

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS AUTORREGULATÓRIOS DAS CRIANÇAS

Rita Pinto

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar

2019

ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE COMPORTAMENTOS AUTORREGULATÓRIOS DAS CRIANÇAS

Rita Pinto

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-escolar

Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2019

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, tia, irmão e cunhada, por me acompanharem e acreditarem em mim. À minha mãe e ao meu pai, pelas longas conversas, desabafos e por nunca me deixarem desanimar ao longo de todos os dias deste processo. À minha tia pela ternura, sorrisos, olhar crítico, chamadas de atenção para que eu possa melhorar constantemente. Ao meu irmão e cunhada, pelos telefonemas, interesse permanente no meu desenvolvimento e apoio constante para que consiga atingir os meus objetivos.

A ti Bruno, pela presença constante, paciência, amor, ternura e apoio infindável durante todo o meu processo académico. Pelos telefonemas, lágrimas, sorrisos e momentos de felicidade permanente.

Às minhas amigas de sempre Inês e Luísa, que apesar de áreas diferentes nunca deixaram de marcar a sua presença, partilhar a sua opinião, pelos momentos de loucura, sorrisos, experiências e amizade pura.

Ao Ricardo, à Catarina e ao Tiago, que me receberam de braços abertos nas suas vidas, partilhando momentos de estudo intensos, de alegria infinita, por me ouvirem sempre e me ajudarem a crescer.

À Rita e ao Luís, por acreditarem em mim, pelo carinho e por toda a força.

Ao Miguel, pelo constante companheirismo, por me ouvir todos os dias, pela boa disposição, amizade genuína e interesse no meu trabalho e no meu futuro.

A ti Ana Catarina, que também viveste todo este processo e ao longo do qual sorrimos e lutámos juntas. Por me ajudares a crescer, a ponderar bem as situações, pela partilha de conhecimentos e, acima de tudo, pelo teu amor e amizade.

Ao André, por me ouvir sempre e me ajudar a desenvolver um olhar crítico sobre mim mesma e sobre a minha prática, pelos sorrisos, pelo carinho e por toda a preocupação.

À Inês, minha companheira de PPS do início ao fim, não poderia ter tido uma melhor parceira para concluir esta fase da minha vida.

A todas as minhas colegas, de licenciatura e mestrado, pelos sorrisos, companheirismo e apoio mútuo ao longo de todo este percurso na nossa segunda casa a Escola Superior de Educação de Lisboa.

À Professora Especialista Ana Simões, por um acompanhamento sempre preocupado e atento, pela motivação constante e por acreditar em mim e nas minhas capacidades.

Às educadoras Sónia e Sara, que me fizeram compreender o tipo de educadora que quero ser, pelo empenho, dedicação e preocupação.

RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo dar a conhecer a realidade do cenário que vivenciei durante quatro meses e cujas experiências contribuíram para a promoção da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos relativos à Educação de Infância, essencialmente sobre a valência de jardim-de-infância. Constitui-se como um trabalho reflexivo sobre a prática que desenvolvi, enquanto futura educadora, com um grupo de vinte e cinco crianças entre os dois e os cinco anos.

É apresentada uma caracterização do contexto educativo, que complementa as intenções pedagógicas definidas e a avaliação das mesmas ao longo da intervenção. Posteriormente, é evidenciada a problemática de investigação, focada na ação do/a educador/a em momentos de promoção de comportamentos autorregulatórios nas crianças, e para a qual foi realizada uma revisão de literatura pertinente, adequada e atual, de modo a aprofundar os conhecimentos sobre o tema e a auxiliar-me na consolidação de estratégias conducentes à concretização das minhas intenções pedagógicas. Posteriormente, são apresentados os resultados sobre a investigação e a prática, onde se encontram espelhados os progressos realizados pelas crianças.

A utilização de estratégias promotoras de capacidades autorregulatórias de forma positiva depende não só do momento em causa, mas também do temperamento da criança e do adulto. É, por isso, necessário que o/a educador/a tenha em mente a caracterização de cada criança e do grupo, conceba um repertório de estratégias que se adeque às fragilidades apresentadas, reajustando, sempre que necessário, a sua ação mediadora, e compreenda que este processo decorre ao longo do tempo.

Por fim, apresenta-se uma reflexão crítica sobre a construção da profissionalidade docente e o impacto que as intervenções realizadas em valência de creche e de jardim-de-infância tiveram na (re)construção da mesma.

Palavras-chave: autorregulação; capacidades autorregulatórias; emoções; papel do/a educador/a; reflexão; mediador

ABSTRACT

The main purpose of this report is to make known the reality of the scenario that I lived during four months, where the experiences contributed to the promotion of the acquisition of theoretical and practical knowledge in the pedagogical level of basic education, essentially on the valence of kindergarten. It constitutes a reflexive work on the practice that I developed, as a future educator, with a group of twenty-five children between two and five years.

A characterization of the educational context is presented, which complements the pedagogical intentions and their evaluation throughout the intervention. Subsequently, the research problem is highlighted, with which I intend to focus: on the educator's action in moments of promoting self-regulating behaviors in children. For which a review of relevant and current literature was carried out in order to deepen my knowledge on the subject and to assist me in consolidating strategies to achieve my pedagogical intentions. Later on, the results are presented on research and practice, where the progress made by children is mirrored.

The use of strategies that promote self-regulation in a positive way depends not only on the moment in question, but also on the temperament of the child and the adult. Therefore, it is necessary for the educator to keep in mind the characterization of each child and the group and to devise a repertoire of strategies that suit the frailties presented. Readjusting, whenever necessary, your mediating action and understanding that this process takes place over time.

Finally, a critical reflection is presented on the construction of teaching professionalism and the impact that the interventions performed in valence of kindergarten and kindergarten have had on the (re) construction of the same.

Keywords: self-regulation; self-regulatory capabilities; emotions; role of educator; reflection; mediator

ÍNDICE

Introdução	1
1. Caracterização do contexto educativo	3
1.1. Meio envolvente	3
1.2. Contexto socioeducativo	4
1.3. Equipa educativa.....	5
1.3.1. Equipa de sala.....	5
1.4. Ambiente educativo.....	6
1.5. Famílias.....	9
1.6. Crianças.....	10
2. Análise reflexiva da intervenção	12
2.1. Intenções para a ação.....	12
2.1.1. Intenções para com as crianças.....	12
2.1.2. Intenções para com as famílias	14
2.1.3. Intenções para com a equipa educativa.....	15
2.2. Planificação e organização da intervenção.....	16
2.3. Avaliação das intenções para a ação	18
3. Introdução à investigação em jardim-de-infância	25
3.1. Identificação e fundamentação da problemática	25
3.2. Roteiro ético e metodológico	26
3.3. A autorregulação: o que significa e como se desenvolve?.....	28
3.4. O papel do <i>corregulador</i>	30
3.5. Apresentação de alguns resultados.....	33
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	41
Considerações finais	46
Referências	48
Anexos	53

Anexo A. Guião da entrevista semiestruturada realizada às educadoras do JI	54
Anexo B. Respostas das educadoras do JI à entrevista realizada.....	57
Anexo C. Roteiro Ético	59
Anexo D. <i>Checklist of Independent Learning Development (CHILD)</i>	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala de atividades	7
--	---

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	8
Tabela 2.	33

LISTA DE ABREVIATURAS

AE	Auxiliares de Educação
ASG	Auxiliares de Serviços Geral
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
EI	Educadora de Infância
ES	Equipa de Sala
JI	Jardim-de-Infância
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
HS	<i>HighScope</i>
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PP	Projeto Pedagógico
RI	Regulamento Interno
UC	Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS) do mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, foi proposta a realização de um relatório no qual sejam abordadas as minhas intenções pedagógicas a concretizar na valência de jardim-de-infância (JI), bem como a descrição e fundamentação de todo o processo.

O principal objetivo deste relatório é apresentar uma reflexão da prática desenvolvida nesta valência, bem como a panóplia de particularidades que lhe estão inerentes e que serão mencionados de seguida, transmitindo, assim, a realidade do cenário desafiante que vivenciei durante quatro meses, cujas experiências contribuíram para a promoção da aquisição de conhecimentos teóricos e práticos relativos à Educação de Infância, no âmbito acima referido.

Para além destes aspetos, foi realizada uma investigação, tendo por base uma problemática observada na sala de atividades e da qual serão apresentadas as intenções pedagógicas ponderadas, os pontos de interesse, as estratégias delineadas e os resultados finais obtidos. Esta investigação centra-se nas estratégias que promovem as capacidades autorregulatórias das crianças e o papel do/a educador/a ao longo dessa promoção, sendo que o tema resulta do comportamento do grupo em causa e das questões que me surgiram ao longo da prática. De modo a complementar o relatório e a minha intervenção, foi ainda realizado um Portefólio da PPS, composto por diversos registos diários e reflexões semanais. Estas representam um exercício cujo objetivo é a preparação da minha futura carreira profissional enquanto educador/a de infância e, simultaneamente, a construção da minha identidade profissional.

De modo a organizar toda a informação recolhida, foi fundamental estruturar o presente documento de forma clara e concisa, pelo que o mesmo se encontra dividido em cinco capítulos: (i) a caracterização do contexto educativo; (ii) a análise reflexiva da intervenção; (iii) a introdução à investigação em JI; (iv) os processos de avaliação; (v) as considerações finais.

O primeiro capítulo é referente à caracterização do contexto, no qual são abordadas dimensões como o meio envolvente do equipamento educativo, o contexto socioeducativo, a caracterização da equipa da instituição cooperante, das famílias e do grupo de crianças com quem foi realizada a PPS. O segundo evidencia a descrição, reflexão e fundamentação das intenções ponderadas para a prática, sendo estas direcionadas para as crianças, para a equipa de sala (ES) e para as famílias. Para

além disso, é feita uma descrição do processo e dos momentos que levaram, ou não, à concretização dessas intenções. O terceiro capítulo expõe a investigação realizada em JI relativamente às estratégias que promovem comportamentos autorregulatórios, iniciando-se com a explicitação da problemática, a que se segue a revisão de literatura, abordando, posteriormente, as metodologias utilizadas e, por fim, os resultados obtidos. O quarto capítulo apresenta uma reflexão sobre o contributo da intervenção, em creche e em JI, para a construção da minha identidade profissional. Por fim, as considerações finais evidenciam os aspetos mais relevantes, positivos ou menos bem conseguidos, da intervenção realizada.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O presente capítulo tem como objetivo dar a conhecer, de um modo estruturado e fundamentado, a caracterização do contexto educativo onde foi realizada a PPS II. Há que salientar que cada equipamento educativo se organiza de uma forma específica, em função das relações dos seus intervenientes – as crianças, as famílias, os materiais, entre outros –, e tenta “organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham”, pelo que apresenta, assim, “as suas características próprias e uma especificidade que decorre da dimensão da rede em que está incluído . . . da dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe, diferenciando-se ainda pelos níveis educativos que engloba” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 23).

Face ao exposto, será retratado o meio onde a instituição está inserida, a sua missão e objetivos pedagógicos. Será ainda caracterizado o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias e, por fim, o grupo de crianças.

1.1. Meio envolvente

O equipamento educativo onde foi concretizada a presente PPS II situa-se no concelho de Lisboa e presta serviços na valência de creche e de JI, sendo a lotação máxima de cento e cinquenta e seis crianças. As duas salas de berçário contam com dez crianças cada, as duas salas de um ano, com onze a catorze crianças por sala. Existem também duas salas de dois anos com dezoito crianças cada uma, e, por fim, as três salas de três, quatro e cinco anos, que contam com vinte e cinco crianças cada.

Relativamente ao meio envolvente do estabelecimento educativo, encontra-se rodeado por diferentes tipos de superfícies comerciais, dois ginásios e três estabelecimentos ocupacionais de tempos livres para adultos e crianças. Alguns destes locais têm parceria com o equipamento educativo em causa, de forma a potenciar o desenvolvimento holístico das crianças. As superfícies comerciais são de diferente natureza e oferecem serviços diversos, como restauração, farmacêutica, instrumentos musicais, vestuário, florista, lojas de animais, mobiliário, atividades desportivas, entre outros.

1.2. Contexto socioeducativo

Para a redação do presente tópico, foram utilizados diversos documentos, nomeadamente, o Projeto Educativo (2014-2015) do estabelecimento, o Regulamento Interno (2018-2019), o *site* da Fundação a que a instituição cooperante pertence e o Decreto-Lei referente ao número de horas do seu funcionamento.

Este equipamento educativo é uma entidade sem fins lucrativos. Os colégios foram criados pela Fundação com o intuito de contribuir e melhorar a vida dos seus colaboradores, bem como a das suas famílias e da comunidade, sendo que também já tem as suas portas abertas a famílias não pertencentes à Fundação (Fundação, s.d.). A sua principal intenção é promover a “construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável” (Fundação, s.d.).

Não obstante, e em conformidade com a missão da Fundação, o presente estabelecimento educativo apresenta como principal objetivo a promoção do “desenvolvimento integral da criança numa ótica de educação para a cidadania, contribuindo para a conciliação da vida pessoal e profissional da sua família” (Regulamento Interno, 2018/2019, p.4). A sua visão e missão preconizam não só o desenvolvimento global e completo da criança – fomentando a educação para a cidadania, envolvendo a vida pessoal e profissional das famílias –, como a promoção de uma ação pedagógica de excelência, que se destaca pelo apoio prestado às famílias e pelo crescimento profissional de todos os colaboradores (PE, 2014-2015). Além disso, norteia a sua ação pelos Direitos Universais do Homem e da Criança, ou seja, (i) solidariedade; (ii) partilha; (iii) respeito pela diferença; (iv) diálogo intercultural; (v) responsabilidade (PE, 2014-2015).

Por fim, e conforme referido anteriormente, um dos fatores de destaque é o apoio prestado às famílias. Esta componente, através do Decreto-Lei nº147/97, de 11 de julho, permitiu o alargamento do horário do estabelecimento para além das quarenta horas. Isto é, as portas do mesmo mantêm-se abertas de segunda a domingo, sendo que a “componente letiva de intencionalidade pedagógica” decorre durante vinte e cinco horas semanais e a “componente de apoio à família” durante o restante horário. Em suma, a instituição rege-se pelo modelo pedagógico *HighScope*.

1.3. Equipa educativa

O trabalho em equipa é fundamental para o bom funcionamento dos equipamentos educativos. É necessário que exista cooperação entre todos os intervenientes na instituição, de forma a assegurar a implementação e o cumprimento dos objetivos, garantindo sempre o bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças. De igual modo, os diversos membros da equipa educativa devem respeitar-se mutuamente, apoiando-se e auxiliando-se no seu desenvolvimento profissional (APEI, 2011).

Através das diversas observações e das leituras realizadas dos documentos disponibilizados, é possível aferir que a equipa educativa do estabelecimento é composta por trinta e seis elementos. Todos cumprem os requisitos das “orientações técnicas dos normativos legais, objetivos gerais, modelo pedagógico, horário e período de funcionamento” (PE, 2014-2015, p.39). Segundo o mesmo documento, “da equipa fazem parte colaboradores com funções pedagógicas, pessoas dos serviços de apoio e dos serviços externos, uma psicóloga e uma educadora de infância (EI) com funções de coordenação” (pp.39-40), tornando-se importante salientar que a direção dos colégios é exercida por uma pessoa e a direção pedagógica por outra. Existe, também, uma psicóloga educacional, uma auxiliar de serviços gerais (ASG) e dois administrativos. Relativamente ao JI, integra três educadoras de infância e três auxiliares de educação (AE).

