



A AÇÃO DO EDUCADOR NA REGULAÇÃO DE COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS NO JARDIM DE INFÂNCIA

Cátia Marina Ribeiro de Almeida

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

2017

**A AÇÃO DO EDUCADOR NA REGULAÇÃO DE
COMPORTAMENTOS DAS CRIANÇAS NO
JARDIM DE INFÂNCIA**

Cátia Marina Ribeiro de Almeida

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

Orientadora: Prof. Manuela Rosa

2017

AGRADECIMENTOS

“O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.”

Fernando Pessoa

... às crianças com quem tive o privilégio de partilhar conhecimentos, alegrias, muitos sorrisos, carinho e aprendizagens!...

...às equipas educativas de Creche e JI, por tudo o que me ensinaram. Levo cada uma de vós no coração. Obrigada por terem acreditado em mim e por tudo o que me ensinaram. Um agradecimento especial à educadora cooperante de Creche, Maria Figueirôa Rego, pelo reforço e por acreditar sempre em mim! ...

...à professora Manuela Rosa, por ser um exemplo a seguir, por todo o apoio, disponibilidade e por acreditar sempre em mim bem como pelas aprendizagens ministradas!...

...um especial e sentido agradecimento aos meus pais e irmão, por, me terem acompanhado nesta caminhada que nem sempre foi fácil. Pelas conversas, pela força, pelo apoio e pela ajuda. À minha mãe, por ser incansável, por ser um modelo a seguir e, por me ajudar em tudo. Ao meu irmão, pela paciência demonstrada nos dias menos bons e, por me fazer sorrir mesmo quando pensava que o mundo ia acabar!...

...um Obrigada à Tia Fátima pelo apoio e dedicação demonstrado e, acima de tudo pelas traduções de Inglês!...

...um Obrigada especial à minha amiga Ana Rita por todo o caminho que temos percorrido juntas e pela amizade construída. Com altos e baixos mas sempre com muitos sorrisos, apoio e dedicação. Juntas fomos mais fortes!...

...aos jogadores do GDSC, pelas amizades que permanecem e os sorrisos que ainda se soltam quando conversamos...

...à Joana Simões, pelo apoio, dedicação, por nunca me deixar desistir e acima de tudo pelos sorrisos soltos ao longo de todo este longo caminho!...

...à Ana Júlia pelo apoio, carinho, dedicação e preocupação demonstrada ao longo deste longo caminho!...

...às minhas companheiras de estágio pelo apoio durante o decorrer do mesmo, pelas gargalhadas bem como por todas as partilhas realizadas!...

... e, por fim, a todos aqueles que sempre conseguiram colocar-me a sorrir mesmo quando a vontade era pouca e, acima de tudo, sempre acreditaram que isto era possível. Obrigada!...

RESUMO

O presente relatório decorre da prática profissional supervisionada, desenvolvida em contexto de JI. Tem como objetivo principal, realizar uma análise crítica e reflexiva do processo formativo desenvolvido ao longo da formação, pretendendo ainda partilhar as descobertas e os momentos mais significativos.

Neste relatório, começo por realizar uma caracterização reflexiva do contexto educativo onde decorreu a minha prática de Jardim de Infância, para depois relatar, analisar e avaliar a ação pedagógica.

Pretendo, também, evidenciar a problemática da investigação **“A ação do educador na regulação de comportamentos das crianças no jardim de infância.”** Esta será uma continuação da problemática em creche, sendo que irei aprofundar o fenómeno com o recurso aos dados recolhidos no contexto de Jardim de Infância bem como a experiência na prática. Com esta problemática, pretendo, essencialmente, centrar-me na forma como pode o educador promover momentos na rotina que levem a comportamentos de autorregulação das crianças. Metodologicamente, optei por uma abordagem qualitativa recorrendo a diferentes técnicas como a observação participante, a redação de notas de campo e consulta documental, tendo sido estes técnicas utilizadas.

Os resultados obtidos apontam para as seguintes conclusões: é possível trabalhar a autorregulação com as crianças desde que, seja traçado um plano de intervenção, sendo que para isso é necessário observar as crianças em diferentes momentos para que o plano corresponda às fragilidades das crianças; o educador tem um papel fulcral na intervenção, sendo que na maior parte das vezes deve ser um mediador. Para além disso, tem de procurar várias estratégias para intervir com as crianças sendo que por isso, reajusta a sua ação diversas vezes; o processo de autorregulação, bem como o saber ser e saber estar são competências transversais e por isso, demoram o seu tempo a serem adquiridas.

Por último, através de uma reflexão sobre a construção da profissionalidade docente, refiro quais os pontos mais importantes que retiro de toda a intervenção.

Palavras-Chave: processo de autorregulação; rotinas; gestão de conflitos; papel do educador; profissionalidade docente;

ABSTRACT

This report occurs from supervised professional practice, developed in the context of JI. Its main objective is to perform a critical and reflexive analysis of the formative process developed throughout the formation, pretending to share as discoveries and the most significant moments. This report begins with the realization of a reflexive characterization of the educational context in which a kindergarten practice takes place and then reports, analyzes and evaluates a pedagogical action.

