jogo, em que as crianças foram estimuladas a respeitar as suas regras e a autorregular diversos impulsos. Após a instrução do jogo, as crianças começaram logo por desrespeitar uma regra. No entanto, bastou explicar mais uma vez e conseguiram controlar as suas vontades e respeitar as regras.	
23.11	Sala	- Poder partilhado	Nº70. Os chefes do dia têm se revelado muito participativos na gestão do grupo.	Registo de Observações
23.11	Sala	- Estratégias de regulação dos impulsos	Nº71. Na sessão de dança, a professora realiza um jogo de apanhada, mas em que as crianças tinham de saber escutar a música e parar de dançar quando esta terminasse. A professora referiu que este é um jogo pensado para a fragilidade que o grupo tem em escutar e em parar/esperar.	Registo de Observações
24.11	Ginásio	- Estratégias de regulação dos impulsos/desejos	Nº72. As crianças estavam com necessidade de se movimentar, por isso, permiti que corressem pelo espaço e depois então regressaram à atividade, mais calmas e concentradas.	Registo de Observações
27.11	Sala	- Melhoria na capacidade de ouvir os outros	Nº73. Durante a reunião da manhã, em vez de ler os cadernos de notícias, pedi às crianças para me contarem o que fizeram no fim de semana, cada vez há mais crianças a tomarem a iniciativa de contar as suas experiências	Registo de Observações


		- Melhoria na capacidade de esperar pela sua vez	<p>personais. A An. depois de colocar o dedo no ar, ainda tem dificuldade em esperar pela sua vez sem referir repetidamente “Eu, eu”. Contudo, a grande maioria do grupo já coloca o dedo no ar e consegue esperar pela sua vez de comunicar. Hoje, também conseguiram escutar os colegas a comunicarem as suas notícias, o que revela a importância do poder partilhado com o grupo.</p>	
29.11	Ginásio	<p>- Melhoria na capacidade de ouvir os outros</p> <p>- Captar a atenção do grupo indo ao encontro dos seus interesses</p>	<p>Nº74. Nesta sessão de educação física, realizei jogos cujas regras iam ao encontro dos interesses do grupo, mas igualmente das suas necessidades em autorregular os seus impulsos. No que diz respeito aos comportamentos do grupo observados durante o tempo da atividade, revelaram um grande interesse e empenho, pelo que concretizaram as tarefas propostas com motivação, respeitando as suas regras. Do mesmo modo, também foram capazes de respeitar os meus pedidos durante a sessão, não deixando de ser necessário relembrar algumas crianças.</p>	<p>Avaliação realizada pela estagiária na planificação da sessão</p>
30.11	Sala	- Melhoria na capacidade de ouvir os outros	<p>Nº75. Hora do Conto. Relativamente ao objetivo “escutar a história, sem interromper quando não é proposto”, a grande maioria do grupo conseguiu fazê-lo, começando a evidenciar-se melhorias no ambiente educativo. A maioria do grupo também se revelou bastante interessado e</p>	<p>Registo de Observações</p>


		- Melhoria na capacidade de esperar pela sua vez	entusiasmado em participar, já colocando o dedo no ar e com menos dificuldades em esperar pela sua vez.	
<b>Mês de dezembro</b>				
07.12	Sala	- Partilha	Nº76. O D., a J., a An. e a C. estavam na mesa a fazer modelagem com plasticina. Todos souberam partilhar a plasticina existente sem criar conflitos entre eles.	Registo de Observações
12.12	Praça	- Influência do género nos comportamentos	Nº77. Todas as salas da instituição encontravam-se na praça para o ensaio. A educadora cooperante diz: “Já viste bem os nossos meninos (andar, saltar, a conversar, a ir buscar objetos, de pé) e os da sala 5 (mesma faixa etária), todos sentados de pernas à chinês, à espera que o ensaio se inicie, compara lá. Todos sossegados e os nossos numa desinquietação. Mas já reparaste que a sala 5 têm muito mais raparigas do que rapazes e nós é ao contrário, temos mais rapazes do que raparigas!”	Registo de Observações

