

A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE AUTORREGULAÇÃO DE UM GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Daniela Alves

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
Educação Pré-escolar

2020-2021



A PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE AUTORREGULAÇÃO DE UM GRUPO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Daniela Alves

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
Educação Pré-escolar
Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO EDUCATIVO	3
2.1. Meio onde se insere o contexto.....	4
2.2. Contexto socioeducativo.....	5
2.3. Equipa educativa.....	5
2.3.1. Equipa educativa da sala.....	6
2.4. Ambiente educativo	7
2.5. Crianças	10
2.6. Famílias.....	13
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	16
3.2. Intenções para a ação	17
3.3. Processo de intervenção.....	21
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	25
4.1. Identificação da problemática.....	26
4.2. Revisão da literatura	26
4.3. Roteiro metodológico e ético	33
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	36
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	37
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS.....	37
ANEXO A. Transcrição da entrevista à educadora cooperante	37
ANEXO B. Planta da sala de atividades.....	37
ANEXO C. Dia-tipo	37
ANEXO D. Mapa de atividades extracurriculares	37
ANEXO E. Notas de campo.....	37

ANEXO F. Portefólio individual da criança	37
ANEXO G. Roteiro ético e metodológico.....	37
ANEXO H. Guião da entrevista à educadora cooperante	37
ANEXO I. Análise da entrevista à educadora cooperante.....	37

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada - Módulo II (PPSII) que decorreu numa instituição particular de solidariedade social em Lisboa, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

Este relatório compreende a análise crítica e reflexiva do processo de intervenção em contexto de jardim de infância e uma investigação sobre a promoção de competências de autorregulação de um grupo de crianças com idades entre os 3 e os 5 anos.

A investigação, de natureza qualitativa, seguiu a metodologia do estudo de caso uma vez que o intuito era aprofundar o tema da promoção de competências de autorregulação de um grupo de jardim de infância, nomeadamente, a forma como essas competências foram promovidas no contexto específico da PPSII. As técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados na investigação foram a observação direta, notas de campo, reflexões teóricas, entrevista semi-estruturada, conversas informais com a educadora cooperante e a consulta de documentos. Os dados foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo através da qual se classifica a informação por categorias para assim responder às questões da investigação.

A análise e discussão dos resultados evidenciou que cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento, o mesmo acontece com o desenvolvimento das competências de autorregulação. Para além das suas características individuais e do seu nível de desenvolvimento as suas competências de autorregulação são também influenciadas pelo contexto educativo e pelo contexto familiar. Os resultados do estudo permitem ainda compreender a importância e a extensão do papel do educador e das crianças para promover as competências de autorregulação.

Palavras-chave: Educação de infância; prática pedagógica; autorregulação; comportamento.

ABSTRACT

This internship report was prepared within the framework of the Curricular Unit (UC) of Supervised Professional Practice - Module II (PPSII) that took place in a private institution of social solidarity in Lisbon, with a group of children aged between 3 and 5 years old. This report comprises the critical and reflexive analysis of the intervention process in the context of kindergarten and an investigation on the promotion of self-regulatory skills of a kindergarten group. The qualitative research followed the methodology of the case study since the aim was to deepen the theme of promoting self-regulation skills of a kindergarten group, namely the way these competencies were promoted in the specific context of the PPSII. The techniques and instruments for data collection and analysis used in the research were direct observation, field notes, theoretical reflections, semi-structured interviews, informal conversations with the cooperative educator and the consultation of documents. The data were analyzed using the content analysis technique through which the information is classified by categories to answer the questions of the investigation.

The analysis and discussion of the results showed that each child has its own pace of development, the same happens with the development of self-regulation skills. In addition to their individual characteristics and level of development, their self-regulation skills are also influenced by the educational context and the family context. The results of the study also allow us to understand the importance and extent of the role of educators and children in promoting self-regulation skills.

Key words: Childhood education; pedagogical practice; self-regulation; behavior.

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular *Prática Profissional Supervisionada II (PPSII)*, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar. Este relatório tem como objetivo apresentar de forma crítica e reflexiva o processo de intervenção decorrido num contexto de jardim de infância com um grupo de 17 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade. Ao longo da intervenção foi ainda realizada uma investigação sobre uma problemática identificada no contexto.

Através do presente estudo sobre a promoção de competências de autorregulação de um grupo de jardim de infância pretende-se: i) conhecer as estratégias da educadora para promover o desenvolvimento de competências de autorregulação das crianças; ii) compreender de que forma a autorregulação afeta as interações entre as crianças; iii) perceber de que modo a organização do ambiente educativo influencia a autorregulação das crianças.

A investigação de natureza qualitativa seguiu a metodologia do estudo de caso. Optou-se por este tipo de investigação porque permite uma compreensão aprofundada do objeto em estudo, ao mesmo tempo que, possibilita uma relação de proximidade do investigador com os sujeitos e com o contexto onde se realiza a investigação (Denzin & Lincoln, 2017; Meirinhos & Osório, 2010).

Para proceder à recolha dos dados necessários à investigação utilizaram-se diversas técnicas e instrumentos como a observação direta e indireta, conversas informais, consulta documental, registo de notas de campo e entrevista semiestruturada à educadora cooperante. Posteriormente, para realizar a análise dos dados recolhidos recorreu-se à análise de conteúdo.

No que diz respeito à estrutura e organização do relatório optou-se por se fazer uma divisão por capítulos: (i) Introdução; (ii) Caracterização do contexto socioeducativo; (iii) Análise reflexiva da intervenção; (iv) Investigação em jardim de infância; (v) Construção da profissionalidade; (vi) Considerações finais.

O primeiro capítulo, a presente introdução, refere de forma geral o tema e a organização do relatório elaborado.

No segundo capítulo encontra-se a caracterização reflexiva do contexto educativo onde se realizou a PPSII. Neste ponto é apresentada a caracterização do meio onde se

insere o contexto, a caracterização da organização socioeducativa, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das suas famílias.

No terceiro capítulo apresenta-se a análise reflexiva da intervenção, considerando as intenções definidas para a ação e a sua concretização ao longo do processo de intervenção.

No quarto capítulo, investigação em jardim de infância, explicita-se o processo investigativo. Neste ponto apresenta-se a problemática emergente, a revisão da literatura sobre o tema da investigação e o roteiro metodológico e ético que nortearam o trabalho investigativo.

O quinto capítulo diz respeito ao contributo da prática profissional supervisionada para a construção da profissionalidade.

Por último, no sexto e último capítulo são apresentadas as considerações finais.

2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO EDUCATIVO

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo apresenta-se a caracterização do contexto da Prática Profissional Supervisionada em jardim de infância. Com esta caracterização pretende-se dar a conhecer as características do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das suas famílias, informação essencial para uma prática pedagógica adequada.

Os dados que suportam a caracterização foram obtidos através da observação direta (registados nas notas de campo e nas reflexões semanais), da consulta de documentos disponibilizados pela educadora cooperante e pela organização educativa e de conversas informais com a equipa educativa da sala.

2.1. Meio onde se insere o contexto

As crianças são atores sociais, quer isto dizer que influenciam e são influenciadas pelo meio em que estão inseridas (Ferreira, 2004; Gonzalez-Mena, 2009). Em função do seu desenvolvimento e aprendizagem mostra-se muito importante conhecer o meio onde se insere o contexto educativo, os seus recursos e potencialidades.

O contexto socioeducativo onde decorreu a minha prática localiza-se numa das zonas mais antigas da cidade de Lisboa. A área envolvente, de carácter habitacional, apresenta um vasto conjunto de recursos disponíveis, como transportes, espaços verdes (jardim/parque) e espaços dedicados ao comércio, à prestação de serviços e a atividades de lazer (Projeto educativo da fundação [PEF], 2018/2021). As crianças relataram diversas vezes que costumam ir com as suas famílias ao jardim e, por vezes, encontram lá amigos da sala. Em conversas de grande grupo, algumas crianças comentaram o que fazem com as suas famílias e quais as brincadeiras que fazem quando encontram os colegas fora da organização educativa.

Neste momento face às restrições impostas para conter a pandemia, a organização educativa em conformidade com as orientações da Direção-Geral da Saúde, reduziu o contacto das crianças com a comunidade. Assim, as saídas e os passeios semanais ao jardim não são agora permitidos. Apesar das atuais restrições é importante não esquecer que o contacto com o meio e com a comunidade confere às aprendizagens um maior valor motivacional e um maior sentido social, sendo muito importante para as crianças

desenvolverem sentimentos de pertença e construïrem a sua identidade cultural (Gonzalez-Mena, 2009; Niza, 2013).

2.2. Contexto socioeducativo

A organizaçãõ socioeducativa é uma Instituiçãõ Particular de Solidariedade Social (IPSS) reconhecida como pessoa coletiva de utilidade pública que desenvolve açõõs de apoio social em diversas vertentes. Estando integrada numa fundaçãõ de carácter social, o estabelecimento socioeducativo adotou a sua missãõ e valores. A fundaçãõ tem como principal missãõ oferecer uma resposta social a criançãs, jovens, idosos e pessoas com algum tipo de carênciã, oferecendo apoio nos setores da educaçãõ, saúde, habitaçãõ, subsistênciã, entre outros. Do ponto de vista socioeducativo foram estabelecidos como princípios orientadores: (i) colaborar com as famílias no processo educativo das criançãs e criar relaçõõs de colaboraçãõ com a comunidade; (ii) oferecer uma formaçãõ integral e diferenciada, baseada na articulaçãõ entre o saber fazer, saber ser e saber viver, com vista a formar cidadãõs capazes e conscientes; (iii) transmitir o sentido de responsabilidade, de liberdade, de respeito, de disciplina e de persistênciã (PEF, 2018/2021).

A gestãõ e organizaçãõ dos estabelecimentos socioeducativos é da responsabilidade da direçãõ do departamento da infânciã que se articula com a direçãõ de cada estabelecimento. A organizaçãõ educativa nãõ adotou nenhum modelo pedagógico, ficando ao critério de cada educador a adoçãõ ou nãõ de um modelo com o qual se identifique e que respeite as intencionalidades pedagógicas e os princípios da organizaçãõ (PEF, 2018/2021).

A organizaçãõ socioeducativa onde decorreu o estágio oferece respostas sociais na valênciã de creche, acolhendo criançãs a partir dos 12 meses até aos 3 anos de idade, e na valênciã de jardim de infânciã para criançãs dos 3 anos até à entrada para o ensino básico. A oferta social de creche conta com três salas, uma para as criançãs entre os 12 e os 24 meses e as outras duas para criançãs entre os 24 meses e os 3 anos de idade. O Jardim de Infânciã, por sua vez, dispõde de quatro salas de atividades para criançãs a partir dos 3 anos até à entrada no ensino obrigatório (PEF, 2018/2021).

2.3. Equipa educativa

A organização socioeducativa conta com a colaboração de uma equipa multidisciplinar composta por uma diretora pedagógica, sete educadoras, sete ajudantes de ação educativa, três auxiliares, uma cozinheira e professores contratados para atividades extracurriculares (PEF, 2018/2021).

Tendo por base as observações realizadas considero que o ambiente relacional da equipa educativa da organização seja positivo. A equipa demonstra um espírito de partilha, de comunicação e de empatia o que proporciona um ambiente positivo para todos os envolvidos e em especial para as crianças. Este ambiente permite que os diferentes grupos trabalhem de forma cooperada, realizando em projetos e atividades em conjunto.

No caso das atividades extracurriculares, não existe muita articulação entre os professores e a educadora cooperante, existe apenas comunicação entre ambas as partes sendo que, no final de cada sessão os professores fazem um pequeno relato sobre o que foi feito e como foi a participação e o envolvimento das crianças.

No que se refere à diretora pedagógica da organização educativa pude observar que esta se mostra sempre disponível tanto para os profissionais quanto para as crianças, procurando, manter-se a par do que está a acontecer para que tudo funcione tranquilamente e todos se sintam apoiados e ouvidos.

2.3.1. Equipa educativa da sala

A equipa educativa da sala é constituída por uma educadora e por uma ajudante de ação educativa. A educadora cooperante é mestre em Necessidades Educativas Especiais e exerce funções na fundação como educadora há 10 anos (cf. Anexo A, Transcrição da entrevista à educadora cooperante). A educadora não adotou nenhum modelo pedagógico, no entanto, tem como inspiração o modelo curricular de educação pré-escolar do Movimento da Escola Moderna (MEM). A ajudante de ação educativa desempenha funções na fundação há cerca de 40 anos. Apesar de já trabalharem na mesma organização há alguns anos este foi o primeiro ano em que a ajudante e a educadora trabalharam juntas na mesma sala.

Através da observação e da convivência com a equipa considero, no que diz respeito à vertente relacional, que esta trabalha em parceria e mantém uma comunicação ativa, partilhando opiniões, informações sobre o grupo e sobre o seu dia a dia. Neste

sentido, Lino (2013) refere que o trabalho em parceria ocorre “em momentos formais e informais de reflexão conjunta com vista à partilha de ideias, de informação e de experiências e tomadas de decisão sobre o processo de ensino e aprendizagem” (p. 135). Este aspeto mostra-se de extrema importância porque o clima relacional sentido na sala de atividades influencia o decorrer das tarefas quotidianas e das atividades realizadas com as crianças.

Numa conversa informal a educadora cooperante mencionou que a equipa educativa tem o dever de promover um ambiente de qualidade, sendo esse um requisito essencial para o bem-estar das crianças, para a sua aprendizagem e desenvolvimento. A este aspeto acrescentou que, na prática pedagógica da equipa, a autonomia das crianças é extremamente valorizada e estimulada, reforçando também a importância de estabelecer uma relação afetiva com elas. Um dos aspetos menos positivos que a educadora cooperante mencionou e que, na sua opinião tende a prejudicar o trabalho cooperativo em sala reside no facto de a ajudante ser chamada com alguma frequência para outras salas ou para outras funções e vê o seu tempo com o grupo bastante reduzido.

Como se pode verificar, o trabalho colaborativo entre os intervenientes implica uma comunicação ativa e eficiente, fundamental para uma troca de informações eficaz e para a tomada de decisões conjunta em prol das crianças (Araújo, 2018), aspeto imprescindível para a promoção de um contexto de qualidade e para que as crianças construam um sentido de grupo e se sintam parte integrante do mesmo (Gonzalez-Mena, 2009).

2.4. Ambiente educativo

O ambiente educativo integra o espaço físico, o tempo e as interações que se estabelecem na articulação dessas dimensões. A organização do ambiente educativo é da responsabilidade do educador sendo que esta impacta diretamente o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, seja positiva ou negativamente (Ferreira, 2004; Forneiro, 1998).

Quando se considera a dimensão relacional do ambiente educativo deve-se ter em consideração o papel que a interação desempenha na aprendizagem. As crianças aprendem na interação com adultos e com os seus pares e é nessas interações, que

acontecem no espaço da sala, que se constrói o sentido de grupo (Ferreira, 2004; Gonzalez-Mena, 2009). Deve-se, por isso, proporcionar um ambiente que estimule a curiosidade, promova a autonomia e favoreça a interação das crianças com os pares e com os adultos numa atitude de respeito para com todos. Pois, quando as crianças se sentem confortáveis e confiantes interagem umas com as outras, com os adultos e com o espaço e interiorizam os padrões de interação social, tornando-se cada vez mais autónomas e seguras de si. Este aspeto é muito importante, uma vez que, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças se manifestam pela compreensão que estas têm do mundo e pela capacidade que possuem para agir nele (Farias & Magalhães, 2017; Portugal, 2009).

O clima relacional do grupo é bastante positivo. As crianças mostram que se sentem confortáveis e seguras, estabelecendo interações umas com as outras, com os adultos e com o espaço. As crianças brincam umas com as outras e os conflitos acontecem, mas em número muito reduzido, sendo resolvidos pelas próprias crianças ou com o auxílio de um adulto.

Sabendo que a organização do espaço (objetos, materiais e decoração) “pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas” (Portugal, 2012, p. 12), cabe ao educador organizar o espaço de forma intencional, com vista a proporcionar um espaço desafiador e estimulante que incentive as crianças a participar, explorar e a aprender de forma autónoma (Farias & Magalhães, 2017).

Em relação a este tema, Forneiro (1998) refere que a forma como se organiza o espaço, delimitando as diferentes áreas de jogo/trabalho contribui para a orientação das crianças e facilita a tomada de decisão sobre o que querem fazer e como o fazer. Estando organizada por áreas, a sala oferece pistas às crianças sobre as atividades que se podem realizar em cada uma dessas áreas.

A sala onde decorreu a PPSII encontra-se organizada em 9 áreas: área da linguagem; área das ciências; área do faz de conta; área da matemática; área da garagem; área da expressão plástica; a área da biblioteca; área dos jogos; área das construções (cf. Anexo B, planta da sala de atividades).

A área das construções é também a área do grande grupo. Esta área assume diferentes funções conforme a necessidade ou altura do dia. Destina-se às atividades de

acolhimento, ao reforço da manhã, contação de histórias, diálogos em grande grupo, etc. A área das construções é uma das áreas de eleição do grupo.

A área da biblioteca foi recentemente renovada e conta agora com uma tenda e almofadas onde as crianças podem ver livros confortavelmente. Esta alteração levou a que as crianças passassem a frequentar mais esta área que anteriormente quase nunca era escolhida por ninguém. Esta área é muito importante, pois o contacto com livros e obras de qualidade adequadas aos interesses das crianças promove o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, sociais, emocionais e estéticas, e estimula a sua curiosidade e motivação para a leitura (Mendes & Velosa, 2016).

A área da casinha é a área mais escolhida pelo grupo. Esta área é composta por materiais e objetos que replicam aqueles que se encontram tipicamente nas suas casas como uma cozinha, berços, mantas, roupas e bonecos, uma mesa e bancos, etc. Nesta área o tipo de brincadeiras evidencia a exploração do jogo simbólico através da interação com os pares. O jogo é uma necessidade da criança e um dos meios pelo qual se expressa, se apropria da realidade, constrói novos conhecimentos, desenvolve a sua criatividade e aprende a partilhar, a resolver conflitos e a viver em grupo e é também através dele que constrói a sua personalidade e a sua visão de si. Esta área é extremamente relevante porque estimula a interação entre pares que, por sua vez, promove o seu desenvolvimento social, cultural, afetivo e cognitivo (Mégrier, 2005; Oliveira et al., 2009).

As paredes da sala são utilizadas como suporte para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças e para os mapas de registo (instrumentos de pilotagem). Numa das paredes está afixado um painel com as fotografias e datas de aniversário de cada criança.

Em relação ao espaço exterior e aos espaços comuns pode-se afirmar que estes apresentam muitas potencialidades para o desenvolvimento da criança por possibilitarem diferentes tipos de interação e a construção de aprendizagens variadas (Forneiro, 1998). Como espaços comuns da organização existe o refeitório onde, desde a abertura às 8h00 até às 8h30, as crianças são recebidas e onde são realizadas as refeições (almoço e lanche da tarde), e há ainda o recreio (exterior), parcialmente coberto que conta com alguns equipamentos (dois escorregas, uma casinha, e uma lagarta). Estes espaços oferecem

diferentes estímulos e possibilitam diferentes tipos de brincadeiras em comparação com aquelas que acontecem na sala.

No que diz respeito à organização da dimensão temporal do ambiente educativo, foi definida pela educadora uma sequência de momentos, atividades e ritmos que são repetidos com regularidade e organizados tendo em conta o tempo e o espaço da sala à qual se dá o nome de rotina (Ferreira, 2004). De acordo com a educadora cooperante, a rotina teve em conta as características do grupo e do contexto, sendo flexível e passível de alteração em virtude das necessidades do grupo. A rotina pedagógica oferece às crianças uma estrutura para os acontecimentos do dia, dando-lhes, assim, uma sensação de previsibilidade e segurança que as ajuda a orientarem-se durante o dia, sabendo o que devem fazer, como e quando o devem fazer, promovem a autonomia e permitem a inferência de regras e de comportamentos. Em suma, a organização do ambiente educativo nas suas diferentes dimensões deve ser flexível e adequada ao grupo de crianças e deve ser explícita e consistente para que as crianças se consciencializem dessa organização e se apropriem do ambiente, tornando-se autónomas, seguras e confiantes. (Cardona, 1992; 1999; Hohmann & Weikart, 2003; Portugal, 2009; Post & Hohmann, 2003).

O anexo C apresenta um dia-tipo do grupo. Pelas 8h00, hora de abertura do estabelecimento, as crianças são recebidas no refeitório ou no recreio. O acolhimento tem início às 9h30, na sala, durante o qual as crianças comem a fruta, marcam o tempo, contam quantos são, marcam o dia e partilham informações com o grupo no tempo de “contar e mostrar”. De seguida escolhem as atividades livres que querem realizar nas diferentes áreas e/ou realizam atividades dirigidas conforme o que foi planeado pela educadora para esse dia. Almoçam às 13h00 e depois do almoço vão para o recreio até às 14h00/14h30. Quando regressam à sala realizam atividades livres e/ou atividades dirigidas. Às 16h00 têm atividades extracurriculares que variam conforme o dia da semana (cf. Anexo D) e depois dirigem-se para o refeitório para o lanche da tarde. O prolongamento acontece no refeitório ou no recreio até ao encerramento, às 19h00.

2.5. Crianças

Quando se caracteriza um grupo não se pode esquecer que cada criança que o constitui é única. Cada criança é portadora de uma experiência social e de uma cultura familiar que podem ser muito diferentes daquilo que se vivencia no contexto educativo (Ferreira, 2004; Gonzalez-Mena, 2009). Assim, podemos entender a criança como um sujeito ativo, com vivências, ideias e opiniões que, na sua forma de viver influencia e é influenciada por esses contextos, uma vez que “não estão isoladas nem são impermeáveis aos contextos onde se movem, nem os contextos são imunes às crianças” (Tomás, 2008, p. 391).

Para a caracterização do grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha prática foram considerados os seguintes dados: as idades, o género, o percurso institucional, as características de desenvolvimento, as interações entre pares, as interações com os adultos e os interesses do grupo.

O grupo é composto por 17 crianças, dez meninas e sete meninos, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Estão inscritas nas atividades extracurriculares¹ 14 crianças, no entanto, todas participam das sessões de expressão motora (cf. Anexo D). Todas as crianças frequentaram a organização educativa no ano letivo anterior, tendo dez transitado com a educadora e sete com a ajudante de ação educativa.

Relativamente às competências linguísticas e de comunicação oral, a maioria das crianças já desenvolveu a linguagem expressiva, competência que “implica ouvir, processar o que se ouve, e replicar, expressando as palavras certas através da articulação de músculos, tendões e entrada e saída de ar” (Cordeiro, 2015, p. 314). A maioria das crianças expressa-se através de frases complexas, no entanto, há crianças que apresentam dificuldades de linguagem, nomeadamente na articulação de sons e na organização do discurso. Em consequência destas dificuldades, três crianças são atualmente acompanhadas por uma terapeuta da fala. Há ainda duas crianças que foram sinalizadas para receberem apoio da Equipa Local de Intervenção (ELI) por demonstrarem acentuadas dificuldades na oralidade que podem impedir a compreensão dos seus enunciados. Foram também sinalizadas 4 crianças do grupo por apresentarem

¹ Filosofia, Inglês, Yoga, Chi Kung e Música.

dificuldades ao nível da aprendizagem. Neste grupo não existe nenhuma criança diagnosticada com necessidades educativas especiais.