I also want to highlight the research problem "**The role of the educator on the reglementation oh behavior for kindgarten children**". This will be a continuation of the problem in day care, being a problem with a problem with the data. With this problem, I intend, essentially, to focus on how the educator can promote moments in the routine that lead to self-regulating behaviors of the children. Methodologically, I opted for a qualitative approach using a variety of techniques of participatory observation, a writing of field notes and documentary consult, I ´ve used those technics.

The results obtained point to the following conclusions: it is possible to work self-regulation with the children by providing an intervention plan and for this it is necessary to observe the children at different times so that the plan corresponds to the fragilities of the children;The educator plays a key role in the intervention, and in most cases must be a mediator. In addition, you have to look for several strategies to intervene with the children, and for this reason, readjust your action several times; The process of self-regulation, as well as knowing how to be and knowing how to be are transverse competencies and therefore, they take time to be acquired.

Finally, through a reflection on the construction of teaching professionalism, I mention the most important points that I take from the whole intervention.

Keywords: self-regulation process; Routines; conflict management; Role of educator; Teacher professionalism;

ÍNDICE GERAL

Introdução	1
1. Capítulo 1- Caracterização do contexto socioeducativo	3
1.1.Caraterização para a ação educativa.....	3
1.1.1.Em que meio está inserida a instituição?	3
1.1.2.Qual o contexto socioeducativo?.....	4
1.1.3.Quem são os profissionais que me acompanharam?	5
1.1.5.Como era o ambiente educativo?.....	7
1.1.6.Como são as crianças para quem trabalhei diariamente?	11
2. Capítulo 2 – Análise reflexiva da intervenção	14
2.1.Planificação geral.....	14
2.1.1Quais as intenções que priorizei para a minha prática?	14
2.1.2.Como foi realizada a planificação para a ação ?	18
2.1.3.De que forma foi organizado o processo de intervenção?	20
2.1.4.Como foi feita a avaliação das intenções?	21
3. Capítulo 3 – investigação em jardim de infância.....	24
3.1.O porquê desta problemática ?	25
3.2.De que forma orientei a investigação – roteiro ético e metodológico?.....	26
3.3.Vamos perceber melhor a problemática e como intervir com o recurso à revisão de literatura... ..	29
3.4.Apresentando e analisando os dados.....	33
4. Capítulo 4 – construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto	43
5.Últimas considerações.....	47
Referências bibliográficas	49

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Categorias da autorregulação.....	31
---	----

SIGLAS E ABREVIATURAS

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

PPS Prática Profissional Supervisionada

JI Jardim de Infância

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada (PPS) e após três meses de intervenção em contexto de Jardim de Infância (JI), é-me proposto a concretização de um relatório, como forma de conclusão deste ciclo de estudos.

Este relatório é essencialmente de cariz reflexivo no que toca à prática pedagógica desenvolvida no contexto de JI, reunindo um conjunto de vivências decorridas na PPS. Para além disso, aborda um estudo acerca da ação do educador na regulação de comportamentos das crianças em JI, que surge a partir das características do grupo de crianças do mesmo, bem como da necessidade, enquanto futura educadora de infância, de refletir acerca do modo como promover momentos de autorregulação, autonomia, respeito e aceitação pelo outro, nas crianças. O objetivo deste relatório é refletir sobre a intervenção no contexto de JI, de forma a evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes da prática, através de um olhar crítico sobre o trabalho desenvolvido com as crianças. Para além disso, tem como objetivo revelar uma atitude investigativa em torno da problemática acima referida, relacionando com aspetos da ação pedagógica, evidenciando-os.

Sendo este relatório um culminar de aprendizagens desenvolvidas ao longo da minha formação bem como das PPS de Creche e JI, no final será elaborada uma reflexão sobre a construção da minha identidade profissional-

De modo a organizar toda a informação, de uma forma clara e concisa, este documento encontra-se estruturado em cinco capítulos fundamentais. No primeiro capítulo - **caraterização do contexto socioeducativo**, será apresentada uma caraterização para a ação, caracterizando o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as crianças e as famílias. No capítulo dois, será uma **análise reflexiva da intervenção** acerca das intenções educativas bem como a organização da planificação tendo em conta as intenções. No terceiro capítulo - **investigação em jardim de infância**, onde será apresentado o quadro metodológico tido em conta ao longo de toda a ação pedagógica, bem como os princípios éticos que orientaram essa mesma ação. Será ainda apresentada a investigação realizada sobre a problemática identificada, apresentando um referencial teórico sobre a mesma, o plano de ação, a análise de dados e, por fim, as conclusões. No quarto capítulo, será feita uma reflexão

sobre o impacto da intervenção, tanto em Creche como em JI, na **construção da minha identidade profissional**. Por último, no quinto capítulo, apresentarei as considerações finais, realçando os aspetos mais importantes bem como o que pode ser melhorado, mesmo tendo consciência de que esta profissão é uma aprendizagem constante.