13.12	Sala	- Estratégias de regulação comportamental	Nº78. Antes da divulgação do projeto se iniciar, a educadora refere que vai fazer uma magia para o barulho se ir embora e todos ficarem a escutar. Eu refiro que uns pós de perlimpimpim vão entrar e a magia vai acontecer. É então que a educadora mostra as purpurinas e espalha algumas por cima da cabeça das crianças. Depois disso, fizeram silêncio, iniciando-se a apresentação.	Registo de Observações
15.12	Sala	- Melhoria na capacidade de ouvir os outros - Melhoria na capacidade de esperar pela sua vez	Nº79. A reunião da tarde ocorre sem interrupções relevantes. Leio uma história, partilhamos ideias, as crianças estão atentas e já praticamente todas colocam o dedo no ar quando pretendem falar.	Registo de Observações
18.12	Sala	- Partilha	Nº80. As crianças encontram-se a fazer massa. A Mada. pede para partilharem plasticina com ela. O T. e a M. A. partilham e ela refere “Temos de partilhar, é importante!”	Registo de Observações
<b>Mês de janeiro</b>				

08.01	Sala	- Melhoria da capacidade de ouvir os outros	Nº81. Após a sessão de música, o professor elogia o grupo ao nível dos seus comportamentos, referindo que estão muito mais crescidos, comparativamente com o início do ano letivo, portam-se melhor, conseguem estar mais tempo a escutar e distraem-se menos.	Registo de Observações
09.01	Sala	- Partilha	Nº82. O A. vem ter comigo e diz-me que a Mada. não partilha a plasticina consigo. Aproximo-me e observo o A. a pedir plasticina novamente e a Mada. refere que ele não está a pedir como deve de ser “falta o sf”! O A. pede por favor e a Mada. e o R. partilharam a plasticina com ele.	Registo de Observações
09.01	Sala	- Partilha	Nº83. A M.E. partilha a plasticina com as crianças que estão na área da modelagem.	Registo de Observações
09.01	Corredor	- Melhoria na capacidade de respeitar o lugar numa fila	Nº84. Levo o grupo para o refeitório sozinha, paramos na casa de banho. Cantamos canções, enquanto esperamos ordenadamente que todos estejam despachados. O maquinista ajuda as crianças a “entrarem no comboio”. Avançamos e todo o grupo respeita o seu lugar na fila.	Registo de Observações
11.01	Sala	- Partilha	Nº85. “Inês, eu quero partilhar o meu bebé que eu trouxe. Posso ir buscá-lo à caixa?” – M.A.	Registo de Observações

11.01	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partilha</li> <li>- Melhoria na capacidade de ouvir os outros</li> <li>- Melhoria na capacidade de esperar pela sua vez</li> </ul>	<p>Nº86. Hora do Conto. Leitura do livro “Desculpa!”, integrado na investigação. Comparação entre o tema do livro com uma situação ocorrida durante a tarde entre a Mada. e o R., em que o R. não queria partilhar o carro com a Mada. e ambos ficaram tristes, tal como na história. Depois da leitura, conversa com as crianças acerca da importância da partilha em que todo o grupo se revelou muito participativo ao querer explicar a importância da partilha. A sua participação ocorreu de forma organizada, em que as crianças conseguiram escutar e trocar diferentes ideias, colocaram o dedo no ar e souberam esperar pela sua vez, contudo ainda com o R., a An. e o T. a ter o impulso de colocar o dedo no ar, mas comunicar logo.</p>	Registo de Observações
11.01	Sala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de regulação de impulsos/desejos</li> </ul>	<p>Nº87. Encontrava-me sozinha com o grupo, após as crianças arrumarem a sala, sentarem-se e comerem a fruta, pensei em irmos até ao recreio, mas começou a chover. Então, decidi realizar um jogo em grande grupo, em que uma criança tem de adivinhar quem se esconde debaixo de uma manta. O grupo revelou muito interesse em realizar este jogo e à tarde até se voltou a jogar. Com este jogo, as crianças tinham de autorregular o seu</p>	Registo de Observações

			desejo de dar a resposta, saber esperar e focar a sua atenção. Para além disso, o restante grupo ia dando pistas, participando igualmente.	
12.01	Sala	- Partilha	Nº88. A Cl. pede para a J. lhe emprestar a mala e ela partilha-a com ela.	Registo de Observações
15.01	Sala	- Estratégias	Nº89. Implementação do quadro de autoavaliação comportamental. 	Registo de Observações
15.01	Sala	- Melhoria dos comportamentos	Nº90. O professor de música voltou a elogiar os comportamentos do grupo no final da sessão, referindo que se portaram muito bem e que participaram bastante.	Registo de Observações