Relativamente ao apoio à família, a equipa é constituída por três educadores e três auxiliares de educação, número que pode variar consoante o número de crianças no momento, de forma a manter o rácio adulto-criança equilibrado (RI, 2018/2019).

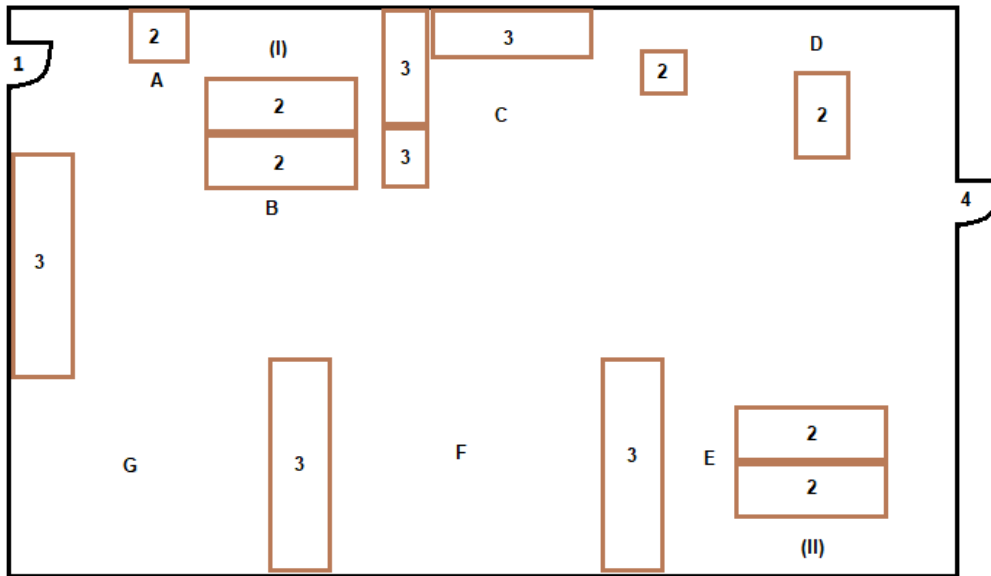
1.3.1. Equipa de sala

A equipa de sala é constituída por uma EI e por uma AE. A EI já conhecia algumas das crianças do presente grupo por as ter acompanhado em creche; o mesmo se verifica com a AE. No entanto, a AE nunca tinha trabalhado em JI com o modelo *HighScope*. Posto isto, e porque o trabalho harmonioso em equipa é fundamental, a EI apoia, ouve e orienta a AE, salientando os pontos cruciais de cada momento e de atividade. Desta forma, é garantida a partilha de informação, o crescimento pessoal e profissional a nível individual e em equipa, criando-se um ambiente *saudável* entre os elementos da equipa educativa de sala.

1.4. Ambiente educativo

Como mencionam Alliprandi e Alliprandi (citadas por Zabalza, 1987, p. 134), “a sala deve conter, quer armários, cadeiras e mesas, quer tudo aquilo que o/a educador/a entende que possa ser útil face a uma mais completa realização e expressão da criança”. Ainda segundo as mesmas autoras, é necessário que “as crianças saibam onde situar cada coisa e quais são as possibilidades que a sua sala lhes oferece” (p. 135). Para além destes aspetos, Zabalza (1987) salienta que a organização do ambiente educativo é o espelho do modelo curricular utilizado pelo/a educador/a. Assim, através da observação da organização do espaço e dos seus materiais, consegue-se compreender as intenções pedagógicas da ES.

A sala onde realizei a minha prática está organizada de modo a ir ao encontro das áreas contempladas no modelo pedagógico *HighScope*. Segundo o PE (2014-2015), o ambiente educativo criado em cada sala tem como principal intuito fomentar a autonomia e a capacidade de poder de decisão de cada criança, uma vez que “um ambiente bem organizado equivale a mais um adulto na sala” (PE, 2014-2015, p.21). Por conseguinte, são sugeridas doze áreas de interesse em que uma sala pode ser organizada, desde que forneçam uma resposta adequada aos interesses do grupo (*idem*). Assim sendo, a sala em questão disponibilizava, inicialmente, da esquerda para direita, as seguintes áreas: (i) área da escrita; (ii) área dos jogos; (iii) área da casa; (iv) área dos livros; (v) área dos blocos, que contém o quadro das mensagens; (vi) área da arte. No entanto, esta organização sofreu, a determinado momento, algumas alterações com o intuito de corresponder aos interesses manifestados pelo grupo. Deste modo, a área da arte e da escrita tornaram-se uma só e foi acrescentada a área do supermercado, de forma a ampliar a área da casa, pelo que não só algumas áreas mudaram de sítio, como também a mobília foi mudada de local. A planta da sala (cf. Figura 1) facilita a perceção da disposição e organização final da sala.



Legenda:

- 1- Porta da sala
- 2- Mesas
- 3- Móveis
- 4- Porta para o exterior/recreio
- A- Área da escrita
- B- Área da arte
- C- Área do supermercado
- D- Área da casa
- E- Área dos jogos
- F- Área dos livros
- G- Área dos blocos
- (I) - Pequeno grupo dos medalhas
- (II) - Pequeno grupo dos polícias

Figura 1. Planta da sala de atividades

Este tipo de organização possibilita às crianças serem mais autónomas e independentes do adulto, uma vez que os materiais se encontram “agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a perceção da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.82). De modo a complementar a disposição da sala e a facilitar a arrumação dos materiais, estes estão todos etiquetados por áreas através de registos fotográficos (*idem*). Todavia, é importante mencionar que a área dos jogos e a das artes ainda não estão totalmente etiquetadas e que são as crianças, em

conjunto com a educadora cooperante, que estão a desenvolver esse processo, participando, assim, na organização da sala (*idem*).

Por seu lado, cada área contém os materiais comerciais considerados infantis, mas também do quotidiano – frascos de vidro com produtos alimentares, adesivos, sapatos de criança e adultos, telemóveis, chaves, entre outros –, de modo a que as crianças consigam criar e manter uma ligação com os materiais do nosso dia-a-dia, garantindo, assim, que o grupo pode usufruir, explorar, partilhar e dar novos significados aos materiais e às suas vivências, consoante as suas necessidades e desenvolvimento.

Para além das áreas já identificadas, como é possível observar na Figura 1, existe um espaço amplo sem obstáculos no centro da sala. Devido à heterogeneidade etária do grupo em causa, este espaço assume particular relevância para o bom funcionamento da sala e para o desenvolvimento pleno das crianças, uma vez que lhes permite realizar movimentos de grande amplitude (motricidade grossa).

No que diz respeito à gestão do tempo, é organizado e planificado de modo a corresponder aos interesses das crianças, fomentando a sua autonomia a consciencialização da rotina, dos espaços e dos tempos (PE, 2014-2015). Esta gestão, a nível diário, integra diversos momentos (tabela 1), nomeadamente com o tempo de acolhimento, tempo de planear-fazer-rever, tempo de pequeno e de grande grupo, tempos de refeição, tempos de cuidados pessoais de higiene, tempos de exterior e de transição (*idem*).

Tabela 1.
Rotina diária da sala

Horas	Tempo de rotina
09h00	Acolhimento/Tempo de exterior
09h30	Quadro das mensagens
09h50	Tempo de planear
10h00	Tempo de fazer
10h50	Tempo de arrumar
11h00	Tempo de refeição ligeira e de rever
11h20	Tempo de pequenos grupos
11h50	Tempo de fazer as camas e ir ao exterior/recreio
12h00	Tempo de higiene
12h10	Tempo de refeição (almoço)
13h00	Tempo de higiene e de repouso
15h15	Tempo de levantar, arrumar as camas
15h40	Tempo de grande grupo e/ou atividades de enriquecimento curricular

16h00	Tempo de refeição (lanche)
16h30	Tempo de exterior

Nota: Tabela de autoria própria, 2018-19.

Cada um destes tempos contempla uma intencionalidade pedagógica diferente e é flexível, ou seja, é possível realizar alterações nos horários, no local e no material, sempre que necessário. Uma vez explicitada a rotina diária, que sofre ligeiras modificações de sala para sala para que todos os grupos possam usufruir de todos os espaços da instituição de forma equitativa, cada sala possui a sua própria agenda semanal, a qual é partilhada com as restantes educadoras e exposta na porta da sala, garantindo que os familiares das crianças têm acesso à mesma e estejam cientes do que ali irá decorrer ao longo da semana. Envolve-se, deste modo, a família e incentiva-se a mesma a participar no processo educativo dos seus educandos, colaborando com a ES e com o grupo, valorizando as competências de cada criança e reforçando o sentimento de pertença (RI, 2018-2019).

Em suma, esta sala permite às crianças uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.11). Assegura ainda a existência de espaços amplos e mais resguardados, de modo a que as crianças possam viver momentos individuais, ou de pequeno e de grande grupo, sendo-lhes assim proporcionada a escolha de diversas atividades, consoante as suas necessidades e a diversidade do seu desenvolvimento. Apresenta igualmente uma flexibilidade a nível da rotina, criando-se um ambiente educativo “em que a criança se sinta acolhida, escutada e valorizada, promovendo o desejo de se envolver ativamente na gestão partilhada dos diferentes desafios, descobrindo novas potencialidades” (RI, 2018-2019, p.6).

1.5. Famílias

Para caracterizar as famílias das crianças com as quais realizei a PPS II, foi necessária a análise do Projeto Pedagógico (PP, 2018/2019), no qual se encontram disponíveis as informações gerais das famílias do grupo. Contudo, algumas informações foram obtidas através de conversas informais decorrentes das situações vividas com a ES.

O facto de a ES já conhecer alguns dos pais destas crianças, por já todas terem frequentado o equipamento educativo no ano anterior, permitiu uma continuidade no trabalho realizado com as famílias, o que se afigurou numa mais-valia, já que os encarregados de educação e familiares das crianças podem e devem

“participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa . . . como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16).

Relativamente à constituição familiar do presente grupo, apenas quatro crianças vivem em ambiente monoparental e a grande maioria do grupo tem irmãos. Apesar de todas serem de nacionalidade portuguesa, existe uma vasta multiculturalidade, pois os encarregados de educação apresentam diferentes raízes culturais, mais especificamente brasileira, venezuelana, angolana e cabo-verdiana. O nível socioeconómico da grande maioria destas famílias é médio, excetuando-se casos pontuais de nível médio-baixo e médio-alto.

1.6. Crianças

A descrição do grupo de crianças com quem realizei a PPS II terá por base a observação direta realizada, bem como algumas informações retiradas do PP (2018/2019).

Trata-se de um grupo constituído por um total de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos (idades referentes ao início do ano letivo). Destas, onze são do sexo feminino e catorze são do sexo masculino, e já todas frequentavam o colégio, sendo que catorze transitaram de uma sala e os restantes onze de outra.

Através das observações, conversas informais e do PP (2018/2019), é possível aferir que o presente grupo é *dinâmico*, *bem-disposto* e *curioso*. Demonstra ser *participativo*, *atento*, *sociável* e sempre *disponível* para ajudar, tanto os seus pares, como a equipa de sala ou qualquer membro da instituição. São crianças que se interessam bastante por contos, canções, jogos de roda ou com muito movimento, sendo as áreas de maior foco a da casa, a do supermercado, a das artes e a dos blocos. Algumas das crianças mais velhas começam a demonstrar algum interesse pela escrita, querendo aprender a escrever os nomes dos seus pares ou perguntando o que é que o adulto está a redigir. Apesar de nem todas terem totalmente desenvolvida a motricidade fina, o grupo, de uma forma geral, revela interesse por recortes, colagem, modelagem e pintura.

Quanto à socialização, certas crianças são mais *introvertidas*, não se expondo tanto ou realizando partilhas, enquanto outras são mais *comunicativas* e *expressivas*. Existem, dentro do grupo, preferências entre comunicar individualmente, comunicar com auxílio de um adulto e ainda comunicar para outra(s) criança(s) ou para os

adultos. No que se refere ao nível de autonomia, a disparidade é notória, uma vez que as crianças de cinco anos já são bastante autossuficientes e as mais novas ainda apresentam algumas dificuldades nas tarefas de cuidar de si mesmas (PP, 2018/2019). Nestes momentos, a cooperação e a ajuda são visíveis entre os elementos deste grupo, uma vez que as crianças mais velhas apresentam um sentimento de responsabilidade para com as mais novas, auxiliando-as sempre que necessário. Este auxílio não corresponde a realizarem as tarefas pelas mais novas, mas sim colocar as mãos das mesmas no objeto de forma adequada, explicitar como devem, por exemplo, puxar e entalar os lençóis dos catres, entre outras situações.

Quanto às fragilidades do grupo, relacionam-se com hábitos alimentares, a aceitação de regras, sentimentos e empatia, gestão e resolução de conflitos. Muitas destas crianças, quando em situações de conflito, pedem desculpa apenas por pedir, ou seja, por saberem que faz parte do processo para terminar a situação. Por vezes, ao verem um amigo a chorar, assumem uma postura defensiva e “protegem-no”, acabando por bater na outra criança ou tirar-lhe o objeto em causa sem ponderar as consequências dos seus atos, dizendo *mas ele tirou/bateu primeiro*. A capacidade de espera também é um aspeto frágil no presente grupo, sendo que o mesmo não consegue permanecer sentado por muito tempo, acabando por se levantar, conversar ou brincar com os objetos que os rodeiam, entre outros

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

2.1. Intenções para a ação

A análise reflexiva de todo o percurso de intervenção afigura-se fundamental, uma vez que a introspeção valorizará o meu processo de construção de conhecimento enquanto pessoa e profissional (Schmitt, 2011). Um dos aspetos que a prática realizada em contexto de creche me ajudou a compreender foi a da importância de refletir e ponderar as minhas intencionalidades educativas. Como mencionam Silva, et al. (2016, p. 13), “a intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar”. Somente deste modo, um/a educador/a é capaz de desenvolver um olhar mais crítico sobre a sua própria prática.

Por conseguinte, passo a apresentar as principais intenções definidas para a minha ação pedagógica, complementadas pela caracterização realizada no capítulo anterior, para com o grupo de crianças, as suas famílias e para com a equipa pedagógica. Apresento, de seguida, o trabalho desenvolvido no sentido de concretizar cada uma das intenções.

2.1.1. Intenções para com as crianças

O desenvolvimento holístico e bem-estar da criança são dois aspetos que qualquer educador/a deve ter sempre presente ao longo da sua prática. Daí que, e de modo a dar uma resposta adequada ao grupo de crianças com quem desenvolvi a PPS II, uma das minhas intenções foi **estabelecer uma relação de confiança e de afetividade com o grupo**, para que se sentisse seguro e confiante com a minha presença, olhando para mim como um adulto de referência capaz de lhe proporcionar diversos tipos de aprendizagens, sendo que, para além de encorajar uma aprendizagem ativa, pretendia propiciar momentos em que as crianças teriam poder de decisão e controlo sobre as suas próprias aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009). Para tal, comecei por estabelecer relações a nível individual para, posteriormente, serem criadas relações em pequeno grupo e, por fim, em grande grupo, uma vez que, segundo Brazelton e Greenspan (citados por Lopes, 2014, p.18) as aprendizagens e as relações têm início “com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam”.