1. CAPÍTULO 1- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1. Caraterização para a ação educativa

Para o desenvolvimento da Prática Profissional Supervisionada é fundamental conhecer o contexto educativo, bem como o seu funcionamento. Tendo em conta que, um contexto educativo é formado por pessoas com visões, princípios, hábitos e valores diferentes, é fulcral caracterizar o meio pois, é a partir destes aspetos que surgem as experiências ao longo da vida. Assim, torna-se essencial, “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto actores nas acções sociais que desenvolvem...” (Ferreira, 2004, p.65) para conhecer o contexto, para uma intervenção cuidada e pensada.

1.1.1. Em que meio está inserida a instituição?

A instituição “Os Xadrezinhos” onde realizei a Prática Profissional Supervisionada (PPS), na valência de Jardim de Infância (JI), situa-se no distrito de Lisboa, mais especificamente na freguesia dos Olivais. Quanto à localização geográfica, a instituição localiza-se numa zona central de Lisboa, com uma vasta rede de transportes, o que possibilita uma maior facilidade de acessos. Esta área geográfica é caracterizada por abranger uma população residente classificada com níveis socioeconómicos associados a uma classe média e média/baixa.

Pelo facto da instituição estar inserida num meio urbano, mais concretamente numa área habitacional estando rodeada por prédios, poucos são os espaços de lazer e turismo existentes. Existe junto à instituição uma pequena praça com um coreto , onde circulam viaturas. Para além disso, existem diversos estabelecimentos de comércio, sendo que alguns podem ser considerados úteis para as crianças¹, na medida em que faz parte dos princípios da instituição “promover as relações com a comunidade de forma a contribuir e usufruir dos recursos existentes.” (Projeto Curricular da Instituição, 2016, p.61)

Todos os aspetos referidos anteriormente fazem da zona onde a organização educativa está localizada, uma zona com poucas potencialidades de exploração e aprendizagem. Ainda assim, os poucos espaços existentes podem e devem ser

¹ Exemplos: Cafés, Cabeleireiros, Supermercados, Lojas variadas;

utilizados de forma a “alargar e enriquecer as situações de aprendizagem, onde a criança explora uma variedade de experiências ricas e estimulantes, para o seu desenvolvimento.” (Projeto Curricular da Instituição, 2016, p.61)

1.1.2. Qual o contexto Socioeducativo?

A organização educativa em que realizei a PPS é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), integrando as respostas sociais de Creche (4 meses até 3 anos) e de Jardim de Infância (3 aos 5 anos).

Esta IPSS foi construída em 1834 pelo Rei da altura, com o objetivo de dar resposta à Infância. Mais tarde, em 1992, foi reconhecida por despacho passando a integrar as Fundações de Solidariedade Social. Atualmente com seis instituições de Infância, tendo como missão o “Apoio a crianças e jovens; Promoção da educação e da formação profissional; Apoio à integração social e comunitária.” (Projeto Educativo 2015/2018, p.9). Para além disso, tem como visão “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção.” (Projeto Educativo 2015/2018, p.10), transmitindo os valores com os quais a instituição se identifica, destacando o Rigor e a Qualidade (cf. Projeto Educativo 2016/2018, p.10).

Esta IPSS procura dar resposta às famílias que se encontram nas zonas onde se localizam as instituições, por diversos motivos, tendo sempre em conta a estrutura familiar, bem como o seu rendimento social.

A presente organização educativa, ao nível da infância, procura “formar cidadãos ativos e conscientes, dotados de competências pessoais e sociais diversas, mas diferentes, com características, capacidades, interesses, motivações e histórias de vida distintas. “ (Projeto Educativo 2016/2018, p.25). Desta forma, pretendem proporcionar às crianças uma formação integral e diferenciada em que o saber é articulado com o saber fazer, ser e viver.

É, ainda, importante salientar que esta instituição apresenta quatro linhas de ação com objetivos específicos e diferenciados: Famílias, Crianças, Comunidade e Intervenção em projetos, sendo a partir destas que preparam a sua ação pedagógica.

Para operacionalizar este projeto educativo, é fundamental a constituição e capacitação de uma equipa que seja formada e que dê resposta aos valores e princípios definidos pela IPSS.

1.1.3. Quem são os profissionais que me acompanharam?

Nesta instituição, existe uma vasta equipa educativa – uma diretora, seis educadoras de infância, sete auxiliares da ação educativa, uma técnica de apoio social a tempo parcial, uma professora de expressão musical, um professor de iniciação à atividade física, uma professora de inglês e, quando necessário, uma educadora ocupacional. Importa referir que esta equipa educativa reúne semanalmente, mais concretamente a diretora com as educadoras de infâncias, bem como a diretora com as auxiliares da ação educativa. Os restantes membros da equipa educativa reúnem um trabalho autónomo, apresentando apenas as planificações à diretora.