15.01	Sala	- Partilha	<p>Nº91. Na modelagem, o A. e o S. Ma. partilharam a massa com as restantes crianças que não tinham e lhes estavam a pedir. Na área dos jogos de chão, o T. também partilhou os carros com o S. Ma.</p> 	Registo de Observações
17.01	Ginásio	- Melhoria na capacidade de ouvir, respeitar as regras e autocontrolar os impulsos.	<p>Nº92. Mais uma vez, utilizei a sessão de educação física, como uma forma lúdica de estimular a capacidade de autorregular os comportamentos das crianças, através do jogo. O grupo manteve-se sempre empenhado na sessão e respeitou tanto as regras da mesma como os meus pedidos, sendo o jogo um eficiente meio para tal.</p>	Avaliação realizada pela estagiária na planificação da sessão
17.01	Sala	- Melhoria da capacidade de ouvir os outros	<p>Nº93. Hora do Relaxamento. Neste momento, as crianças estiveram a ouvir uma história contada e imaginá-la, surgindo pontualmente imagens. Todo o grupo se manteve atento e em silêncio e no final participaram entusiasmadamente, ouviram os outros, colocaram o dedo no ar,</p>	Avaliação realizada pela estagiária na

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria na capacidade de esperar pela sua vez</li> <li>- Ambiente Educativo mais organizado</li> </ul>	realizaram perguntas, exploraram as imagens e ainda pediram para voltar a repetir.	planificação da atividade
--	--	--	--	---------------------------

Tabela 2.  
Registos de Ocorrências por Tipos de Comportamentos.

Comportamentos		Número do Registo de Ocorrência
2.Partilha brinquedos com os outros.	Dificuldades	3;8;9;18;20;24;50;62.
	Melhoria	25;27;60;63;76;80;82;83;85;86;88;91.
5.Sabe esperar pacientemente pela sua vez (para conversar ou para participar em alguma atividade).	Dificuldades	4;10;14;15;17;22;23;29;35;40;43;46;49;51;52.
	Melhoria	26;54;55;66;73;75;79;86;93.
26. Sabe escutar os outros.	Dificuldades	2;4;5;6;7;10;11;12;13;15;22;23;28;29;42;47;56;61.
	Melhoria	26;33;35;51;54;55;66;67;73;74;75;79;81;86;92;93.
Respeita o seu lugar numa fila.	Dificuldades	10;37;41.
	Melhoria	32;39;48;53;64;84.

## Anexo 16. Entrevistas das Crianças e Matrizes Categorias

### XVI

Tabela 1.

*Conceções das crianças acerca dos tipos de comportamentos – 02.11.17*

<b>Crianças</b>	<b>O que é portar bem?</b>	<b>O que é portar menos bem?</b>
<b>Af.</b>	-	-
<b>Al.</b>	-	-
<b>An.</b>	-	-
<b>A.</b>	“Não bater”	“Bater”
<b>C.</b>	“É brincar na rua”	-
<b>D.</b>	-	“Quando o T. não empresta os jogos”
<b>Fr.</b>	“Fazer um desenho”	-
<b>Mart.</b>	-	-
<b>I.</b>	-	-
<b>J.</b>	“Brincar”	“Bater”
<b>Mad.</b>	“Não morder e não puxar os cabelos”	“Morder os amigos e puxar os cabelos”
<b>Manu.</b>	“Comer a maçã toda”	-
<b>Cl.</b>	-	-
<b>M. E.</b>	“Brincar”	“Bater e morder”
<b>M. A.</b>	-	“Bater e morder”
<b>M. C.</b>	-	-
<b>Mari.</b>	-	-
<b>Mi.</b>	-	-
<b>P.</b>	“Ficar parado”	“Deitar a língua de fora”
<b>R.</b>	“Não bater nos amigos”	“Bater aos amigos”
<b>Ró.</b>	“Sem fazer birras”	“Fazer birras”
<b>S. Mad.</b>	“É quando os amigos brincam”	“É quando os amigos se zangam”

<b>S. Ma.</b>	“Fazer desenhos”	-
<b>S. F.</b>	“Brincar”	-
<b>T.</b>	-	-

Tabela 2

Matriz categorial das conceções das crianças acerca dos tipos de comportamentos. 02.11.17