O grupo é bastante autónomo e independente na realização de tarefas, incluindo os momentos de rotina como a refeição e a higiene. Nos momentos da refeição que ocorrem no refeitório, como é o caso do almoço e do lanche da tarde, as crianças sentam-se nos seus lugares e quando terminam a sopa arrumam os pratos no sítio e vão buscar os seus pratos de comida. Quando terminam a refeição arrumam os pratos, os talheres e os copos. As crianças mostram que dominam as regras implícitas e explícitas do momento das refeições (manuseiam corretamente os utensílios; esperam sentadas quando terminam de comer; limpam as mãos e a boca; etc.). Todos os elementos do grupo demonstram conhecimento e domínio do contexto institucional e das regras sociais, ou seja, estão conscientes das rotinas, estabelecem relações e interagem com os pares, com os adultos da sala e com os restantes elementos da equipa e mostram uma apropriação dos espaços. Estes aspetos demonstram que as crianças estão integradas no grupo de pares e se sentem confortáveis no ambiente educativo.

Relativamente às necessidades do grupo, foi possível observar que algumas crianças demonstram ter uma baixa autoestima e precisam de receber reconhecimento constante para realizarem as tarefas. Esta situação não é, de todo, anormal, mas é importante que se trabalhe no sentido de promover a confiança das crianças nas suas capacidades e competências porque a autoestima desempenha um papel muito importante no seu desenvolvimento (Brazelton & Sparrow, 2010). Sentindo-se capazes, as crianças vão ter mais coragem para se exporem a novas experiências e situações que resultem em novas aprendizagens (Webster-Stratton, 2018).

Os grandes pontos de interesse para o grupo são os momentos de brincadeira livre nas áreas da sala, principalmente na área do faz de conta, das construções e da matemática (para utilizarem a plasticina) e os momentos de brincadeira no recreio. Para além disso, gostam muito de ouvir histórias e de realizar atividades. O grupo é, no geral, bastante interventivo, curioso e participativo. Por ser um grupo muito curioso e motivado para aprender colocam muitas questões sobre o mundo que as rodeia e procuram respostas para as suas questões. Estão também familiarizadas com a realização de trabalhos de

projeto, sendo esta uma das ferramentas que utilizam para responderem às questões que colocam.

Uma das características que, para mim, mais sobressaiu neste grupo de crianças, diz respeito às suas competências sociais e ao seu comportamento enquanto membros de um grupo. As crianças cumprem as regras da sala, respeitam-se e colaboram para a construção de um ambiente muito pacífico e de amizade entre todos. São capazes de resolver os seus conflitos e quando sentem maiores dificuldades recorrem à ajuda de um adulto. Do ponto de vista das interações, todas as crianças estabeleceram uma relação afetiva e de confiança e respeito com a equipa educativa e também com os pares. Revelam atitudes de companheirismo, são calorosas, demonstram preocupação para com as restantes crianças, e mostram que se sentem bem e que gostam umas das outras como por exemplo, acontece de manhã quando vão chegando crianças à sala e são recebidas com entusiasmo pelos seus pares.

2.6. Famílias

Para fazer uma caracterização das famílias é importante, primeiramente, apresentar uma breve noção do que se entende por família. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, a família é a principal responsável pela educação das crianças, a esta ideia, acrescenta-se a conceção de família enquanto primeiro ambiente de socialização das crianças (Ferreira, 2004; Perrenoud, 2001). Construir uma relação de verdadeira parceria entre a equipa educativa e as famílias, uma relação horizontal baseada na troca e partilha permite desenvolver um trabalho cooperativo entre os dois contextos, oferecendo um maior apoio às crianças no seu dia a dia e enriquecendo o seu processo de aprendizagem (Folque & Bettencourt, 2018).

Conhecer as famílias das crianças, as suas culturas, as suas características, crenças e conceções é a base para uma prática pedagógica que respeita todos os intervenientes no processo educativo das crianças e acolhe os seus contributos para o contexto educativo (Ferreira, 2004). Para proceder à caracterização das famílias foram apreciados dados apurados em conversas informais com a educadora cooperante relativos à composição do agregado familiar e à participação e envolvimento no processo educativo das crianças.

Por causa da proteção de dados estes foram os únicos dados a que tive acesso sobre as famílias das crianças.

Relativamente ao agregado familiar das crianças, com quem elas vivem e que tutela a sua educação, 13 delas correspondem a uma estrutura familiar nuclear moderna, e quatro famílias são caracterizadas como monoparentais.

Neste momento, a presença física das famílias restringe-se à zona da entrada do edifício. Apesar dessas limitações, a equipa educativa continua a comunicar com as famílias seja através de conversas informais nos momentos de receção e despedida, quando é possível, ou por e-mail, telefone ou videoconferência. Quando necessário, a educadora realiza reuniões individuais ou em grupo com as famílias por videoconferência.

No que diz respeito à relação escola-família é essencial promover a participação das famílias no contexto educativo, portanto, cabe aqui ao educador promover essa participação ao estimular um relacionamento positivo, criando assim, abertura para que as famílias se sintam confortáveis e dispostas a participar e a colaborar no percurso educativo dos seus filhos. A participação pode variar de família para família mas isso não é um indicador do seu interesse pelos seus filhos ou valor que dão ao papel da escola (Gonçalves, 2018; Sá, 2002).

A educadora referiu, em conversas informais que, no geral, as famílias são bastante participativas e envolvidas no percurso educativo das crianças e demonstram interesse relativamente ao que se passa ao longo do dia. No que se refere ao trabalho realizado em sala, as famílias são envolvidas nos projetos realizados, ajudando nas pesquisas e na recolha de informação necessária que depois é partilhada pelos seus filhos aos restantes colegas.

Um aspeto essencial para o envolvimento das famílias é a comunicação escola-família. A comunicação com as famílias acontece também através de conversas formais e informais com a equipa educativa, pelas informações afixadas na porta da sala e na própria sala e, através do projeto *Comunicação ativa e criativa* (CAC), utilizado para transmitir informações acerca do quotidiano das crianças na creche e para dar a conhecer atividades que realizam. Esta troca de informações é benéfica para todos os envolvidos, desta forma, tanto os pais quanto a equipa educativa têm mais elementos para conhecer

as crianças e para compreenderem melhor o seu processo educativo. Com esse conhecimento ambas as partes se sentirão mais confiantes das suas competências e das práticas que melhor se adequam a cada criança (Araújo, 2018; Gonçalves, 2018; Santos, 2018).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo encontra-se a análise reflexiva da intervenção pedagógica em contexto. A intervenção pedagógica deve ser intencional e contextualizada e ter em consideração as características do contexto educativo e dos intervenientes no processo de aprendizagem para que se possa adaptar a prática às suas exigências e necessidades e, assim, contribuir positivamente para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças (Alarcão, 2009; Portugal, 2009; Roldão, 2009)

De seguida, são apresentadas e analisadas as intenções definidas para a ação e é explicitado como decorreu o processo de intervenção.

3.2. Intenções para a ação

Para orientar a minha intervenção defini algumas intenções para com as crianças, para com as suas famílias e para com a equipa educativa, levando em consideração as características do contexto (o meio envolvente, a organização socioeducativa, o grupo de crianças, as suas famílias e a equipa educativa). Este subcapítulo visa apresentar e justificar essas intenções.

Intenções para a ação com as crianças

- **Privilegiar uma relação de afetividade que se traduza numa relação de qualidade, segurança e confiança.** Esta intenção, na qual se baseou a minha atuação em contexto, reflete a importância da dimensão relacional durante a infância pois, é através das relações que as crianças adquirem novas aprendizagens e constroem a sua identidade. Construir uma relação de qualidade com as crianças foi uma das minhas prioridades e considero que tenha sido alcançada. Na minha opinião consegui estabelecer uma relação afetiva com todas as crianças, tendo elas mostrado confiança em mim e abertura para criarem laços afetivos comigo. O registo seguinte pretende evidenciar a concretização dessa intenção.

Hoje quando cheguei à sala fui recebida com um abraço de todas as crianças presentes (Nota de campo de 8 de janeiro de 2021, Anexo E).

Defini esta intenção porque considero que estabelecer uma relação positiva com as crianças faz com que elas se sintam seguras, valorizadas e integradas no grupo, dá-lhes confiança para tentarem coisas novas e ultrapassarem as suas dificuldades e constroem

uma imagem positiva de si e do mundo. Este tipo de relação desenvolve-se de forma gradual e sem imposições, priorizando os momentos de brincadeira e de conversa com as crianças numa relação diádica e prazerosa, de forma que se sintam confortáveis comigo e confiem em mim. Se as crianças se sentirem seguras, confiantes e integradas no grupo estarão mais motivadas para explorar e para se exporem a novas experiências tendo assim mais oportunidades para adquirirem novas aprendizagens (Calheiros & Piscalho, 2013; Portugal et al., 2009; Webster-Stratton, 2018).

- **Respeitar a individualidade e unicidade de cada criança.** A visão que se tem sobre a infância e sobre a criança influencia a postura e as propostas do educador. Ao longo da prática procurei manter-me consciente de que as crianças são todas diferentes, cada uma tem os seus interesses, as suas forças e as suas dificuldades e, como tal, preciso de respeitar as características individuais de todas as crianças, valorizar o seu papel no grupo, respeitar os tempos e ritmos individuais de cada uma e acolher os seus contributos para o contexto educativo (Portugal et al., 2009). Neste sentido, Alarcão (2009) refere que o educador demonstra respeito pela unicidade de cada criança quando as aceita como elas são e lhes proporciona um ambiente individualizado. Este tipo de atuação implica “respeitar a diversidade individual, conhecer e estimular as potencialidades de cada um, [e] incluir sem a preocupação de normativizar” (p. 200).

- **Considerar a criança como agente no seu processo de aprendizagem, com interesses, potencialidades e dificuldades.** Este princípio, um dos princípios base da educação de infância, reconhece a criança como agente nos processos de ensino-aprendizagem e, por isso, reconhece-a coconstrutora do seu próprio conhecimento (Formosinho, 2013). Envolver as crianças no seu processo de aprendizagem permitiu-me conhecê-las melhor, conhecer as suas potencialidades, dificuldades e necessidades e, assim, proporcionar-lhes atividades pelas quais têm interesse e que, ao mesmo tempo, estimulem a sua curiosidade e vontade de aprender. Tomando como ponto de partida os interesses e as motivações das crianças tentei oferecer propostas pedagógicas adequadas e significativas com vista a potenciar o seu desenvolvimento (França & Sousa, 2014; Serrano 2018).

- **Valorizar o tempo de brincadeira.** Para as crianças o brincar é uma atividade natural que lhes proporciona um imenso prazer (Goldstein, 2012). De acordo com

Kishimoto (2010), a criança brinca quando intencionalmente se dedica a essa atividade e o seu foco não é o resultado (aprender alguma coisa), mas sim o processo (brincar). Nesse momento a criança está totalmente concentrada na sua atividade, brincar. O brincar desempenha um papel muito importante no desenvolvimento e na formação das crianças pois é nos momentos de brincadeira as crianças têm oportunidade para interagirem umas com as outras e com os adultos, para experienciarem novas situações e adquirirem novas aprendizagens que, por estarem enquadradas nos seus interesses são significativas para si (Kishimoto, 2010; Portugal & Laevers, 2018; Goldstein, 2012).

A brincadeira é, então, uma atividade promotora de aprendizagens relevantes na qual as crianças se envolvem e empenham inteiramente, por isso, ao longo da prática procurei garantir que as crianças tivessem, diariamente, tempo para brincar e para interagirem umas com as outras. Estes momentos revelaram-se também importantes para a minha prática uma vez que, forneceram pistas sobre os interesses das crianças, sobre as suas características individuais e sobre o seu desenvolvimento.

- Utilizar a Metodologia de trabalho de projeto como ferramenta para fomentar a participação ativa. A participação das crianças é fundamental para a utilização desta metodologia pois pretende-se que as crianças se apropriem das ferramentas necessárias para procurar e selecionar informação e continuarem a aprender ao longo da sua vida. Através desta metodologia foi possível acolher os questionamentos e interesses de cada criança. As crianças assumiram um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, procurando informação para responderem às suas questões. Para além disso, esta metodologia permitiu que as crianças trabalhassem em conjunto, resolvessem problemas e avaliassem o seu processo de construção de conhecimento, participando ativamente em todo esse processo. A participação ativa das crianças é extremamente importante na educação de infância, porque quanto mais ativa for a participação das crianças, mais significativas serão as suas aprendizagens, maior será a sua capacidade de procurar conhecimento e de resolver problemas, em suma, mais autónomas serão (Katz, 2005; Rangel & Gonçalves, 2010; Vasconcelos, 1998).

Intenções para com a equipa educativa

- Construir uma relação de colaboração e de partilha com a equipa da sala. Para construir uma relação positiva com a equipa educativa tentei adotar uma postura de

respeito, partilha e observação constante. Esta postura permitiu-me conhecer as práticas pedagógicas e a forma de trabalhar e de se relacionar da equipa educativa, familiarizando-me com as suas dinâmicas e com as rotinas da sala. A observação e o contacto com o trabalho da equipa educativa foram um contributo para a minha formação no sentido em que me possibilitaram desenvolver a minha prática e construir a minha identidade profissional apoiando-me no conhecimento de uma equipa experiente (Oliveira-Formosinho, 2003).

- **Trabalhar em equipa.** Nesta fase do meu percurso foi muito importante para mim consultar a equipa, colocar questões, envolvê-la na planificação das atividades e estar receptiva às suas sugestões e críticas para, assim, poder melhorar e reajustar a minha prática (Matias & Vasconcelos, 2010). Estes momentos de partilha permitiram a reflexão conjunta das propostas, tornando-se, para mim, momentos de desenvolvimento profissional (Lino, 2013).

Intenções para com as famílias

- **Adotar uma visão da família como parceira no processo de formação e no trabalho com as crianças.** Considero esta intenção como a base da relação entre a família e a equipa educativa. Uma relação horizontal, de parceria, baseada na troca, na partilha e no trabalho conjunto (Araújo, 2018; Folque & Bettencourt, 2018). Uma relação colaborativa permite que ambas as instituições partilhem os seus conhecimentos de forma a criarem as melhores condições para que as crianças possam aprender e desenvolver-se (Santos, 2018). Por isso, fiz por valorizar o papel das famílias, respeitando a unicidade e as características de cada uma delas sem emitir juízos de valor, mantendo sempre o respeito e reconhecendo o seu impacto e importância na formação das crianças.

- **Partilhar com as famílias experiências e acontecimentos do quotidiano.** Neste momento, com tantas restrições para garantir o distanciamento físico entre pessoas, a comunicação com as famílias ficou um pouco mais complicada. No entanto, não é por isso que as famílias deixam de ter o direito de estar informadas e de serem incluídas no processo educativo dos seus educandos. A partilha de informações relativas ao quotidiano das crianças proporciona uma maior aproximação e participação das famílias no contexto educativo (Sá, 2002). No período em que se realizaram sessões síncronas com as crianças através da plataforma *Zoom* consegui estabelecer alguma comunicação com as famílias

algo que ainda não tinha sido possível. Desta forma, tive oportunidade de conhecer algumas famílias e de comunicar com elas enquanto acompanhavam as crianças nas sessões.

3.3. Processo de intervenção

O processo de intervenção é um período de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos que se dá ao longo da prática, por esse motivo, este processo deve ser alvo de reflexão de forma a saber o que se fez bem e o que se deve melhorar. De acordo com Cardona (2007) é no processo de avaliação que o educador recolhe informações essenciais para melhorar a sua atuação. Posto isto, neste ponto apresento uma breve avaliação do processo de intervenção, na qual reflito sobre o meu percurso e sobre as intencionalidades que defini para com o grupo, a equipa e as famílias no início da PPSII.

Durante todo o processo de intervenção procurei agir em conformidade com as características do contexto e com as necessidades das crianças, tendo sempre em vista o seu bem-estar global. Como mencionei anteriormente, estabelecer uma relação de afetividade e confiança com as crianças era uma das minhas intenções. Como tal, procurei escutar as crianças e fazer uso da observação com o intuito de compreender de que modo reagiam a diferentes situações para assim conhecer os seus gostos, interesses, capacidades e dificuldades. Desta forma, pretendia também que as crianças soubessem que são respeitadas na sua individualidade, que as suas capacidades são reconhecidas, que a sua voz é ouvida e que a opinião delas é importante e tida em consideração, aspetos de extrema importância para a sua relação consigo próprias e com os outros (Alarcão, 2009). Com o seguinte excerto de uma nota de campo pretendo evidenciar uma situação em que duas crianças se sentiram à vontade para conversarem comigo e partilharem situações da sua vida,

... A N. disse em conversa, que tinha um peluche com o qual gostava de dormir ... para não ter medo quando tinha pesadelos ... O E. que estava ao meu lado e ouviu a nossa conversa disse que também tinha um peluche. Então eu perguntei-lhe se ele também tinha pesadelos. Ele disse «Não, eu não tenho. Quer dizer eu não sei o que são pesadelos.» ... O E. disse «então às vezes eu tenho pesadelos».

... Ele disse que abria os olhos e que os monstros desapareciam porque eles não são reais. (Nota de campo de 11 de janeiro de 2021, Anexo E)

Em relação às rotinas do grupo, defini como objetivo, respeitar e integrar as rotinas já instituídas pela equipa educativa. As rotinas foram estabelecidas pela equipa tendo em conta o conhecimento que esta detém relativamente a este grupo de crianças. As crianças apropriaram-se dessa rotina e são extremamente autónomas. Desta forma, para me integrar no grupo foi imprescindível que me integrasse também na sua rotina, como foi o caso da reunião da manhã e da reunião de conselho que eu dinamizei diversas vezes, participando assim, nos momentos integrantes na rotina do grupo. Na minha opinião, a minha participação na rotina foi um dos aspetos mais importantes para a minha integração no grupo e para estabelecer relações com as crianças porque as crianças se familiarizaram com a minha presença em todos os momentos do dia. Desde o início da intervenção procurei interagir e brincar com as crianças para as conhecer e para elas me conhecerem a mim. Procurei, também, mostrar-me disponível para me relacionar com elas, responder a perguntas que tivessem e envolver-me em diversas brincadeiras e em todas as atividades que realizaram. Desta forma, mostrando-me disponível para brincar com as crianças e para as conhecer consegui estabelecer relações com elas e elas comigo.

A intenção respeitante a considerar a criança como agente ativo no seu processo de aprendizagem foi uma das que se mostrou mais desafiante para mim porque todas as crianças são diferentes e têm interesses e ritmos distintos. Então, realizar atividades interessantes e proveitosas para todas as crianças é de facto uma situação que exige muito conhecimento relativamente ao grupo e alguma experiência para conseguir respeitar o ritmo de cada uma. França e Sousa (2014), referem que as atividades que se propõem a um grupo de crianças devem ser interessantes para elas e adequadas às suas capacidades, sendo, ao mesmo tempo, desafiantes para as motivar a realizar a atividade e incentivar a aprender por esses motivos, as atividades tinham um carácter flexível, ou seja, tentei sempre adaptá-las ao ritmo de cada uma e caso alguma criança não estivesse motivada a realizá-la poderia surgir uma negociação, adaptação ou uma alternativa. É importante ter em conta que as crianças têm vontades e interesses e que, caso não se sintam motivadas a participar numa atividade, não devem ser obrigadas, sendo, no entanto, relevante

perceber o porquê da recusa da criança, para que seja possível propor atividades mais adequadas.

Em todas as atividades propostas procurei ter em consideração os interesses das crianças, bem como as sugestões da educadora. Procurei sempre transmitir as minhas propostas e motivações à educadora cooperante e escutar as suas opiniões para poder melhorar a minha atuação e as minhas propostas para o grupo tendo em conta as suas sugestões e críticas.

A educadora foi uma grande ajuda neste aspeto, pois oferecia sugestões baseadas no seu conhecimento do grupo e na sua experiência profissional e as atividades acabavam por fazer mais sentido depois de incluir as suas sugestões. (Reflexão semanal de 3 a 7 de maio de 2021).

A educadora cooperante procurou sempre saber como eu me sentia e pedia-me que refletisse sobre diversas situações, mostrando-se sempre pronta para me dar feedback para que eu tivesse consciência do que estava a fazer bem e o que podia melhorar. O facto de trabalhar em parceria com a equipa educativa foi essencial para o meu percurso pois permitiu-me enriquecer a minha prática e as minhas propostas.

A realização do trabalho de projeto com o grupo foi uma forma de ir ao encontro dos interesses demonstrados e de respeitar o papel da criança na construção do seu próprio conhecimento. Assim, as crianças tiveram oportunidades para colocar questões e procurarem elas mesmas as respostas. Este papel ativo que as crianças assumem ao trabalhar com a MTP resulta em aprendizagens mais significativas para as crianças pois elas encontram-se mais motivadas para aprender e desenvolvem competências essenciais para a vida (Vasconcelos, 1998).

No que se refere às intencionalidades para com as famílias, infelizmente, não foi possível concretizá-las com muito sucesso, pois não foi possível estabelecer com elas muitas interações. O único contacto que consegui estabelecer com as famílias foi durante o período de confinamento em que realizámos sessões com as crianças por videoconferência e pude ter conversas muito curtas com alguns pais sobre as atividades que estávamos a realizar.

Por fim, durante a PPSII elaborei em conjunto com uma criança um portefólio de aprendizagens (Anexo F, Portefólio individual da criança). O portefólio individual da

criança é um instrumento de avaliação e de reflexão no qual a criança desempenha também um papel ativo no qual estão descritas as aprendizagens do ponto de vista da criança e do educador ao longo do tempo (Parente, 2008). O portefólio da N. é um portefólio digital elaborado em formato *PowerPoint* no qual foram incluídas fotografias dos trabalhos e das atividades que a N. realizou e também fotografias e registos escritos de alguns momentos que a N. protagonizou ao longo do meu período de estágio.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo encontra-se a identificação da problemática que deu origem à presente investigação e a revisão da literatura sobre o tema. São também apresentadas as abordagens metodológicas da investigação e os princípios éticos e deontológicos que devem orientar a atuação do investigador. Por fim, é feita a apresentação e discussão dos resultados do estudo.

4.1. Identificação da problemática

Para dar início a uma investigação é necessário saber o que se quer investigar, nomeadamente, qual é o objetivo e o tema do trabalho. Quando já sabe o que pretende estudar, o investigador parte para a construção e implementação de um método de trabalho que lhe permitirá compreender e responder ao problema da investigação (Quivy & Campenhaut, 1998).

Durante o processo de intervenção um dos aspetos que me suscitou mais interesse foi o comportamento das crianças do grupo. Este grupo evidencia um clima relacional muito positivo e demonstra comportamentos muito adequados ao contexto, respeitando as regras da sala e correspondendo aos comportamentos esperados pela educadora, tal como referido pela mesma em conversas informais. Esta curiosidade relativamente aos fatores que influenciaram a promoção de competências de autorregulação deste grupo motivou-me a realizar a presente investigação.