Na sala dos Aviões, a equipa educativa responsável pelo grupo de crianças é constituída por dois adultos: a educadora de infância e uma auxiliar da ação educativa. Para além dos adultos presentes na sala diariamente, uma vez por semana está presente o professor de iniciação à atividade física, as professoras de expressão musical e de inglês, sendo as últimas duas apenas para algumas crianças, uma vez que são consideradas atividades extracurriculares.

Quanto à formação e experiência da equipa educativa, a educadora tem uma vasta experiência em educação (11 anos), principalmente na instituição em questão, porque já fazia parte da equipa não docente (auxiliar) até concluir a sua formação. Para além disso, a educadora já esteve presente em Creche, tendo nos últimos 4 anos estado sempre na valência de JI. Quanto à auxiliar, esta apresenta uma experiência muito enriquecedora no trabalho com crianças, desempenhando a profissão na instituição há 17 anos.

As relações existentes dentro da sala de atividades entre a educadora e a auxiliar são *harmoniosas* e *calmas*, promovendo um ambiente educativo *tranquilo* e *rico* para as crianças, desenvolvendo “um trabalho em parceria e cooperação e entreaajuda.” (Projeto Curricular de Grupo, 2016, p.23). A equipa prioriza, ainda que, “as crianças se sintam seguras e possam confiar na equipa, recorrendo ao adulto quando necessitam.” (Projeto Curricular de Grupo, 2016, p.23). Todas estas características foram visíveis através de uma observação participante, sendo que a educadora e a auxiliar partilham diariamente diversos assuntos relacionados com o grupo de crianças e a sala de atividades. É importante salientar que, estas relações são muitas vezes pouco desenvolvidas, devido ao facto da auxiliar estar muitas vezes fora do contexto. Isto acontece porque, estando a referir-me a uma sala de JI em que

o grupo é caracterizado por serem crianças que terminam a educação pré-escolar, existem pequenas formalidades que ficam a cargo da auxiliar, como por exemplo o atendimento do telemóvel ou a gestão de encomendas dos pais. Para além disso, quando existe falta de pessoal, são as auxiliares de JI que compensam [as faltas], fazendo um reajuste na gestão organizacional da instituição, prejudicando de alguma forma o desenvolvimento do trabalho realizado pela educadora na sala de atividades.

O espírito de equipa é observável na partilha de atividades a realizar com as crianças. Durante o período da PPS, a educadora questionou a auxiliar sobre determinado assunto (relacionado com o planeamento), bem como, a própria auxiliar transmitia as suas ideias².

1.1.4. Como eram as famílias das crianças?

Tendo em conta que, as famílias são consideradas a base de muitas das vivências das crianças, torna-se fundamental conhecer e caracterizar a estrutura familiar, não só para estruturar a ação, como também para valorizar o trabalho que é desenvolvido na sala de atividades.

Desta forma e, porque não é necessário uma análise exaustiva dos dados, estes serão apresentados numa tabela (cf. Anexo A – Portefólio de JI, Anexo B, p.159). A partir da sua análise, as famílias são, maioritariamente famílias nucleares (79%) sendo as restantes monoparentais (21%).

Relativamente às profissões dos pais e das mães, não foi possível obter estes dados, tendo apenas acesso às habilitações literárias. Quanto a estas, e tendo em conta a análise dos dados da tabela (organizada por géneros) (cf. Anexo A – Portefólio de JI, Anexo B, p. 159)., posso concluir que maior parte dos pais possui um curso superior (43% - pais e 61% - mães). As restantes percentagens são divididas entre o ensino secundário, técnico profissional, 3º ciclo e 2º ciclo, sendo as últimas duas uma quantidade mínima (21% - pais e 16%-mães).

No que respeita à participação das famílias no contexto, a instituição tem como intenção promover o envolvimento das famílias pois “pretende-se que, ao incluir as famílias, estas sejam consideradas como “fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância”(Niza, 2013, p.159)” (Projeto Curricular de Grupo, 2016, p. 38).

² Hoje, tive ainda a oportunidade de discutir com a educadora e a auxiliar algumas ideias para fazer no São Martinho. Conseguimos em equipa, chegar a um consenso dentro das várias partilhas existentes. (Diário de bordo, 10 de novembro de 2016, sala de atividades)

Para além disso, tal como está expresso no Projeto Curricular de Casa de Infância (2016), é importante colaborar estritamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo de cada criança, bem como o seu envolvimento e participação no projeto educativo, estando a instituição recetiva a novas sugestões. (p.58)

As famílias são participativas, na medida em que respondem aos desafios colocados pela educadora. Para além disso e, apesar de ser um número reduzido, existem famílias que gostam de partilhar com o restante grupo experiências vivenciadas fora do contexto escolar, sendo esta partilha feita através das crianças ou da ida dos próprios pais à sala³.