O crescimento da criança deve ser realizado de forma global, pois não se pode fragmentar as aprendizagens por secções. Este desenvolvimento, independentemente da idade da criança, baseia-se num conjunto de conhecimentos e capacidades que estão em constante metamorfose (Prado, 2013), tornando-se, assim, *contranatura* tratar a criança de forma fracionada. É ainda importante salientar que a idade não é um fator determinante do desenvolvimento das crianças, visto que “age by itself tells us about expected biological maturation, but actual maturation varies from one individual to the next. For example, two children of the same age may differ widely in their skills” (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014, p. 6). Posto isto, e atendendo à heterogeneidade etária do grupo, foi crucial ter sempre em mente o **desenvolvimento holístico das crianças, respeitando os seus níveis de aprendizagem**. Neste sentido, as diversas propostas realizadas tiveram constantemente o intuito de serem desafiadoras e estimulantes, tendo sido alteradas sempre que necessário, de forma a darem uma resposta cada vez mais adequada ao grupo.

Após ter estabelecido, de um modo geral, uma relação estável e segura com o grupo, considerei pertinente proporcionar momentos que fomentassem, de forma gradual e respeitadora, o **desenvolvimento da construção da autonomia das crianças**, não só por ir ao encontro do modelo pedagógico utilizado pela instituição, mas também como forma de dar resposta às dificuldades evidenciadas pelo grupo ao nível do respeito pelo próximo e na gestão de conflitos. Nestas idades, as crianças demonstram ter prazer e orgulho em realizarem sozinhas as tarefas – vestirem-se sozinhas, transportar objetos frágeis ou pesados, auxiliar os seus pares mais novos ou os adultos, entre outros aspetos. Quando tal lhes é permitido, contribui-se para um sentido de autonomia que potencia a confiança necessária para realizarem novas explorações (Hohmann & Weikart, 2009).

No que diz respeito às situações de conflito ou de respeito pelo próximo, pretendi guiar as crianças à outra parte envolvida, ou seja, fazê-las compreender que as situações poderiam ser resolvidas através de uma conversa e não de ações agressivas. Porém, nem sempre tive sucesso, pelo que comecei a ponderar sobre o papel do/a educador/a nestas situações. Como moderar o comportamento de uma criança específica? Como moderar o comportamento do grupo? A observação atenta das reações de cada um e de todos enquanto grupo tornou-se, então, fundamental para a **promoção de comportamentos de autorregulação** e para a valorização da **relação criança-criança**, não só para melhorar as fragilidades do grupo a nível da gestão de conflitos, de respeito pelo próximo, de saber estar ou esperar pela sua vez, mas também para que, eu própria, compreendesse qual o verdadeiro papel do/a

educador/a nas diversas situações. Se o adulto apenas demonstrar desagrado e desconforto perante o comportamento das crianças, estas também ficarão *desconfortáveis* e reagirão de forma errónea; se o adulto for *meigo* e partilhar com as crianças de forma *calma*, crítica e reflexiva os seus sentimentos perante as diversas situações, também elas começarão a demonstrar idêntico tipo de atitudes perante elas próprias e os outros (Hohmann & Weikart, 2009). As relações entre pares são igualmente importantes para a promoção de comportamentos de autorregulação, visto que revelam ser das relações mais complexas que uma criança experiencia na sua vida, sendo necessário demonstrar capacidade de regulação do comportamento durante a interação, competências sociocognitivas e de interpretação da resposta do par (Arezes & Colaço, 2014).

Posteriormente, ao longo da PPS, tive como intenção **promover diversas aprendizagens através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)**, sendo esta metodologia uma ferramenta que irá auxiliar as crianças a desenvolver uma linha de pensamento cada vez mais complexa e crítica, aumentando a capacidade de tomada de decisões perante novos desafios (Alemão, 2017). Para além disso, a maioria deste grupo nunca tinha tido contacto com a MTP. Deste modo, tornou-se pertinente dar a conhecer tanto a metodologia, como as suas potencialidades, ao presente grupo.

Por fim, quis **encarar a criança como principal agente do seu desenvolvimento**, uma vez que cada uma é portadora de um repertório de conhecimentos e capacidades para realizar a sua própria aprendizagem, cabendo ao/a educador/a proporcionar oportunidades para que ela possa “ser escutada e participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva et al., 2016, p.9). O mesmo se aplica ao momento de avaliação das diversas atividades, em que as crianças salientaram o que gostaram mais ou menos e o motivo dessa escolha. O portefólio da criança, realizado com uma criança do presente grupo, é um exemplo, pois que a mesma participou e fez as suas próprias escolhas, ganhando consciência do quanto progrediu e de como poderá superar as próximas adversidades (Silva et al., 2016).

2.1.2. Intenções para com as famílias

As famílias do presente grupo de crianças já tinham algum contacto com a ES. Embora esta não fosse a equipa inicial do ano letivo, considerei imprescindível **criar uma relação positiva e de confiança** com as famílias, pois, apesar do meu papel como estagiária, assumi simultaneamente um papel de adulto de referência que

prestou cuidados, partilhou e aprendeu com as crianças. Tendo sempre em mente que os familiares de cada criança são *coeducadores* das mesmas, o trabalho em equipa e a troca de informação constituem um recurso fundamental para dar resposta ao desenvolvimento do grupo (Silva, et al, 2016). Para fomentar esta relação, foi indispensável **partilhar o meu trabalho com as famílias**, tanto o projeto realizado como as restantes atividades diárias, assim como **acolher os seus contributos enquanto parceiros na ação educativa** (APEI, 2011), e **respeitá-las, garantindo o sigilo relativamente às informações fornecidas** (*idem*). Por outro lado, foi preciso realizar pedidos de consentimento para a obtenção de registos fotográficos, para a criação do portefólio de desenvolvimento de uma criança, dando, simultaneamente, *feedback* sobre os momentos diários vividos pelo grupo. Assim, esta rede complexa de informação influencia todos os aspetos de desenvolvimento das crianças e permite às mesmas conhecer não só as crenças partilhadas pelo seio familiar, bem como a possibilidade de aprender com os adultos de referência da sala e com as famílias do restante grupo (Hohmann & Weikart, 2009).

2.1.3. Intenções para com a equipa educativa

Pese embora seja uma estagiária, não descurarei a importância do trabalho colaborativo com a equipa educativa da presente instituição, dado que este tipo de atividade contribui para a melhoria da construção da profissionalidade de cada um e produz uma maior eficácia no desempenho docente (Roldão, 2007). Importa ainda ressaltar que, apesar de a equipa educativa englobar todos os intervenientes profissionais do equipamento educativo, as minhas intenções foram maioritariamente dirigidas para a equipa de sala. Não obstante, de forma a respeitar e a realizar um trabalho adequado com todos os profissionais do contexto educativo, pretendi **criei relações de trabalho seguras, próximas e à base da confiança**, que possibilitaram a discussão, a planificação e a reflexão conjunta dos diversos momentos vividos (Lima & Fialho, 2015). Relativamente à ES, a minha primeira intenção recaiu sobre o **envolvimento da mesma em toda a minha ação**, sendo que a mesma se baseou no *educuidar*, cujos fundamentos, a meu ver, se tornam imprescindíveis e indissociáveis para o desenvolvimento holístico e bem-estar da criança, pois, conforme defende Caldwell (citada por Dias, 2012, p.14) “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção . . . sem, ao mesmo tempo educar”. Por fim, tive em consideração os ideais consagrados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), pelo que foi minha intenção **respeitei, colaborarei e debati com a ES de forma a inovar**

e a dar continuidade a práticas de qualidade. Para tal, foram partilhadas as reflexões realizadas e expostas as dificuldades sentidas, potenciando uma troca de opinião através de um conjunto de conversas informais que foram enriquecedoras para o meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

2.2. Planificação e organização da intervenção

Como educadores/as de infância, são diversas as competências específicas da profissão que são esperadas de nós, nomeadamente a capacidade de planear, organizar e avaliar, com a qual o/a educador/a “concebe e desenvolve o respectivo currículo . . . bem como [as] actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Ora, a planificação dos diversos momentos diários revelou ser uma das minhas fragilidades ao longo da prática; apesar de ter procurado dar continuidade ao trabalho desenvolvido na sala pela ES, foi, por vezes, complicado encontrar um fio condutor para as diversas atividades. Neste sentido, as conversas informais e o apoio da educadora cooperante revelaram-se cruciais para a elaboração das planificações, ou seja, apesar de compreender e de ter em mente o que queria realizar com o grupo, foi necessária a orientação da educadora de modo a que as planificações se tornassem mais completas e explícitas, e os seus objetivos mais claros e concisos. A compreensão de que, por vezes, não existe um fio condutor, também foi essencial para que a minha linha de pensamento nesses momentos ficasse mais clara. Não obstante, as atividades pensadas foram sempre ao encontro dos interesses do grupo, proporcionando respostas e novos desafios às crianças. Creio, pois, que ao longo da prática este aspeto foi melhorando.

Ainda sobre esta questão, considero que as atividades relativas à MTP foram os momentos-chave que proporcionaram este progresso. Nestes momentos, foi significativo não descurar o planeamento com o grupo, respeitando as suas decisões e necessidades, criando, assim, uma planificação conjunta para o desenrolar do projeto:

Durante o tempo de projeto, foi feita, com o pequeno grupo, a calendarização de atividades, quem é que quer fazer o quê, entre outros aspetos, de forma a dar espaço e liberdade às crianças para planearem. . . . Dei-lhes liberdade para estarem ou sentados ou deitados com a condição de que não podiam pisar, mexer ou amachucar o calendário. As crianças salientaram as atividades que queriam ou não fazer, quando e com quem, criando assim um momento de escolha e escuta (excerto do registo diário nº 130, de 3/12/2018).

As conversas com a ES, antes e depois das atividades, bem como os registos e reflexões sobre as mesmas, foram relevantes para o desenvolvimento de novas estratégias a utilizar nas tarefas seguintes, facilitando, desta forma, a capacidade de prevenção e de flexibilidade quando necessário, o respeito pelo horário da sala, a transição entre momentos, entre outros aspetos. A reflexão introspetiva realizada sobre todos estes itens e a partilha da mesma com a equipa de sala constituíram uma das melhores estratégias de aprendizagem desta PPS.

Relativamente à organização da intervenção realizada, foi desenvolvida tendo sempre em vista o cumprimento das intenções planificadas, pelo que, à medida que fui gerindo a rotina diária do grupo, tentei incluí-lo, de forma gradual, na mesma, garantindo, assim, que o grupo tinha mais oportunidades de partilhar tarefas que fomentassem o respeito pelo próximo e a capacidade de espera. A título de exemplo, apresento, de seguida, a descrição de um dos momentos relativo ao quadro das mensagens, pois se o mesmo tem o intuito de informar as crianças do que vai ser feito ao longo do dia, por que não deixá-las escrever o quadro?

Todas as manhãs, enquanto as crianças brincam no recreio durante o momento do acolhimento, aproveito para preparar o quadro das mensagens. Ultimamente, muitas das crianças do grupo têm revelado interesse por este momento, pelo que as tenho incentivado a realizar o mesmo comigo. Partilhei com as crianças o que iria ser feito e as mesmas prepararam o quadro sozinhas sem qualquer tipo de ajuda. No momento de grande grupo, foram elas que moderaram a sessão, partilhando com as restantes o que iria ser feito (excerto do registo diário n.º 174, de 10/1/2019).

As estratégias utilizadas variavam não só de criança para criança como de situação em situação. Inicialmente, contei com a opinião da educadora e com as estratégias que ela utilizava e, posteriormente, apesar de manter algumas dessas estratégias, encontrei outras com as quais me identifiquei mais para gerir o grupo. Por vezes, apesar de algumas parecerem resultar, nem sempre tal acontecia. A atividade de criação de fantoches foi um desses momentos, embora a sua operacionalização se tenha pautado por abordagens que já tinham obtido resultados positivos – captar a atenção do grupo, salientar as regras de conduta da atividade, entre outros. Porém, as crianças não conseguiram respeitar o que lhe foi pedido, apropriando-se desorganizadamente do material disponível e colocando cola na mesa e nos fantoches dos seus pares. Ao observar esta situação acabei por tomar uma postura mais assertiva, falei num tom de voz mais firme e sério, retirei o material do alcance

das crianças e pedi-lhes que se afastassem da mesa para conversarem comigo. Compreendi que, nestas situações, devo restringir o material e distribuir o mesmo pelo grupo de forma a manter a organização.

Quando era necessário mudar de local, optei por cantar sempre uma canção, de preferência com alguma coreografia, visto que o grupo apresenta um grande interesse por canções. Sempre que possível e adequado, introduzi uma música nova de forma a cativar as crianças e a proporcionar-lhes uma nova experiência, alargando o seu repertório musical e possibilitando-lhes mais hipóteses de escolha para estes momentos.

Por fim, quanto aos materiais e aos espaços, foram realizadas diversas alterações à disposição da sala, correspondendo às necessidades e aos interesses do grupo, sempre que pertinente.

2.3. Avaliação das intenções para a ação

O desenrolar da intervenção passou por diversas fases e processos que conduziram à melhoria da mesma. Inicialmente, mais concretamente na semana de observação, optei por adotar um comportamento de apoio à rotina, sendo-me assim possível ir conhecendo o grupo e os seus interesses, como eram planeadas e organizadas as atividades e como funcionava o equipamento educativo.

Como já referido, as intenções anteriormente expostas tiveram sempre por base o *educuidar* e o desenvolvimento holístico das crianças. Apesar das dificuldades sentidas, os momentos de planificação foram-se tornando mais fáceis e acessíveis ao longo da prática, bem como a capacidade de refletir criticamente. Os momentos de partilha e reflexão conjunta e individual levaram à melhoria da minha prática. Neste sentido, este ponto do trabalho aborda a avaliação das minhas intenções para com as crianças, para com as famílias e para com a equipa, especialmente a de sala.

Recordando, relativamente às crianças, as intenções foram (i) **estabelecer uma relação de confiança e de afetividade com o grupo**; (ii) **fomentar o desenvolvimento holístico das crianças respeitando os seus níveis de aprendizagem**; (iii) **promover o desenvolvimento da construção da autonomia das crianças**; (iv) **desenvolver comportamentos de autorregulação**; (v) **potenciar a relação criança-criança**; (vi) **promover diversas aprendizagens através da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP)**; e, por fim, (vii) **encarar a criança como principal agente do seu desenvolvimento**.

De forma a dar início à avaliação da primeira intenção para com o grupo, saliento que afetividade são “sentimentos de apego e de ternura, relação de cuidado

e de ajuda e, ainda, empatia, amizade, afecto, amor e carinho” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p.77). Este tipo de relação foi pensado com o intuito de não me tornar apenas mais um adulto de referência, mas sim uma pessoa em quem as crianças pudessem confiar para as suas brincadeiras e momentos de *alegria e tristeza*. Assim sendo, fui criando laços a nível individual, posteriormente em pequenos grupos e, finalmente, com o grande grupo, tendo sempre em mente que para criar tais relações devo respeitar o ritmo da criança e o seu à-vontade com a minha presença. Tentei participar nas brincadeiras, respeitando as suas ideias e se realmente desejavam ou não a minha presença, uma vez que a aprendizagem cognitiva está intimamente ligada aos processos afetivos e estes agem mutuamente, afetando as decisões das crianças (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009). Durante o preenchimento do quadro das mensagens, elas tinham sempre total liberdade para se sentarem ao meu colo, mesmo quando eram duas ou mais a desejar a minha companhia. Partilhei o meu carinho entre todas de forma justa, para que nenhuma se sentisse excluída. No entanto, consegui perceber quando as crianças ainda não se encontravam recetivas ao meu carinho, sobretudo quando estavam *tristes/desconfortáveis* com algo. Neste sentido, foi importante compreender se nos momentos de frustração aceitavam ou não o meu apoio, tendo sido necessário alterar a minha abordagem para com algumas crianças do grupo.