Partindo da problemática identificada – promoção de competências de autorregulação de um grupo de jardim de infância – definiram-se como objetivos da investigação: i) conhecer as estratégias da educadora para promover o desenvolvimento de competências de autorregulação das crianças; ii) compreender de que forma a autorregulação afeta as interações entre as crianças; iii) perceber de que modo a organização do ambiente educativo influencia a autorregulação das crianças.

4.2. Revisão da literatura

O período dos 0 aos 6 anos é considerado crítico para o desenvolvimento global das crianças. Durante a infância, as crianças passam por grandes transformações físicas, emocionais, cognitivas, sociais, linguísticas, etc. e é em consonância com essas

transformações, influenciadas por aspetos biológicos e ambientais, que as crianças constroem o seu conhecimento, a sua identidade, adquirem autonomia e desenvolvem competências estruturantes para aprendizagens futuras (Brazelton & Sparrow, 2010; Portugal, 2009).

A educação pré-escolar, considerada a primeira etapa da educação (Decreto-Lei nº 5/97, 10 de fevereiro), contempla como um dos seus principais objetivos que as crianças criem uma ligação ao mundo e adquiram as ferramentas necessárias para se tornem cidadãos emancipados (Portugal, 2009). Por este motivo, é muito importante que durante o período pré-escolar se aposte fortemente na Formação pessoal e social das crianças. Esta área de conteúdo, *Área de formação pessoal e social*, transversal a todo o trabalho educativo, refere-se às relações que as crianças estabelecem consigo, com os outros e com o mundo que as rodeia, contribui para a formação de cidadãos emancipados (conscientes, autónomos e solidários) e influencia a capacidade para aprenderem ao longo da vida.

Como foi referido anteriormente, as crianças passam por grandes processos de desenvolvimento durante o período pré-escolar. Sendo o tema do presente trabalho, a autorregulação comportamental, o foco incidirá sobre desenvolvimento comportamental e emocional das crianças até aos 6 anos.

4.2.1. O desenvolvimento socio-emocional e do comportamento

Por volta dos três/quatro anos com o desenvolvimento da capacidade de concentração e da inibição de impulsos as crianças começam a regular o seu comportamento de forma consciente (Ponitz et al., 2009). Conforme se vão desenvolvendo, por volta dos cinco anos, as crianças começam a tomar consciência de que as suas ações têm consequências e de que o seu comportamento e decisões afetam também os outros e não apenas a si e começa a responsabilizar-se pelos seus próprios atos (Brazelton & Sparrow, 2010). O processo de autorregulação do comportamento, influenciado por fatores biológicos, cognitivos e ambientais, inicia-se durante o período neonatal quando as crianças começam a inibir os seus impulsos e a adiar gratificações e adequar o seu comportamento às exigências do contexto (Linhares & Martins, 2015; Ponitz et al., 2009). A adequação do comportamento ao contexto está dependente do

entendimento das crianças relativamente às normas culturais e da sua capacidade de adaptação. O contexto familiar da criança é um aspeto a considerar quando se avalia a regulação do comportamento dado que as diferenças culturais entre o contexto familiar e o educativo podem exigir um maior esforço de adaptação (Fabes et al., 2006; Katz & McClellan, 2006). O educador deve ter consciência dessas diferenças para conseguir “interpretar corretamente o comportamento, sentimentos e necessidades das crianças” (Katz & McClellan, 2006, p. 20).

Quando as crianças começam a estabelecer relações de amizade desenvolvem também a empatia o que significa que se esforçam por ser agradáveis para manterem as suas amizades. Este movimento de empatia implica ter a capacidade de se colocar no lugar do outro e reconhecer que os outros também têm sentimentos (Brazelton, 2010). A relação com os pares é essencial para a aquisição de competências sociais, pois, é através da interação que as crianças aprendem coisas novas sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que as rodeia e, ao mesmo tempo, se consciencializam de que os seus atos impactam também os outros (Formosinho, 2006). O conhecimento que constroem sobre si é a base para a construção da sua autoestima. Se as crianças forem confiantes em si, e tiverem para consigo um sentimento de respeito, começam a desenvolver a empatia e a importar-se com os outros (Brazelton, 2010).

A competência social desenvolve-se com a prática. As crianças vão, progressivamente, compreender e apropriar-se dos padrões de interação social e agir de forma adequada o que afetará as relações que estabelecem. Quanto mais prática as crianças tiverem mais socialmente competentes serão. Isto significa que serão capazes de iniciar e manter relações positivas e recíprocas com os outros (Katz & McClellan, 2006; Lino, 2006).

A maioria das interações entre crianças dá-se na brincadeira. Ao brincarem umas com as outras, as crianças desempenham papéis, negociam e expressam os seus sentimentos. Nestas trocas com os pares as crianças começam a resistir aos seus impulsos para corresponderem às expectativas dos outros e serem agradáveis e assim manter a brincadeira, fazem uso e experienciam os códigos sociais adequados (Goldstein, 2012; Kishimoto, 2010).

Nas interações entre crianças é normal que surjam conflitos. Estes momentos são particularmente ricos para promover o desenvolvimento social das crianças que aprendem a controlar-se e a comportar-se de forma agradável para o outro (Katz & McClellan, 2006). É importante que nestes momentos o educador ajude as crianças a avaliarem o seu comportamento, pois, como referem Katz & McClellan (2006) “a autoavaliação é um processo de atingir autocontrolo” (p. 27).

A relação das crianças com os adultos também promove o desenvolvimento social e emocional das crianças, no sentido em que os adultos são modelos de comportamento e traduzem os padrões de comportamento social às crianças que podem ser para elas de difícil acesso (Lino, 2006). O desenvolvimento social não acontece de forma isolada. Ao mesmo tempo em que as crianças se desenvolvem socialmente e estabelecem interações também desenvolvem as suas competências linguísticas, emocionais e aprendem a regular o seu comportamento. O desenvolvimento da linguagem é uma dimensão igualmente importante porque permite que as crianças sejam capazes de expressar verbalmente os seus pensamentos e sentimentos e, quando necessário, pedirem ajuda, tendo assim um grande impacto na autorregulação do seu comportamento (Rosanbalm & Murray, 2017; Montroy et al., 2016).

4.2.2. Autorregulação do comportamento

Kopp (1989) define a autorregulação como a capacidade de gerir/controlar pensamentos, sentimentos e ações e agir de acordo com os objetivos definidos. A autorregulação do comportamento caracteriza-se assim como a competência para regular emoções e comportamentos perante estímulos positivos ou negativos, encontrando formas para lidar com sentimentos e regular emoções de forma produtiva e para os expressar de forma adequada. Inclui a capacidade para dirigir ou alterar o foco da sua atenção, adiar recompensas, controlar respostas impulsivas e adequar os comportamentos às expectativas dos outros e do contexto e alcançar objetivos (Linhares & Martins, 2015). Ponitz et al. (2009) acrescentam que a regulação comportamental reflete as funções executivas, ou seja, as habilidades cognitivas necessárias à adoção de comportamentos orientados a um objetivo futuro. Quer isto dizer que, as funções executivas permitem

manter o foco, realizar tarefas simultâneas, controlar impulsos e tomar decisões resultando ultimamente na regulação do comportamento.

As funções executivas englobam um conjunto amplo de habilidades que se desenvolvem durante a infância. As três principais categorias de funções executivas são: (i) a memória de trabalho que é a capacidade de guardar informações na memória a curto prazo; (ii) o controlo inibitório que permite controlar impulsos, pensar antes de agir e resistir às tentações e às distrações e atrasar gratificações imediatas; (iii) e a flexibilidade mental ou cognitiva que é a capacidade de organizar e planejar comportamentos, adaptando-se às exigências do momento e, cumprindo as regras específicas de diferentes contextos (Welsh et al., 2006). O desenvolvimento destas habilidades ajuda as crianças a compreenderem, monitorizarem e controlarem as suas reações face a estímulos e resolver problemas de forma a alcançar os seus objetivos futuros (Montroy et al., 2016). As funções executivas facilitam, ainda, a aquisição de conhecimentos e potenciam a participação ativa, envolvida e competente das crianças nas atividades e interações que estabelecem. Estas funções estão por isso, relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, social, moral e emocional e o desempenho escolar (Center on the Developing Child at Harvard University, 2011; Linhares & Martins, 2015; Welsh et al., 2006).

O processo de autorregulação do comportamento está assim relacionado com o desenvolvimento do sujeito e com as suas características individuais, com as características do contexto e com a postura dos seus socializadores (pais e educadores) (Linhares & Martins, 2015; Rosanbalm & Murray, 2017). Esse processo de desenvolvimento, à semelhança de outros, não é linear nem vivenciado da mesma forma por todas as crianças dado que cada uma tem o seu ritmo individual.

Para que as crianças um dia sejam proficientes na regulação do seu próprio comportamento, primeiro têm de ter contacto com as ferramentas que lhes permitirão fazê-lo e terem oportunidades frequentes para as colocarem em prática (vida social em grupo). Neste sentido, o educador deve incluir na sua prática pedagógica diferentes dimensões que favoreçam as experiências sociais das crianças (Katz & McClellan, 2006).

4.2.3. Papel do educador

Primeiramente, o educador deve proporcionar às crianças um ambiente seguro e pró-social, que favoreça interações positivas e que seja adequado às características do grupo (Gillespie, 2015). Como refere Formosinho (2006), um ambiente no qual existam “condições base para uma atmosfera social onde as relações interpessoais se centrem no respeito, na escuta, no diálogo e na cooperação entre adultos e crianças, crianças entre si e adultos entre si” (p. 63), de forma a diminuir a ocorrência de comportamentos problemáticos. Este tipo de abordagem pró-ativa, nomeadamente, no que se refere à organização do ambiente proporciona sentimentos de segurança, dando às crianças maior confiança para pensarem de forma crítica, resolverem problemas, praticarem novas habilidades, responsabilizarem-se pelos seus comportamentos e ações e tornarem-se mais autónomas nas tarefas que empreendem (Katz & McClellan, 2006; Webster-Stratton, 2018).

O educador tem também o papel de corregulador do comportamento das crianças (Rosanbalm & Murray, 2017). Dentro do papel de corregulador cabe um conjunto de funções indispensáveis que são a base para o desenvolvimento da autorregulação: estabelecer relações responsivas com as crianças, apoiar, ensinar e modelar os comportamentos adequados ao contexto para que progressivamente as crianças se vão apropriando deles e se tornem cada vez mais autónomas a regular o seu próprio comportamento (Gillespie, 2015; Montroy et al., 2016).

A modelação como referem Katz e McClellan (2006), “tem-se mostrado um instrumento útil na aprendizagem social” (p. 19). Os educadores enquanto socializadores sociais e emocionais funcionam como modelos de interação social, apresentando e modelando os comportamentos e ações que se adequam ao contexto educativo. É na interação e pela observação sistemática dos seus socializadores que as crianças vão aprender a descodificar os padrões sociais e aprender os tipos de comportamentos e reações que devem acompanhar as suas emoções para que as suas interações com os outros sejam mais competentes e proveitosas (Denham et al., 2012; Fabes et al., 2006).

A corregulação inclui a comunicação explícita das regras e das expectativas relativamente ao comportamento e exige firmeza e calma na manutenção da disciplina (Rosanbalm & Murray, 2017). Dar a conhecer às crianças, de forma clara e direta, o tipo de comportamento que se espera delas é uma forma de as ajudar a regular as suas

reações e comportamentos de forma autónoma (Katz & McClellan, 2006). A instrução acerca dos comportamentos esperados aumenta a ocorrência e a frequência dos mesmos, contribuindo para um ambiente pró-social e para a formação de um grupo socialmente competente (Katz & McClellan, 2006). “Um dos objetivos principais das estratégias de orientação e de estabelecimento de limites é ajudar as crianças a atingirem um controlo dos impulsos internos” (Katz & McClellan, 2006, p. 28).

Relativamente à disciplina, é importante referir que existem diversos métodos para a sua manutenção, no entanto, vários autores consideram que uma disciplina que alia uma relação calorosa e responsiva com autoridade, adequada às características individuais de cada criança, é aquela que tem maior probabilidade de ensinar as crianças a controlarem o seu comportamento sozinhas (Brazelton & Sparrow, 2004; Katz & McClellan, 2006; Montroy et al., 2016). A disciplina desempenha um papel importante porque dá limites e segurança às crianças. Exercer a disciplina implica dizer não e dizê-lo, por vezes, repetidamente, o que pode trazer momentos de frustração às crianças. Este aspeto é também uma aprendizagem muito importante dado que elas vão aprender a enfrentar a sua frustração e, gradualmente, controlar os seus impulsos (Brazelton & Sparrow, 2004).

Segundo Brazelton e Sparrow (2004), “a disciplina tem a ver com o ensino e não com a punição” (p. 13) como tal, quando os comportamentos das crianças são desadequados é importante que a resposta dos correguladores seja firme e consistente e que as crianças sejam responsabilizadas pelos seus atos. As regras são essenciais para que as crianças saibam como se devem comportar e aquilo que não devem fazer, sendo que o desrespeito das regras traz consequências. As regras passam também a mensagem que o educador confia nas crianças e que as considera capazes e competentes para corresponder às expectativas (Brazelton & Sparrow, 2004; Katz & McClellan, 2006).

No contexto pré-escolar a construção conjunta das regras da sala e a partilha de poder entre o educador e as crianças são veículos que ajudam a interiorizar e aceitar as normas de comportamento e estimulam o envolvimento e a motivação nas crianças para participarem ativamente na vida do grupo, agindo de forma a manter um ambiente agradável (Formosinho, 2006; Lino, 2006). “A democratização do poder que o adulto tem perante a criança é indispensável para a conquista da autonomia pela criança, mas é

também a aprendizagem de uma cultura envolvente que se define como democrática” (Formosinho, 2006, p. 64). Quanto maior for a participação das crianças na tomada de decisões e na definição das regras, maior será a oportunidade para agirem usando o seu discernimento e bom senso (Katz & McClellan, 2006).

Como se pode verificar, a autorregulação do comportamento é influenciada não só pelas características biológicas das crianças, mas também pelas características do ambiente que, quanto mais pró-social for, maiores serão as possibilidades para desenvolver as competências sociais e menor será a frequência dos comportamentos desafiantes. Outro aspeto importante prende-se com a postura do educador que, enquanto promotor e modelo de regulação emocional e comportamental, é constantemente observado pelas crianças e, por isso, deve estar atento ao seu próprio comportamento (Rosanbalm & Murray, 2017).

Em suma, o desenvolvimento das competências socio-emocionais e de regulação comportamental são preditores de sucesso na vida futura a nível social e académico. Como tal, é de grande importância que, no período pré-escolar se dê ênfase ao desenvolvimento destas competências. O educador tem um papel extremamente importante, não só porque deve agir de forma responsiva às necessidades das crianças e promover um ambiente positivo, mas também porque deve proporcionar situações e experiências nas quais as crianças possam participar ativamente, praticar as suas competências sociais, adequar o seu comportamento às expectativas dos outros e do ambiente e resolver conflitos na medida em que eles forem surgindo (Linhares & Martins, 2015; Montroy et al., 2016; Ponitz et al., 2009).

4.3. Roteiro metodológico e ético

No campo da prática investigativa a existência de um roteiro ético que enuncie alguns princípios orientadores do trabalho do investigador é essencial, especialmente quando se trata de um trabalho de investigação que envolve crianças. Definir e assumir uma conduta profissional eticamente adequada é uma responsabilidade e uma obrigação moral do investigador que não pode ser descurada. Esse código ético orienta a atuação do investigador e influencia também a adoção de uma metodologia adequada à investigação (Zeni, 2001).

Os princípios éticos e deontológicos que orientaram a minha prática investigativa e pedagógica encontram-se explícitos no roteiro ético e metodológico (cf. Anexo G). O roteiro ético foi construído com base na carta de princípios para uma ética profissional da APEI (2012) e nos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças de Tomás (2011). Esses princípios compreendem a partilha de todas as informações relativas à investigação com os participantes, os seus objetivos, métodos, procedimentos e conclusões.

Em todas as etapas da investigação, o investigador tem o dever de dar a conhecer o que vai acontecer e o que se pretende com o trabalho para que os envolvidos possam decidir se querem participar na investigação (consentimento informado). O investigador não pode, em situação nenhuma, coagir ninguém a participar, nem prejudicar os sujeitos em caso de recusa ou desistência. O investigador tem ainda, o dever de proteger os participantes e envolvidos, salvaguardando a sua identidade e minimizando os impactos negativos que possam resultar da investigação. Tendo em conta os aspetos mencionados, foi dado a conhecer o conteúdo da investigação e o que a participação na mesma implicaria para os participantes. As crianças e os seus encarregados de educação foram informados sobre o trabalho investigativo e os encarregados de educação deram o seu consentimento, autorizando a participação das crianças através da assinatura do consentimento informado (cf. Anexo G. e H.). Ninguém se recusou a participar na investigação, mas importa reafirmar que a participação não foi imposta a ninguém. Para garantir o direito à privacidade dos participantes toda a informação que pudesse identificar pessoas ou locais não foi utilizada, tendo os nomes das crianças sido substituídos por letras do alfabeto que não correspondem às suas iniciais.

No que respeita ao quadro metodológico da investigação, considerando a problemática anteriormente mencionada, a metodologia que se mostrou mais adequada foi a investigação de natureza qualitativa, especificamente, o método do estudo de caso. O estudo de caso é um método que permite o estudo intensivo de um ou de múltiplos casos com o intuito de o(s) compreender de forma aprofundada. Tendo em conta os objetivos da presente investigação foi realizado um estudo de caso único. (Stake, 1995).

Uma investigação qualitativa permite ao investigador compreender “as complexas inter-relações que acontecem na vida real” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51), ao mesmo

tempo em que se envolve no contexto onde decorre a sua investigação e com o(s) sujeito(s) do estudo. A escolha por este método de investigação resulta do interesse em compreender como foram promovidas as competências de autorregulação das crianças num contexto de jardim de infância. Assim, utilizando diversas técnicas e instrumentos como notas de campo, entrevistas, observação, análise de documentos, de produções e de registos que permitem descrever e interpretar as rotinas, comportamentos e situações observadas que desenvolvi uma maior compreensão do objeto do estudo (Denzin & Lincoln, 2017). Este tipo de investigação requer da parte do investigador uma postura interpretativa constante, que pode resultar na reformulação das questões iniciais conforme se aprofunda o quadro teórico e se realizam novas observações (Denzin & Lincoln, 2017; Meirinhos & Osório, 2010; Stake, 1995).

Como técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados que se enquadram na investigação desenvolvida mostrou-se relevante fazer uso da observação, neste caso, a observação direta participante. Este tipo de observação permite ao investigador recolher informações sobre o fenómeno em estudo sem recorrer diretamente aos sujeitos observados. Os dados resultantes da observação assumiram a forma de notas de campo. A elaboração de notas de campo foi uma forma de registar e descrever as situações e comportamentos observados considerados pertinentes para a investigação. As notas de campo foram posteriormente analisadas e interpretadas (Quivy & Campenhautd, 1998).

A consulta de documentos pertinentes para a investigação “pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes (Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Especificamente para esta investigação consultei o projeto curricular de grupo e diversas fontes teóricas que tratam o tema do comportamento das crianças.

Para complementar a informação recolhida através da observação direta e da consulta documental foi realizada uma entrevista semi-estruturada à educadora cooperante para compreender o seu ponto de vista em relação ao tema da investigação. Este tipo de entrevista oferece uma maior flexibilidade para abordar as questões, em conformidade com as respostas do entrevistado, dando-lhe alguma liberdade (Meirinhos & Osório, 2010; Quivy & Campenhautd, 1998). O guião de entrevista é um instrumento da observação indireta. Quando realiza uma entrevista, o investigador dirige-se ao(s)

sujeito(s) para obter a informação que procura. Desta forma, o sujeito intervém ativamente na produção de informação, transmitindo os seus pontos de vista e concepções sobre o que está a ser estudado. A construção do guião de entrevista é um passo de extrema importância, devendo, por isso, ser claro e relevante para seja possível obter a informação necessária (Quivy & Campenhaut, 1998).

Antes de realizar a entrevista procedi à validação do guião, pedindo a uma educadora que desse a sua opinião sobre a construção e o conteúdo do mesmo com o objetivo de verificar se o guião estava explícito e se era necessário realizar alguma alteração (Anexo J, Guião da entrevista à educadora cooperante). Dado o *feedback* positivo entreguei o guião da entrevista à educadora cooperante que, por uma questão de comodidade, preferiu responder por escrito às perguntas.

Posteriormente à realização da entrevista fez-se uma análise dos dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo (Anexo K, Análise da entrevista à educadora cooperante) (Quivy & Campenhaut, 1998). Os conteúdos das conversas informais, quando pertinentes para a investigação, também podem ser registados e analisados. A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação, através da qual se analisam os enunciados dos entrevistados e/ou as observações do investigador. Essa informação é depois classificada por categorias pelo investigador. Sobre a análise de conteúdo Vala (1986) refere que a finalidade desta técnica é “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p. 104). Essas inferências são possíveis através da triangulação de toda informação pertinente que foi recolhida ao longo do processo investigativo e que permitiu responder às questões da investigação conferindo-lhe credibilidade (Meirinhos & Osório, 2010; Stake, 1995).

Em suma, o desenho metodológico da investigação garante o seu rigor científico e credibilidade, permitindo a transferibilidade, confirmação e autenticidade do processo (Meirinhos & Osório, 2010; Stake, 1995).

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos no estudo e a discussão dos mesmos, tendo por base as questões formuladas, a informação recolhida e a revisão da literatura sobre o tema.

Para dar início à investigação foi reunida toda a informação recolhida na entrevista à educadora cooperante e a informação registada nas notas de campo. Os dados recolhidos foram, posteriormente, interpretados à luz da literatura revista.

4.4.1. Estratégias para promover o desenvolvimento da autorregulação

O estudo tinha como primeiro objetivo *conhecer as estratégias da educadora para promover o desenvolvimento das competências de autorregulação das crianças*. Na entrevista, a educadora mencionou que não tinha qualquer formação referente à temática da regulação do comportamento das crianças, mas que este era um tema sempre presente na sua prática pois, trata competências essenciais para a vida e para o sucesso das crianças (cf. Anexo A).

Neste sentido, a educadora cooperante mencionou que se devem trabalhar desde cedo as competências de autorregulação, tendo sempre em atenção o nível de maturidade das crianças e assim, trabalhando em conjunto, elas tornar-se-ão mais conscientes dos seus pensamentos e responsabilizar-se-ão pelas suas ações.

Se a autorregulação for inculcado desde cedo, a criança vai aprendendo ou melhor desenvolvendo um potencial para o desenvolvimento de respostas de organização, de modificação e regulação dela própria e, por volta dos 4 anos, utiliza competências que envolvem a introspecção e a consciencialização, tornando-se mais responsável e consciente dos seus pensamentos e ações.