1.1.5. Como era o Ambiente Educativo?

Na organização do ambiente educativo é fundamental, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, estas terem noção dos tempos e espaços próprios que vão promover as relações entre os diferentes intervenientes do contexto. Desta forma e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), “a organização dinâmica destes contextos educativos pode ser vista segundo uma perspetiva sistémica e ecológica.”, na medida em que o desenvolvimento da criança é algo em constante mudança através das relações exercidas com o meio. Para além disto, o contexto influencia a criança tal como a própria criança influencia o meio, tendo em conta os diversos sistemas. (p.21)

Desta forma, a caracterização que irá ser feita de seguida, tem como base o referencial teórico mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016), analisando todos os intervenientes que compõe o ambiente educativo: a família, os profissionais e as relações provenientes destes indivíduos. (p.22) A caracterização do ambiente educativo permite refletir nas oportunidades de aprendizagem aí potenciadas.

³ “Como combinado no dia anterior, a mãe da Diana foi à sala fazer uma experiência com o grupo de crianças. Foi muito importante ter um familiar dentro da sala a dinamizar uma atividade, pois para além de ser interessante para o grupo também é para os familiares. As crianças, de uma forma geral, divertiram-se muito. Estive sempre presente na atividade e ajudei as crianças que estavam a ter mais dificuldade, o que na minha opinião foi importante, principalmente para as crianças mais pequenas. (Diário de bordo, 10 de novembro de 2016, sala de atividades)

No que respeita à organização do **estabelecimento educativo** e, para que não seja uma descrição exaustiva, pretendo apenas salientar os aspetos que considero importantes para a minha ação. Sendo o estabelecimento educativo responsável pela gestão de recursos humanos e materiais e pelos procedimentos de interação, “tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.23). Nesta perspetiva do estabelecimento influenciar a ação do educador, quero referir que maior parte do trabalho desenvolvido na sala de atividades é proposto pela instituição, o que por vezes condiciona o trabalho que o educador quer realizar com o grupo de crianças. Para além disso, o planeamento é feito em conjunto, sendo que as profissionais usufruem de horas não letivas para realizarem o planeamento em equipa. Nesta linha de pensamento e tal como é referido nas Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “o projeto educativo de estabelecimento educativo/Agrupamento de escolas, enquadram o trabalho educativo dos profissionais” (p.23). No contexto em concreto, é definido anualmente um tema geral a trabalhar com as crianças, tendo sido designado este ano, “A Sustentabilidade”.

Outro aspeto da gestão do estabelecimento que influencia diretamente as salas de jardim de infância é a “distribuição de grupos e horários dos diferentes profissionais, critérios de composição dos grupos e organização global do tempo”. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.23). Neste sentido, os grupos de crianças são formados tendo em conta as características das mesmas e os horários das profissionais são muitas vezes reajustados em função das circunstâncias (faltas de alguns profissionais), dando sempre prioridade à valência de Creche, ficando por vezes, o JI prejudicado.

Quanto à organização do **ambiente educativo de sala**, “a educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas.”(Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.24). Desta forma, e numa perspetiva de desenvolvimento curricular, o educador deve ter em conta as formas de interação do grupo, os materiais disponíveis e a sua disposição bem como a organização do tempo, de forma a que as crianças possam fazer e aprender mas sendo elas próprias a escolherem o que mais interesse lhes suscita,

nunca esquecendo o modo como essas escolhas podem contribuir para a educação, desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Relativamente à **organização do grupo**, é importante ter como base o processo de interação social, sendo esta dimensão relacional a base do processo educativo. Nesta linha de pensamento e considerando o grupo de crianças, este é heterogéneo, o que facilita as interações e o processo social referido anteriormente. Para além disso, “ a existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.24). As atividades são pensadas e dinamizadas, tanto em grande como em pequeno grupo, tendo sempre em conta a intencionalidade da educadora. Para além disto, a educadora procura responder, sempre que possível, às necessidades individuais das crianças, nunca esquecendo que apesar de a maior parte das crianças terem cinco anos, também sentem necessidade da afetividade e do carinho. Assim, a relação entre a educadora e as crianças é intencionalmente pensada, sendo que a adulta está sempre atenta e pronta para escutar as ideias, interesses e opiniões das crianças.

No que toca à **organização do espaço**, o educador deve ter em conta a sua disposição e utilização enquanto meio para o desenvolvimento e aprendizagem. A sala de atividades deve estar organizada tendo em conta as intencionalidades do educador bem como a dinâmica de grupo implementada (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.26), nunca esquecendo que ao longo do tempo deve existir uma reflexão permanente sobre a funcionalidade dos espaços, podendo estes serem modificados. Em conversas informais com a educadora, muitas foram as dúvidas e receios da mesma na organização do espaço da sala, isto porque, a sala é muito pequena para o grupo em questão, o que leva a que por mais mudanças que se tentem fazer, nada fica como a educadora pensara. Ainda assim, tentámos ao longo do período da PPS modificar o espaço, ouvindo sempre a opinião das crianças, de forma a que estas “compreendam como está organizado, ..., participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar.”⁴ (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.26).