Ao chegar à entrada da sala o Rodrigues despede-se do pai, entra na sala e começa a chorar. Chamei-o e perguntei-lhe o que se passava. A criança senta-se ao meu colo e diz *eu já sei que quando estou muito tempo com o meu pai isto acontece, ele deixa-me na escola e eu choro*. E eu perguntei se ele sabia por que motivo isso acontecia, ao que respondeu *porque gosto muito de estar com ele em casa, mais o Simão*. Após uma breve conversa, o Rodrigues, que nunca quisera ficar ao meu colo, diz: *posso ficar no teu colo até irmos para o tapete cantar?* (excerto do registo diário n.º 67, de 31/10/2018).

Assim sendo, foi priorizada a afetividade para com as crianças, garantindo que se sentiam seguras com a minha presença, independentemente do tempo que levaram a procurar-me. Acredito que cumpri, neste momento específico, o papel de uma educadora *atenta, disponível e sensível*, que tem a “educação afetiva [como] . . . primeira preocupação . . . porque é ela que condiciona o comportamento, o carácter e a atividade cognitiva da criança” (Paula & Faria, 2010, pp.2-3).

Quanto à segunda intenção, o desenvolvimento holístico das crianças, foi necessário ter em mente as suas características, interesses, ritmos de aprendizagem

e desenvolvimento e, ainda, a heterogeneidade etária do grupo. Para tal, consoante o momento em causa, utilizei estratégias diversificadas para o grande e pequeno grupo e a nível individual, já que a idade não passa de um marcador geral das várias etapas de desenvolvimento, pois crianças da mesma idade podem apresentar ritmos de aprendizagem díspares (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Esta adaptação das estratégias usadas ao longo da prática, perante o desenvolvimento apresentado por cada criança em cada momento, assegurou o cumprimento desta intenção.

A promoção do desenvolvimento da autonomia das crianças – a terceira intenção ponderada –, teve por base não só o modelo pedagógico em causa como também o próprio grupo. Neste, é possível observar que as crianças com cinco anos já apresentam um elevado grau de autonomia, enquanto os meninos de três anos ainda demonstram alguma dificuldade em cumprir certas tarefas e em cuidar de si mesmos (PP, 2018/2019). Por autonomia entende-se a capacidade que têm de ponderar e concretizar as suas ações de exploração de forma independente (Hohmann & Weikart, 2009). Ora, verifiquei que, apesar de muitas das crianças já terem este sentido de autonomia, as mesmas vacilavam em certos momentos e pediam auxílio para apressar a resolução de uma tarefa, como o fazer a cama para poder voltar novamente para o exterior e brincar (registo diário nº 27). Perante estas situações, optei por seguir a teoria de Jesus (2012) que salienta que para trabalhar a autonomia devemos “ensinar passo a passo a atividade e deixar que pratiquem uma e outra vez, corrigindo os erros e motivando para que façam bem numa próxima tentativa”. A estratégia utilizada originou alguns resultados positivos e outros não tão bem sucedidos, ou seja, algumas crianças já compreendiam que deveriam tentar primeiro e, posteriormente, pedir auxílio, faziam o que conseguiam sozinhas ou entreajudavam-se, como o Rafael e o César no momento de vestir o casaco ou quando a Gaspar auxiliou o Vicente a confeccionar as bolachas (registo diário nº 155), entre outras situações. No entanto, outros meninos, ao compreenderem esta minha abordagem, diziam de imediato: *Mas eu já tentei e não consigo!* Ainda que eu tivesse constatado que não tinham tentado, mantinham o que diziam, acabando por não tentar. Todavia, foram diversos os momentos em que a autonomia foi promovida: a título de exemplo, os responsáveis da sala e as crianças que, mesmo não sendo responsáveis nesse dia, decidiram auxiliar o restante grupo. De forma idêntica, no

*grupo dos polícias*¹, algumas crianças quiseram gerir o momento de planear sozinhas, escrevendo os nomes dos seus pares, respeitando sempre as regras sugeridas desde que me inseri no grupo.

Relativamente à gestão de conflitos, tentei sempre que as crianças se entreouvíssem para compreenderem onde é que cada uma errou. Este processo nem sempre se revelou fácil devido à postura adotada por algumas, consequência da ainda insuficiente autorregulação e capacidade de demonstração de sentimentos e empatia para com o próximo (PP, 2018/2019). Algumas delas, como a *Leonor*, assumem que qualquer conflito se resolve através de um pedido de desculpa, sendo elas a “vítima” ou não. Já o *André*, mesmo após o pedido de desculpa, continua a chorar e conta a situação a todos os adultos de referência da sala. Em contrapartida, outras tentam, a nosso pedido ou de forma autónoma, falar com as demais e chegar a um consenso. Outras ainda há que se dirigem de imediato ao adulto para pedir auxílio ou ficam a chorar no mesmo sítio à espera que alguém se desloque até elas. A disparidade de comportamentos verificada foi o grande desafio desta intenção que, de um modo geral, foi concretizada com sucesso, embora o mesmo não apresente resultados facilmente visíveis, dado tratar-se de uma aprendizagem realizada a longo prazo, de forma ativa e construtiva (Schunk, 2005).

As capacidades autorregulatórias são “a major developmental milestone for preschool-age children (Olson & Kashiwagi, 2000, p.610), pelo que esta intenção foi transversal a toda a prática e foram diversas as estratégias adotadas para auxiliar as crianças a acalmarem-se sozinhas e a chegaram a uma conclusão sobre a situação. De salientar que, por vezes, com a mesma criança, foi necessário alterar a estratégia diversas vezes para que o resultado fosse positivo, como será demonstrado posteriormente (cf. capítulo apresentação dos resultados). Há, pois, que considerar que cada criança apresenta o seu próprio registo de comportamentos devido às suas vivências pessoais, personalidade e nível de desenvolvimento, pelo que esta flexibilidade e alteração de estratégias se revelou crucial para o sucesso da concretização desta intenção.

A relação entre pares está intimamente ligada à capacidade de autorregulação, visto que se baseia em “relações estabelecidas entre criança/criança, na medida em que existe uma certa equivalência de capacidades e interesses” (Dias & Bhering, 2005, p. 24). Este tipo de relações, apesar de as crianças apresentarem

¹ Na presente instituição, em salas de JI, o grande grupo é dividido em dois pequenos grupos de forma a facilitar a organização de atividades e rotina. Neste caso, os grupos são os medalhas e os polícias.

níveis de desenvolvimento díspares, não deixa de ser relevante, pois é das mais importantes que as crianças podem experienciar, por diversos motivos, um dos quais porque se impressionam mais facilmente quando é outra criança que lhes está a ensinar algo e não um adulto, interagindo e cooperando de um modo social e emocional mais ativo, potenciando a autorregulação e o respeito mútuo (Arezes & Colaço, 2014; Nichols, Svetlova e Brownell, 2010). Assim, torna-se importante mencionar que foram diversas as situações em que, tanto por iniciativa própria como a pedido de terceiros (os adultos), foram proporcionados diversos momentos para que as crianças se relacionassem e cooperassem de forma a respeitar o próximo.

Devido ao facto de umas das fragilidades do grupo ser o trabalhar em conjunto e o respeitar o próximo, optei por fazer uma sessão de pares com balões. Com mais ou menos dificuldades, as crianças foram capazes de se entretudarem, respeitaram as regras, ouviram os seus pares e pediram para repetir a sessão. Não obstante, a dificuldade de partilha de material, nomeadamente dos balões, com outros pares revelou uma certa fragilidade da sessão e de todo o grupo de uma forma geral, aspeto, pois, que necessita de continuar a ser trabalhado (excerto do registo diário n.º 175, de 10/1/2019).

A MTP revelou-se ideal para promover uma panóplia de aprendizagens, tanto para o grupo como para mim, dentro e fora do projeto de intervenção. Através desta metodologia, pretendi valorizar nas crianças uma capacidade crescente de pensamento crítico e um conjunto de capacidades para que fossem capazes de solucionar problemas que partem de questões reais (Rangel & Gonçalves, 2010).

Tal como já foi referido anteriormente, a grande maioria do grupo nunca tinha trabalhado com MTP e as crianças que já tinham usufruído desta metodologia não o fizeram com a presente equipa de sala, pelo que esta experiência foi uma descoberta e um desafio mútuo. As crianças integraram-se na metodologia e na rotina da mesma, sendo que, nalguns momentos, revelaram alguma dificuldade em expressarem o que queriam saber. Não obstante, cada criança participou nas diversas atividades do projeto, partilhando os seus saberes e explicitando o que gostaria de fazer (registo diário nº 166). Deste modo, as aprendizagens significativas realizadas no âmbito do projeto confirmaram a eficácia do mesmo, revelando a evolução do pensamento crítico das crianças e a capacidade de tomada de decisões.

Por último, e não menos importante, ao longo de toda a prática, encarei cada criança como o principal agente do seu desenvolvimento, proporcionando-lhes diversas situações em que pudessem tomar decisões relevantes sobre o planeamento

das tarefas a desempenhar e o desenrolar das mesmas, questionando-as diversas vezes sobre o que queriam fazer, como o queriam fazer e porque o queriam fazer, garantindo-lhes e demonstrando-lhes que têm o direito de ser escutadas, de partilhar a opinião de forma livre, de participar na tomada de decisões, valorizando as suas competências únicas e ampliando-as (Silva et al., 2016).

Pelo contrário, e por diversas razões, as intenções com as famílias revelaram-se as mais difíceis de cumprir eficazmente, sobretudo pela não coincidência dos seus horários com o da minha PPS II. As intenções que tinha delineado - **criação de uma relação positiva e de confiança, a partilha do meu trabalho com o grupo, o acolhimento dos contributos provenientes das famílias** (APEI, 2011) e, para finalizar, **respeitar as famílias garantindo o anonimato e o sigilo sobre as informações fornecidas** (*ibidem*) não foram alcançadas plenamente, pelo menos conforme eu esperava e gostaria. Começo por salientar que, de um modo geral, as intenções relativas às famílias poderiam ter sido mais aprofundadas. Independentemente de todas me terem recebido de forma positiva e aberta, as relações mais consistentes começaram a surgir apenas a meio da PPS II, bem como os contributos enquanto parceiros educativos, pelo motivo anteriormente mencionado.

Para realizar a segunda intenção, apesar de nem sempre terem sido expostas as atividades realizadas com o grupo para os pais poderem observar, sempre que considerei oportuno partilhei com eles, em conversas informais, especialmente nos momentos de acolhimento, vídeos e fotografias de situações vividas pelas crianças. Noutras ocasiões, incentivei as próprias crianças a replicarem as situações para os pais poderem presenciar e participar, sendo assim elas a contar as suas experiências.

Quanto ao respeito e sigilo das informações fornecidas e ao tratamento dos contributos provenientes de casa (APEI, 2011), trabalhei em conjunto com a ES para concretizar estas duas intenções. Tanto a educadora cooperante como a auxiliar de educação estiveram sempre presentes quando me dirigia aos pais ou aquando da obtenção dos consentimentos para a captação de imagens e para a criação de um portefólio da criança, de forma a cumprir não só as intenções delineadas como a *ética profissional* enquanto estagiária.

A criação de relações de trabalho seguras, próximas e à base da confiança, bem como o envolvimento de toda a equipa educativa na minha prática, respeitando, colaborando e debatendo ideais de modo a dar continuidade a práticas de qualidade (APEI, 2011) foram as intenções pensadas e planeadas para a equipa educativa. Apesar das dificuldades sentidas quanto aos momentos de planificação, partilhei sempre as minhas ideias com a equipa educativa. Tive, sempre que possível, o cuidado de contribuir para o planeamento e para a organização das atividades, de

modo a auxiliar a equipa e a compreender a rotina diária da sala. As conversas informais com a educadora cooperante foram muito importantes para que pudesse partilhar as minhas dúvidas, sendo que trabalhou em conjunto comigo para que conseguisse ultrapassar as adversidades que surgiram.

Resumidamente, penso que, de um modo geral, todas as intenções ponderadas foram concretizadas de forma positiva, embora umas com melhores resultados do que outras. Não obstante, compreendo que algumas destas intenções teriam tido um maior impacto se aplicadas a longo prazo. Não posso negar que priorizei certas intenções, embora sem nunca descurar as restantes, tendo em mente que o maior objetivo era promover o desenvolvimento saudável, adequado e holístico do grupo.

3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Na presente secção do relatório, descreverei, de forma pormenorizada, a problemática surgida na intervenção em JI. Por conseguinte, irei mobilizar referencial teórico relacionado com o tema, bem como informações recolhidas e exemplos de situações vividas com o grupo de crianças.

Dividi este terceiro capítulo em quatro partes, a saber: i) identificação e fundamentação da problemática; ii) roteiro ético e metodológico da investigação realizada; iii) revisão de literatura atual e pertinente; iv) análise e discussão de alguns dos resultados obtidos, uma vez que a investigação não ficou concluída devido ao curto tempo de prática.

Saliente-se, porém, que não se trata de uma continuação da PPS de creche, embora a temática tenha sido abordada ao longo da mesma.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

Durante a PPS, foi-me possível compreender, através das diversas observações realizadas, que o grupo de crianças junto do qual intervim é *enérgico e dinâmico*, sendo que, em certos momentos, o autocontrolo, o respeito pelo próximo e a gestão de conflitos se evidenciaram como uma fragilidade significativa do mesmo. Foram diversas as situações em que considerei que a presença do adulto era fundamental para que as crianças compreendessem o que estava a acontecer e ponderassem as suas atitudes. Todavia, mesmo com a intervenção do adulto, o grupo revelou-se difícil de gerir, embora, algumas crianças se tenham revelado mais difíceis a nível individual do que quando inseridas num pequeno ou grande grupo. Deste modo, a investigação em torno desta prática asseverou-se uma necessidade para o meu crescimento enquanto educadora.

Muitas destas crianças gostam de auxiliar e de “ser exemplo” para os seus pares, no entanto, as suas emoções, de um modo geral, acabam por afetar a forma como lidam com as situações, levando-as, por vezes, a adotar atitudes menos adequadas, gerando conflitos e situações de desconforto para os envolvidos. Umas, porque se sentem “vitimizadas”; outras, porque não compreendem o que fizeram de menos correto. Este controlo sobre as próprias emoções é também um aspeto relevante, visto que irá permitir que a criança crie relações estáveis através das quais vai desenvolvendo progressivamente a noção de si mesmo e do outro (Frison, 2009), diminuindo-se, assim, a probabilidade do desenvolvimento de comportamentos

agressivos, impulsividade e rejeição social, no presente ou no futuro (Olson & Kashiwagi, 2000).

Para além de compreender que a autorregulação se vai desenvolvendo de acordo com as vivências e experiências de cada um (Linhares & Martins, 2015), percebi que está também intimamente ligada ao temperamento individual da criança (Gracioli & Linhares, 2014). Daí que possa afirmar que as alterações de alguns comportamentos só foram visíveis com o decorrer do tempo, sendo que os momentos da rotina diária se afiguraram indispensáveis para trabalhar aspetos como a autonomia e as relações entre pares, de modo a fomentar a capacidade de compreensão e de autorregulação. Apesar de todas as crianças terem já alguma noção de como se autorregular, nem todas o fazem da forma mais adequada (Piscalho & Simão, 2014a). Nos momentos de conflito em pequeno e grande grupo, foi necessário, quase sempre, o adulto intervir e fornecer-lhes as condições e as ferramentas necessárias para que pudessem desenvolver esta competência. No entanto, conforme a situação e especialmente em certos casos individuais, o questionamento impôs-se: qual o papel do/a educador/a? Que estratégias usar? Estas foram questões com as quais me deparei ao identificar a problemática em estudo.