Os autores consultados referem que, conforme se vão desenvolvendo (a vários níveis porque o desenvolvimento não acontece de forma isolada), nomeadamente com o desenvolvimento da capacidade de concentração e da inibição de impulsos as crianças tornam-se progressivamente mais conscientes de que as suas ações e comportamentos impactam as pessoas à sua volta e, por esse motivo, precisam de adequar os seus comportamentos (Brazelton & Sparrow, 2010; Ponitz et al., 2009).

Alguns dos autores referem ainda que, para além do desenvolvimento, também as características individuais das crianças afetam a sua capacidade de se autorregular.

Conhecendo as características de cada criança do grupo, o educador consegue ter algumas diretrizes para prever a forma como cada uma irá lidar com novas experiências e, assim, reconhecer que tipo de estratégias será necessário implementar para ajudar a criança a regular o seu comportamento (Brazelton & Sparrow, 2010).

A educadora cooperante mencionou que ao educador cabe o papel de mediador e que esta sua função se reflete no comportamento e na organização do grupo “o educador como mediador levam a um grupo organizado e bem comportado” (Educadora cooperante, anexo A). Aqui, nota-se que a educadora atribui um papel preponderante à ação do educador como promotor de competências de autorregulação ao referir que o educador deve ser para as crianças um mediador,

O papel do educador é muito importante na promoção da autorregulação do grupo, isto porque, o desenvolvimento de competências autorregulatórias das crianças na primeira infância tem emergido como uma área de interesse internacional na educação. Se na criança, for inculcida desde cedo a autorregulação, vão ganhando uma certa maturidade e autonomia para a resolução de conflitos que possam surgir e na promoção de estratégias para aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento e ao atingir a idade escolar, com o aumento do número de anos de frequência escolar obrigatória, a competência do aprendente de se autorregular é destacada como uma componente fundamental para o envolvimento e sucesso escolares (Educadora cooperante, anexo A).

O mediador traduz, modela e ensina às crianças os padrões de comportamento esperados no contexto educativo para que assim elas se apropriem deles e se tornem mais autónomas a regular o seu próprio comportamento. Desta forma, através da interação e observação dos seus socializadores as crianças aprendem a descodificar os padrões de interação social e os comportamentos adequados. Isto implica que o próprio educador tenha comportamentos adequados e se consiga autorregular (Denham et al., 2012; Fabes et al., 2006; Gillespie, 2015; Montroy et al., 2016).

A educadora considera que trabalhar de forma explícita no âmbito das competências de autorregulação é uma forma de as promover. Uma das formas que encontrou para o fazer foi criando com as crianças um conjunto de regras para o funcionamento da sala de atividades.

No início do ano letivo tornou-se essencial lembrar, ou melhor, elaborar com as crianças as regras da sala nomeadamente: Em grupo estabelecer quais as áreas que queriam ter na sala; As brincadeiras permitidas em cada área; O número de crianças por área; O quadro das atividades em que cada criança ao entrar na sala terá de marcar a área que quer brincar nesse dia, esse mesmo quadro permite visualizar quais as áreas mais escolhidas pela criança e as menos (...).

A liberdade para fazer escolhas e tomar decisões são oportunidades muito importantes para as crianças se apropriarem das tarefas, podendo ocorrer em atividades dentro da sala ou no exterior ou em brincadeira livre, existindo sempre uma certa orientação do educador para estimular a curiosidade e a iniciativa da criança.

Assim, compreende-se que tornar explícitos os comportamentos esperados é uma forma de promover a autonomia das crianças, ajudando-as a perceber como se devem comportar e agir no contexto em que estão inseridas. Se as crianças souberem o que se espera delas, se souberem como lidar com as emoções e como reagir de forma adequada, mais autonomamente conseguirão regular os seus comportamentos para corresponderem às expectativas (Rosanbalm & Murray, 2017). Tal como refere a educadora cooperante no excerto seguinte,

À medida que as crianças vão interiorizando normas comportamentais e de expressão das emoções, elas tornam-se gradualmente mais capazes de exercer o controle interno de si próprias (controle emocional e comportamental), podendo ser envolvidas na constituição do espaço das salas, na organização adaptável e reversível do meio em que estão inseridas e na arrumação dos materiais (Educadora cooperante, anexo A).

De acordo com Brazelton e Sparrow (2004), a existência de regras (disciplina) é essencial para que as crianças saibam como se devem comportar e se responsabilizem pelos seus atos. A existência de regras transmite ainda a mensagem de que o educador coloca a sua confiança nas crianças para que elas as cumpram e, sendo as regras criadas colaborativamente maior será o empenho das crianças em cumpri-las pois, quanto maior for a participação das crianças na tomada de decisões e na definição das regras, maior

será a sua motivação para agirem usando o seu discernimento e bom senso (Katz & McClellan, 2006).

Pode-se então concluir que a educadora atribui muita importância tanto ao papel das crianças como ao do educador no que diz respeito à promoção das competências de autorregulação. Em relação às crianças refere a importância da sua participação nas tarefas, o que inclui a partilha de poder na construção de regras da sala. Salienta, ainda, que as competências de autorregulação são influenciadas por fatores como o nível de desenvolvimento das crianças. Em relação ao papel do educador, fica evidente que a vê o educador como um modelo, como alguém que dá às crianças as referências e as pistas essenciais para descodificarem os padrões de comportamento social e as ajuda a expressarem aquilo que sentem e a lidarem com esses sentimentos para que progressivamente se tornem mais autónomas.

4.4.2. De que forma a autorregulação afeta as interações entre as crianças?

Estabelecer relações com os pares é essencial para o desenvolvimento de competências de autorregulação, pois é através da interação que as crianças aprendem a colocar-se no lugar do outro, a terem comportamentos agradáveis e a reagirem de forma adequada (Brazelton, 2010; Formosinho, 2016). Posto isto, foi definido como segundo objetivo da presente investigação, *compreender de que forma a autorregulação afeta as interações entre as crianças*. A informação mobilizada na análise deste objetivo provém da entrevista à educadora cooperante, e da observação direta.

Considerando o que foi dito anteriormente pode-se afirmar que o desenvolvimento das competências de autorregulação está intimamente relacionado com a exposição contínua a interações responsivas com os pares. Nas suas interações, as crianças esforçam-se para serem agradáveis, controlando os seus impulsos, adequando o seu comportamento e acolhendo os sentimentos e opiniões dos outros (Brazelton, 2010; Formosinho, 2006). A prática é essencial para que as crianças se apropriem dos padrões de interação social e consigam agir em conformidade com os mesmos. As relações recíprocas com os pares, nomeadamente quando as interações se dão em contexto de brincadeira, são extremamente importantes pois, ao brincar as crianças desempenham papéis, negociam e expressam os seus sentimentos, esforçam-se por fazer uso dos

códigos sociais adequados, resistindo a impulsos para corresponder às expectativas (Goldstein, 2012; Katz & McClellan, 2006).

Na entrevista realizada à educadora, a mesma caracterizou o grupo como “um grupo organizado, com empatia, gostam de ajudar uns aos outros, participam nas decisões de sala, a grande maioria extrovertidos com capacidade de comunicação e de crítica” (Educadora cooperante, anexo A).

Através desta caracterização fornecida pela educadora, acolhendo o seu conhecimento relativo ao grupo, pode-se concluir que as crianças têm comportamentos pró-sociais, são empáticas, participativas e comunicativas, o que lhes permite construir relações de amizade e, no geral, construir um ambiente relacional positivo. Para que estes comportamentos sejam possíveis e se mantenham, as crianças precisam de ser capazes de se autorregular, o que implica, ter a capacidade de gerir/controlar pensamentos, sentimentos e ações para agir de acordo com os objetivos definidos, que neste caso seria manter interações positivas com os pares (Rosanbalm & Murray, 2017).

Em conformidade com a opinião da educadora, as observações realizadas em contexto mostram que o grupo é de facto capaz de se autorregular, conseguindo manter a brincadeira num ambiente pacífico e sem intervenção do adulto como foi o caso da seguinte situação,

As crianças ficaram todas a brincar nas áreas das construções e da garagem. Brincaram livremente nessas duas áreas a manhã toda e sem conflitos” (Nota de campo de 10 de novembro de 2020, Anexo E).

Mas, a autorregulação não é visível apenas na ausência de conflitos. Os conflitos são normais quando se trata de relações entre pessoas. O que é importante é que quando surge algum conflito, as crianças sejam capazes de o resolver e, é a apropriação das normas sociais e a capacidade para se colocar no lugar do outro e adaptar o seu comportamento que permitirá às crianças resolverem de forma autónoma os seus conflitos (Katz & McClellan, 2006).

O F. estava a fazer uma construção que o O. sem querer derrubou. O F. disse “estragaste a minha construção” e o O. respondeu instantaneamente “desculpa, desculpa, desculpa”, como o F. não disse mais nada, só continuou a brincar, o O. disse” tens de dizer não faz mal” e ele respondeu “não faz mal” (...) o F. vê a

construção que o H. fez e diz “está espetacular! Quem é que fez isto?” O H. disse que tinha sido ele e o F. voltou a dizer “está espetacular, H”. (Nota de campo de 13 de novembro de 2020, Anexo E).

Na situação apresentada pode-se verificar a apropriação dos padrões comportamentais para a resolução de problemas. O O. sabia que se deve pedir desculpa quando se estraga alguma coisa ou quando se faz algo que magoa ou entristece alguém e, que depois de um pedido de desculpa deve vir a aceitação desse pedido que normalmente assume a fórmula de “não faz mal”. Esta situação evidencia também o reconhecimento de um bom trabalho realizado por outra pessoa como o F. que elogiou a construção do amigo.

As relações sociais com os pares refletem os elevados níveis de autorregulação do grupo. As crianças são capazes de construir relações de amizade, de interagir com diferentes pares, adaptar-se a situações diversificadas, expressar aquilo que pensam e sentem e de se colocarem no lugar do outro. Os excertos dos registos de observação apresentados abaixo, para além de evidenciarem os interesses e aprendizagens das crianças, mostram também como as crianças se envolvem em diferentes brincadeiras e como essas brincadeiras representam situações de aprendizagem diversificadas, nas quais as crianças cooperam umas com as outras sem qualquer intervenção do adulto.

No recreio o H. começou a apanhar bocadinhos de folhas de árvore que encontrava no chão e fez um montinho. (...) O H. respondeu que estava a fazer uma fogueira com folhas. Muitas crianças juntaram-se a ele a apanhar folhas para a fogueira (Nota de campo de 18 de novembro de 2020, Anexo E).

A Q. e a J. estavam a fazer um desenho e começaram a contar as canetas de feltro. Uma colocava uma determinada quantidade de canetas e pediam para outra contar, no fim diziam muito bem (Nota de campo de 18 de novembro de 2020, Anexo E). Hoje no recreio as crianças (B., A., D., P., C., G., J., I. e Q.), por vontade própria, fizeram jogos de roda (o peixinho; e a barca virou). Distribuíram papéis e organizaram-se sozinhos para poderem jogar (Nota de campo de 2 de dezembro de 2020, anexo E).

Enquanto estava a brincar no faz de conta a A. colocou um bebé na barriga e disse ao O. que estava grávida. O O. disse que ia ser o médico. Foi buscar uma faca e

disse que lhe ia tirar o bebê, simulando de seguida que cortava a barriga. A A. tirou o bebê que tinha debaixo do bibe e pegou-o ao colo (Nota de campo de 18 de janeiro de 2021, Anexo E).

O alto nível de autorregulação fica ainda evidente na situação apresentada de seguida, na qual uma criança demonstra empatia para com outra e procura ajudá-la a sentir-se melhor.

A D. no recreio ficou visivelmente aborrecida (sentando-se no chão com os braços cruzados e a cabeça para baixo) porque, como ela disse, não tinha ninguém para brincar. A C. reparou que ela estava aborrecida, foi ter com ela e perguntou-lhe o que se passava. A D. respondeu que não tinha ninguém com quem brincar. A C. então convidou-a para brincar e foram brincar as duas juntas para o escorrega (Nota de campo de 12 de abril de 2021, Anexo E).

Foi também possível observar algumas situações nas quais as crianças demonstraram compreender as regras e comportamentos que devem ter para com os outros. Através da evidência apresentada de seguida pode-se ver uma situação em que duas crianças têm um comportamento incorreto (tirar um brinquedo a alguém sem autorização) e outra criança, tendo consciência de que esse comportamento não foi adequado expressou a sua reprovação, perante a qual, as duas crianças pediram desculpa pelo seu comportamento.

A I. disse: “Eu estava a brincar com a D. nos legos. Estava a construir uma casa e o E. e o F. chegaram lá e tiraram legos da nossa casa”. Ao ouvir isto a P. disse: “Isso não se faz. Não se pode tirar os brinquedos dos amigos sem pedir” (...) e eles imediatamente pediram desculpa à I. e à D (Nota de campo de 16 de abril de 2021, anexo E).

Aqui pode-se observar que a autorregulação permite às crianças terem consciência dos comportamentos que são e dos que não são adequados e, tendo consciência das consequências das suas ações e colocando-se no lugar do outro conseguem distinguir o certo do errado e resolver os conflitos que podem surgir nas suas interações.

4.4.3. O papel da organização do ambiente educativo na autorregulação

Com o intuito de compreender a influência de fatores externos na capacidade das crianças se autorregular, estabeleci como terceiro objetivo da investigação *perceber de que modo a organização do ambiente educativo influencia a autorregulação*.

O ambiente favorece ou inibe a ocorrência de interações. Anteriormente foi referido que é essencial para o desenvolvimento das competências de autorregulação que as crianças estabeleçam interações frequentes (Gillespie, 2015). Segundo esse princípio é muito importante que o ambiente educativo seja pensado tendo em conta o desenvolvimento das competências de autorregulação, o respeito pelo outro, a cooperação e o diálogo entre todos os intervenientes (Formosinho, 2006).

O papel do educador é muito importante quando se fala na organização do ambiente educativo, nomeadamente quando se trata da construção de um ambiente positivo e rico em interações. É imprescindível que o educador, apoiado pela teoria e pelo conhecimento que possui sobre as crianças, construa um ambiente adequado às suas necessidades, tomando um papel pró-ativo no sentido em que antecipa situações que podem originar comportamentos menos adequados e aja de modo a evitá-los antes mesmo de ocorrerem (Webster-Stratton, 2018).

Conforme mencionado no ponto referente à caracterização do ambiente educativo, a educadora organizou o espaço da sala em 9 áreas de atividades (cf. Anexo B). Esta divisão por áreas tem permitido acolher vários interesses das crianças e possibilita a aquisição de aprendizagens variadas. Como a utilização das diferentes áreas está associada a determinados tipos de atividades e comportamentos, as crianças têm de conseguir interpretar as regras implícitas ou explícitas associadas a cada uma e adequar o seu comportamento e o tipo de interações que nelas estabelecem.

A criação de um ambiente estruturado no qual foram estabelecidos horários (cf. Anexo C), regras, limites e rotinas é também uma estratégia para promover a autorregulação uma vez que a inexistência desses elementos produz uma sensação de incerteza que, por sua vez, “conduz a problemas de comportamento, enquanto as rotinas previsíveis ajudam a preveni-los” (Webster-Stratton, 2018, p. 64). Pode-se assim concluir que, um ambiente organizado de forma intencional e que tem por base as características das crianças que acolhe, lhes fornece segurança e previsibilidade, permitindo que se

orientem ao longo do dia, sabendo o que devem fazer, como e onde, autonomamente (Katz & McClellan, 2006; Webster-Stratton, 2018).

Durante o período da intervenção houve uma reestruturação do espaço da sala, ou seja, foi criada uma nova área e foram adquiridos novos materiais para as áreas já existentes. Esta foi uma forma que a educadora encontrou para ir ao encontro dos interesses das crianças e acolher o seu contributo para a construção do espaço.

(...) a educadora disse às crianças que ia fazer compras para a sala no fim de semana e perguntou-lhes o que queriam que ela comprasse. O F. disse que queria “um carro grande espetacular”; pediram carros; aventais; um tapete para a biblioteca; roupa para as bonecas; pizzas de brincar; etc. (Nota de campo de 11 de novembro de 2020, Anexo E).

A participação das crianças na organização do ambiente educativo é muito importante para o desenvolvimento das competências de autorregulação, pois dá-lhes a oportunidade de pensarem sobre o que é importante para si, para os outros e para o espaço. E, ao verem que as suas opiniões são ouvidas e acolhidas, as crianças sentem-se valorizadas e têm maior motivação para participarem nas tarefas, iniciarem interações com os pares e adultos, cumprir regras, expressar pensamentos e sentimentos e ouvir as opiniões dos outros (Katz & McClellan, 2006; Webster-Stratton, 2018).

Tal como foi referido anteriormente, o grupo apropriou-se do espaço e das rotinas diárias e é autónomo na realização das tarefas diárias. Os excertos seguintes pretendem mostrar como as crianças são autónomas na sua rotina e conseguem adaptar-se a situações imprevistas sem desesperar e sem necessitarem da intervenção do adulto.

Quando entrámos no refeitório as crianças foram para os seus lugares e começaram a comer a sopa. Quando terminaram foram arrumar o prato e buscar o segundo prato (...) foram buscar a fruta (Nota de campo de 9 de novembro de 2020, Anexo E).

Durante o almoço, houve um atraso com o segundo prato. As crianças comeram a sopa e conforme se dirigiam ao local onde estão os pratos e viam que ainda não havia comida voltavam para o seu lugar sem ninguém lhes dizer nada (Nota de campo de 8 de abril de 2021, Anexo E).

Estas situações mostram que num ambiente organizado e adequado as crianças sabem como devem agir e como se comportar nos diferentes espaços e momentos, mostrando-se seguras e conscientes da rotina. Pode-se então dizer que, a organização do ambiente educativo é um dos fatores que contribui para o desenvolvimento das competências de autorregulação.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo irei refletir sobre os contributos da PPS para a construção da minha identidade enquanto futura educadora, fazendo um breve balanço da minha intervenção em contexto, como foi o meu percurso, as dificuldades que senti ao longo dos estágios, os meus progressos e refletir também sobre o papel das educadoras cooperantes no meu desenvolvimento profissional.

Ambos os módulos da PPS representaram um marco no meu crescimento profissional. Neste percurso considero que cresci muito, tanto a nível profissional, quanto a nível pessoal. A oportunidade de trabalhar com educadoras com uma vasta experiência foi uma grande mais-valia para mim porque sempre se mostraram muito conscientes dos objetivos do estágio e sempre se mostraram disponíveis para me apoiarem.

Um estágio profissional é um percurso e, como todos os percursos, tem avanços e recuos, momentos melhores e momentos mais difíceis que exigem trabalho e persistência para serem ultrapassados. O estágio figura-se, assim, como um momento de aprendizagem e de construção daquele que será, no futuro, um profissional qualificado para desempenhar as suas funções (Matias & Vasconcelos, 2010).

Focando-me um pouco no meu percurso na PPSII uma das primeiras coisas que a educadora cooperante me disse no início e que eu guardei comigo foi que todos estamos sujeitos ao erro e que eu, enquanto estagiária e enquanto aprendiz ia errar. E que não iria errar apenas nesses momentos, mas também quando estiver a desempenhar a minha profissão. Ninguém é, nem será perfeito. Nós estamos em constante mutação, aprendemos, fazemos coisas bem feitas e outras menos bem. Nunca atingiremos a perfeição, mas não é por isso que não devemos procurar melhorar constantemente. Há sempre caminho e espaço para melhorarmos enquanto pessoas e enquanto profissionais.

Voltando aos momentos iniciais do estágio, considero que a adaptação se mostra sempre um dos primeiros desafios. Nunca sabemos como é que vamos ser recebidos nem integrados num grupo que já tem uma dinâmica estabelecida. Então, nos primeiros momentos, para que a minha integração no grupo ocorresse da melhor forma possível procurei interagir com todos, observar e envolver-me nas atividades e rotinas da sala. Desta forma, foi-me possível criar uma relação com todos os intervenientes com relativa naturalidade e facilidade. No meu caso, fui muito bem recebida por toda a equipa e pelo grupo de crianças. Fui recebida de braços abertos e integrada nas rotinas e dinâmicas da

sala. Rapidamente o grupo me acolheu como um elemento integrante e mostraram-se confortáveis com a minha presença

Quando cheguei as crianças estavam no recreio. Algumas crianças vieram a correr e abraçaram-me. A D. perguntou-me “tu vais para a nossa sala hoje?” e o E. respondeu “então não te lembras ela agora vai ficar na nossa sala”, a D. olhou para mim e perguntou-me “vais?” eu respondi que sim e a C. disse “agora temos três professoras (10 de novembro de 2020).

Quando chegámos ao final do estágio senti que tinha construído com todas as crianças uma relação de confiança e de afeto, o que é muito gratificante para mim, pois reconheço a importância das relações para o desenvolvimento global da criança e para a construção de um ambiente seguro e estimulante.

Uma das maiores dificuldades que senti na prática, diz respeito à forma como propunha as atividades. Por vezes a forma como pensava dinamizar as atividades não era a mais adequada para o grupo, ou a organização do grupo não era a mais apropriada para a atividade em questão. A educadora foi uma grande ajuda neste aspeto, pois oferecia sugestões baseadas no seu conhecimento do grupo e na sua experiência profissional e as atividades acabavam por fazer mais sentido depois de incluir as suas sugestões.

Aqui entra o trabalho em equipa. Foi muito importante para mim poder contar com o apoio e conhecimento da educadora que oferecia as suas sugestões e me ajudava a executar as tarefas da melhor maneira. Em conformidade com esta ideia, Matias e Vasconcelos (2010), referem que “a comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são vertentes fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e refletir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática” (p. 21). Neste aspeto, foi muito importante o trabalho e a colaboração com a equipa educativa. Ouvir quem tem mais experiência é uma mais-valia para o percurso de quem está apenas a começar, como é o meu caso. A partilha de conhecimentos, experiências e opiniões foi muito enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional, servindo de inspiração para a minha prática educativa.

No decorrer do estágio fui-me consciencializando cada vez mais da importância de adotar uma postura crítica e reflexiva. Uma atitude reflexiva é a base das propostas e

da prática pedagógica de um educador perante o grupo. É importante refletirmos sobre as nossas dificuldades e sobre os aspetos que temos a melhorar pois, só assim conseguiremos adequar a nossa prática e tornarmo-nos melhores profissionais (Portugal & Laevers, 2018).

A construção do portefólio da PPSII, mostrou-se uma ferramenta fundamental e oportuna para refletir sobre a minha prática e sobre os acontecimentos que tinham lugar no contexto do estágio. Ao realizar as reflexões semanais fundamentadas tive oportunidade para refletir sobre a prática, recorrendo à teoria tanto para fundamentar a minha atuação como para encontrar alternativas mais adequadas para desenvolver a minha prática pedagógica. Ser reflexivo implica também uma postura observadora que permite ao educador conhecer as características das crianças, os seus interesses, as suas necessidades e assim, com o conhecimento que detém sobre as mesmas agir de forma adequada e relevante, estimulando o seu desenvolvimento e proporcionando oportunidades de aprendizagem. Ao desenvolvermos as nossas competências reflexivas temos oportunidade de conhecermos melhor as crianças com que trabalhamos e o contexto onde desenvolvemos a nossa prática e, assim, teremos fundamentos para adequarmos as propostas às suas características. A reflexão é uma ferramenta que nos permite conhecer de forma mais aprofundada essas mesmas características e, ao termos essa consciência, teremos melhor oportunidade para adequarmos as propostas ao contexto e para reconhecermos novas possibilidades de intervenção que têm em conta os interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013; Portugal & Laevers, 2018).