⁴ Enquanto as crianças estavam nas suas brincadeiras nas diferentes áreas, eu e a educadora procurámos mudar a disposição de uma parte da sala. A verdade é que a sala é muito pequena para o número de crianças. Como tal, coloquei várias hipóteses à educadora e em conjunto encontrámos uma solução. No decorrer desta mudança, as crianças que estavam na mesa das expressões começaram a comentar que a sala estava a ser mudada e ouvi o comentário

A sala está organizada por áreas, procurando que “a localização das áreas esteja de acordo com o tipo de brincadeira, por exemplo a área da escrita, junto à área da expressão plástica, visto serem áreas em que, por norma, o ambiente é calmo.” (Projeto Curricular de Grupo, 2016, p. 18). As crianças podem escolher aquelas que mais interesse lhes suscita, sendo que uma das regras da sala, é que todas as crianças devem ir a todas as áreas durante a semana. Para isso, existe um mapa de atividades na sala, em que cada dia as crianças preenchem com a cor respetiva, sabendo que só podem repetir as áreas com a autorização do adulto e devem passar por todas as áreas. O trabalho realizado em pequeno grupo é, normalmente, concretizado nas mesas de trabalho, o que facilita a gestão das crianças pelas restantes áreas.

Um aspeto importante na organização do espaço é a utilização das paredes. A organização do estabelecimento de educação não permite que os trabalhos sejam colocados em qualquer zona, existindo limitação de zonas. Existem sempre trabalhos expostos tendo em conta as temáticas abordadas bem como os projetos realizados com as crianças. É, também notório a dificuldade da educadora em conseguir expor tudo o que é feito na sala, devido às zonas limitadas de exposição.

No que diz respeito à **organização do tempo**, este “tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com certa periodicidade.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.27). Desta forma, a rotina da sala de atividades segue um dia típico, sendo que “é necessário haver flexibilidade para que se respeite o ritmo das crianças (e.g. alimentação, higiene).” (Projeto Curricular de Grupo, 2016, p. 22). Esta rotina, sempre que necessário, é ajustada, tendo em conta as propostas da educadora ou das crianças. O tempo semanal é organizado tendo em conta os projetos que estão a decorrer bem como as necessidades do grupo.

Para além disso, importa referir que durante o acolhimento, existem momentos de grande grupo não só com o objetivo de partilhar alguns acontecimentos significativos para a criança como também para conversar sobre as tarefas a realizar. Após isto, durante o resto da rotina, são observáveis momentos de pequeno grupo, seja em contexto de brincadeira nas diferentes áreas, seja em momento de trabalho com a educadora.

da Beatriz que disse que não gostava das mudanças. Como tal, questioneei a Beatriz, o que ela alteraria para ficar ao seu gosto. (Diário de bordo, 17 de outubro de 2016, sala de atividades)

Por fim, a **articulação entre a equipa educativa** é feita tendo em conta os horários definidos pelo órgão de gestão da instituição, para que exista sempre um adulto de referência (educadora ou auxiliar) com o grupo durante os diferentes momentos do dia. O trabalho entre as duas profissionais “desenvolve-se em parceria e cooperação e entrelaçada.” (Projeto Curricular de Grupo, 2016, p. 23), pretendendo que as crianças se sintam seguras e procurem o adulto sempre que necessário.

1.1.6. Como são as crianças para quem trabalhei diariamente?

O grupo de crianças da sala dos Aviões é heterogéneo e constituído por dezanove crianças, sendo sete do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. As crianças que têm três anos é a primeira vez que frequentam a instituição, sendo que nem todas frequentaram Creche anteriormente. O restante grupo já frequentava a instituição em anos anteriores, sendo que sete crianças transitaram de uma outra sala, acompanhadas pela auxiliar e as restantes cinco crianças mantiveram a atual educadora⁵.

De uma forma geral, as crianças mostravam entusiasmo em participar nas atividades desenvolvidas pelos adultos, apesar de não ser um grupo desperto para a curiosidade e vontade em conhecer algo novo por iniciativa. Para tal, é necessário que o adulto insista num determinado tempo e, inverta o papel, sendo ele a colocar as questões, tal como é descrito no seguinte registo: *“A educadora iniciou o dia a contar uma história. Ao início, a maior parte das crianças estiveram atentas, mas a meio da história começaram a existir comentários como “Mas isto nunca mais acaba?” (Tiago) e “Falta muito?”(João), ao que a educadora respondeu “Sim falta. Vamos ficar aqui sentados”. Ainda durante a história, a educadora abordou vários termos relacionados com o outono e foi sempre explicando as palavras difíceis. É certo que o grupo de crianças tem muita dificuldade em se concentrar nas atividades, mostrando sempre algum desagrado nas tarefas desempenhadas, querendo apenas estar nas diferentes áreas. Para além do referido, foi comentado entre mim e a educadora que, estas crianças têm pouca curiosidade em realizarem novas aprendizagens, tendo que ser sempre o adulto a induzir.*(Diário de bordo, 12 de outubro de 2016, sala de atividades).