3.2. Roteiro ético e metodológico

No decorrer da intervenção, foi desenvolvida uma investigação em torno do papel do/a educador/a enquanto mediador de comportamentos, questão que se revelou uma das mais pertinentes ao longo da prática. Uma vez escolhida a problemática, foi necessário delinear as questões éticas, bem como a natureza e o método da investigação.

Tendo em mente o tema, realizei uma investigação de natureza qualitativa, pois esta deve surgir de uma situação natural e não de um tema pré-estabelecido (Bento, 2012). Aqui, o investigador participa ativamente e tem sempre em conta os participantes, descrevendo os mesmos, o local, os materiais, entre outros, interpretando os dados recolhidos e deles retirando conclusões (*ibidem*), refletindo sempre sobre a sua ação e tendo sempre em mente que o processo é mais relevante que os resultados finais (*ibidem*). Os dados foram recolhidos através das duas entrevistas realizadas via *e-mail* às educadoras do JI (cf. Anexo A), já que a terceira não conseguiu ter tempo para responder.

Optei por seguir o método de investigação-ação, por ser uma metodologia que inclui ação e investigação, mudança e compreensão, simultaneamente, na qual a reflexão crítica e a interpretação dos dados se alicerçam nas experiências e no

conhecimento, sendo uma investigação participativa, colaborativa, prática e interventiva (Coutinho et al., 2019). De modo a complementar este conceito, recorde-se que Elliot (citado por Máximo-Esteves, 2008) salienta que a investigação-ação é “um estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (p. 18).

Relativamente às técnicas de recolha de dados utilizados, optei pela: (i) observação não participante; (ii) observação participante; (iii) análise documental.

A observação não participante diz respeito aos momentos em que o observador não intervém nas situações em causa, não participando na acção, de modo a visualizar o momento à distância para recolher informações (Dias, 2009). Já a observação participante surge quando o observador intervém, seja de que forma for, na atividade do observado, sem perder a integridade da sua função de observador (Dias, 2009). Quanto aos instrumentos de recolha de dados, recorri aos registos diários (notas de campo) e reflexões semanais.

A análise do PP de sala e das respostas obtidas nas entrevistas realizadas (cf. Anexo B) complementam, por sua vez, a observação levada a cabo, considerando que, a partir da consulta e da análise documental, o investigador tem não só acesso à “perspetiva oficial” (Bogdan & Binklen, 1994, p.180), como também obtém informações que podem (ou não) complementar os dados recolhidos através das outras técnicas. Nesse sentido, pela leitura e análise de alguns documentos da instituição cooperante, tive a possibilidade de recolher informações relevantes sobre o grupo, as famílias, a ES e os seus princípios educativos.

Uma vez que foram inúmeros os registos diários realizados, de modo a facilitar a organização e a leitura dos mesmos, procurei classificá-los em categorias, como sugerido por Silva e Fossá (2013). Esta organização facilitou a análise da narrativa descritiva realizada nos registos e reflexões que foram, por sua vez, fundamentados de forma adequada e pertinente.

Relativamente à ética na investigação, respeitei os dez princípios éticos e deontológicos do trabalho de investigação definidos por Tomás (2011), de modo a que as crianças não se sentissem excluídas no processo de decisão e participação (Tomás, 2011). Tal como menciona O’Kane (citado por Tomás, 2011, p. 142), “tanto investigadores como investigados são reconhecidos como participantes activos na recolha de dados, necessitando dum reconhecimento dos problemas de poder, controlo e autoridade no processo de investigação”. Posto isto, realizei um cruzamento/roteiro ético (cf. Anexo C) entre os dez princípios mencionados e os da Carta Ética (APEI, 2011), tendo em vista a consolidação da minha identidade profissional.

3.3. A autorregulação: o que significa e como se desenvolve?

Para conseguir dar resposta às questões referentes ao papel do/a educador/a como promotor de comportamentos de autorregulação, foi necessário compreender este conceito, como é que esta competência do ser humano se desenvolve e qual a sua importância.

A capacidade autorregulatória inicia-se em conjunto com a vida, sendo que a criança nasce já com alguma tendência a compreender os procedimentos iniciais que nortearão o desenvolvimento desta competência (Piscalho & Simão, 2014a), cabendo aos agentes *correguladores* – pais, familiares, educadores e outros prestadores de cuidados – auxiliá-la e orientá-la neste processo (Linhares & Martins, 2015).

Este conceito está muitas vezes associado a comportamentos de regulação e autocontrolo, sendo que a definição em si, apesar de variar de autor para autor, apresenta sempre um “resultado final” idêntico. Neste sentido, menciono Piscalho e Simão (2014b) que afirmam que esta é uma capacidade crucial para uma boa adaptação, por meio da gestão da componente emocional e das consequências de certos comportamentos. Por outro lado, Pintrich (citado por Schunk, 2005, p.173) defende que a autorregulação é um “active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior”, cada momento tendo as suas características específicas a nível do contexto, indivíduos, materiais, situação social, entre outros, que irão orientar o comportamento (Linhares & Martins, 2015).

Estando definido o conceito de autorregulação, torna-se relevante compreender como é que esta competência se desenvolve no ser humano. Começo por referir que, apesar de todas as crianças nascerem com competências inerentes para compreender o processo de autorregulação (Piscalho & Simão, 2014a), isto não significa que sejam capazes de o fazer sozinhas. Como referem Rosário, Pérez e González-Pienda (citados por Piscalho & Simão, 2014a, p. 173), embora todas consigam “autorregular os seus processos de aprendizagem, . . . [e] mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos de aprendizagem . . . nem sempre o fazem de forma adequada”.

Quando as crianças apresentam idades compreendidas entre os três e os cinco anos, a observação das condutas é o procedimento mais utilizado para a promoção do pensamento crítico e da compreensão dos comportamentos considerados adequados. É na idade pré-escolar que as crianças começam a compreender os seus sentimentos e a reconhecer as emoções dos seus pares (Brazelton & Sparrow, 2013), transformando progressivamente as suas respostas

impulsivas em reações mais ponderadas e adequadas a cada situação (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Neste sentido, as situações de partilha, trabalho cooperativo entre pares ou com um adulto, a empatia e o temperamento, assumem papel de relevo (Cole & Cole, 2004). Para que o desenvolvimento emocional ocorra e, por conseguinte, a autorregulação, as crianças devem recorrer a uma panóplia de aptidões a fim de não se regerem impulsivamente pelas emoções (Brazelton & Sparrow, 2013). Para além de compreenderem que as emoções são um conjunto de sensações distintas, as crianças devem também perceber o que as origina, respeitá-las, valorizá-las e expressá-las verbalmente, como podem acalmar-se sozinhas, pedir ajuda quando necessário e demonstrar empatia para com as emoções dos outros (*idem*). Posteriormente, quando capazes de exibir algumas destas habilidades, começam a ter noção das consequências dos seus atos, que estes as podem magoar a elas mesmas e aos outros, ganhando assim discernimento para parar, pensar, controlar e adaptar o seu comportamento ao contexto e indivíduos envolvidos.

São diversos os estudos que abordam esta temática com o intuito de compreender todos os fatores que afetam o processo de autorregulação. Um deles, o de Linhares e Martins (2015), defende que os comportamentos autorregulatórios dependem de vários tipos de regulação, nomeadamente da cognitiva, da emocional e da comportamental. O primeiro tipo de regulação diz respeito à capacidade de resistir à tentação, de respeitar os pedidos e regras impostas, e à cooperação (*ibidem*). A regulação emocional relaciona-se com a habilidade de inibir expressões faciais ou emocionais que possam prejudicar o cumprimento de um objetivo (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014). Por fim, a regulação comportamental caracteriza-se pela capacidade de controlar respostas e comportamentos impulsivos. É possível observar o desenvolvimento nestes três tipos de regulação através de certos registos comportamentais das crianças. A título de exemplo, a capacidade de estar sentado no sítio a ouvir o adulto, sem se levantar ou sair do sítio, quando desvia o olhar ou fecha os olhos para evitar o contacto visual com o foco de interesse, ao pedir colo como conforto por saber que não lhe pode ser dado o que deseja, entre vários comportamentos (Linhares & Martins, 2015).

Outra perspetiva sobre o desenvolvimento desta capacidade diz respeito à inibição de diversos impulsos pelas crianças, uma vez que o possuírem a “capacidade de chegarem onde querem, rapidamente, parece enchê-las de atração por tudo o que são capazes de descobrir” (Brazelton & Sparrow, 2013, p.30), o que dificulta a sua capacidade de lidar com estes impulsos. Eleanor Maccoby (citada por Cole & Cole, 2004) salienta que, na base da autorregulação, está a capacidade de inibir impulsos,

devendo cada criança ser capaz de realizar pelo menos quatro tipos de inibições, em particular: (i) a inibição do movimento, em que cessa determinada ação; (ii) a inibição das emoções, que trata o controlo da intensidade das emoções sentidas; (iii) a inibição das conclusões, que se refere à capacidade de refletir sobre o momento em causa antes de fornecer uma resposta; e, por fim, (iv) a inibição da escolha, através da qual a criança demonstra ser capaz de esperar pela gratificação.

Em síntese, o processo de autorregulação não é constituído por uma lista de patamares para serem atingidos ao longo do tempo e da idade; depende, em contrapartida, das vivências das crianças, do contexto em que estão inseridas, da sua capacidade de controlo sobre os impulsos e do apoio dos adultos. À medida que a criança vai crescendo, vai tornando-se, progressivamente, mais proativa e ganhando mais controlo sobre o seu mundo (Piscalho & Simão, 2014a).

3.4. O papel do *corregulador*

Por serem diversos os aspetos que influenciam a autorregulação e por ser complexa a gestão dos seus fatores, é que as crianças, durante o período pré-escolar, necessitam do auxílio e do acompanhamento de *correguladores* para as orientar, explicitar e melhorar o desenvolvimento de comportamentos e atitudes autorregulatórias, de modo a evitar que se sintam “overwhelmed by emotion because they do not have yet the hability to adjust or calm themselves” (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014, pp. 248-249).

Apesar de, entre os três e os seis anos de idade, aprenderem através da imitação e das suas próprias experiências, não devemos deixar de lhes explicar, verbalmente, as diversas situações, pois, ao longo do tempo, irão assimilar o seu significado e importância (Brazelton & Sparrow, 2013). Por se tratar de uma fase na qual ocorrem diversas transições e alterações, no período pré-escolar, as crianças têm que se adaptar “to structured routines confor, to the authority of adults other than parents, and share resources and adult attention with peers” (Olson & Kashiwagi, 2000, p.610), constituindo-se, assim, o ambiente educativo como local ideal para compreenderem as diferenças culturais, desenvolverem o respeito pelo outro, a empatia e competências autorregulatórias precoces (*idem*).

Neste sentido, a relação e o auxílio de adultos competentes constitui um elemento fundamental para o bom desenvolvimento de atitudes autorregulatórias socialmente corretas (Linhares & Martins, 2015), sendo o seu papel o de criar situações desafiadoras e pertinentes que apresentem as condições necessárias para promover as competências anteriormente mencionadas (Piscalho & Simão, 2014a).

O *corregulador* deve, portanto, regular os diversos momentos, mantendo o clima de trabalho satisfatório, gerindo o grupo de forma plausível e organizada de modo a dar continuidade à ação (Frison, 2009).

Apesar de serem todos *correguladores*, familiares e educadores/as desempenham tarefas distintas na promoção da autorregulação. No que diz respeito às práticas educativas parentais/no seio familiar, o estilo das mesmas assume uma grande influência no processo do desenvolvimento autorregulatório (Linhares & Martins, 2015). Se o ambiente familiar for *hostil* e interferir no desenvolvimento, a autorregulação poderá ser afetada (*idem*), potenciando, eventualmente, crianças com problemas a nível do controlo de comportamentos agressivos, impulsivos e potencialmente rejeitados em termos sociais (Olson & Kashiwagi, 2000). É fundamental não negar tudo às crianças, visto que as mesmas se sentem atraídas por aquilo que lhes é difícil e a superação desses obstáculos lhes é prazeroso (Ferreira, 2015), mas é importante compreender que a falta de inibição, por parte dos pais, poderá originar algumas das consequências negativas acima referidas. Por outro lado, se a prestação dos pais for ao encontro das necessidades da criança, poderá promover o desenvolvimento da sua autorregulação, bem como o processo cognitivo e o pensamento crítico que tem sobre a própria ação (Frison, 2009).

Relativamente à função dos/as educadores/as e dos estabelecimentos educativos, assume cada vez mais um papel imprescindível neste longo processo. Tendo em mente que toda a ação educativa pode estimular, de forma adequada ou não, a promoção da autorregulação, é necessário que “o professor e o aluno tracem caminhos que demonstrem que eles sabem aonde querem chegar” (Frison, 2009). Posto isto, e tendo as necessidades das crianças em mente, os/as educadores/as devem desenvolver “ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem a sua aprendizagem . . . para promover a autorregulação” (Piscalho & Simão, 2014a, pp. 173-174), implementando estratégias reguladoras de ação com o intuito pedagógico de atingir os objetivos pretendidos pelas crianças e pelo adulto (Frison, 2009). Nesse sentido, o/a educador/a e a restante equipa de sala devem proporcionar, desde cedo, as condições necessárias para que estas competências sejam trabalhadas de forma adequada, desempenhando um papel vital na promoção de capacidades autorregulatórias, de saber estar e ser, olhando para a criança como principal protagonista deste processo de aprendizagem e permitindo a sua intervenção ativa (Piscalho, Simão, Ferreira, Felizardo & Conde, 2018, p.50). Para além desta orientação, os/as educadores/as devem planificar momentos que possibilitem à criança criar sozinha estratégias para se autorregular,

experienciando e pensando de forma crítica sobre a sua ação, monitorizando o seu próprio progresso e melhorando a sua abordagem ao assunto (*idem*).

São diversas as estratégias que os *correguladores*, independentemente do seu estatuto para com a criança, podem utilizar para fomentar estas competências. Brazelton & Sparrow (2013) sugerem catorze estratégias para ensinar as crianças a autorregular-se, sendo algumas delas: (i) fornecer alternativas; (ii) não desistir até cumprir o objetivo por muito que a criança esteja frustrada; (iii) ajudar a criança a compreender a origem e o motivo das suas emoções; (iv) admitir os próprios erros para dar um exemplo à criança; (v) captar a atenção da criança e, se necessário, olhá-la nos olhos para que se foque no que está acontecer (*idem*).

Em suma, tanto o/a educador/a como os pais desempenham o papel de *correguladores* sobre quem recai o trabalho de mediar e de auxiliar o desenvolvimento destas competências.

3.5. Apresentação de alguns resultados

Uma vez terminada a PPS, foi possível rever todos os dados recolhidos através dos registos diários, das reflexões, das entrevistas realizadas e das informações obtidas a partir das conversas informais com a educadora cooperante. A observação das atitudes da ES para com o grupo e a reação de cada criança foi, também, uma prática importante para a recolha dos dados, além de facilitar a compreensão e o acompanhamento do progresso de cada uma quanto à temática em causa. Importa ainda salientar que, das vinte e cinco crianças que compunham o grupo, uma deixou a instituição, e uma nova criança ingressou no mês de janeiro, pelo que não será mencionada nesta secção do relatório, uma vez que não foi possível aferir se houve ou não alterações no seu comportamento.

Como foi mencionado anteriormente na caracterização do grupo, este apresenta fragilidades ao nível da empatia pelos outros, do saber estar e na gestão e resolução de conflitos, pelo que o desenvolvimento da autorregulação e a aceitação dos sentimentos dos outros foram os aspetos principais a trabalhar. Para tal, guiei-me inicialmente pelas quatro categorias de autorregulação mencionadas por Bronson (citado por Piscalho e Simão, 2014a), descritas e organizadas na tabela 2, para conseguir compreender onde residia a maior dificuldade de cada criança no âmbito desta questão do estudo.