Neste sentido, reconheço o importante contributo da elaboração de reflexões semanais sobre a prática uma vez que, a reflexão desempenha um papel fundamental na atividade do educador. Estas reflexões serviram como instrumento para colocar em prática esse olhar mais reflexivo. Ao longo do percurso, a elaboração das reflexões semanais permitiu-me conhecer melhor o grupo, compreender a atuação da educadora e inspirar-me nessa forma de agir e de estar. As reflexões semanais, sendo fundamentadas, permitiram-me adquirir também novos conhecimentos teóricos sobre assuntos que nunca tinha abordado, nem pensado de forma aprofundada. No entanto, senti, por vezes, alguma dificuldade em alinhar a teoria com a reflexão, sendo este um ponto que devo melhorar. É muito importante essa relação entre a teoria e a prática reflexiva, pois com esses novos

conhecimentos é possível integrar novas estratégias e melhorar as propostas pedagógicas em benefício das crianças e da equipa educativa, para que assim se construa um ambiente educativo positivo e estimulante.

O educador desempenha um papel muito importante no desenvolvimento das crianças e aliando a reflexão à sua prática promove tanto o seu desenvolvimento profissional e a sua prática pedagógica quanto o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças. A reflexão constante permite-nos analisar o nosso desempenho, as propostas que apresentamos às crianças, as suas aprendizagens, o que se deve manter e o que é necessário melhorar.

Durante a PPSII consciencializei-me também um pouco mais sobre a relevância do trabalho investigativo do educador. É muito importante para a prática de um educador de infância a adoção de uma postura investigativa. A prática investigativa permite ao educador melhorar o seu trabalho, resolver problemas concretos que possam surgir, sustentar as suas decisões pedagógicas, refletir sobre as suas práticas (Figueiredo et al., 2009). A investigação realizada contribuiu para que eu adotasse um olhar mais observador e reflexivo e permitiu-me também adquirir novos conhecimentos relativamente ao modo como se realiza investigação em educação de infância e sobre o tema específico da investigação.

Relativamente à minha prática pedagógica, e considerando as intencionalidades que defini, considero que a elaboração das mesmas me permitiu ter linhas orientadoras para a minha atuação. Nós devemos estar conscientes daquilo que pretendemos proporcionar ao grupo que temos e focarmo-nos no que é importante para criar um ambiente educativo positivo, estimulante, adequado e confortável para todos.

Termino a PPSII com um novo olhar sobre a educação de infância. Sobre o papel de uma educadora, sobre a importância de trabalhar em equipa, e principalmente sobre como promover a participação das crianças no seu processo de aprendizagem. Aprendi especialmente que as crianças devem ser de facto escutadas, devem ser envolvidas e integradas pois, assim as suas aprendizagens serão mais significativas (Portugal & Laevers, 2018).

Assim, dando esta fase tão importante por terminada, posso afirmar que aprendi muito e concluo o estágio com a certeza e a esperança de continuar a aprender para me

tornar uma boa educadora de infância como todas aquelas que se cruzaram no meu caminho e que estiveram envolvidas no meu percurso. Acrescento ainda que, tal como referido por Sarmiento (2009), “a identidade profissional 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” (p. 48), assim, reconheço que a construção da minha identidade profissional é um processo contínuo e, por isso, vou continuar a crescer e aprender com todos os grupos e equipas com as quais irei trabalhar ao longo da minha vida profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | ' ' |

Terminada esta fase tão importante no meu percurso considero importante elencar alguns dos aspectos mais importantes sobre o que aprendi. Todas as situações vivenciadas ao longo da intervenção contribuíram para a minha formação e para aquilo que eu me tornei enquanto pessoa e enquanto profissional.

Ao longo da intervenção, da investigação e da construção deste relatório ganhei um novo respeito pela importância do estudo. Tornou-se cada vez mais evidente que há um grande corpo de conhecimentos que nos são acessíveis e que se nos aprofundarmos nos temas, procurando fontes sobre o assunto teremos uma maior capacidade para enriquecermos e melhorarmos a nossa prática.

Antes de começar este estudo não sabia muito sobre a autorregulação nem qual era o papel do educador no sentido de promover essas competências. Através do trabalho investigativo que tive oportunidade de descobrir que quando se trata da capacidade de regular o comportamento é importante considerar e respeitar o nível de desenvolvimento de cada criança, respeitar as suas características individuais e o contributo do contexto familiar para a sua formação pessoal e social. As competências socioemocionais das crianças mostraram-se também um fator determinante na sua capacidade de regular o seu comportamento e agir de forma adequada no contexto educativo e enquanto membro de um grupo. Quanto mais elevado for o nível de autorregulação das crianças, mais facilmente conseguirão estabelecer interações e manter brincadeiras pois conseguirão lidar com os seus sentimentos, controlar impulsos, manter o foco e adiar recompensas adequando o seu comportamento às exigências do contexto.

A postura do adulto, nomeadamente do educador, tem também uma grande influência na promoção das competências de autorregulação. O educador tem o papel de promover um ambiente pró-social, que estimule a ocorrência de interações e relações positivas, baseado no respeito pelo outro, valorizando o seu papel e a sua participação.

O educador tem um papel muito importante enquanto modelo e corregulador do comportamento das crianças. Enquanto modelo, tem de ter em consideração que está constantemente a ser observado pelas crianças que, tendo-o como referência, terão tendência a reproduzir o seu comportamento e, por isso, é tão importante que o educador consiga regular ele próprio as suas emoções e o seu comportamento. Enquanto corregulador, o educador deve ajudar as crianças, explicitando-lhes os comportamentos

aceitáveis e os não são aceitáveis a fim de construir um ambiente positivo e ajudá-las a lidar com as situações para que se tornem cada vez mais autónomas a regular o seu comportamento.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Alarcão, I. (2009). Considerações finais e recomendações de estudo. In Alarcão, I. (Org.), *Relatório do Estudo, Actas do Seminário a educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Conselho Nacional de Educação.
http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Araújo, S. B. (2018). A abordagem HighScope para a educação e cuidados em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 71-111). Porto Editora.
- Associação de profissionais de educação de infância. (2012). Carta de princípios para uma ética profissional.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2004). *O método Brazelton – A criança e a disciplina*. Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2010). *A criança dos 3 aos 6 anos. O desenvolvimento emocional e do comportamento* (5.^a ed). Editorial Presença.
- Calheiros, M. C., & Piscalho, I. (2013). Quefazeres...um percurso de reflexão na formação inicial. *Revista interações* 27, 257-282.
<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3411/2725>
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-140.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-posições* 10(1), 132-138.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-16.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2011). *Construção do sistema de “Controle de Tráfego Aéreo” do cérebro: como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas: Estudo n. 11*.
<https://developingchild.harvard.edu/translation/construindo-o-sistema-de-controle-de-trafego-aereo-cerebro/>
- Cordeiro, M. (2015). *O livro da criança do 1 aos 5 anos*. A Esfera dos Livros.
- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República*, 1.^a série – N.º 34.

- Denham, S. A., Basset, H. H., & Zinserr, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Educ J*, 40, 137-143.
- Fabes, R. A., Gaetner, B. M., & Popp, T. K. (2006). Getting Along with Others: Social Competence in Early Childhood. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 297-316). Blackwell Publishing.
- Farias, S. C., & Magalhães, C. (2017). Participação das crianças pequenas na creche por meio da organização do espaço. *Humanidades e inovação*, 4(5), 151- 159.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. P., Roldão, M. C., & Portugal, G. (2009). Perspectivas sobre a relevância da dimensão investigativa para a profissionalidade dos educadores de infância. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias. O percurso de Joaquim Bairrão* (pp. 255-269). Universidade de Aveiro.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do movimento da escola moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2006). A construção social da moralidade pela criança pequena – O contributo do projeto de infância na sua contextualização do modelo *High/Scope*. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Texto Editores.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- França, A. M. & Sousa, J. M. (2014). Que avaliação na educação de infância. *Interações*, 32, 40-53. <https://tinyurl.com/m85pz53s>

- Gillespie, L. G. (2015, julho). It takes two: the role of co-regulation in building self-regulation skills. *Young children*, 94, 94-96.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Gonçalves, E (2018). Escola-família: uma relação de longa data com dinâmicas recentes. In M. C. P. Neves & D. Justino (Coords.), *Ética aplicada: educação*. Edições 70.
- Gonzalez-Mena, J. (2009). *Child, family, and community: Family-centered early care and education*. Pearson Education, Inc.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.^aed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. G. (2005). A construção de sólidos fundamentos para as crianças. In J. Harris & S. Beneke (Orgs.), *O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil* (pp. 27-38). Artmed Editora.
- Katz, L., & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 11-50). Texto Editores.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25(3), 343-354.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293.
- Lino, D. (2006). A intervenção educacional para a resolução de conflitos interpessoais – Relato de uma experiência de formação da equipa educativa. In J. Formosinho (Org.), *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade* (pp. 75-102). Texto Editores.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.

- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às práticas – Estudos de natureza educacional*, 10(1), 17-41.
- Mégrier, D. (2005). *Jogos de expressão dramática na pré-escola - Actividades de expressão teatral*. Papa-Letras.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: Contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pró-posições* 27(2), 115-132.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental psychology*, 52(11), 1744-1762.
- Niza, S. (2013). O movimento curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.^a ed.) (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira, Z., Ferreira, M., Vitória, T., & Mello, A. (2009). *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Editora Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. In M. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid, & M. Raposo (Coords.), *VII Symposium Internacional sobre el Practicum-Practicum y Prácticas en empresas en lá formación universitaria* (pp. 37-63). Universidade de Santiago de Compostela.
<https://tinyurl.com/4chfjym8>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (4.^a ed.) (pp. 25-60). Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 605.

- Portugal, G. (2009). A educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In Alarcão, I. (Org.), *Relatório do Estudo, Actas do Seminário a educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Portugal, G., Santos, P., Figueiredo, A., Libório, O., Abrantes, N., Silva, C. F., & Góis, S. (2009). Na prossecução de objetivos educativos em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projetos e inovação no mundo das infâncias: o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 229-241). Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2012) *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a infância? In A Alarcão, I. (Org.), *Relatório do Estudo, Actas do Seminário a educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Conselho Nacional de Educação.
http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Rosanbalm, K. D., & Murray, D. W. (2017). *Promoting Self-Regulation in the First Five Years: A Practice Brief. OPRE Brief 2017-79*. Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (Org.), *A escola e os actores: Políticas e práticas* (pp. 133-152). Centro de Formação Profissional do Sindicato de Professores da Zona Norte.
- Santos, M. L. (2018). San Miniato, um projeto educativo para as crianças e famílias. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 161-180). Porto Editora.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus social*, 2, 46-64.
- Serrano, P. (2018). *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos*. Papa-Letras.
- Tomás, C. A. (2008). A investigação sociológica com crianças: caminhos, fronteiras e travessias. In L. Rabello de Castro & V. Lopes Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (387-408). Trarepa/FAPERJ.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa. Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal*. In L. Katz, *Qualidade e Projecto em Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças* (P. M. Seixas, Trad.). Psiquilíbrios Edições.
- Welsh, M.C., Friedman, S. L., & Spieker, S. J. (2006). Executive Functions in Developing Children: Current Conceptualizations and Questions for the Future In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 167-187). Blackwell Publishing.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A

Transcrição da entrevista à educadora
cooperante

| | ' ' | | ' ' |

Destinatário: Educadora de Infância (educadora cooperante).

Objetivos:

- Caracterizar as conceções da educadora sobre a autorregulação do comportamento das crianças do grupo.

A. Legitimação da entrevista

- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do da investigação para o relatório da PPS II.

- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

B. Definição do perfil da/o entrevistada/o

B1. Qual a sua formação e percurso profissional?

R: Sou licenciada no curso de Educadora de Infância pela Escola Superior Almeida Garrett (ESEAG) grupo Lusófona, 6 anos após a minha licenciatura tirei o mestrado em Necessidades educativas Especiais (NEE) na educação pré escolar, hoje denominado de Necessidade de Saúde Especiais (NSE) na Escola Superior de Educação e Ciências (ESEC) do Lumiar.

Fiz o meu estágio durante toda a licenciatura na (...), após o término da licenciatura obtive um lugar de Educadora de infância na (...) onde permaneci durante 6 anos.

Devido ao encerramento de uma das casas, sendo das educadoras com menos tempo de serviço, tive de sair e resolvi tirar o mestrado como referi em cima em NEE do qual abri-me portas para o ensino público no 1º ciclo.

Dei aulas do 1º ano ao 4 ano durante 4/5 anos, na Escola (...).

Também fui professora de AEECS (expressão plástica) durante esses 5 anos e responsável do ATL nas duas escolas mencionadas.

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância nesta instituição?

R: Sou educadora de infância à precisamente 15 anos dos quais 10 anos na Fundação (...).

B3. Já realizou alguma ação de formação com a temática da regulação do comportamento das crianças?

R: Não, ainda não.

C. Perspetivas sobre as competências de autorregulação comportamental do grupo

C1. O que significa, para si autorregulação do comportamento?

R: Para mim, autorregulação pode ser considerada uma forma mais madura de controle que implica o uso da reflexão.

Se a autorregulação for incutido desde cedo, a criança vai aprendendo ou melhor desenvolvendo um potencial para o desenvolvimento de respostas de organização, de modificação e regulação dela própria e, por volta dos 4 anos, utiliza competências que envolvem a introspecção e a consciencialização, tornando-se mais responsável e consciente dos seus pensamentos e ações.

C2. Na sua opinião qual deve ser o papel do educador para promover essas competências?

R: O papel do educador é muito importante na promoção da autorregulação do grupo, isto porque, o desenvolvimento de competências autorregulatórias das crianças na primeira infância tem emergido como uma área de interesse internacional na educação, Se na criança, for incutida desde cedo a autorregulação, vão ganhando uma certa maturidade e autonomia para a resolução de conflitos que possam surgir e na promoção de estratégias para aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento e ao atingir a idade escolar, com o aumento do número de anos de frequência escolar

obrigatória, a competência do aprendente de se autorregular é destacada como uma componente fundamental para o envolvimento e sucesso escolares.

C3. Quais são, no seu entender, os benefícios do desenvolvimento de competências de autorregulação para o ambiente relacional da sala de atividades?

R: Os benefícios do desenvolvimento de competências de autorregulação para o ambiente relacional da sala de atividades é o planeamento, a criança aprende a planear as suas atividades, o que vou fazer, como vou fazer e que materiais poderei utilizar, desenvolvimento da atenção/concentração, aumento da memória de trabalho, tomada de decisão e controle inibitório.

À medida que as crianças vão interiorizando normas comportamentais e de expressão das emoções, elas tornam-se gradualmente mais capazes de exercer o controle interno de si próprias (controle emocional e comportamental), podendo ser envolvidas na constituição do espaço das salas, na organização adaptável e reversível do meio em que estão inseridas e na arrumação dos materiais.

C4. Como caracteriza o comportamento do grupo no início deste ano letivo no que se refere à autorregulação?

R: Como é um grupo habituado à autorregulação dos anos anteriores, é um grupo organizado, com empatia, gostam de ajudar uns aos outros, participam nas decisões de sala, a grande maioria extrovertidos com capacidade de comunicação e de crítica.

D. Práticas adotadas para promover a autorregulação do comportamento

D1. No início do ano letivo teve de tomar decisões para favorecer comportamentos mais adequados?

R: No início do ano letivo tornou-se essencial lembrar, ou melhor, elaborar com as crianças as regras da sala nomeadamente:

- **Em grupo estabelecer quais as áreas que queriam ter na sala;**
- **As brincadeiras permitidas em cada área;**
- **O número de crianças por área;**
- **O quadro das atividades em que cada criança ao entrar na sala terá de marcar a área que quer brincar nesse dia, esse mesmo quadro permite visualizar quais as áreas mais escolhidas pela criança e as menos. Permitindo desta forma optar pela área menos escolhida.**
- **Instrumento de regulação do grupo ou de pilotagem (mapa das presenças, do tempo, contar e mostrar, lista de projetos, diário de grupo, mapa das tarefas, plano do dia.**
- **A liberdade para fazer escolhas e tomar decisões são oportunidades muito importantes para as crianças se apropriarem das tarefas, podendo ocorrer em atividades dentro da sala ou no exterior ou em brincadeira livre, existindo sempre uma certa orientação do educador para estimular a curiosidade e a iniciativa da criança.**

D2. Utilizou alguma(s) estratégia(s) para promover os comportamentos esperados?

R: As em cima mencionadas.

D3. Na sala há um quadro com as regras pode explicar quais foram os motivos que levaram à sua construção? Como é que decidiram as regras? Qual foi a participação das crianças na elaboração deste quadro?

R: Sim, na sala existe um placard com regras, uma forma de autorregulação do grupo, em assembleia de grupo perguntei quais as regras que achavam importantes existir na sala, as crianças de forma voluntária foram dizendo as regras que achavam mais oportunas existir. As mesmas foram fielmente registadas e mais tarde ilustradas pelas crianças. Em conjunto elaboramos o placard.

D4. Utiliza algum instrumento ou procedimento para avaliar os comportamentos das crianças?

R: **SIM**

D4.1. Se sim, qual/quais? De que forma utiliza a informação recolhida para promover os comportamentos esperados?

R: **A observação, e o instrumento de pilotagem o diário de grupo, no primeiro chamo a criança em questão e falo com ela sobre o comportamento menos correto.**

No diário de grupo as crianças mencionam o que não gostaram durante a semana e arranjam em conjunto soluções para colmatar comportamentos indesejados ou atitudes que consideram menos corretas.

O educador possui apenas um papel de mediador, não interfere na decisão do grupo.

D5. Ao organizar o espaço e as rotinas da sala seguiu alguns critérios com vista a promover comportamentos pró-sociais mais adequados?

R: **Não segui especificamente critérios mas no dia-a-dia sempre tentei implementar comportamentos positivos como a empatia, ou seja a capacidade que a criança tem de se relacionar com os outros, de compreender e partilhar o estado emocional do outro, a simpatia para com o outro e a compaixão.**

D6. De que modo a relação entre a equipa educativa e o grupo influencia o comportamento das crianças e a sua capacidade de autorregulação?

R: **Influencia bastante. As crianças são inteligentes e apercebem-se o que o adulto espera delas. Por vezes o não querer dececionar o adulto acabam de certa forma ter um comportamento adequado dentro e fora da sala. Os valores incutidos pelos pais são uma mais valia e reforçados na sala do pré-escolar com o educador como mediador levam a um grupo organizado e bem comportado. Como é o caso da sala onde leciono.**

E. Conclusão da entrevista

E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

R: O facto de um grupo transitar com o mesmo educador desde a creche até ao pré-escolar é bastante benéfico pois esses comportamentos podem ser trabalhados desde tenra idade.

- Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO B
Planta da sala de atividades

| ' ' | | ' ' |

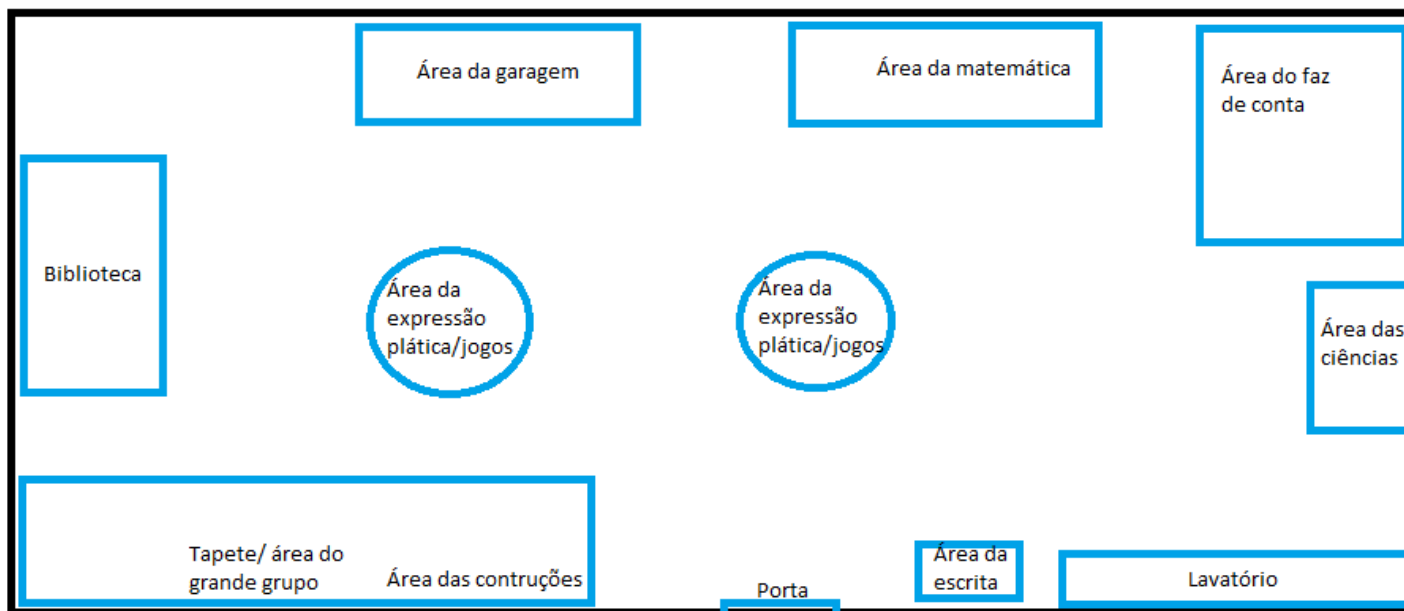


Figura B1. Planta da sala.

ANEXO C

Dia-tipo

| ' ' | | ' ' |

Horário	Rotinas
8h00- 10h00	Acolhimento Lanche da manhã
10h00-12h00	Atividades pedagógicas
13h00-14h00	Almoço
14h00-16h00	Atividades pedagógicas
16h00-16h45	Atividades extracurriculares
16h45-17h00	Lanche da tarde

Tabela C1. Dia-tipo.

ANEXO D

Mapa de atividades extracurriculares

| " | | | " |

Atividade	Dia da semana/horário	Espaço
Filosofia	Segunda-feira (16h00-16h45)	Sala Polivalente
Inglês	Terça-feira (16h00-16h45)	Sala polivalente
<i>Yoga</i>	Quarta-feira (16h00-16h45)	Sala polivalente
<i>Chi Kung</i>	Quinta-feira (16h00-16h45)	Sala polivalente
Música	Sexta-feira (16h00-16h45)	Sala polivalente

Tabela D1. Mapa das atividades extracurriculares.