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registo/Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Unidade de Enumeraçã o</b>
<b>A. Conceção relativa ao conceito “Portar Bem” (o que é portar bem?)</b>	Ausência de Agressões Físicas	<i>Não bater (A.)</i> <i>Não morder (Mada.)</i> <i>Não puxar os cabelos (Mada.)</i> <i>Não bater nos amigos (R.)</i>	4	3
	Ações Sociais	<i>Comer a maçã toda (Manu.)</i> <i>Ficar parado (P.)</i> <i>Sem fazer birras (Ró.)</i> <i>É brincar na rua (C.)</i> <i>Fazer um desenho (Fr.)</i> <i>Fazer desenhos (S. Ma.)</i> <i>Brincar (J.)</i> <i>Brincar (M.E.)</i> <i>Brincar (S.F.)</i> <i>É quando os amigos brincam (S. Mad.)</i>	10	10

<p><b>B.</b>  <b>Conceção relativa</b>  <b>ao conceito</b>  <b>“Portar Menos</b>  <b>Bem” (o que é</b>  <b>portar menos</b>  <b>bem?)</b></p>	<p>Existência de  Agressões Físicas</p>	<p><i>Bater (A.)</i>  <i>Bater (J.)</i>  <i>Morder os amigos (Mada.)</i>  <i>Puxar os cabelos (Mada.)</i>  <i>Bater (M.E.)</i>  <i>Morder (M.E.)</i>  <i>Bater (M.A.)</i>  <i>Morder (M.A.)</i>  <i>Bater aos amigos (R.)</i></p>	9	6
	<p>Ações Sociais</p>	<p><i>Fazer birras (Ró.)</i>  <i>Quando o T. não empresta os jogos (D.)</i>  <i>É quando os amigos se zangam (S. Mad.)</i>  <i>Deitar a língua de fora (P.)</i></p>	4	4

Tabela 3

*Conceções das crianças acerca dos tipos de comportamentos e da importância da partilha – 18.01.18*

<b>Crianças</b>	<b>O que é portar bem?</b>	<b>O que é portar menos bem?</b>	<b>Partilhar é importante? Porquê?</b>
<b>Af.</b>	“Quando os meninos arrumam”	“Não arrumar e não brincar”	“Sim, temos de partilhar as coisas. Os amigos ficam contentes”
<b>Al.</b>	“Pôr o dedo no ar”	“Quando passam à frente no comboio”	“Sim, porque podemos brincar juntos”
<b>An.</b>	“Quando os meninos arrumam; ajudam as professoras”	“Batem, quando não ouvem as professoras”	“Sim”
<b>A.</b>	“Arrumar, ajudar as mães e as professoras, colocar o dedo no ar”	“É não ajudar, não arrumar”	“É bom partilhar para sermos amigos”
<b>C.</b>	“Fazer um desenho muito giro, brincar e arrumar”	-	Sim é. Porque assim os amigos ficam contentes e se não os amigos choram.
<b>D.</b>	“Quando estamos sentados nas reuniões”	“Quando não se sentam”	“Sim, porque podemos brincar juntos”
<b>Fr.</b>	“É quando fazem o que as professoras diz, quando ouvem as professoras”	“Quando não ouvem as professoras, quando não arrumam”	“Sim, quando os amigos partilham brinquedos, bolachas, ficam contentes”

		para ir para a reunião”	
<b>Mart.</b>	“Quando têm bolinhas verdes é porque se portaram bem, arrumaram a sala, ouviram os amigos”	-	“Sim é importante. Eu partilho”
<b>I.</b>	“Quando ficam calados, fazem brincadeiras, arrumam”	“Os pais chateiam-se, quando os meninos se batem”	“É, é giro”
<b>J.</b>	“Brincam, jogam”	“Disparates, fazer birras”	“É importante, porque jogam juntos”
<b>Mad.</b>	“Arrumar, quando desenham bem, partilham”	“Puxar os cabelos e até morder, beliscar, quando não partilhamos”	“É importante, porque podemos brincar juntos, dar os brinquedos aos amigos”
<b>Manu.</b>	“Quando eu arrumo tudo e quando faço o que as professoras dizem e a mãe”	“É quando não arrumo”	“Partilhar as coisas é importante, porque os amigos ficam contentes quando partilhamos”
<b>Cl.</b>	-	“Chorar”	“Eu partilho”
<b>M. E.</b>	“Arrumar tudo, ouvir os amigos a falar e quando pomos o dedo no ar”	-	“Sim, se os amigos não partilharem falamos com as professoras. Os amigos ficam tristes se não partilharmos e