Tabela 2.
Categorias de autorregulação propostas por Bronson

Categorias	O que é esperado das crianças
Controlo Emocional e Comportamental	<ul style="list-style-type: none">❖ Capacidade de aceitar e de respeitar as regras impostas, mediando o seu comportamento através de estratégias;❖ Adiar o sentimento de gratificação, inibindo os impulsos agressivos ou atitudes de frustração.
Atitudes Pró-Sociais	<ul style="list-style-type: none">❖ Compreender e verbalizar o estado mental e as emoções sentidas;❖ Compreender as emoções das outras pessoas.
Controlo Cognitivo	<ul style="list-style-type: none">❖ Capacidade de concentração – resistência à distração;❖ Apropriação e utilização de estratégias para mediar os impulsos;

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mediar o próprio progresso, adaptando o comportamento sempre que necessário para atingir os objetivos com sucesso.
Motivação para a autorregulação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aumento da motivação e das capacidades pessoais nas diversas áreas; ❖ Compreender que é responsável pelas suas ações, tomando decisões sobre as mesmas e demonstrando controlo.

Nota: Tabela adaptada das informações retiradas de Piscalho e Simão (2014a)

Quando os registos comportamentais das crianças se começaram a tornar mais familiares e previsíveis para mim, compreendi que era necessário alterar a minha ação e as minhas estratégias. Por exemplo, a minha atitude para com o *Gabriel* não era aplicável ao *Adolfo* e vice-versa, tal como aconteceu com outras crianças do grupo. Apercebi-me de que o *Gabriel* apresentava uma maior dificuldade em respeitar as regras e em controlar os seus impulsos (controlo emocional e comportamental), enquanto o *Adolfo* não conseguia ter discernimento das suas próprias emoções (atitudes pró-sociais) ou dos impulsos e frustrações (controlo emocional e comportamental).

As crianças mais novas do presente grupo, a meu ver, apresentavam alguma fragilidade no que diz respeito à capacidade de concentração, ao controlo dos impulsos – umas a nível de saber estar, outras a nível de comportamentos agressivos – e, ainda, na compreensão dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros. As de cinco anos, em certas situações, já eram capazes de verbalizar as suas emoções e de conversar sobre as emoções dos outros quando não se encontravam envolvidas, isto é, numa situação de conflito entre A e B, as crianças C e D conseguiam mencionar o porquê da situação ser menos adequada e por que razão não deveriam ter *comportamentos agressivos*; mas, caso fossem as crianças C e D as envolvidas, estas não conseguiam ter esse discernimento, ao passo que A e B conseguiriam. Como consequência, foi necessário adaptar constantemente as estratégias utilizadas ao nível do desenvolvimento de cada criança.

Neste seguimento, apresento, de forma mais detalhada, exemplos de três situações, visto que foram os casos mais exigentes em termos de adaptação de estratégias diversificadas, salientando, posteriormente, as utilizadas com o pequeno e o com grande grupo. As estratégias a mencionar foram recorrentes ao longo da PPS e não apenas pontuais, visto que se trata de um processo contínuo.

O *Gabriel* é uma das crianças que integrava o pequeno grupo que geri ao longo da intervenção. Demonstrou ser bastante dinâmico, curioso e apresentava uma grande dificuldade em cumprir regras. Sabendo que me iria desafiar, desde o início da prática que optei por assumir uma atitude mais assertiva em certas situações. Exemplo disso foi quando pedi ao *Gabriel* para se sentar na sua mesa enquanto o restante grupo arrumava a sala, visto que ele apenas estava a desarrumar, mesmo depois de toda a equipa lhe ter pedido para parar. Reagiu de forma menos adequada - gritou, cruzou os braços e recusou-se a olhar para mim ou a falar comigo –, pelo que optei por me sentar ao seu lado, explicando que estava triste com a sua reação e que iria esperar que se acalmasse. Sozinho, sentou-se onde lhe pedi; agradeceu-me; e, por vontade própria, ele veio conversar comigo e pediu-me desculpa (registo diário nº 39, dia 17/10/2018). Vários foram os desafios semelhantes vividos com esta criança, sendo que nem sempre a mesma estratégia resultou. Posteriormente, o *Gabriel* alterou o seu comportamento de forma positiva, ainda que tenha continuado a demonstrar dificuldade em controlar os seus impulsos, nomeadamente em situações de responsabilidade ou de transição, isto é, quando o grupo ia da sala para outro local, o *Gabriel* queria ser sempre o primeiro, empurrando os seus pares.

Inicialmente, tentei reagir com abordagens semelhantes às da ES; no entanto, algumas delas não surtiram o efeito desejado. Por essa razão, optei por fornecer, na maioria, tarefas diferenciadas a esta criança, e outras tarefas conjuntas, sendo de notar que, nestas últimas, foi sempre necessário pedir-lhe que se acalmasse. No que diz respeito às filas e transições de local, visto que não conseguia inibir os impulsos, os empurrões e os gritos, pedi-lhe que fosse para o fim da fila, permitindo-lhe que, quando se sentisse capaz, poderia vir para a frente com calma (Observações, dia 19/12/2018). No final, apesar de ainda não conseguir controlar bem os impulsos, o *Gabriel* começou a perceber quando deveria voltar para o fim da fila, bastando-lhe olhar para mim ou ouvir-me interpelá-lo. Dizia, então, “*desculpa, vou para o fim da fila para me acalmar.*” Apesar de ter melhorado neste aspeto, o *Gabriel* ainda tem que conseguir interpretar as suas emoções e encontrar estratégias autorregulatórias de modo a respeitar os outros e a manter a calma. Por meu lado, e como se verificou, eu própria tive que olhar para mim mesma e adaptar a minha (re)ação à dele.

Outro caso é o do *Adolfo*, criança com características desafiadoras. Percebi que, com ele, não era eficaz assumir um tom de voz mais firme nem uma expressão facial “forte”. Se optasse por adotar essa postura, ele gritava e chorava, sendo, por vezes, necessária a intervenção da educadora cooperante. Comecei, então, a ponderar as diversas situações e a pensar como poderia abordar as mesmas sem auxílio e com sucesso, acabando por tentar uma abordagem diferente, com a qual

obtive resultados positivos. Quando o *Adolfo*, numa dada situação, desrespeitou a *Daniela* e atirou com o chapéu da mesma para o chão enquanto gritava, pedi-lhe que o apanhasse, mas ele negou o meu pedido, gritando. Face ao exposto,

optei por sentá-lo e ficar de frente para ele com as minhas pernas à sua volta, em vez de ter que pegar nele e obrigá-lo a sentar e repetir o processo inúmeras vezes. Mal me sentei à sua frente, parou de gritar e acalmou-se um pouco. Apenas lhe disse que enquanto não estivesse sossegado e se acalmasse, não iríamos conseguir falar. Tentou levantar-se algumas vezes, mas sempre de forma lenta (ao contrário do que fazia antes). Segurei-lhe, então, com firmeza, a bata por uma ponta para que não fugisse de mim, dizendo *enquanto não parares não vou poder largar a tua bata*. Ele tentou mais duas vezes e sentou-se, olhando para mim, e deu-me a mão. Só neste momento é que falei com ele e resolvi a situação. (excerto do registo diário nº 114, dia 23/11/2018).

Penso que para chegar ao *Adolfo* é necessário adotar uma reação bem diferenciada da que foi eficaz com o *Gabriel*. Em vez de falar com mais firmeza, segurá-lo, sentá-lo e deixá-lo sozinho, temos que ficar perto dele, demonstrando calma, paciência e que estamos ali para o ajudar e acarinhar. Consoante os dias e o temperamento do *Adolfo*, esta abordagem obtinha resultados mais ou menos positivos, sendo que, de um modo geral, acabou sempre por resultar.

Já o *Duarte* foi a criança com quem senti mais dificuldade em moderar situações, comportamentos e emoções. Apesar de ser *desafiador* e apresentar alguns comportamentos menos adequados (eg, pôr os pés e as mãos dentro da sanita, molhar a roupa e a cabeça quando lava as mãos sozinho), foram inúmeras as estratégias e conversas que tive com ele, sendo, na sua maioria, necessário a ES intervir. Compreendi que o *Duarte* apresentava resistência à inibição dos seus impulsos, que a sua capacidade de atenção era reduzida e que sentia dificuldade em compreender as emoções das restantes crianças e adultos. Ainda assim, perante todas estas situações, irei focar a minha reflexão sobre o momento de transição do espaço exterior (hora do acolhimento) para a sala de atividades (momento de preenchimento do quadro das mensagens). Quando o grande grupo era chamado para a sala de atividades, o *Duarte*, ao contrário das outras crianças, dirigia-se para o exterior e, sempre que eu lhe pedia para regressar à sala, gritava (registo diário nº 83, dia, 12/11/2018). Perante tal situação, compreendi que era efetivamente necessário abordar o assunto de outra forma. Pensei em integrar-me na “fuga” do *Duarte* como se de um jogo se tratasse, pois que, inicialmente ele dizia:

Deixa-me! Vai-te embora! Para! Não me apanhas ah, ah ah ah! Quando o agarrei, ficou aborrecido de novo e disse: *Eu vou sozinho para a sala.* Então, calmamente, disse-lhe que, quando ele me mostrasse que era capaz de ir sozinho para a sala, que não teria que me dar a mão, mas, até lá, iríamos juntos. Respondeu: *está bem, hoje vamos juntos.* Fiquei satisfeita com o resultado, no entanto, irei ver como corre amanhã e se a abordagem deverá ou não ser alterada novamente (excerto do registo diário nº 129, dia 3/12/2018).

Estes exemplos ilustram algumas das situações desafiadoras com que me deparei quanto à problemática que escolhi estudar. Apesar de todas as crianças apresentarem dificuldades a nível de regulação de impulsos em diferentes situações, trata-se de um comportamento dito “normal” para as idades em causa. Com efeito, foram inúmeras as estratégias utilizadas e as situações vividas que me fizeram sentir que as categorias de autorregulação propostas por Bronson, e apresentadas anteriormente na tabela 2, não eram suficientes para me orientar e compreender as dificuldades de cada criança.

Assim sendo, seguindo a sugestão de Piscalho e Simão (2014a), utilizei a *Checklist of Independent Learning Development* (CHILD) (cf. Anexo D) de Whitebread et al. (2009). Apesar de serem delineadas as mesmas categorias, os comportamentos esperados das crianças encontram-se mais detalhados e mais compreensíveis, o que me permitiu compreender que apesar de certos impulsos se manifestarem em atividades diferentes, integram a mesma categoria. Deste modo, ao longo da prática, foi possível aperceber-me que as crianças manifestavam impulsos semelhantes, em momentos diferentes, no entanto, por vezes, conseguiam inibi-los consoante as situações, isto é, quanto mais interessante lhes fosse o momento, mais capacidades autorregulatórias demonstravam, evidenciando ser capazes de desenvolver “strategic behaviours in the context of meaningful and age-related tasks” (Whitebread et al., 2009, p. 65), adequando o seu comportamento e discurso à situação, o que observei por diversas vezes no *Rodrigues* em momentos de preparação da divulgação do projeto “Porque é que os dentes caem?” (Excerto do registo diário nº166, dia 7/1/2019).

Por outro lado, devido ao facto de cada criança ter as suas dificuldades e as suas potencialidades ao que diz respeito às diversas capacidades autorregulatórias, também em momentos de pequeno grupo foi necessário adequar as estratégias utilizadas. Inicialmente, quando comecei a moderar o *grupo dos polícias*, estes demonstravam já alguma autonomia e comportamentos desafiadores. Optei, inicialmente, por observar os seus comportamentos, com quem conversavam e se

distraíam mais, ao lado de quem não gostavam de estar, entre outros aspetos. Posteriormente, após compreender que o pequeno grupo era muito *dinâmico*, sendo necessário pedir diversas vezes que falassem baixo e me ouvissem, comecei a sentar as crianças conforme entendia que era mais oportuno. O grupo começou a compreender a situação e, quando demonstrou que podia confiar nele, permiti que as crianças voltassem a escolher os seus lugares, desde que cumprissem as regras que sugeria. Noutra caso, percebi que sempre que colocava algo na mesa não me davam atenção, mexendo e partindo o material fornecido, criando, assim, uma necessidade de assumir uma atitude mais assertiva para que o grupo me respeitasse. Deste modo,

pedi às crianças que colocassem as mãos debaixo da mesa, sendo que apenas a que estava a falar poderia colocá-las novamente em cima, para que chegasse aos materiais fornecidos e, assim, facilitasse a sua explicação. A estratégia resultou até ao fim, sendo que as crianças mais novas, de vez em quando, tiveram que ser lembradas dessa nova regra. É uma estratégia que funcionou bastante bem, no entanto, não foi a que mais me agradou, pois senti que, de alguma forma, estava a restringir as crianças (excerto do registo diário nº 80, dia 8/11/2018).

Conversei com a educadora cooperante e passei a seguir o conselho que a mesma me deu: sugerir uma regra e cumpri-la sempre. Se disser que retiro algo, cumpro, para que as crianças percebam que sou um adulto de referência e que estou lá para as ajudar a crescer. A partir daí, sempre que coloquei material na mesa ou quando as crianças levavam brinquedos para os momentos de planear e rever, sugeri que tudo fosse colocado no centro da mesa, até objetos meus, e ninguém poderia mexer-lhes sem a minha autorização e motivo válido, incluindo eu mesma. As crianças apreciaram a ideia, apesar de, inicialmente, nem sempre a cumprirem, mas, com o decorrer do tempo, lembravam-se umas às outras dessa regra e, quando moderavam os momentos, diziam aos seus pares: *Vais tu planear? Podes pegar no teu brinquedo. Que vais fazer com ele hoje?* Os elementos mais novos do grupo foram os que demonstraram uma maior dificuldade no controlo do impulso de ir tocando nos objetos e escondê-los; não obstante, o desenvolvimento do pequeno grupo neste aspeto foi bastante positivo e otimizou estes momentos de diálogo em termos de tempo e de qualidade.

Penso que o mais difícil terá sido conseguir promover estratégias autorregulatórias durante certas atividades de pequeno grupo. Neste domínio, as conversas com a educadora foram muito importantes, assim como a definição e a

implementação das estratégias, os tipos de respostas obtidos por cada criança e, conseqüentemente, a reflexão sobre como melhorá-los. Ao longo da prática, estes momentos foram-se tornando mais fáceis e as crianças mais capazes, tal como eu. No entanto, estratégias houve que funcionaram desde logo positivamente, como a mudança de lugar, a atribuição de tarefas e responsabilidades e o trabalho a pares, sendo o par constituído por uma criança mais velha e uma mais nova. Outras abordagens obtiveram, por vezes, resultados negativos e, noutras vezes positivos, como o retirar uma criança do momento para que pensasse na situação e se acalmasse, ou as conversas sobre as emoções e os comportamentos apresentados, dialogando-se se eram adequados ou não. Tudo isto dependia, não só da minha própria postura, como também do temperamento das crianças no momento, da situação em causa – se a consideravam interessante ou não –, de quem estava ou não presente, entre outros aspetos.