ANEXO E
Notas de campo

| " | | " |

TEMA DO REGISTO	LOCAL	REGISTO DAS OBSERVAÇÕES
<u>9 de novembro de 2020</u>		
Caracterização do contexto socioeducativo	Sala	<ul style="list-style-type: none"> - A educadora explicou-me que estava a tentar introduzir o MEM ao grupo, mas que ainda está numa fase inicial. Neste sentido, a implementação do modelo é um percurso que as crianças ainda estão a começar e a adaptar-se e tem de se andar ao ritmo das crianças. - As crianças fizeram as suas comunicações (mostrar e contar) na reunião da manhã.
Caracterização do grupo	-----	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo é composto por 17 crianças, sendo 10 meninas e 7 meninos. - A C. é descendente de franceses, em casa falam apenas em francês. Ela fala ambas as línguas e expressa-se bem em português. - A A. é descendente de pai alemão. Ela é a criança mais nova do grupo com 3 anos. - A Q. é brasileira. - Algumas crianças estavam, no ano letivo anterior, com outra educadora. - Todas as crianças frequentavam esta instituição no ano letivo anterior.
Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço	Recreio	<ul style="list-style-type: none"> - Cheguei às 9 horas da manhã. A educadora estava no recreio com as crianças que já tinham chegado. Às 9h30 fomos para a sala. - A educadora pediu às crianças que esperassem ao pé das escadas e foi buscar a fruta. Deu a taça da fruta à Q., que era a responsável pela fruta, e, pediu para ela ir andando para a sala e pediu às restantes crianças que esperassem um pouco para ir resolver uma coisinha rápida. As crianças ficaram à espera da educadora e quando ela chegou foram todas para a sala.

	Refeitório	- Quando entrámos no refeitório as crianças foram para os seus lugares e começaram a comer a sopa. Quando terminaram foram arrumar o prato e buscar o segundo prato. Quando terminaram foram buscar a fruta. As crianças são autónomas no momento da refeição. No fim da refeição, distribui pelas crianças toalhitas para limparem as mãos e a boca.
Resolução de conflitos	Recreio	- A G. foi-se queixar à educadora porque as meninas não queriam brincar com ela. A educadora foi ter com essas meninas e perguntou: “A G. não é vossa amiga?” elas responderam “sim” e a educadora retorquiu dizendo “então brinquem com ela, está bem?”. A situação ficou assim resolvida e foram todas brincar.
Interação entre educadora-estagiária e criança(s)	Recreio	<u>Acolhimento</u> - A educadora apresentou-me às crianças uma a uma. As crianças disseram-me olá e foram brincar outra vez.
	Sala	<u>Reunião da manhã</u> - As crianças sentaram-se no tapete. A educadora apresentou-me ao grupo, explicou que eu ia ficar na sala com eles durante um tempo para aprender com todos. Depois disse às crianças que as regras continuavam a ser as mesmas que a minha presença não alterava esse facto. - As crianças que também se apresentassem a mim, dizendo o seu nome e a idade. Todas as crianças se apresentaram e falaram de uma forma confiante. Não se mostraram constrangidos com a minha presença.

<p>Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>	<p>Sala</p>	<p><u>Desenho sobre a História de S. Martinho</u></p> <p>- A educadora reparou que a G., que estava ao lado da J., estava a copiar o desenho da colega então colocou um livro entre as duas que não lhes permitia verem o desenho uma da outra. Nesse momento as duas ficaram um pouco paradas no desenho. A educadora sentou-se o lado da J. e perguntou-lhe que parte da história ela estava a desenhar. A J. ia respondendo e desenhando. A G. ficou apenas com o boneco que já tinha desenhado acrescentando o chão e o sol, depois fez uma moldura à volta da folha. Quando a J. terminou, a educadora sentou-se entre a G. e o O. e foi-lhes perguntando que parte da história estavam a desenhar. A G. não soube responder às perguntas da educadora. O O. fez uma casa e um senhor, mas muito rudimentar.</p> <p>- A educadora explicou-me que estava atenta para o caso destas três crianças, principalmente do O. e que vai entrar em contacto com a equipa de intervenção precoce para que eles possam ter algum acompanhamento.</p> <p>- Voltámos para a sala e a educadora pediu às crianças para me mostrarem o que já tinham descoberto sobre o projeto que estão a desenvolver. As crianças apresentaram-me o que tinham descoberto. Este grupo de 5 crianças já tinha apresentado esta informação às restantes crianças, mas ainda assim todos se mantiverem em silêncio e mostraram-se atentos. A I. falou pouco na apresentação e a educadora disse que ela e a C. deviam estar um pouco envergonhadas com a minha presença.</p>
<p>Prática pedagógica da educadora</p>	<p>-----</p>	<p>- O H., que é prematuro, também apresenta alguns atrasos a nível da linguagem.</p> <p>- O M. também está em vista de ter acompanhamento de um terapeuta da fala.</p> <p>- A educadora disse o que era o almoço e disse que era para comer tudo, incluindo a cenoura. Aqui a educadora antecipou o que ia acontecer e explicitou às crianças o que esperava delas.</p> <p>- A educadora mostrou um vídeo com a história de São Martinho. Antes de colocar a história disse às crianças que elas tinham de estar muito atentas porque depois ia fazer perguntas. No fim, perguntou às crianças se tinham gostado da história. As crianças disseram que sim e a educadora perguntou se queriam ver outra vez. As crianças responderam outra vez que sim e a educadora colocou a história de novo, mas desta vez colocou um vídeo diferente, um pouco mais curto. No fim do vídeo a educadora passou então para as questões. Perguntou sobre o que era a história e aquilo que tratava.</p>

		<p>Depois de responderem a todas as questões a educadora disse que podiam escolher uma área para irem brincar e chamou algumas crianças para fazerem o desenho da parte da história que mais gostaram. Quando as crianças que estavam a fazer a atividade terminavam iam brincar e a educadora chamava outras que ainda não tinham feito.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças foram brincar para as áreas e continuaram a fazer a atividade da história de São Martinho. - O E. e o F. estavam a fazer desenhos com giz no quadro. Eles pisaram um pouco de giz e estavam a sujar o chão todo. A educadora viu o que estava a acontecer e disse que eles não podiam estar a sujar a sala e eu tinham de limpar tudo. Eles varreram o pó de giz que estava no chão e a educadora foi-lhes buscar uma esfregona para eles limparem o resto.
<u>10 de novembro de 2020</u>		
Interação entre educadora-estagiária e criança(s)	Recreio	<p>Quando cheguei as crianças estavam no recreio. Algumas crianças vieram a correr e abraçaram-me. A D. perguntou-me “tu vais para a nossa sala hoje?” e o E. respondeu “então não te lembras ela agora vai ficar na nossa sala”, a D. olhou para mim e perguntou-me “vais?” eu respondi que sim, que estou a aprender a ser educadora. A C. disse “agora temos três professoras”.</p>
Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço	Sala	<p>Ao entrarem para a sala, a educadora desinfetou as mãos das crianças que entraram na sala, pegaram um pedaço de fruta que tinham em cima da mesa e sentaram-se no tapete a comer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças foram brincar para as áreas. O E. ainda não tinha feito o desenho sobre a história então foi fazê-lo. - Retomaram-se as atividades da manhã e brincaram nas áreas.
Prática pedagógica da educadora	Sala	<p>- A educadora sentou-se e perguntou se as crianças se tinham portado bem em casa. De seguida, a educadora disse que tinha um segredo que lhes ia contar, mas que eles não podiam dizer nada a ninguém. As crianças ficaram muito curiosas e diziam shiuu. A educadora disse então que queria saber quem é que ainda se lembrava da história de ontem. Uma criança começou a história depois a educadora passou a vez para outra criança continuar e assim sucessivamente.</p>

		<p>- Algumas crianças queriam contar novidades e a educadora disse que tinham de escrever o nome no quadro do contar ou mostrar.</p> <p>- Quando voltámos para a sala a educadora pediu que as crianças se sentassem ao pé do computador para lhes mostrar a canção do ouriço.</p> <p>A educadora perguntou se as crianças sabiam de onde vinham as castanhas. O E. respondeu “da videira” logo a seguir o F. disse “videira, castanheira”. A educadora respondeu “sim, do castanheiro”. O B. disse que o tio dele já tinha apanhado ouriços do mar nos Açores. A educadora disse então às crianças que havia três ouriços diferentes, o das castanhas, o do mar e o animal e mostrou fotografias da internet.</p>
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento	Sala	<p>- A educadora disse então que queria saber quem é que ainda se lembrava da história de ontem. Uma criança começou a história depois a educadora passou a vez para outra criança continuar e assim sucessivamente. Cada criança foi contando um bocadinho da história. Apenas a G. não respondeu.</p> <p>- O O. cantou a música do alfabeto. A educadora ficou muito feliz com ele e disse para todos baterem palmas. O O. ficou muito feliz e disse que sabia dizer as letras.</p> <p>- As crianças ficaram todas a brincar nas áreas das construções e da garagem. Brincaram livremente nessas duas áreas a manhã toda e sem conflitos.</p> <p>- Depois do almoço fomos para o recreio. As crianças encontraram um escaravelho e juntaram-se todos a observar.</p>
<u>11 de novembro de 2020</u>		
Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço	Sala	<p>- Quando cheguei à sala as crianças já tinham desinfetado as mãos e estavam sentadas no tapete a comer a fruta.</p> <p>- O responsável pelo calendário marcou o dia e o responsável pelo tempo marcou o tempo.</p> <p>- Voltámos para a sala e as crianças foram brincar para as áreas.</p>

Interação entre educadora-estagiária e criança(s)		- A educadora estava ao telefone com os pais de uma criança então eu dei seguimento ao acolhimento. Disse que quem quisesse contar alguma coisa tinha de escrever o nome no quadro do contar ou mostrar. Quem quis falar foi escrever o nome, foram um a um.
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento	Recreio Sala	- Hoje tiveram aula de ginástica no recreio. Fizeram um percurso de saltos. A A. mostrou algumas dificuldades em saltar por cima de um obstáculo a pés juntos. No início a professora de ginástica deixou que ela fizesse como sabia, depois interveio, dando-lhe apoio e segurando a mão dela. A professora foi reduzindo o apoio de forma sucessiva e a A. bloqueou, dizendo que não conseguia. O K. que estava atrás dela começou a encorajá-la e contou até três para ela saltar, com o apoio do amigo a A. conseguiu saltar sobre o obstáculo múltiplas vezes. A professora avisou o grupo que era a última volta e pediu ao K. que deixasse a A. saltar sozinha ele respeitou o pedido da professora e a A. saltou sozinha. - A educadora pediu às crianças para dizerem palavras que rimassem. As crianças disseram chão/trambolhão; casaco/buraco; rio/frio, etc.
Prática pedagógica da educadora	Recreio	- Depois do almoço fomos para o recreio. No recreio, a educadora mencionou que gostava muito que as crianças brincassem no recreio, que brincar é muito importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que por isso valorizava muito este momento. - Depois a educadora disse às crianças que ia fazer compras para a sala no fim de semana e perguntou-lhes o que queriam que ela comprasse. O F. disse que queria “um carro grande espetacular”; pediram carros; aventais; um tapete para a biblioteca; roupa para as bonecas; pizzas de brincar; etc. A educadora disse também que pretendia comprar materiais para construir uma área das ciências.
<u>13 de novembro de 2020</u>		
Caracterização do ambiente educativo –		- A ajudante disse que iam fazer pinturas (pintura livre). Enquanto umas faziam a atividade as outras brincavam. Todas fizeram a atividade.

Rotinas e organização do espaço		- Depois do almoço fomos ao recreio. Já na sala, a educadora pediu às crianças que se sentassem no tapete e mostrou um jogo de matemática. Este jogo tinha duas mãos e por baixo das mãos tinha uns espaços para colocarem o número que representava a quantidade de números. As crianças podem baixar os dedos das mãos e contar. Este jogo permite associar o grafismo à quantidade que o mesmo representa.
Interação entre educadora-estagiária e criança(s)		- A N. veio hoje pela primeira vez desde que eu estou em estágio. Ela falou um pouco reticente com a minha presença na sala mas quando eu me apresentei e lhe expliquei que ia ficar na sala ela pareceu confortável com a ideia.
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		- O F. estava a fazer uma construção que o O. sem querer derrubou. O F. disse “estragaste a minha construção” e o O. respondeu instantaneamente “desculpa, desculpa, desculpa”, como o F. não disse mais nada, só continuou a brincar, o O. disse” tens de dizer não faz mal” e ele respondeu “não faz mal”. - A dado momento, o F. vê a construção que o H. fez e diz “está espetacular! Quem é que fez isto?” O H. disse que tinha sido ele e o F. voltou a dizer “está espetacular, H.”. - O K. mostrou-se muito interessado e entusiasmado com o jogo e quando a exploração do jogo em grande grupo terminou ele pegou no jogo e foi para a área da matemática continuar a exploração sozinho.
Prática pedagógica da educadora		- As crianças que estão a trabalhar as formigas para o projeto sobre os animais que existem no recreio sentaram-se no tapete com a educadora a fazer a pesquisa e o registo das informações recolhidas.
<u>16 de novembro de 2020</u>		
Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e		- Hoje escolheram quem seriam os responsáveis esta semana. Enquanto alguns escreviam o nome a educadora foi perguntando como tinha corrido o fim de semana. - Com os responsáveis já escolhidos passaram à marcação do tempo, do calendário e à contagem das crianças. - As crianças disseram todas como correu o fim de semana e o que fizeram.

organização do espaço		
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>- A A. no recreio desencaixou a porta da casinha e começou a chorar. O B. disse-lhe que ia dizer e ela ficou assustada.</p> <p>- À tarde fizeram uma atividade de matemática que consistia em associar o número à quantidade que o mesmo representa. A G. não conseguiu fazer a atividade, não conseguiu identificar os números nem contar as quantidades (ainda não faz a contagem efetiva). Ela ainda não recita a sequência da contagem. O M. conseguiu fazer a atividade, mas com muito apoio da educadora. A J. fez o exercício com autonomia. O O. também fez a atividade com autonomia.</p>
<u>17 de novembro de 2020</u>		
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>- A M. é o responsável por marcar o tempo. Ele disse como estava o tempo e continuou sentado no lugar, dizendo que não conseguia fazer as nuvens. Eu disse-lhe que ele conseguia e que já tinha feito ontem. A educadora disse para ele ir marcar no mapa. Ele pegou na caneta mas não sabia onde fazer o desenho. Eu pedi à G. que estava ao lado dele para o ajudar, apontando para onde o M. tinha de fazer o registo do tempo. A G. também não o estava a conseguir ajudar e olhou para a D. que estava ao lado dela e lhe disse que dia era hoje, apontando para o número 17. A G. depois apontou para o número 17 no mapa do tempo e o M. fez as nuvens, mas sempre à espera de uma palavra de um adulto. Se o adulto não lhe disser nada ele fica com a caneta na mão apontada para a folha e a olhar para nós. Precisa de incentivo constante e de palavras de afirmação.</p> <p>- A educadora fez um jogo de matemática. Este jogo consistia em colocar, a pedido da educadora, determinada quantidade de peças de madeira colorida dentro do arco da cor correspondente (azul, verde e vermelho). A G. e a J. tiveram dificuldade em identificar as cores. Muitas crianças não conhecem o grafismo do número.</p> <p>A educadora mostrou um vídeo sobre os números. E de seguida pediu a todas as crianças para escreverem numa folha os números que estavam no vídeo (0-10). A G. não fez números, fez algumas letras que estavam na chapa com o seu nome. O K. conseguiu fazer toda a sequência dos números corretamente.</p>

Prática pedagógica da educadora		A educadora disse que hoje a área da plasticina, a área da garagem e a área das construções estavam fechadas porque há crianças que só brincam nessas áreas.
Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço		- Na parede da sala, na área da matemática, estão os números de 1 a 20 (com o grafismo e a quantidade por baixo).
<u>18 de novembro de 2020</u>		
Prática pedagógica da educadora		- Durante a conversa da manhã, no tapete, algumas crianças começaram a falar sobre <i>Transformers</i> de uma forma muito entusiástica. A educadora disse que não conhecia os personagens de que eles estavam a falar. As crianças disseram à educadora para procurar no computador. A educadora foi então procurar no computador e encontrou um episódio, o E., extremamente entusiasmado explicou à educadora o que acontecia nesse episódio e quem era quem e depois pediu-lhe que pusesse o episódio para eles verem. Perante o entusiasmo das crianças a educadora concordou e disse que podiam fazer uma sessão de cinema.
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		No recreio o H. começou a apanhar bocadinhos de folhas de árvore que encontrava no chão e fez um montinho. Ele veio-me mostrar as folhas e colocou-as no chão eu perguntei-lhe o que ele estava a fazer e ele disse que estava a fazer uma fogueira, enquanto nós estávamos a ter esta conversa juntou-se ao nosso lado o grupo quase todo e perguntaram o que estávamos a fazer. O H. respondeu que estava a fazer uma fogueira com folhas. Muitas crianças juntaram-se a ele a apanhar folhas para a fogueira. - A Q. e a J. estavam a fazer um desenho e começaram a contar as canetas de feltro. Uma colocava uma determinada quantidade de canetas e pediam para outra contar, no fim diziam muito bem.

Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço		<p>- Na sala, as crianças brincaram nas áreas e as do projeto continuaram a fazer o que tinham começado de manhã.</p>
<u>20 de novembro de 2020</u>		
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>Dinamizei a reunião da manhã, pedindo às crianças que cumprissem as tarefas pelas quais são responsáveis. O M. teve alguma dificuldade em identificar onde devia marcar o tempo, foi ajudado pela I. que estava ao lado dele e lhe disse onde era para marcar, mas hoje já não disse que não conseguia marcar o tempo.</p> <p>- Todas as crianças se lembraram do que tinham para dizer e estavam conscientes de toda a informação que constava no projeto, mesmo que não fosse a sua. O B. parecia estar com algum receio durante a sua parte mas conseguiu dizer toda a informação com contextualização por parte da educadora. A N. disse que estava um pouco nervosa. Ela conseguiu dizer tudo com pouca ajuda da educadora. A A. estava muito entusiasmada, soube dizer tudo e, sempre que falava apontava com o dedo para as palavras fazendo movimentos da esquerda para a direita como se estivesse a ler a informação.</p> <p>- Dinamizei uma atividade com as crianças. Esta atividade surgiu porque tanto eu quanto a educadora observamos que há crianças que ainda não sabem as cores. A G. apresentou muitas dificuldades em nomear as cores corretamente, mas conseguiu fazer a correspondência com facilidade. O M. disse o nome das cores corretamente, mas sem muita certeza, ele dizia o nome das cores e olhava para mim para receber a confirmação.</p> <p>Foram brincar para as áreas e eu fui com a G. para uma mesa continuar a fazer o jogo e a perguntar-lhe as cores.</p>
Caracterização do ambiente educativo –		<p>- As crianças do projeto da abelha terminaram o trabalho, fizeram uma revisão dos conteúdos com a ajuda da educadora e com a minha ajuda também. Fizeram a apresentação do projeto.</p>

Rotinas e organização do espaço		
<u>23 de novembro de 2020</u>		
Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço		<p>- Hoje foi dia de escolher os responsáveis.</p> <p>- No tapete, a educadora perguntou às crianças, uma a uma, como correu o fim de semana.</p>
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>- A G., a J., e a Q. têm muita dificuldade em falar nestes momentos de grande grupo, dizem muito pouca coisa.</p> <p>O O. tem muita dificuldade na construção das frases, muitas vezes não se percebe o que ele quer dizer.</p> <p>O M. também tem dificuldade em construir frases, mas enuncia os elementos essenciais que nos permitem perceber a mensagem que pretende transmitir.</p> <p>Como a L. trouxe pipocas, fizemos uma sessão de cinema, até que a ajudante da sala voltasse da sua hora de almoço.</p> <p>Cantámos os parabéns e comemos bolo.</p>
<u>24 de novembro de 2020</u>		
Prática pedagógica da educadora		<p>- As crianças que vão fazer o trabalho das aranhas para o projeto não trouxeram informações então a educadora disse que iam parar o projeto e retomá-lo depois do Natal.</p>
<u>25 de novembro de 2020</u>		

<p>Prática pedagógica da educadora</p>	<p>- Quando chegámos à sala algumas crianças repararam que estava alguma coisa tapada com um lençol e ficaram curiosos a perguntar o que era aquilo. Alguém disse que eram prendas do pai natal. A educadora disse (a brincar) que devia ter sido a senhora quando veio limpar a sala e tapou os brinquedos para não apanharem pó.</p> <p>A educadora comprou materiais novos para a sala e mostrou-os às crianças quando já estavam todos presentes. A educadora escreveu uma carta, em nome dos duendes do pai natal, com um recado para as crianças. A carta dizia que os duendes viam tudo e que estavam muito felizes com o esforço que algumas crianças estão a fazer e que por isso tinham enviado estes presentes, mas que também viam que há meninos que fazem birras, que não comem as verduras, nem a sopa, etc., e que estão atentos.</p> <p>A educadora depois de ler a carta mostrou os materiais às crianças que fizeram muito felizes e entusiasmadas.</p> <p>A educadora comprou para a biblioteca uma espécie de tenda em forma de circo e duas almofadas com leões. As crianças pediram logo à educadora para montar a tenda e diziam “Uau, é um circo. E tem leões!” (E.). O F. que nunca quer ir para a biblioteca disse que agora queria ir, que agora gosta muito da biblioteca.</p> <p>De seguida, a educadora mostrou os novos materiais para a casinha: panos, aventais, chapéus de cozinheiro, tachos, utensílios de cozinha e pizzas e bolos de tecido. As crianças gostaram muito, principalmente dos alimentos.</p> <p>As crianças brincaram muito comprometidas com aquilo que estavam a fazer, com muita tranquilidade e sem conflitos. Ficaram um pouco tristes porque tiveram de parar de brincar para irem para a sessão de ginástica, mas a educadora prometeu-lhes que eles poderiam voltar a brincar nas áreas em que estavam quando voltassem para a sala.</p> <p>A área da biblioteca, para a qual raramente alguém ia, foi muito requisitada.</p> <p>A alteração do espaço e dos materiais estimulou o interesse das crianças por esta área e, simultaneamente pelos livros. As crianças viam os livros e contavam histórias umas às outras.</p>
<p><u>27 de novembro de 2020</u></p>	
<p>Comportamentos e características da criança e do</p>	<p>- Estão a fazer uma atividade de Natal: Boneco de neve com o nome. A atividade consiste em escrever cada letra do seu nome dentro de um círculo branco. Recortar os círculos e depois colá-los por ordem escrevendo o seu nome e construindo um boneco de neve. Utilizaram a chapa com o nome para auxiliar na organização das letras.</p>

seu desenvolvimento		<p>O F. e a N. mostraram algumas dificuldades em recortar os círculos, deixando-os com bicos e com margens muito retas.</p> <p>A N. distrai-se muito facilmente mas conseguiu fazer a atividade com sucesso e autonomia.</p> <p>A G. demonstrou dificuldades em escrever as letras do nome corretamente e a desenhar os elementos do boneco de neve (chapéu, cachecol e braços). Ela dizia constantemente que não conseguia ou que não sabia desenhar. Ela precisou de apoio constante para realizar a atividade.</p>
<u>2 de dezembro de 2020</u>		
Prática pedagógica da educadora		<p>- Na reunião da manhã, a educadora mostrou um material que comprou para a área da ciência. A educadora comprou um visualizador de animais que permite ver os animais de forma aumentada.</p> <p>O visualizador foi passando de mão em mão para que todos pudessem ver a aranha.</p>
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>- A Q. no recreio encontrou uma abelha morta e disse que queria levá-la para a sala para ver no visualizador.</p> <p>- Hoje no recreio as crianças (B., A., D., P., C., G., J., I. e Q.), por vontade própria, fizeram jogos de roda (o peixinho; e a barca virou). Distribuíram papéis e organizaram-se sozinhos para poderem jogar.</p>
<u>4 de dezembro de 2020</u>		
Prática pedagógica da educadora		<p>- As crianças escolheram uma música para fazer um vídeo de Natal para enviar aos pais. Eles gostaram muito da música que escolheram e passaram o dia todo a cantar partes da música que se lembravam.</p> <p>A educadora mostrou dois novos materiais. Peças de construção de carros e o jogo da memória. Quando mostrou esses novos materiais, a educadora explicou as regras de utilização às crianças, dizendo para que serve cada peça, como as utilizar, como manter bem cuidados estes novos materiais e também as regras de comportamento enquanto se está a brincar.</p>

		No final do dia, antes da aula de música, a educadora perguntou quem é que se tinha portado bem esta semana. E explicou o que significava portar-se bem. Portar-se bem significa cumprir as regras da sala, chegar à escola a horas e as crianças completavam o que a educadora estava a dizer, dizendo não empurrar os amigos, comer tudo, não estragar os brinquedos, não magoar os amigos, arrumar a sala, etc.
Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço		- A A. é a responsável por ver se a sala está arrumada. ela foi fazer a revisão pelas áreas e disse aos colegas que tinham estado na casinha que tinham de a arrumar melhor, mostrando-lhes o que estava fora do sítio. Fez o mesmo na área da escrita.
<u>9 de dezembro de 2020</u>		
Interação entre educadora-estagiária e criança(s)		- Quando cheguei à sala as crianças que já tinham chegado receberam-me com abraços e contara-me que estavam a fazer mudanças na sala.
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		- As crianças contaram como correu o fim de semana. O B. disse que tinha feito bolo de iogurte. O F. disse rapidamente: “eu adoro bolo de iogurte”.
<u>11 de dezembro de 2020</u>		
Comportamentos e características		- A A. e o B. foram buscar um jogo que tinha cartas com o nome das cores em inglês. Eles mostravam cartas um ao outro e diziam o nome da cor da carta em inglês.