A heterogeneidade do grupo, quanto à faixa etária das crianças, “beneficia o grupo, proporcionando-lhes aprendizagens e estímulos a diferentes níveis,

⁵ Cf. Com Anexo A – Portefólio de Estágio de JI, Anexo A, p. 158)

transmitindo desde cedo alguns valores a nível social: o respeito pelo outro, saber ouvir e adequar o discurso ao contexto.” (Projeto Curricular de Grupo, 2016, p.8). Para além do descrito anteriormente, considero que estas diferenças de idades beneficia as aprendizagens das crianças mais novas, quando se adota uma perspectiva socio-construtivista, isto porque, tal como defende Vigotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças deve-se ao meio social e às interações entre crianças.

Nesta linha de pensamento, é importante dar ênfase à construção do conhecimento a partir das interações e da ajuda do outro, ou seja, criando andaimes/ “*Scaffolding*”, em que outras crianças ou alguém mais qualificado ajuda a criança, tal como é visível, frequentemente, no grupo de crianças. Exemplo disso é o seguinte registo: “*Na aula de ginástica, o professor disse às raparigas para correrem à volta do recinto e a Anita começou a andar. Disse à Diana para dar a mão à Anita e correr com ela para que esta percebesse o pretendido. Mais tarde, num outro exercício, sem ninguém proferir alguma palavra, as duas crianças juntaram-se de novo e fizeram a aula em conjunto.*” (Diário de bordo, 20 de outubro de 2016, recreio).

É, ainda, importante salientar que o grupo, em geral, é autónomo nos momentos da refeição e da higiene, ainda que algumas crianças com três anos necessitem do apoio do adulto em momentos específicos.

Quanto às interações entre pares, estas são bastante frequentes existindo uma diversidade das mesmas. Ou seja, existe algumas preferências dentro do grupo, principalmente as crianças mais pequenas interagem mais facilmente com as da sua idade, e as mais velhas a mesma situação, mas é sobretudo visível que quando é necessário, seja em momento de brincadeira ou de trabalho é notória a interação entre as crianças, independentemente dessas preferências. Ainda nas relações com os adultos da sala, algumas crianças tinham uma relação mais fechada, não partilhando algumas das suas experiências, dúvidas ou questões. Pelo contrário, a maior parte das crianças, interagem facilmente com os adultos, incluindo com novos adultos que frequentem a sala. Estas interações são baseadas na partilha de vivências, curiosidades e interesses.

Durante as diversas observações realizadas, conclui que as crianças mostravam grande interesse pelas áreas da casinha, jogos e expressões. Pelo contrário a área da biblioteca era a que menos interesse suscitava às crianças pelo que era a menos escolhida pelas mesmas, tal como serve de exemplo o seguinte registo: “*É notório uma preferência das crianças em algumas áreas como a da casinha*

e a das construções/garagem. Pela metodologia utilizada pela educadora, em que, todas as crianças têm de frequentar todas as áreas durante a semana, é visível a presença de rapazes na área da casinha, interpretando o papel social do Homem, bem como raparigas a brincar na garagem. É também visível um desinteresse muito grande pela área da biblioteca, sendo que as crianças raramente escolhem esta zona e, quando vão para lá, simplesmente exercem outras tarefas/brincadeiras exceto o que seria expectável para aquela área.” (Diário de bordo, 6 de outubro de 2016, sala de atividades)

Das áreas mais desejadas, é importante salientar o interesse elevado pelos desenhos e pinturas e pela casinha, mesmo que por vezes as crianças fossem para as áreas realizar outras atividades que não estivessem relacionadas com a área escolhida. Para além disto, reparei que nas atividades iniciadas pelo adulto, dependendo da sua natureza, as crianças preferiam aquelas que eram mais dinâmicas (ex. jogos) e não tanto as que exigiam mais concentração e atenção (ex. ouvir uma história).

No que respeita aos momentos de grande grupo, pude observar que são um grupo de crianças que nem sempre sabe ouvir e respeitar o outro, mas que facilmente interagem umas com as outras, provocando por vezes, conflitos nomeadamente quando as crianças estão distribuídas nas áreas da sala de atividades. O saber ouvir e respeitar o outro, seja em que ocasião for, leva as crianças a ficarem impacientes, tornando por vezes os momentos de grande grupo um pouco confusos, levando o adulto a intervir diretamente.