Por fim, e não menos importante, os momentos de grande grupo que, curiosamente, se revelaram frequentemente mais fáceis que os de pequeno grupo. Talvez por as crianças mais novas seguirem o comportamento das mais velhas ou pelo facto de os elementos de ambos os pequenos grupos se misturarem e se entreajudarem a autorregular com novas estratégias, as crianças pareciam, por vezes, mais capazes do que quando individualmente ou em pequeno grupo. Nos momentos de transição entre locais, uma canção ou um jogo era o suficiente para as cativar, mas atribuir-lhes a tarefa da escolha da canção ou do jogo revelava-se frustrante para algumas delas, pois todas queriam escolher, proporcionando-se, assim, o momento ideal para que conseguissem lidar com as suas emoções e com as dos seus pares. Já no momento da caixinha das surpresas – hora da história – e à exceção do *João*, as crianças demonstravam sempre uma grande capacidade autorregulatória, talvez por ser um momento de grande interesse para todas. Pelo contrário, nas sessões de ginástica, apesar de serem apreciadas por todo o grupo, pareciam não demonstrar qualquer nível de autorregulação, provavelmente pelo entusiasmo suscitado. Porque todas queriam participar ativamente, dar o exemplo do exercício a realizar, responder às questões e experienciar, não conseguiam permanecer sentadas, ouvir, esperar e não mexer no material. Neste sentido, o desenvolvimento referente à temática não foi tão visível, mas não nos podemos esquecer que o trabalho a realizar é diferente do individual ou em pequeno grupo.

A meu ver, a promoção do desenvolvimento de comportamentos autorregulatórios não segue, necessariamente, uma linha de trabalho delineada de forma inflexível *a priori*, já que os fatores que os influenciam são inúmeros e nem sempre possíveis de controlar ou de prever. A própria autorregulação do adulto em

causa é um fator crucial para a definição de estratégias adequadas e sua futura implementação. Penso que não existem estratégias totalmente corretas ou incorretas; cada um de nós terá que encontrar aquelas com que se sente confortável e que lhe façam sentido, ou seja, que vão ao encontro das suas intenções pedagógicas e que forneçam uma resposta pertinente às necessidades de cada criança. Quando em pares, pequeno ou grande grupo, as crianças influenciam o comportamento umas das outras, pelo que é necessário o adulto estar dotado de um leque de técnicas diferenciado das que usa a nível individual. Não quer isto dizer que, por vezes, um método específico não possa resultar nas diferentes situações, tal como, por vezes, certos recursos apresentam resultados bastante positivos e, no dia seguinte, já não, pois a criança apresenta um temperamento diferente do dia anterior. Apesar de sentir que são muitas as experiências que terei que viver para compreender quais as estratégias com as quais me sinto confortável, tanto os momentos aqui explicitados como os mencionados no portefólio de PPS foram a base das diversas reflexões que levaram ao presente relatório e a estas conclusões.

4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO

Dado que a intervenção em valência de creche e de JI durou aproximadamente oito meses, o ato de refletir sobre a prática realizada em ambos os contextos foi imprescindível para a compreensão e construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância. Através desta introspeção, surgiu a oportunidade para repensar todas as relações sociais construídas, as intenções pedagógicas ponderadas, as estratégias implementadas, a minha ação, as dificuldades sentidas e como foram, ou não, superadas, tal como aprofundar o meu autoconhecimento, enquanto pessoa e profissionalmente (Júnior, 2010).

A prática concretizada nas duas valências constituiu um verdadeiro desafio, talvez mais em creche do que em JI, por ter sido a primeira vez que intervim numa sala com crianças de idade tão precoce. Não obstante, ao longo de toda a PPS, tive a oportunidade de vivenciar e experienciar diferentes práticas pedagógicas, estratégias, pensamentos, contextos socioeducativos e aspetos que me levaram a refletir, constantemente, sobre as minhas crenças e a dar continuidade à permanente (re)construção da minha identidade profissional, uma vez que esta “não se cristaliza na simples obtenção de um certificado de habilitações, não é uma simples aprendizagem de conhecimento e competências, mas é fundamentalmente um trabalho do sujeito sobre si próprio” (Costa & Caldeira, 2015, p.127).

A identidade profissional ou perfil profissional de um/a educador/a é desenvolvida ao longo da vida. Nesse sentido, a reflexão que realiza recai “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação” (Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto), sendo que o processo de construção deste perfil se baseia nas diversas relações pessoais, isto é, não se trata de um processo solitário (Sarmiento, 2009); daí ser desenvolvido nos diversos contextos – profissional, comunidade e familiar - através de interações com os diversos agentes, partilha de estratégias e de perspetivas (*idem*).

Considero, ainda, necessário salientar que, na prática de JI, compreendi que a identidade profissional nunca é indissociável da identidade pessoal (Costa & Caldeira, 2015), visto que a minha própria atitude, maneira de ser e temperamento influenciaram, por vezes, o desenrolar de certas situações e as estratégias que optei por utilizar (Reflexão Semanal, de 15 a 19 de outubro). Deste modo, não é só a teoria que nos indica o caminho a seguir e o que é ou não verdadeiramente mais adequado;

as nossas vivências, dentro e fora do contexto profissional, têm igualmente uma grande influência na constante (re)construção da nossa identidade profissional.

Apesar das aprendizagens e vivências realizadas em cada uma das valências terem tido pontos semelhantes e díspares, considero que um dos maiores benefícios de ambas as práticas terá sido alicerçar a minha *praxis* na teoria, isto é, aplicar diretamente os conhecimentos aprendidos formalmente em sala ao longo da formação académica nas intervenções realizadas. Compreendo, pois, a ideia mencionada por Marcelo-Garcia (citado por Leite & Arez, 2011) de que estas duas vertentes não atuam separadamente durante longos períodos de tempo, visto que uma consolida a outra. No entanto, apesar de terem sido inúmeras as oportunidades de aplicar o que fora aprendido na teoria, nem sempre foi fácil fazê-lo, uma vez que cada contexto e cada grupo são diferentes do próximo e, por essa razão, o nosso “olhar” tem também que ser diferente. Desta forma, foi necessário repensar permanentemente as estratégias, a teoria, a caracterização do grupo, entre outros aspetos, de modo a adequar a prática, a ultrapassar desafios e a realizar novas aprendizagens.

Outro aspeto transversal a ambas as intervenções foi o trabalho de equipa realizado, já que a ação de um/a educador/a tem por centro as crianças, mas decorre também do contacto com outras identidades profissionais (Sarmiento, 2015). Por esse facto, tive a oportunidade de trabalhar com as equipas de ambos os contextos, através de modelos pedagógicos e atividades diferentes. Em creche, o trabalho

entre a educadora cooperante e ambas as auxiliares de ação educativa é meritório. Apesar de só ter tido oportunidade de conhecer e trabalhar com uma das auxiliares no último dia da semana, foi possível observar e compreender que a estima, a confiança e o trabalho de equipa entre as três foi exímio (excerto de reflexão semanal, relatório final de PPS I – Creche).

Apesar de possuírem temperamentos diferentes, a união entre os elementos da equipa era notória aquando da sua ação junto das crianças, o que me fez crescer em empatia, capacidade de escutar o próximo e na aceitação de observações críticas. Ora, estes aspetos foram imprescindíveis para a prática em JI, onde o apoio e as conversas informais com a educadora cooperante se revelaram gratificadamente enriquecedoras. O facto de ter dinamizado momentos

em conjunto com a minha colega e com duas outras salas foi também bastante interessante e produtivo. Não só tive a hipótese de interagir com outras crianças, como pude observar, compreender e experimentar as estratégias utilizadas

pelas outras equipas perante a mesma atividade (excerto de reflexão semanal, de 15 a 19 de outubro)

Mesmo não conhecendo ou não concordando com todas as abordagens observadas, passei a ter conhecimento das mesmas e do seu modo de funcionamento. Por conseguinte, esta dimensão coletiva gerou, em ambos os casos, relações afetivas e seguras que criaram as condições ideais para desenvolver um trabalho ativo, adequado, desafiador e baseado no respeito e na escuta, características que espero, um dia, proporcionar à minha futura equipa enquanto educadora de infância.

Ser educadora de infância significa trabalhar com seres humanos, para e com os outros, especialmente crianças (Costa & Caldeira, 2015). Assim, a aceitação por parte das crianças e a adaptação das mesmas à minha presença e vice-versa foi muito importante, especialmente na valência de creche, talvez por sentir que as relações duais são mais intensas com idades mais precoces do que em JI, onde as crianças já apresentam uma maior autonomia e mais à-vontade.

Com o passar dos dias, com a minha evolução e consoante as tarefas profissionais da equipa de sala, foi-me permitido realizar este momento de higiene livremente sempre que fosse necessário. Através do mesmo, comecei a compreender que com cada criança trabalhava e partilhava momentos diferentes. O fator principal e mais comum a todas as crianças é o de “envolver a criança nas coisas que lhe dizem respeito” (Portugal, 2000, p. 91). As crianças conversavam comigo sobre diversos tópicos, querendo participar na muda da fralda, dizendo onde estava o material, partilhando canções, sorrisos e abraços (excerto de reflexão semanal, relatório final de PPS I – Creche).

Em JI, apesar de também terem existido diversos momentos duais, estes ocorreram quase sempre em situações *mais tensas* e menos lúdicas ou naturais. No entanto, não deixaram de ser relevantes para que as crianças compreendessem e valorizassem a minha presença e o meu apoio. Visto que o adulto de referência não se encontra presente apenas para os momentos positivos, as situações menos boas são igualmente indispensáveis para a realização de novas aprendizagens. Ambos os grupos foram gradualmente aceitando a minha presença, cada criança a seu ritmo, sendo umas mais desafiadoras que outras, mas acabando por ser reconhecida por todo o grupo como um agente de referência da sala.

Como as pessoas integradas no seio familiar constituem os principais agentes de educação das crianças (Silva et al., 2016), é necessário referir a importância das

mesmas ao longo de todo este processo. Apesar de na valência de creche ter tido mais contacto com os familiares das crianças do que na intervenção de JI, não deixa de ser um aspeto crucial que devo intensificar, promovendo a participação dos mesmos a nível diário na sala que integrarei um dia. Deste modo, poderei mais facilmente acolher os seus contributos, assegurar que se sintam confortáveis comigo enquanto profissional e enquanto pessoa, criando um clima adequado, *seguro e alegre*, promotor de um trabalho de parceria de qualidade com as crianças.

As dificuldades sentidas variaram de uma valência para a outra por diversos motivos, sendo que foram, inequivocamente, mais intensas e persistentes em JI. Todavia, tentei sempre superá-las, procurando apoio e *feedback* quando senti necessidade e adaptando a minha prática para me preparar para os novos desafios que pudessem surgir, de modo a garantir o maior sucesso possível. Contudo, irão sempre surgir novas barreiras ao longo da vida, pelo que esta capacidade de adaptação e de aceitação do auxílio e opinião dos demais me será imprescindível enquanto futura educadora.

De um modo geral, penso que, apesar de alguns aspetos menos conseguidos em ambas as práticas, consegui evoluir progressivamente de forma positiva. Mais nuns aspetos do que noutros, onde a reflexão, por vezes demasiado autocrítica, me auxiliou a compreender onde residia a minha verdadeira dificuldade. As aprendizagens efetuadas, inclusive sobre temas já abordados mais aprofundadamente ao longo do curso, afiguraram-se um contributo precioso para a harmonia da minha ação dentro e fora da sala de atividades, compreendendo que esta pode afetar, tanto positiva como negativamente, o registo comportamental do grupo. Por outro lado, interiorizei que as intenções pedagógicas não podem de todo ser descuradas, bem como a capacidade de planificação, previsão, organização e reflexão, sem nunca desvirtuar o *educuidar* ou abdicar dos momentos de brincadeira.

Enquanto futura educadora, considero que tenho bem assente os princípios basilares que irão reger a minha prática futura. Contudo, estou consciente que ainda me encontro no início de um percurso que estará em constante transformação, sendo, por isso, necessário manter-me atualizada com novas perspetivas educacionais que possam surgir. Este futuro repertório de conhecimentos permitirá a contínua (re)construção desta minha identidade profissional e pessoal, que se consolida num conjunto de competências que garantem um desempenho capaz de superar os diversos desafios (Costa & Caldeira, 2015). Posto isto, posso afirmar que me encontro plenamente confiante para enfrentar as próximas adversidades, para realizar novas aprendizagens que aperfeiçoem a minha prática e para desempenhar o papel de uma

educadora de infância *responsiva, cuidadosa, respeitosa, dedicada e segura* de si mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez concluída a intervenção e chegando ao último ponto do relatório, é fundamental realizar um último momento de retrospectão, não só da intervenção realizada, mas de todo o processo formativo. Foram inúmeras as ocasiões em que necessitei de voltar a mim mesma, de me questionar sobre a minha ação, de me (re)conhecer a nível social e profissional, de modo a enriquecer a realidade em que me inseria e a modificar a minha prática (Júnior, 2010).

Olhando agora com uma visão mais crítica sobre a PPS em JI, creio que obtive resultados bastante positivos, apesar de se tratar de uma temática a trabalhar no decorrer do tempo. Não obstante, e considerando algumas dificuldades sentidas, penso que consegui delinear um plano de ação adequado ao grupo e às suas características. Acrescenta-se que o apoio da ES foi crucial para a concretização do mesmo, bem como para a compreensão e utilização adequada da MTP. Com este contributo, interiorizei e mobilizei novas estratégias relativas ao *educuidar*, à promoção de comportamentos autorregulatórios, entre outros, e superei os desafios. Para além disto, compreendi o verdadeiro significado do trabalho em equipa, que representa uma forma “mais solidária e menos competitiva de trabalhar, julgada como positiva no plano do bom relacionamento e da disponibilidade para o outro, independentemente da sua real valia para a resposta à necessidade de ensinar melhor” (Roldão, 2007, pp.25-26). Isto é, foi-me possibilitado crescer a nível pessoal, académico e profissional e interiorizar que a qualidade, a pertinência das atividades e o bem-estar do grupo representam as ideias base da educadora que pretendo ser.

Relativamente à problemática da investigação, a mesma surgiu de uma necessidade minha de compreender qual a ação mais adequada que o/a educador/a deve ter perante certos comportamentos. Compreendo a mensagem que a educadora cooperante transmitiu sobre o nosso estado espírito afetar a nossa prática e, conseqüentemente, os comportamentos do grupo, pelo que, antes de contribuir para a autorregulação das crianças, devo ter consciência da minha própria autorregulação. Explicitar com calma o que é certo ou errado, as emoções que estão em causa e reconhecer que não posso aplicar sempre as mesmas estratégias, seja com a mesma criança ou não, faz toda a diferença no desenvolvimento deste processo. É importante dar a conhecer às crianças os limites de cada situação e auxiliá-las na gestão de conflitos, visto que estes são dos momentos mais adequados para trabalhar a compreensão das emoções e o respeito pelo próximo. O/a educador/a deve, portanto, apoiar enquanto mediador das diversas situações, fomentando sempre a autonomia e as habilidades autorregulatórias.

Para concluir, resta-me apenas salientar o quanto estou agradecida pela contribuição de ambos os contextos para o meu desenvolvimento, contextos nos quais adquiri diversos conhecimentos que me serão indispensáveis. Encaro esta profissão como um desafio constante onde predomina a alegria, a sabedoria, o respeito e a empatia para com o outro. Uma profissão que está em constante remodelação, onde nunca se deixa de aprender e onde nos vamos (re)conhecendo progressivamente e de forma cada vez mais aprofundada.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como/a educador/a, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, citado por Júnior, 2010).

REFERÊNCIAS

- Alemão, M. M. S. R. (2010). *Metodologia de trabalho de projeto como estratégia de aprendizagem ativa no jardim de infância* (Tese de Mestrado, Instituto PIAGET). Consultada em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19638/1/Maria%20Manuela%20Alem%C3%A3o.pdf>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, (30), 110 – 137.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? *Revista JA*, (64), 40 – 43.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do Adolescente*. Porto Alegre: ArtMed
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). *Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional*. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Eds.), *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13 (2), 445 – 479
- Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de julho. Diário da República nº133/1997 – I Série A Ministério da Educação. Lisboa.