			ficam contentes quando partilham”
<b>M. A.</b>	“Quando os meninos brincam”	“Quando dão palmadas aos amigos e isso é feio”	“Sim, os outros ficam felizes”
<b>M. C.</b>	“Quando os meninos fazem o que as professoras mandam”	“Quando os meninos arranham, não arrumam”	“É, porque assim podemos brincar juntos”
<b>Mari.</b>	-	-	“Sim.”
<b>Mi.</b>	“Ajudar as professoras, quando arrumo tudo e partilho os brinquedos”	“Bater aos amigos, magoar”	“Sim, eu partilho com os amigos os brinquedos”
<b>P.</b>	“Arrumam, quando eles ouvem e também quando ajudam as professoras”	“Quando não ouvem as professoras.”	“Sim, porque assim os amigos ficam felizes. Eu gosto de partilhar”
<b>R.</b>	“Não bater aos amigos”	“Bater aos amigos”	“Partilhar é brincar os dois. Devemos partilhar os brinquedos porque se não os amigos ficam zangados”
<b>Ró.</b>	“Quando têm bolinha verde; Quando brincam; Ouvir os outros”	“Quando põe uma bolinha colorida; Não ouvirem, também não arrumaram”	“Partilhar é dar as coisas. É importante porque os amigos ganham outras coisas”
<b>S. Mad.</b>	-	-	“Sim.”

<b>S. Ma.</b>	-	“Quando fazem zangar os amigos e as professoras”	“Sim.”
<b>S. F.</b>	“Quando as bolinhas são verdes”	-	“Sim. Para brincar com os amigos com os carros”
<b>T.</b>	“Brincar”	“Bater às pessoas”	“Sim é importante, porque eu gosto”

Tabela 4

*Matriz categorial das concepções das crianças acerca dos tipos de comportamentos e da importância da partilha. 18.01.18*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de registo/Indicadores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Unidade de Enumeração</b>
<b>A. Concepção relativa ao conceito “Portar Bem” (O que é portar bem?)</b>	Ausência de Agressões Físicas	<i>Não bater aos amigos (R.)</i>	1	1
	Ações Sociais	<i>Quando os meninos arrumam (Af.)</i> <i>Pôr o dedo no ar (Al.)</i> <i>Quando os meninos arrumam (An.)</i> <i>Ajudam as professoras (An.)</i> <i>Arrumar (A.)</i> <i>Ajudar as mães e as professoras (A.)</i> <i>Colocar o dedo no ar (A.)</i> <i>Fazer um desenho muito giro (C.)</i> <i>Brincar (C.)</i> <i>Arrumar (C.)</i> <i>Quando estamos sentados nas reuniões (D.)</i>	39	20

		<p><i>É quando fazem o que as professoras diz (Fr.)</i></p> <p><i>Quando ouvem as professoras (Fr.)</i></p> <p><i>Quando têm bolinhas verdes é porque se portaram bem, arrumaram a sala, ouviram os amigos (Mart.)</i></p> <p><i>Quando ficam calados (I.)</i></p> <p><i>Fazem brincadeiras (I.)</i></p> <p><i>Arrumam (I.)</i></p> <p><i>Brincam, jogam (J.)</i></p> <p><i>Arrumar (Mada.)</i></p> <p><i>Quando desenham bem (Mada.)</i></p> <p><i>Partilhar (Mada.)</i></p> <p><i>Quando eu arrumo tudo (Manu.)</i></p> <p><i>Quando faço o que as professoras dizem e a mãe (Manu.)</i></p> <p><i>Arrumar tudo (M.E.)</i></p> <p><i>Ouvir os amigos a falar (M.E.)</i></p> <p><i>Quando pomos o dedo no ar (M.E.)</i></p> <p><i>Quando os meninos brincam (M.A.)</i></p> <p><i>Quando os meninos fazem o que as professoras mandam (M.C.)</i></p>		
--	--	--	--	--