<p>da criança e do seu desenvolvimento</p>	<p>Eu disse-lhes o nome de algumas cores em português e eles diziam que cor era essa em inglês.</p> <p>De livre e espontânea vontade estas duas crianças, mais a D. que se juntou a eles, envolveram-se numa atividade/jogo que envolvia uma língua estrangeira (o inglês) demonstrou o seu interesse por aprender mais e a capacidade de mobilizar aprendizagens anteriormente adquiridas. As crianças têm como atividade extracurricular o inglês, o que pode explicar o facto de estarem mais despertos para esta língua estrangeira.</p> <p>- O O. que tem faltado estas duas semanas veio hoje e por isso, ainda não conhecia a música, no entanto ele aprendeu-a com bastante facilidade. Não lhe foi apresentada a canção antes do ensaio, mas ele começou logo a tentar cantar e passou o resto da tarde a cantarolar as partes que tinha conseguido aprender.</p>
<p><u>14 de dezembro de 2020</u></p>	
<p>Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço</p>	<p>- Escolheram os responsáveis desta semana.</p>
<p>Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>	<p>- Demos início aos postais de natal. O B. veio ter comigo e perguntou, espontaneamente se eu precisava de alguma coisa, que ele me queria ajudar.</p> <p>Enquanto eu estava a fazer a árvore de Natal com algumas crianças a P. veio ter comigo a dizer que queria ser minha ajudante. Eu disse-lhe que se precisasse a chamava para me ajudar.</p> <p>A educadora chamou a P. e a Q. para a ajudarem a fazer o pai Natal para enfeitar a sala.</p> <p>Este grupo de crianças está sempre disposto a ajudar os adultos e para realizar tarefas.</p>
<p><u>15 de dezembro de 2020</u></p>	

Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>- A educadora contou uma história de Natal. Na história havia uma rena que não conseguia voar. Então, o pai Natal, que precisou da ajuda dela para entregar os brinquedos, falou com a rena, dizendo-lhe que para ela conseguir voar tinha de acreditar que era capaz, não podia dizer eu não consigo. Quando estávamos a fazer os postais de Natal a Q. ia dizer que não conseguia fazer a moldura à volta do postal, mas quando ia dizer não consigo, disse “não, não posso dizer não consigo, tenho de acreditar como a rena”.</p> <p>O O. perguntou-me se podia varrer a sala. Eu respondi-lhe que sim e ele ficou empenhado na sua tarefa por cerca de 15 minutos.</p>
<u>4 de janeiro de 2021</u>		
Interação entre educadora-estagiária e criança(s)		<p>- Quando cheguei, estavam algumas crianças na sala. A A. e a C. vieram a correr e deram-me um abraço. A G. a I. e a Q. vieram de seguida e deram-me um abraço. Sentámo-nos todos no tapete e conversámos sobre o Natal e sobre a passagem de ano. O E. disse que viu o fogo de artifício pela janela. A I. disse que viu o fogo pela televisão e pela janela.</p>
Prática pedagógica da educadora		<p>- Na parte da tarde deram continuação à atividade e brincaram nas áreas. O E. o K. e o M. estavam na área das construções, mas começaram a fazer muito barulho e a gritar. Então, a educadora disse para eles arrumarem os legos, escolherem um jogo e irem para ao pé dela (para a mesa) fazer o jogo. Sentiu-se logo uma mudança no ambiente que ficou mais tranquilo.</p>
<u>5 de janeiro de 2021</u>		
Prática pedagógica da educadora		<p>No tapete, durante a reunião da manhã foram distribuídas as tarefas. Não foram escolhidos todos os responsáveis porque das crianças que estavam presentes algumas não quiseram ficar responsáveis por nenhuma das tarefas disponíveis. A educadora perguntou se não havia nenhuma tarefa que elas quisessem fazer (as crianças que ainda não estavam responsáveis por nenhuma tarefa), mas ninguém respondeu. A educadora disse então, que se distribuíam o resto das tarefas quando chegassem as crianças que ainda não tinham chegado.</p>

Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>- A G. e o M. ainda não tinham terminado a sua coroa, faltava enfeitar. A educadora pediu que eles se sentassem à mesa e explicou-lhes que eles tinham de escolher os materiais que quisessem, dos que estavam em cima da mesa, e colá-los na coroa. Eles ficaram ambos parados a olhar para a educadora. Passado algum tempo a educadora perguntou se eles tinham percebido o que era para fazer, eles acenaram com a cabeça que sim, mas continuaram a olhar para a educadora. Então a educadora voltou a explicar-lhes que podiam escolher os materiais que quisessem e colá-los na coroa. A educadora afastou-se da mesa para ver se eles começavam, mas continuaram ambos parados a olhar para as coroas. A educadora disse à Q., que lhe perguntou se podia fazer algum recado, para ela explicar aos colegas o que eles tinham de fazer. A Q. explicou-lhes o que eles tinham de fazer, mas como eles não começaram a fazer ela mostrou à G. o que era para fazer, colando um pedaço de eva brilhante na coroa dela. Eles então começaram a fazer a atividade. A P. e a J. também realizaram a atividade.</p> <p>A G. realizou a atividade, mas estava constantemente a olhar para o que os colegas estavam a fazer, demonstrando alguma insegurança na execução da mesma.</p>
<u>8 de janeiro de 2021</u>		
Interação entre educadora-estagiária e criança(s)		<p>- Hoje quando cheguei à sala fui recebida com um abraço de todas as crianças presentes. A educadora ausentou-se para falar ao telefone com um encarregado de educação e eu fiquei com o grupo que estava sentado no tapete. Perguntei o que tinham feito ontem porque eu não tinha estado presente. O E. disse que marcaram as presenças, marcaram o tempo, brincaram e fizeram atividades. De seguida, perguntei se tinham contado a história dos reis magos aos pais. O E., o F. e I. disseram que contaram a história aos pais. A A. disse que não contou e que já não se lembrava da história, então fizemos um resumo/reconto da história em grupo.</p>
Prática pedagógica da educadora		<p>- Depois de todas as tarefas feitas a educadora perguntou se alguém tinha trazido informação para o projeto “animais que existem no recreio”, mas ninguém trouxe nada. Como as crianças não estavam a demonstrar interesse por continuar o projeto a educadora perguntou se elas queriam continuar o projeto ou parar o projeto no ponto em que estava. As crianças disseram que queriam parar.</p>

		A educadora perguntou que projeto queriam fazer agora. O F. disse que queriam fazer o do corpo humano. A D. disse que queria fazer o “como nascem os bebés”. A C. disse que queria fazer o dos bebés.
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		Enquanto o K. estava a brincar com o E., o F. e o M., disse-lhes “O Biden vai para a casa branca. O Trump agora vai para outro país. O Biden agora vai ser o presidente dos estados unidos todos.”
<u>11 de janeiro de 2021</u>		
Interação entre educadora-estagiária e criança(s)		- Hoje tive a oportunidade de assistir à sessão de filosofia. Durante uma atividade tive a oportunidade de falar com a N. e com o E.. A N. disse em conversa, que tinha um peluche com o qual gostava de dormir e que dormia com ele para não se sentir sozinha e para não ter medo quando tinha pesadelos. Eu perguntei-lhe se ela costumava ter muitos pesadelos e o que é que ela fazia quando os tinha. A N. respondeu que tinha pesadelos muitas vezes e que quando isso acontecia chamava a mãe ou o pai e eles ficavam um pouco com ela até ela ficar mais calma ou voltar a adormecer. O E. que estava ao meu lado e ouviu a nossa conversa disse que também tinha um peluche. Então eu perguntei-lhe se ele também tinha pesadelos. Ele disse «Não, eu não tenho. Quer dizer eu não sei o que são pesadelos.» Eu expliquei-lhe que pesadelos eram sonhos maus que nós temos às vezes e depois acordamos assustados, com medo e com o coração a bater muito depressa. O E. disse «então às vezes eu tenho pesadelos». Eu perguntei-lhe também o que é que fazia. Ele disse que abria os olhos e que os monstros desapareciam porque eles não são reais.
<u>12 de janeiro de 2021</u>		
Comportamentos e características da criança e do		- Enquanto estávamos a fazer a reunião a I. perguntou se podia fazer a atividade que tinha sido iniciada no dia anterior, porque ainda não tinha acabado. Eu respondi-lhe que íamos fazer isso de seguida.

seu desenvolvimento		A educadora pediu-me que contasse a história que a N. trouxe, mas a N. disse que ela podia contar a história porque já a sabe de cor. Então a N. contou a história aos amigos, foi mostrando as imagens e no fim fez perguntas. Antes de começar a história disse para os amigos limparem as orelhas, porem o cabelo atrás das orelhas e trancarem a boca depois disse para ficarem caladinhos.
<u>13 de janeiro de 2021</u>		
Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço		- Demos início ao projeto <i>como nascem os bebés?</i>
<u>18 de janeiro de 2021</u>		
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		- Enquanto estava a brincar no faz de conta a A. colocou um bebé na barriga e disse ao O. que estava grávida. O O. disse que ia ser o médico. Foi buscar uma faca e disse que lhe ia tirar o bebé, simulando de seguida que cortava a barriga. A A. tirou o bebé que tinha debaixo do bibe e pegou-o ao colo.
<u>19 de janeiro de 2021</u>		
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		- O O. esteve a escrever palavras que estão na área da linguagem. Conforme escrevia dizia o nome das letras. Demonstrou conhecer o nome de muitas letras.

<p>Interação entre educadora-estagiária e criança(s)</p>		<p>- Pedi para arrumarem a sala e sentarem-se no tapete. As crianças prontamente acederam a meu pedido. Quando já estavam sentados no tapete pedi que fossem três a três à casa de banho para fazerem a higiene e irmos lanchar. Descemos para o refeitório e as crianças sentaram-se nos seus lugares.</p> <p>Quando estava a distribuir o pão, no lanche da tarde, algumas crianças começaram a chamar-me e a dizer que queriam mais pão. A P. disse “coitadinha, vocês estão todos a chamá-la e nem sequer pedem por favor. Não pode ser, coitadinha”.</p>
<p><u>20 de janeiro de 2021</u></p>		
<p>Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>		<p>- Tivemos uma conversa no tapete, durante a reunião da manhã, sobre o que aprendemos no dia anterior. A maioria das crianças demonstra ter adquirido novos conhecimentos sobre o projeto e é capaz de os expressar verbalmente. A G., a J. e o O. têm dificuldade em verbalizar o que tema que tem sido trabalhado, seja em grande grupo ou individualmente.</p> <p>Ontem o K. falou muito sobre o hospital de Santa Maria e os colegas faziam uma festa quando ele dizia o nome do hospital então, hoje trouxe uma imagem do hospital de Santa Maria para ser a inspiração para o hospital que as crianças tinham sugerido e que tínhamos combinado elaborar para o projeto.</p>
<p><u>6 de abril de 2021</u></p>		
<p>Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento</p>		<p>- Hoje passámos a manhã no recreio. As crianças brincaram umas com as outras.</p> <p>Enquanto estava a brincar com a D., a G. disse que já não queria mais brincar com ela. A D. foi com um ar tristonho dizer à educadora que a G. disse que não queria mais ser sua amiga. A educadora foi falar com a G. e disse-lhe que era importante brincar com os amigos e que se ela se chateasse com alguma coisa podia conversar e tentar resolver a situação.</p> <p>O O. em diversas situações magoou as crianças com que estava a brincar. Quando estava a brincar com o E. no recreio magoou-o no pescoço e, apesar de pedir desculpa e de o E. ter dito que desculpava ele não conseguiu voltar a integrar-se na brincadeira. Ficou encostado à parede e pedia desculpa quando ele passava.</p>

		<p>O H. em alguns momentos brinca sozinho, noutros junta-se aos colegas e em outros são os colegas que vão ter com ele para brincarem.</p> <p>Foi possível reparar que as crianças alternam entre brincadeiras e entre pares. Todas brincam com todos.</p>
<u>7 de abril de 2021</u>		
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>- Durante esta troca de ideias pedi às crianças que não falassem todas ao mesmo tempo e que todos teriam oportunidade para falar. As crianças permaneceram em relativo silêncio e colocavam o dedo no ar quando queriam falar. Às vezes alguém interrompia para acrescentar uma ideia, mas não foi uma situação muito recorrente e não se sobrepunham uns aos outros.</p>
<u>8 de abril de 2021</u>		
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>- No tempo do contar e mostrar, o F. estava a mostrar um livro sobre dinossauros. O E. que tem muito interesse pelo tema estava constantemente a interrompê-lo e a sair do lugar para ver as imagens.</p> <p>Depois da higiene (antes do almoço) as crianças sentaram-se no tapete e disseram à educadora que queriam jogar o jogo da mímica. O jogo foi a N. que trouxe ontem de casa. Só que, sem dizer nada à educadora ela arrumou o jogo no seu cabide. Quando a educadora perguntou pelo jogo ela disse que não queria emprestar. A educadora depois explicou a todos que quando trazemos algum brinquedo para a escola, esse brinquedo é para emprestar aos amigos. Se não quisermos emprestar não trazemos. “Esta é uma regra da sala, está bem? Temos de acrescentar no quadro das regras” (Educadora cooperante). Depois da conversa jogámos o jogo da mímica sem utilizar o jogo da N..</p> <p>Durante o almoço, houve um atraso com o segundo prato. As crianças comeram a sopa e, conforme se dirigiam ao local onde estão os pratos e viam que ainda não havia comida voltavam para o seu lugar sem ninguém lhes dizer nada.</p>
<u>9 de abril de 2021</u>		
Prática pedagógica da educadora		<p>- Dada a situação que aconteceu ontem com a N., a educadora pediu-lhe que fosse ela a fazer a regra sobre emprestar os brinquedos para incluir no quadro das regras da sala.</p> <p>Na reunião de conselho o F. disse que gostaria de descobrir como é que os dinossauros são por dentro.</p>

Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		- A C. disse que não gostou quando o K. lhe chamou maluca. Para resolver esta situação a I. disse que não se pode dizer coisas más aos amigos. Depois de uma conversa sobre respeitar os outros o K. pediu desculpa à A. Que respondeu “não faz mal” e ele prometeu que não volta a fazer isso.
<u>12 de abril de 2021</u>		
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>- O O. durante a manhã, enquanto brincava nas áreas chateou-se porque não tinha ninguém com quem brincar. Sentado na área das ciências choramingava “ninguém quer brincar comigo” mas não convidou ninguém para brincar com ele. Isto aconteceu porque a área dos legos, a sua área de eleição, já estava cheia e ele não pôde ir brincar para lá. Passado alguns minutos a P. e a J. foram brincar para o quadro que fica ao lado da área das ciências e o O. juntou-se a elas. A P. veio ter comigo a dizer que queria ser minha ajudante. Eu pedi-lhe então que me ajudasse a limpar a tinta da mesa. Ela pegou num pano e limpou a mesa.</p> <p>Antes do almoço ficámos cerca de 10/15 minutos à espera de que colocassem as sopas. Por isso, sentámo-nos à porta do refeitório e jogámos ao telefone estragado.</p> <p>A D. no recreio ficou visivelmente aborrecida (sentando-se no chão com os braços cruzados e a cabeça para baixo) porque, como ela disse, não tinha ninguém para brincar. A C. reparou que ela estava aborrecida, foi ter com ela e perguntou-lhe o que se passava. A D. respondeu que não tinha ninguém com quem brincar. A C. então convidou-a para brincar e foram brincar as duas juntas para o escorrega.</p>
Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço		- A ajudante pediu que arrumassem os brinquedos. Todos começaram a arrumar a área onde estavam a brincar e conforme terminavam sentavam-se no tapete sem ter sido necessário dar ordem para tal.

<u>13 de abril de 2021</u>		
Prática pedagógica da educadora		<p>- O grupo ficou com a diretora das 12h às 13h. Quando a educadora regressou à sala a diretora disse-lhe que eles não se portaram muito bem e que alguns fizeram birra.</p> <p>Depois do almoço a educadora conversou com as crianças. Pediu que se sentassem no tapete e disse-lhes que não se podiam portar mal com ninguém e muito menos com a diretora. As crianças que se portaram menos bem ficaram sentadas no tapete a pensar e as outras foram brincar. Passados 5 minutos a educadora disse às crianças que estavam sentadas que já podiam ir brincar.</p>
<u>14 de abril de 2021</u>		
Prática pedagógica da educadora		<p>- Antes de sair para almoçar a educadora disse ao grupo que tinham de se portar bem e que não era para fazerem birras enquanto estivessem com a diretora.</p> <p>Hoje as crianças portaram-se bem com a diretora. A diretora disse à educadora que hoje o comportamento do grupo foi exemplar.</p>
<u>15 de abril de 2021</u>		
Prática pedagógica da educadora		<p>A professora de inglês disse que hoje as crianças não se portaram muito bem. A educadora avisou o grupo que amanhã conversavam (porque já estávamos no final do dia).</p>
<u>16 de abril de 2021</u>		
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		<p>A I. disse: “Eu estava a brincar com a D. nos legos. Estava a construir uma casa e o E. e o F. chegaram lá e tiraram legos da nossa casa”. Ao ouvir isto a P. disse: “Isso não se faz. Não se pode tirar os brinquedos dos amigos sem pedir”. Depois da P. falar eu perguntei se mais alguém tinha mais alguma coisa a dizer sobre o assunto. Como ninguém tinha mais nada a acrescentar eu reforcei o que a P. disse e expliquei-lhes que é errado tirar os brinquedos aos amigos quando eles os estão a utilizar. Têm de pedir emprestado e caso os colegas ainda não tenham terminado de brincar têm de esperar pela sua vez. Depois perguntei-lhes o que é que eles tinham de fazer e eles imediatamente pediram desculpa à I. e à D.</p>
<u>19 de abril de 2021</u>		

Caracterização do ambiente educativo – Rotinas e organização do espaço		- Escolha dos responsáveis.
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento		- O E. e o K. voluntariaram-se para serem os responsáveis do comboio. Como só costuma haver um responsável do comboio a A. disse que não podiam ser os dois. Então eu perguntei como é que podíamos resolver a situação. A D. disse que podia ficar um à frente e outro no fim do comboio. Eles concordaram e durante esta semana ficaram os dois responsáveis pelo comboio.
Prática pedagógica da educadora		- Na parte da tarde a educadora reparou que a estante dos jogos estava mal arrumada. A educadora pediu a todos para se sentarem no tapete e disse que quem tinha estado a brincar com os jogos tinha de os arrumar bem e que ela já tinha explicado como é que se arrumam os jogos. O B., a N., a G. e a A. foram arrumar os jogos corretamente.
<u>21 de abril de 2021</u>		
Prática pedagógica da educadora		- Na reunião da manhã, a educadora disse que iam fazer uma visita guiada pela sala para que todos vissem como é que as coisas estão arrumadas e como devem ficar. A A. e a C. que são as responsáveis por verificar a arrumação da sala, não arrumaram os brinquedos que estavam a utilizar. Antes da aula de ginástica a educadora pediu que se sentassem no tapete para fazerem uma reunião de conselho rápida sobre o desempenho das duas. A educadora disse que não estavam a conseguir cumprir o seu dever visto que não arrumaram os brinquedos que utilizaram. Depois, falando com todo o grupo a educadora perguntou o que podíamos fazer neste caso. A D. disse que podíamos escolher outros responsáveis. Todo o grupo concordou com a proposta e duas crianças voluntariaram-se para serem as responsáveis.

23 de abril de 2021

Prática pedagógica da educadora	- À tarde, as crianças fizeram uma limpeza à sala. Com panos e detergente, os grupos de 3/4 crianças distribuíram-se pelas diferentes áreas limpando e organizando todos os materiais.
Comportamentos e características da criança e do seu desenvolvimento	- O B. no fim disse: “isto dá muito trabalho. Para a próxima não podemos desarrumar tanto a sala para não dar tanto trabalho a arrumar”.

Tabela E1. Notas de campo.

ANEXO F
Portefólio individual da criança

|' '' | | ''

PORTEFÓLIO DA N.

Um percurso de aprendizagens



Este é o portefólio da N.

- Aqui encontram-se alguns registos daquilo que a N. me deu a conhecer ao longo do meu estágio.
- Através deste portefólio conseguimos conhecer um pouco sobre a N.. A forma como ela se relaciona com os outros, os seus gostos, os seus interesses e as suas capacidades.
- O portefólio está organizado em quatro capítulos: i) Quem é a N.?, ii) Trabalhos realizados; iii) Áreas de conteúdo; iv) Justificação da escolha: porquê a N.?

1. Quem é a N.?

- Nas suas próprias palavras:
- “Eu sou a N.. Tenho 4 anos.
- Eu gosto de aprender a ler, mas ainda não sei ler... É muito bom aprender a ler!
- Eu também gosto muito de brincar e de aprender a fazer ginástica. Ai e gosto muito de fazer Yoga”.