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série
A Ministério da Educação. Lisboa.
- Dias, C. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1),
175 – 188.
- Dias, D. (2012). *O educuidar na creche e jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado,
Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultado em
https://moodle.eselx.ipl.pt/pluginfile.php/76365/mod_resource/content/1/Projeto%20educuidar_Daniela%20Dias.pdf
- Dias, J. & Bhering, E. (2005). A interação adulto/crianças em grupos de idades mistas
na educação infantil. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza
Educativa*, VI (1), 23-47.
- Ferreira, F. (2015, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade
inacreditável. *Observador*, pp.1-16. Consultado em
[https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-
imaturidade-inacreditavel/](https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/).
- Frison, L. (2009). Avaliação e autorregulação da aprendizagem. *REGAE*, 1 (1), 89-
104.
- Gracioli, S. & Linhares, M. (2014). Temperamento e a sua relação com problemas
emocionais e de comportamentos em pré-escolares. *Psicologia em Estudo*, 19
(1), 71-80.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K.M, & Travers, J. F (2014). *Development of
children and adolescents*. United States of America: Copyright.
- Hohmann, Mary & Weikart D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste
Gulbenkian.
- Jesus, A. (2012). *Promovendo a autonomia do cidadão pré-escolar – um estudo de
caso* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro). Consultado
em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9825/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Júnior, C. V. (2010). Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a
prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34 (4),
580 – 586.

- Leite, T. & Arez, A. (2011). *A formação através de projetos na iniciação à prática profissional*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado em <http://moodle.eselx.ipl.pt/mod/resource/view.php?id=43048>
- Lima, J. A. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2 (49), 27-53.
- Linhares, M., & Martins, C. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32 (2), 281-293
- Lopes, M. L. P. (2014). *A construção da relação de afetividade entre educador/a e criança na educação de infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultado em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3945/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20afetividade%20entre.pdf>
- Nichols, S., Svetlova, M. & Brownell, C. (2010). Toddlers' understanding of peers' emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 171 (1), pp. 35-53
- Nome da instituição (omissão do nome da instituição) (s.d.) Documentação, missão e órgãos sociais. Consultado a 2 de dezembro de 2018.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (Org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular *High-Scope* no âmbito do projeto infância. In Oliveira-Formosinho (Coord.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.61-108). Porto: Porto Editora.
- Olson, S. & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A japanese/U.S. comparison. *Journal of Applied Development Psychology*, 21 (6), 609-617.
- Paula, S. & Faria, M. (2010). Afetividade na aprendizagem. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 1 (1),

- Piscalho, I. & Simão, A. (2014a). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica. *Revista Nuances: Estudos sobre Educação*, 25 (3), 170-190
- Piscalho, I. & Simão, A. (2014b). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores docentes. *Interações*, (30), 72-109.
- Piscalho, I., Simão, A., Ferreira, D., Felizardo, D. & Conde, M. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: A aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, VI (1), 47-65.
- Prado, N. L. (2013). Afetividade como fato de qualidade na educação infantil: visão de professores (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília). Consultado em http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5061/1/2013_NatalianneLemosdoPrado.pdf
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, I (3), 21-43.
- Roldão, M. C. (2007). Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, I (71), 22-49.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Soci@l*, (2), 46-64.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In Ferreira, F. & Anjos, C. (Org.), *Educação de infância: formação, identidade e desenvolvimento profissional* (pp.69-86). Maceió: De Facto Editores.
- Silva, A., H. & Fossá, M., I., T. (2013). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *ANPAD*, 1-14.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).

- Schmitt, M. (2011). Ação-reflexão-ação: a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. *Protestantismo em Revista*, (25), 59-65.
- Schunk, D. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15, 173-177.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento Zabalza, M. (1987). *Didática da educação infantil*. Porto: Edições Asa.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tool for assessing metacognition and sel-regulated learning in young children. *Springer*, 4 (1), 63-85.

Documentos Consultados

Projeto Educativo 2014-2015

Projeto Pedagógico 2018-2019

Regulamento Interno 2018-2019

ANEXOS

Anexo A. Guião da entrevista semiestruturada realizada às educadoras do JI

A presente entrevista é realizada no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do 2º ano do Mestrado em Educação de Infância.

Ao responder à mesma, estará a colaborar e a enriquecer um trabalho de investigação sobre **a o papel do/a educador/a enquanto moderador de comportamentos.**

O principal objetivo é recolher informação e compreender a perceção dos diferentes agentes educativos face ao tema mencionado. As informações recolhidas através do presente documento serão exclusivamente usadas para **fins académicos**, sendo o questionário em si **anónimo**.

Questões

Para responder às questões de escolha múltipla, coloque um **X** na(s) resposta(s) que melhor se adequa(m) a si:

1 – Género:

Masculino

Feminino

2 – Idade:

20-25

26-30

31-35

mais de 35

3 – Qual a sua formação académica?

4 – Promove comportamentos de autorregulação no grupo de crianças com quem trabalha atualmente? Que estratégias utiliza?

5 – As estratégias que utiliza na promoção destes comportamentos varia de grupo para grupo e de criança para criança? Varia também consoante o local?

6 – Atribui castigos? Se sim, em que situações e que tipo de castigos?

7 – Ao longo da sua carreira profissional, adquiriu/aplicou novas estratégias que promovam comportamentos de autorregulação nas crianças? Quais?

8 – Qual a estratégia com que mais se identifica?

Obrigado pela sua colaboração, atenção e disponibilidade.

Anexo B. Respostas das educadoras do JI à entrevista realizada

Repostas das duas educadoras entrevistadas

1 e 2 – Ambas as educadoras são do sexo feminino, sendo que uma se encontra entre os 26 – 30 anos e a outra entre os 31 – 35 anos.

3 – Formação Académica

- “Mestrado em Educação Pré-Escolar”
- “Licenciatura em Educação de Infância”

4 – Promove comportamentos de autorregulação no grupo de crianças com quem trabalha atualmente? Que estratégias utiliza?

- “Sim. A autorregulação das crianças é precedida de uma regulação exterior, deste modo, procuro promover o conhecimento e interiorização das regras e rotinas da sala; definir limites; ser firme e coerente na definição dos mesmos, conversando sempre com as crianças de forma a explicar-lhes o porquê das coisas; procuro antecipar o término das atividades, das transições e de alguns comportamentos de forma a promover a sua previsibilidade, entre outras”
- “Claro que sim, ou pelo menos diariamente é feita uma incessante “aposta” nesse sentido, num dos muitos trabalhos em sala. Como por exemplo: a partilha de brinquedos com o outro, onde se aposta na definição de um dia específico para cada dia: 2ª dia da partilha; 3ª dia do brinquedo; 4ª dia do desafio; 5ª dia da surpresa ou 6ª dia do chá. A escuta e a aprendizagem ativa através do esperar pela sua vez”

5 – As estratégias que utiliza na promoção destes comportamentos varia de grupo para grupo e de criança para criança? Varia também consoante o local?

- “A maior parte das estratégias referidas anteriormente revelam bastante eficácia, no entanto, é sempre necessário adequar a nossa ação ao grupo e a cada criança. No que diz respeito ao local, nunca trabalhei noutra instituição, contudo, penso que a ação pedagógica deve ser ajustada aos princípios pedagógicos de cada instituição e aos princípios pedagógicos do próprio/a educador/a”

- “Claro que sim. Cada criança é diferente enquanto ser único no todo e cada grupo de crianças é diferente. O seu nível de aprendizagem é diferente, porque as suas idades também o são. As suas experiências são diferentes”

6 – Atribui castigos? Em que situações e que tipo de castigos?

- “Não. Considero que os castigos são têm, na maior parte das situações, o efeito desejado, no entanto procuro que as crianças compreendam que os seus atos podem ter algumas consequências”
- “Castigos?! Na sua verdadeira aceção não!! Quando se passa uma manhã a bater, mas que apresenta dificuldade em comer, porque não ir comer mais cedo para segurar nos talheres com a força que usou para bater?”

7 – Ao longo da sua carreira profissional adquiriu/exercitou novas estratégias que promovam comportamentos de autorregulação nas crianças? Quais?

- “Sim. Todas as estratégias referidas anteriormente foram adquiridas no decorrer da prática profissional”
- “Sim, sempre! Se me quero manter no ativo e manter a paz na sala e uma relação positiva entre criança-criança, criança-adulto, adulto-adulto, então há que melhorar posturas, estratégias e formas de estar. A experiência faz isso. A estratégia anterior foi uma delas”

8 – Qual a estratégia com que mais se identifica?

- “Identifico-me bastante com a promoção da previsibilidade por parte das crianças, pois faz com que se sintam seguras e permite-lhes saber como agir nos vários momentos/situações do seu dia-a-dia”
- “A escuta ativa da criança e a compreensão para o seu comportamento/atitude +/- positiva”

Anexo C. Roteiro Ético

Princípios Éticos (Tomás, 2011)	Carta Ética (APEI, 2011)	Evidências
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>Através de um documento informativo sobre a minha prática no local, informei os pais durante a reunião de pais que iria realizar uma investigação que ainda não tinha tema. Posteriormente, através de diversas conversas informais, comigo e com a equipa de sala, estes foram sendo informados de que investigação se tratava. A equipa de sala foi informada sobre o tema através das leituras das minhas reflexões semanais e diárias e de trocas de informação sobre momentos ocorridos no dia-a-dia na sala. Apesar de não ter informado diretamente o grupo, o tema “autorregulação” foi mencionado inúmeras vezes bem como a prática para tal ocorreu diariamente sobre diversas formas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípio da Integridade ➤ Princípio do Respeito ➤ Compromisso com a família: (i) “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” e (ii) “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família”. ➤ Compromisso com a equipa de trabalho: (i) “Partilhar informações relevantes” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anexo A, p. 215 – Documento informativo para as famílias e consentimento para a recolha de registos fotográficos e de informações escritas.
<p>2. Custos e benefícios</p> <p><u>Benefícios:</u> As crianças começaram a compreender que devem por as emoções dos seus pares em causa em situações de conflito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compromisso com as crianças: (i) “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças”; (ii) “reconhecer o potencial de desenvolvimento e capacidade”; (iii) “Cuidar . . 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anexo A, p.87, registo diário nº39 e p.124 registo diário nº124 – Registos Diários com exemplos de momentos de trabalho de

<p><u>Custos:</u> Por vezes as crianças não se sentiam disponíveis para aceitar o auxílio do adulto ou a estratégia utilizada não era adequada, acabando por agravar a situação.</p>	<p>. pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança”; (iv) “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica” e (v) “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais”</p>	<p>autorregulação com as crianças em momentos de conflito com os adultos.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>De modo a respeitar a privacidade das crianças, apenas as menciono pelo nome próprio, exceto duas crianças que têm o mesmo nome tendo sido tratadas pelos apelidos. Os rostos das crianças encontram-se desfocadas nos registos fotográficos das atividades e no portefólio de desenvolvimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípio da Integridade ➤ Princípio do Respeito ➤ Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”. ➤ Compromisso com as famílias: (i) “Respeitar as famílias” e (ii) “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anexo A, p. 215 - Documento informativo para as famílias e consentimento para a recolha de registos fotográficos e de informações escritas. Aqui é possível observar porque nome as crianças foram mencionadas ao longo da investigação. ➤ Anexo A, p. 198 – Portefólio de desenvolvimento.
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>Todas as crianças foram envolvidas na investigação, visto que se tratava de uma fragilidade a nível de todas as crianças que frequentam o presente grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípio do Respeito ➤ Compromisso com as crianças: (i) “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica”; (ii) “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” e (iii) “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais” 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anexo A, p. 215 - Documento informativo para as famílias e consentimento para a recolha de registos fotográficos e de informações escritas. Todas as crianças foram envolvidas na investigação, deste modo este documento era único e abordava todas as famílias de uma só vez, ficando

		visível na sala até que todos os familiares tivessem conhecimento do mesmo.
<p>5. Fundamentos</p> <p>De forma a complementar e a compreender as observações realizadas, foram utilizadas como revisão de literatura dissertações de mestrado, artigos de revistas científicas e obras literárias alusivas ao tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípio da competência ➤ Princípio da Integridade 	
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>Como método foi utilizada a investigação ação de natureza mista, tendo como objetivos: (i) Fomentar as capacidades autorregulatórias das crianças a nível individual e de grande grupo; (ii) compreender qual o papel do/a educador/a na promoção de estratégias que potenciem a autorregulação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compromisso com as crianças: (i) “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”; (ii) “respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidade de cada criança e na promoção da autonomia pessoal e de cada uma” e (iii) “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” 	
<p>7. Consentimento informado</p> <p>Para além do documento informativo para as famílias e consentimento para a recolha de registos fotográficos e de informações escritas,</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípio da Integridade ➤ Princípio do Respeito ➤ Compromisso com a criança: (i) “Respeitar cada criança . . . numa perspectiva de 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anexo A, p. 215 – Documento informativo para as famílias e consentimento para a recolha de registos fotográficos e de informações escritas.

<p>perguntei às crianças se lhes poderia tirar uma fotografia, aceitando sempre tanto uma resposta positiva como uma resposta negativa.</p>	<p>inclusão e igualdade de oportunidades” e (ii) Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”.</p>	<p>➤ Anexo A, p.99, registo diário nº65 – Registo Diário abordando um momento exemplo, de entre vários momentos, de pedidos às crianças para realizar registos fotográficos.</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões O presente princípio foi concluído quando o relatório foi entregue à equipa de sala e partilhado com as crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípio da Competência ➤ Princípio da Integridade 	
<p>9. Possível impacto nas crianças Tendo sempre em conta os custos e os benefícios anteriormente mencionados, a investigação, de forma geral, teve um impacto positivo nas crianças da sala e nas suas famílias. Algumas das crianças começaram a conseguir acalmar-se a pensar de forma crítica sobre as situações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compromisso com as crianças: (i) “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” e (ii) Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada”. 	<p>➤ Anexo A, p.141, Observações, dia 19/12/2018 – Registos diários sobre as capacidades autorregulatórias que surgiram.</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos envolvidos O presente princípio foi concluído quando o relatório foi entregue à equipa de sala e partilhado com as crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Princípio da integridade ➤ Compromisso com as famílias: (i) Garantir a troca de informações entre a instituição e a família ➤ Compromisso com a equipa de trabalho: (i) “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” e (ii) Partilhar informações 	

	relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.	
--	---	--

**Anexo D. Checklist of Independent Learning Development
(CHILD)**

Emotional	Can speak about own and others behaviour and consequences
	Tackles new tasks confidently
	Can control attention and resist distraction
	Monitors progress and seeks help appropriately
	Persists in the face of difficulties
ProSocial	Negotiates when and how to carry out tasks
	Can resolve social problems with peers
	Shares and takes turns independently
	Engages in independent cooperative activities with peers
	Is aware of feelings of others and helps and comforts
Cognitive	Is aware of own strengths and weaknesses
	Can speak about how they have done something or what they have learnt
	Can speak about future planned activities
	Can make reasoned choices and decisions
	Asks questions and suggests answers
	Uses previously taught strategies
	Adopts previously heard language for own purposes
Motivational	Finds own resources without adult help
	Develops own ways of carrying out tasks
	Initiates activities
	Plans own tasks, targets and goals
	Enjoys solving problems

Nota: Tabela adaptada a partir de Whitebread et al., 2009.