		<p><i>Ajudar as professoras (Mi.)</i></p> <p><i>Quando arrumo tudo (Mi.)</i></p> <p><i>Partilho os brinquedos (Mi.)</i></p> <p><i>É quando os meninos arrumam (P.)</i></p> <p><i>Quando eles ouvem (P.)</i></p> <p><i>Quando ajudam as professoras (P.)</i></p> <p><i>Quando têm bolinha verde (Ró.)</i></p> <p><i>Quando brincam (Ró.)</i></p> <p><i>Ouvir os outros (Ró.)</i></p> <p><i>Quando as bolinhas são verdes (S.F.)</i></p> <p><i>Brincar (T.)</i></p>		
<p><b>B.</b></p> <p><b>Conceção relativa ao conceito “Portar Menos Bem” (O que é portar menos bem?)</b></p>	<p>Existência de Agressões Físicas</p>	<p><i>Batem (An.)</i></p> <p><i>Os pais chateiam-se, quando os meninos se batem (I.)</i></p> <p><i>Puxar os cabelos (Mada.)</i></p> <p><i>Morder (Mada.)</i></p> <p><i>Beliscar (Mada.)</i></p> <p><i>Quando dão palmadas aos amigos e isso é feio (M.A.)</i></p> <p><i>Quando os meninos arranham (M.C.)</i></p>	<p>11</p>	<p>8</p>

		<i>Bater aos amigos (Mi.)</i> <i>Magoar (Mi.)</i> <i>Bater aos amigos (R.)</i> <i>Bater às pessoas (T.)</i>		
	Ações Sociais	<i>Não arrumar (Af.)</i> <i>Não brincar (Af.)</i> <i>Quando passam à frente no comboio (Al.)</i> <i>Quando não ouvem as professoras (An.)</i> <i>É não ajudar (A.)</i> <i>Não arrumar (A.)</i> <i>Quando não se sentam (D.)</i> <i>Quando não ouvem as professoras (Fr.)</i> <i>Quando não arrumam para ir para a reunião (Fr.)</i> <i>Disparates, fazer birras (J.)</i> <i>Quando não partilhamos (Mada.)</i> <i>É quando não arrumo (Manu.)</i> <i>Chorar (Cl.)</i> <i>Não arrumam (M.C.)</i>	19	14

		<p><i>Quando não ouvem as professoras (P.)</i></p> <p><i>Quando põe uma bolinha colorida (Ró.)</i></p> <p><i>Não ouviram (Ró.)</i></p> <p><i>Também não arrumaram (Ró.)</i></p> <p><i>Quando fazem zangar os amigos e as professoras (S. Ma.)</i></p>		
<p><b>C.</b></p> <p><b>Importância da partilha (Partilhar é importante? Porquê?)</b></p>	<p>Possibilidade de Interações Sociais</p>	<p><i>Sim, porque podemos brincar juntos (Al.)</i></p> <p><i>É bom partilhar para sermos amigos (A.)</i></p> <p><i>Sim, porque podemos brincar juntos (D.)</i></p> <p><i>É importante, porque jogam juntos (J.)</i></p> <p><i>É importante, porque podemos brincar juntos, dar os brinquedos aos amigos (Mada.)</i></p> <p><i>É, porque assim podemos brincar juntos (M.C.)</i></p> <p><i>Partilhar é brincar os dois (R.)</i></p> <p><i>Sim. Para brincar com os amigos com os carros (S.F.)</i></p>	8	8
	<p>Promoção de Bem-Estar aos Pares</p>	<p><i>Sim, temos de partilhar as coisas. Os amigos ficam contentes (Af.)</i></p> <p><i>Porque assim os amigos ficam contentes e se não os amigos choram (C.)</i></p>	9	9

		<p><i>Sim, quando os amigos partilham brinquedos, bolachas, ficam contentes (Fr.)</i></p> <p><i>Partilhar as coisas é importante, porque os amigos ficam contentes quando partilhamos (Manu.)</i></p> <p><i>Os amigos ficam tristes se não partilharmos e ficam contentes quando partilham (M.E.)</i></p> <p><i>Sim, os outros ficam felizes (M.A.)</i></p> <p><i>Sim, porque assim os amigos ficam felizes. Eu gosto de partilhar (P.)</i></p> <p><i>Devemos partilhar os brinquedos porque se não os amigos ficam zangados (R.)</i></p> <p><i>Partilhar é dar as coisas. É importante porque os amigos ganham outras coisas (Ró.)</i></p>		
--	--	---	--	--

## **Anexo 17. Portefólio da PPSII**

### **XVII**

Dada a dimensão deste ficheiro, este encontra-se em formato digital na pen drive disponibilizada no final do relatório.