2. Trabalhos realizados pela N.



- Atividade: jogo de consciência linguística.
- A N. soube dizer muitas palavras que rimam!

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade: vimos no globo que existem diferentes países.
- N.: "Nós somos de Portugal".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade: criar o nosso tom de pele utilizando as cores primárias.
- N.: Gostei muito de pintar as mãos. Fez muitas cócegas.

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade: Qual é a cor dos olhos das crianças da sala C1?
- N.: "Eu tenho os olhos castanhos. Mas não é castanho escuro, é castanho um pouco clarinho".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade: Gráfico da cor dos olhos das crianças da sala C1.
- N.: "Há mais amigos com olhos castanhos".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Prenda do dia da mãe.
- N.: "Acho que a minha mãe vai gostar da prenda. A minha mãe gosta muito das coisas que eu faço porque ela diz que eu sou o amor da vida dela".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade: Embrulho para a prenda do dia da mãe.
- Pintura com balão.
- N.: "Vou usar as cores todas porque estas são as cores favoritas da minha mãe".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade de culinária: Areias.
- N.: "O que eu gostei mais de fazer esta semana foram as areias. Estavam muito boas!".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade de culinária: Areias (cont.).
- N.: "Fiz 6 areias para mim".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade: Pintura da mãe.
- N.: "Estou a pintar a minha mãe".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade: Plantar os feijões.
- N.: "Temos de regar e esperar para os feijões crescerem".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade: Plantar os feijões.

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade de culinária: Pizza.
- N.: "A minha pizza estava tão boa. Hummm".

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



• Atividade de culinária: Pizza.

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



• Atividade de culinária: Pizza.

Trabalhos realizados pela N. (cont.)



- Atividade: Pizza com figuras geométricas.
- N.: "Fiz uma pizza com triângulos, quadrados, retângulos e círculos".

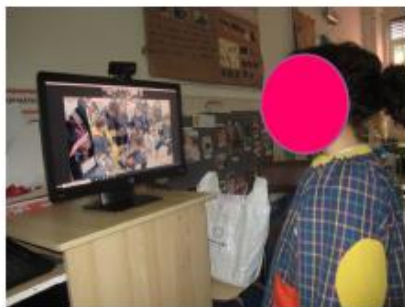
3. Áreas de conteúdo

- Para termos uma melhor compreensão da evolução da N. ao longo do tempo fui observando as suas capacidades e o seu progresso ao longo do período do meu estágio.
- As minhas observações foram norteadas pelas áreas de conteúdo estipuladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE).
- As três áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE são: Área da formação pessoal e social; Área da expressão e comunicação; Área do conhecimento do mundo.

Formação pessoal e social

- No que diz respeito a esta área de conteúdo, a N. demonstra-se uma criança extremamente autónoma e competente.
- É uma criança confiante, capaz de estabelecer interações e relações com os pares e com os adultos.
- Resolve os seus problemas sozinha recorrendo muito pouco ao adulto. Quando não consegue resolver os seus conflitos, a N. recorre ao adulto para que este a ajude a encontrar soluções.

Formação pessoal e social (cont.)



- Assistimos à apresentação de um projeto de uma sala de pré-escolar de outra instituição da mesma fundação.
- A N. quis dar os parabéns ao grupo que apresentou e agradecer o convite.

Formação pessoal e social (cont.)

- A N. trabalha muito bem em grupo, coopera com os pares e está sempre disponível para ajudar.
- Gosta muito de ajudar os adultos nas suas tarefas. Uma das suas funções favoritas é ser a ajudante da educadora e fazer recados.
- Reconhece a rotina diária e compreende a sucessão dos acontecimentos ao longo do dia.
- Movimenta-se autonomamente pelo espaço e sabe que tarefas se realiza em cada área.

Expressão e comunicação

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:
- A N. é muito interessada por livros e por histórias. Uma das suas áreas de eleição é a área da biblioteca.
- É capaz de contar e recontar histórias e compreende o desenvolvimento das mesmas.
- O seu interesse pela leitura e pelas histórias é bastante evidente e reflete-se no seu domínio da língua portuguesa (língua materna).

Expressão e comunicação (cont.)



• A N. na área da biblioteca.

Expressão e comunicação (cont.)

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (cont.):
- É uma criança que se expressa verbalmente com muita confiança e clareza e tem um vocabulário muito rico.
- Nas reuniões/discussões em grande grupo a N. mostra interesse em participar e em dar o seu contributo. Partilha o seu ponto de vista, respeitando a sua vez de falar.
- No que diz respeito à escrita, a N. reconhece algumas letras e escreve o seu nome sem recorrer a auxílios visuais.

Expressão e comunicação (cont.)



- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (cont.):
- A N. explicar o jogo que trouxe de casa aos amigos da sala.

Expressão e comunicação (cont.)

- Domínio da matemática:
- A N. reconhece os números até 30 e sabe ordená-los na sua sequência lógica.
- Consegue identificar quantidades através de diferentes formas de representação.
- Também conhece e nomeia diferentes figuras geométricas.
- A N. é uma criança que demonstra muito interesse pela matemática e demonstra também um raciocínio matemático muito desenvolvido.

Expressão e comunicação (cont.)



- Domínio da matemática:
- A N. a ordenar os números na reta numérica.

Conhecimento do mundo

- O projeto *Como é que os bebés vão para a barriga da mãe?*, que mobilizou muitos conteúdos e conceitos da área do conhecimento do mundo forneceu a plataforma ideal para ver o desempenho da N..
- A N. é uma criança curiosa sobre o mundo que a rodeia. Coloca questões sobre o funcionamento das coisas e oferece explicações. É, portanto, uma criança que questiona, formula hipóteses, procura respostas e oferece o seu ponto de vista relativamente ao que observa e aprende.

Conhecimento do mundo (cont.)



- A N. a explicar que os feijões vão crescer e transformar-se em plantas grandes.

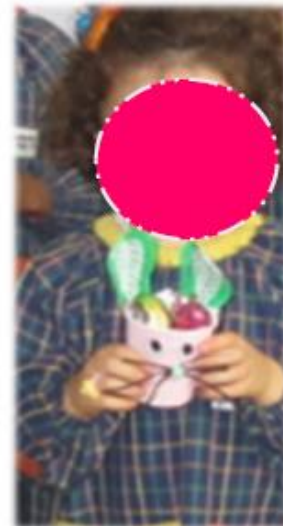
Porquê a N.?

- A N. é uma criança muito sociável e simpática. Mostrou-se muito prestável e gosta de ajudar o adulto.
- Por esses motivos, quando me foi pedido que realizasse um portefólio com uma criança do grupo, pensei em realizá-lo com a N..
- Ela é uma criança muito curiosa, com muita vontade de aprender e muito comunicativa.
- É também uma menina muito meiga, doce e carinhosa. Tem muito amor para dar aos outros.

Porquê a N. (cont.)?

- Escolhi fazer este trabalho com a N. porque é muito agradável trabalhar com ela e sabia que ela estaria disponível para colaborar comigo.
- Agradeço muito à N. por me ter ajudado neste trabalho e à família da N. por me ter dado oportunidade para trabalhar com ela.

FIM!



ANEXO G
Roteiro ético e metodológico

| " " | | " "

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2012)
1. Objetivos do trabalho	<p>Para dar início a uma investigação é necessário saber o que se quer investigar e qual é o objetivo e o tema do trabalho, dando a conhecer esses mesmos objetivos aos participantes da investigação. Uma investigação tem, assim, o intuito de compreender o problema/objeto do estudo (Denzin & Lincoln, 2018).</p> <p>Com esta investigação pretende-se aprofundar o conhecimento sobre as competências de autorregulação, sendo a questão principal: compreender os fatores que influenciaram a promoção de competências de autorregulação do grupo de crianças do contexto da PPSII.</p> <p>Este interesse surgiu durante o processo de intervenção sendo que, um dos aspetos que me suscitou maior interesse foi o comportamento das crianças do grupo. Este grupo construiu um ambiente relacional muito positivo e demonstra comportamentos muito adequados ao contexto, respeitando as regras da sala e correspondendo aos comportamentos esperados pela educadora. Esta curiosidade relativamente aos fatores que influenciaram a promoção de competências de autorregulação motivou-me a realizar a presente investigação.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</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>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2).</p> <p>“Apoiar os colegas no seu desenvolvimento profissional” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a sociedade:</p> <p>“Re-equacionar a sua ação de acordo com os desafios emergentes, perspetivando-os na ecologia da infância” (p. 2).</p>

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Quando se realiza uma investigação devem ser sempre ponderados os benefícios e os impactos negativos que esta pode trazer, não só para as crianças, mas também para todos os intervenientes.</p> <p>Os objetivos da presente investigação são:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Conhecer as estratégias da educadora para promover o desenvolvimento de competências de autorregulação das crianças; ii) Compreender se a autorregulação afeta as interações entre as crianças; iii) Perceber se a organização do ambiente tem influência na autorregulação das crianças. <p>Os resultados desta investigação poderão permitir a implementação de estratégias com vista a promover as competências de autorregulação e, consequentemente, promover o sucesso social e académico das crianças.</p>	
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>O investigador tem o dever ético de proteger os envolvidos no estudo, não os expondo nem revelando a sua identidade.</p> <p>Nesta investigação, sempre que se referiu algum participante específico, o seu nome pessoal encontra-se substituído por uma letra (de preferência diferente da inicial do seu nome). Neste trabalho de investigação preservou-se, também, o nome da organização e outras informações que pudessem levar à identificação quer dos participantes, quer do contexto educativo.</p>	<p>Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>A seleção dos participantes deve ser clara e o investigador deve justificar as escolhas para que as crianças e os adultos percebam o porquê de serem escolhidos ou excluídos do trabalho. O investigador deve dar opção aos sujeitos para participarem ou não na investigação e informá-los que podem desistir quando não se sentirem motivados para participar. É imprescindível respeitar a vontade dos participantes e informá-los que poderão desistir da investigação se assim considerarem necessário, garantindo que não serão prejudicados por isso.</p> <p>Para a presente investigação todas as crianças do grupo foram convidadas a participar do estudo, tendo tido o direito de aceitar ou negar esse convite, ou caso decidissem participar, foram informados que têm a opção de desistir sem sofrer represálias.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Assegurar uma isenção que impeça a utilização das famílias em favor de interesses e/ou cumplicidades pessoais” (p. 2).</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>O investigador deve manter uma posição imparcial para com os sujeitos da investigação, valorizando a sua participação e iniciativa.</p>	
<p>6. Planificação e definições dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Para realizar uma investigação, o investigador deve primeiramente considerar o contexto no qual pretende realizar essa investigação. De seguida, deve definir os objetivos do trabalho, desenhar o quadro metodológico de forma a selecionar os métodos e técnicas adequados para compreender o objeto do estudo. Deve ainda, ao longo da investigação, construir um quadro teórico relevante e apropriado. Todos estes aspetos devem ser partilhados com os participantes, crianças e adultos, de forma a que eles tenham consciência dos objetivos da investigação, dos métodos que vão ser utilizados e de como vai decorrer a investigação, bem como ter conhecimento dos resultados obtidos.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</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>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”</p>

	<p>Tendo em conta os objetivos da presente investigação, optou-se por se fazer uma investigação de natureza qualitativa, utilizando a metodologia de estudo de caso (único). A escolha por este método de investigação resulta do interesse em compreender os fatores que influenciaram a promoção de competências de autorregulação do grupo de crianças do contexto da PPSII.</p> <p>Como técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizou-se a observação direta e indireta, notas de campo, reflexões fundamentadas, consulta documental, entrevista e análise de conteúdo.</p> <p>Para complementar a informação recolhida através da observação direta e da consulta documental é importante realizar uma entrevista semi-estruturada à educadora cooperante para compreender o seu ponto de vista em relação ao tema da investigação e para conhecer as suas práticas.</p> <p>(Denzin & Lincoln, 2018; Quivy & Campenhaut, 1998)</p>	<p>(p. 2).</p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes práticas no que respeita à educação de cada criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a comunidade:</p> <p>“Conhecer e respeitar as tradições e costumes da comunidade onde a instituição está inserida” (p. 2).</p>
<p>7. Consentimento informado</p>	<p>O investigador deve elaborar protocolos de consentimento informado com o intuito de informar os participantes e de garantir os seus direitos. Os protocolos de consentimento informado devem ser flexíveis, considerando e adequando-se às características dos envolvidos.</p> <p>Estes protocolos foram entregues a todos os participantes e pretendem assegurar os seus direitos.</p>	
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Todos os participantes têm o direito de aceder à informação obtida com a investigação e de conhecer os resultados do estudo. A divulgação dos resultados deve respeitar o direito dos participantes à confidencialidade.</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as famílias:</p>

		<p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2).</p>
9. Possível impacto nas crianças	É importante considerar que mesmo que a investigação não exija a participação de todos os elementos do grupo, tal não quer dizer que a realização da mesma não impacte o restante grupo e até outros sujeitos com os quais as crianças contactem.	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2).</p>
10. Informações às crianças e adultos envolvidos	O investigador deve fornecer todas as informações relativas à investigação de forma clara, fazendo-o sempre que lhe for pedido e sempre que se mostre necessário.	<p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2).</p> <p>“Disponibilizar-se para dar apoio e reunir com a família, no sentido de, em conjunto, encontrar atitudes práticas no que respeita à educação de cada criança” (p. 2).</p> <p>Compromisso com a entidade empregadora:</p> <p>“Tornar claro quando fala em nome do empregador ou em seu nome” (p. 2).</p>

Tabela G1. Roteiro ético e metodológico.

ANEXO H
Guião da entrevista à educadora
cooperante
| | " | | " |

Destinatário: Educadora de Infância (educadora cooperante).

Objetivos:

Caracterizar as concepções da educadora sobre a autorregulação do comportamento das crianças do grupo.

A. Legitimação da entrevista

- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação para o relatório da PPS II.

- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.

B. Definição do perfil da/o entrevistada/o

B1. Qual a sua formação e percurso profissional?

R:

B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância nesta instituição?

R:

B3. Já realizou alguma ação de formação com a temática da regulação do comportamento das crianças?

R:

C. Perspetivas sobre as competências de autorregulação comportamental do grupo

C1. O que significa, para si autorregulação do comportamento?

R:

C2. Na sua opinião qual deve ser o papel do educador para promover essas competências?

R:

C3. Quais são, no seu entender, os benefícios do desenvolvimento de competências de autorregulação para o ambiente relacional da sala de atividades?

R:

C4. Como caracteriza o comportamento do grupo no início deste ano letivo no que se refere à autorregulação?

R:

D. Práticas adotadas para promover a autorregulação do comportamento

D1. No início do ano letivo teve de tomar decisões para favorecer comportamentos mais adequados?

R:

D2. Utilizou alguma(s) estratégia(s) para promover os comportamentos esperados?

R:

D3. Na sala há um quadro com as regras pode explicar quais foram os motivos que levaram à sua construção? Como é que decidiram as regras? Qual foi a participação das crianças na elaboração deste quadro?

R:

D4. Utiliza algum instrumento ou procedimento para avaliar os comportamentos das crianças?

R:

D4.1. Se sim, qual/quais? De que forma utiliza a informação recolhida para promover os comportamentos esperados?

R:

D5. Ao organizar o espaço e as rotinas da sala seguiu alguns critérios com vista a promover comportamentos pró-sociais mais adequados?

R:

D6. De que modo a relação entre a equipa educativa e o grupo influencia o comportamento das crianças e a sua capacidade de autorregulação?

R:

E. Conclusão da entrevista

E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

R:

- Obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO I
**Análise da entrevista à educadora
cooperante**

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo/Indicadores	Unidades de contexto
Caracterização académico-profissional	Formação académica	Licenciatura	- Licenciatura em Educação de Infância.	“Sou licenciada no curso de Educadora de Infância pela Escola Superior Almeida Garrett (ESEAG) grupo Lusófona, 6 anos após a minha licenciatura tirei o mestrado em Necessidades educativas Especiais (NEE) na educação pré-escolar (...)”.
		Mestrado	- Mestrado em Necessidades Educativas Especiais.	
	Percurso profissional	Educadora de infância	- Durante 15 anos.	“Fiz o meu estágio durante toda a licenciatura na Fundação (...) após o término da licenciatura obtive um lugar de Educadora de infância (...) onde permaneci durante 6 anos.” “Sou educadora de infância há precisamente 15 anos dos quais 10 anos na Fundação (...)”.
		Professora do ensino básico.	- Durante 5 anos.	“Devido ao encerramento de uma das casas (...) tive de sair e resolvi tirar o mestrado (...) em NEE do qual abriu-me portas para o ensino público no 1º ciclo”. “Dei aulas do 1º ano ao 4 ano durante 4/5 anos (...)”.
		Professora de atividades extracurriculares.	- Durante 5 anos.	“Também fui professora de AEECS (expressão plástica) durante esses 5 anos e responsável do ATL (...)”.
Formação especializada	Regulação do comportamento das crianças	- Não.	“Não, ainda não”.	
Conceções sobre a autorregulação	Fatores que influenciam as	Grau de maturidade	- Uso da reflexão.	“Para mim, autorregulação pode ser considerada uma forma mais madura de controle que implica o uso da reflexão”.

do comportamento	competências de autorregulação	Idade da criança	- Por volta dos 4 anos tornam-se mais responsáveis e conscientes do seu comportamento.	“Se a autorregulação for inculcada desde cedo, a criança vai aprendendo ou melhor desenvolvendo um potencial para o desenvolvimento de respostas de organização, de modificação e regulação dela própria e, por volta dos 4 anos, utiliza competências que envolvem a introspecção e a consciencialização, tornando-se mais responsável e consciente dos seus pensamentos e ações”.
		Trabalho do adulto	- Inculcar comportamentos de regulação para chegarem à autorregulação.	“Se na criança, for inculcada desde cedo a autorregulação, vão ganhando uma certa maturidade e autonomia para a resolução de conflitos que possam surgir e na promoção de estratégias para aquisição de competências essenciais para o seu desenvolvimento (...)”.
Promoção de competências de autorregulação	Papel do educador	Promotor de estratégias	- Papel muito importante. - Mediador.	“O papel do educador é muito importante na promoção da autorregulação do grupo (...)”. “(…) o educador como mediador levam a um grupo organizado e bem comportado (...)”.
		Organizador do ambiente	- Implementação de comportamentos positivos como a empatia, simpatia e compaixão.	“Não segui especificamente critérios mas no dia-a-dia sempre tentei implementar comportamentos positivos como a empatia, ou seja a capacidade que a criança tem de se relacionar com os outros, de compreender e partilhar o estado emocional do outro, a simpatia para com o outro e a compaixão”.
		Relação com as crianças	- Expectativa do adulto em relação às crianças. - Vontade de não dececionar o adulto.	“As crianças são inteligentes e apercebem-se o que o adulto espera delas”. “Por vezes o não querer dececionar o adulto acabam de certa forma ter um comportamento adequado dentro e fora da sala”.
		Relação com as famílias	- Trabalho colaborativo e partilha de valores.	“Os valores inculcados pelos pais são uma mais valia e reforçados na sala do pré-escolar (...)”.
Benefícios do desenvolvimento de competências	Para o ambiente relacional	No trabalho com as crianças	- Participação ativa na organização do espaço e na planificação de tarefas.	Os benefícios do desenvolvimento de competências de autorregulação para o ambiente relacional da sala de atividades é o planeamento, a criança aprende a planear as suas atividades, o que vou fazer, como vou fazer e que materiais poderei utilizar (...)”.

de autorregulação			<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da atenção. - Maior capacidade de controlar comportamentos e emoções. - Sucesso acadêmico. 	<p>“(…) desenvolvimento da atenção/concentração, aumento da memória de trabalho, tomada de decisão e controle inibitório”.</p> <p>“À medida que as crianças vão interiorizando normas comportamentais e de expressão das emoções, elas tornam-se gradualmente mais capazes de exercer o controle interno de si próprias (controle emocional e comportamental), podendo ser envolvidas na constituição do espaço das salas, na organização adaptável e reversível do meio em que estão inseridas e na arrumação dos materiais”.</p> <p>“(…) ao atingir a idade escolar, com o aumento do número de anos de frequência escolar obrigatória, a competência do aprendente de se autorregular é destacada como uma componente fundamental para o envolvimento e sucesso escolares”.</p>
Caracterização do comportamento do grupo	Diagnóstico	Clima relacional	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo organizado e empático, participativo e colaborativo. - Ambiente propício à comunicação e partilha. 	<p>“Como é um grupo habituado à autorregulação dos anos anteriores, é um grupo organizado, com empatia, gostam de ajudar uns aos outros, participam nas decisões de sala, a grande maioria extrovertidos com capacidade de comunicação e de crítica”.</p>
	Estratégias para promover a aquisição de competências de autorregulação	Construção de regras	<ul style="list-style-type: none"> - No início do ano letivo. - Elaboração conjunta das regras da sala. - Participação ativa das crianças. - Placard com regras é uma forma de promover a autorregulação do grupo 	<p>“No início do ano letivo tornou-se essencial relembrar, ou melhor, elaborar com as crianças as regras da sala nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em grupo estabelecer quais as áreas que queriam ter na sala; • As brincadeiras permitidas em cada área; • O número de crianças por área; • O quadro das atividades em que cada criança ao entrar na sala terá de marcar a área que quer brincar nesse dia, esse mesmo quadro permite visualizar quais as áreas mais escolhidas pela criança e as menos. Permitindo desta forma optar pela área menos escolhida.

			<ul style="list-style-type: none"> A liberdade para fazer escolhas e tomar decisões são oportunidades muito importantes para as crianças se apropriarem das tarefas, podendo ocorrer em atividades dentro da sala ou no exterior ou em brincadeira livre, existindo sempre uma certa orientação do educador para estimular a curiosidade e a iniciativa da criança”. <p>“(…) na sala existe um placard com regras, uma forma de autorregulação do grupo, em assembleia de grupo perguntei quais as regras que achavam importantes existir na sala, as crianças de forma voluntária foram dizendo as regras que achavam mais oportunas existir. As mesmas foram fielmente registadas e mais tarde ilustradas pelas crianças. Em conjunto elaboramos o placard”.</p>
		Trabalho contínuo	<p>- Dar continuidade ao trabalho iniciado em anos anteriores.</p> <p>“O facto de um grupo transitar com o mesmo educador desde a creche até ao pré-escolar é bastante benéfico pois esses comportamentos podem ser trabalhados desde tenra idade”.</p>
	Avaliação	Instrumentos utilizados	<p>- Observação.</p> <p>- Diário de grupo.</p> <p>- Conversas sobre comportamentos evidenciados.</p> <p>“A observação, e o instrumento de pilotagem o diário de grupo, no primeiro chamo a criança em questão e falo com ela sobre o comportamento menos correto”.</p> <p>“No diário de grupo as crianças mencionam o que não gostaram durante a semana e arranjam em conjunto soluções para colmatar comportamentos indesejados ou atitudes que consideram menos corretas”.</p>

Tabela II. Análise da entrevista à educadora cooperante.