Para além de tudo o que já foi referido, o grupo era um pouco conflituoso e pouco autónomo na resolução de conflitos, principalmente em situações de brincadeira ou por disputa de algum objeto, procurando sempre o adulto para ajudar a solucionar, tal como é observável no seguinte exemplo: *“Num momento de conflito entre duas crianças, vieram-me dizer que o Gonçalo e o Faísca não partilhavam os brinquedos entre eles e que já não eram amigos. Aproveitei o momento, para chamar ambas as crianças e conversar com elas sobre o sucedido. Aproveitei para questionar as crianças sobre o que era ser amigo, tendo obtido respostas de acordo com a conversa tida com as crianças. Este momento, proporcionou às crianças a resolução de conflitos, tendo o Faísca pedido desculpa ao Gonçalo de forma autónoma.”*(Diário de bordo, 12 de dezembro de 2016, sala de atividades). Desta forma considero que esta é uma temática a abordar com o grupo.

Todas as informações recolhidas sobre o grupo de crianças, influenciou toda a minha ação não só quanto à minha postura como também quanto às opções pedagógicas, tentando colmatar algumas faltas existentes de forma a proporcionar o melhor às crianças, tendo como base as aprendizagens e momentos significativos.

2. CAPÍTULO 2 – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Analisar reflexivamente todo o percurso de intervenção é algo que nos vai capacitar para um olhar crítico sobre o trabalho desenvolvido e conseqüentemente, preparar-nos para uma prática mais cuidada.

Desta forma, neste capítulo é apresentado o processo de realização da planificação para a intervenção, iniciando pela definição das intenções que priorizei para a ação pedagógica, decorrentes da caracterização realizada no ponto anterior e que permitiram desenvolver uma intervenção coerente. Segue-se uma explicitação da organização da planificação do trabalho a desenvolver e concludo com a avaliação das intenções definidas.

2.1. Planificação geral

2.1.1. Quais as intenções que priorizei para a minha prática?

Depois duma primeira experiência em contexto de Creche, em que era fundamental que todas as minhas atitudes fossem pensadas e executadas tendo em conta as crianças, no contexto de JI não poderia ser diferente, consciente de que tudo o que é dito e feito é observado e analisado pelas crianças de uma forma mais acentuada do que em contexto de berçário.

Desta forma, e enquanto educadora-estagiária, tive como intenção transversal do longo do meu período da PPS, conseguir proporcionar momentos significativos para as crianças, nunca esquecendo o papel de cuidadora responsiva, respondendo às necessidades e interesses das crianças, procurando promover “a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.8).

Assim, para dar resposta ao que caracterizei do grupo de crianças no ponto anterior, tive como intenção primária, **estabelecer relações baseadas na afetividade e segurança**, para que as crianças pudessem sentir-se seguras e confiantes perante

a minha presença, reconhecendo-me como figura de referência, de forma a proporcionar momentos e aprendizagens significativas para as crianças, sendo “ (...) o seu objetivo principal o de encorajar a aprendizagem ativa por parte das crianças.” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

Após uma relação estável, segura e afetiva, com maior parte do grupo, pretendi que, de forma gradual, todos os momentos proporcionassem o **desenvolvimento da construção da identidade e da autoestima bem como da independência e autonomia** de forma a dar resposta às dificuldades do grupo ao nível da tomada de escolhas e decisões bem como a aceitação e o respeito do outro. Este aspeto prende-se com o facto de a criança precisar de se preparar para o mundo que a rodeia, no que respeita às interações e relações. Para além disso, o reconhecimento, a aceitação e o respeito pelas características individuais de si próprio mas também, do outro, é uma das fragilidades do grupo, tal como é descrito no seguinte exemplo: *“Na atividade da Estrela da Amizade, pedi às crianças que fizessem pares livremente. Sobrava a Beatriz, o João, o Rei Leão e o Daniel. Perguntei às crianças como iriam ficar os pares e a Beatriz disse: “Eu não fico com nenhum porque nenhum deles sabe fazer alguma coisa de jeito.”. Conversei com a Beatriz sobre a sua conversa e expliquei-lhe que aquela não era a postura correta. No final, a Beatriz ficou com o Daniel e o João com o Rei Leão. Fizeram a estrela da amizade e mais tarde trocaram.”* (Diário de bordo, 11 de janeiro de 2016, sala de atividades).

Quanto ao desenvolvimento da autonomia, esta intenção está relacionada com o facto de tornar as crianças autónomas, não só no seu bem-estar individual (refeição e higiene), como também nas tarefas a concretizar dentro da sala de atividades (fazer escolhas e tomar decisões). Quero ainda salientar que foi a partir deste tópico que surgiu o projeto de intervenção, pois foi uma das grandes fragilidades que senti no grupo. Tendo consciência da necessidade premente de o grupo desenvolver estas capacidades, manifestei interesse em intervir nesta área.

Associado à intenção referida anteriormente, surge a **promoção de comportamentos de autorregulação**, para dar resposta à frequência de situações de conflito entre o grupo, sejam estes entre pares ou com o adulto. Esta foi uma intenção que já tinha ocorrido na intervenção de Creche e da qual surgiu a problemática de

investigação. Como já referi, o grupo era um pouco conflituoso⁶ e pouco autónomo na resolução de conflitos, procurando sempre o adulto para ajudar a solucionar.

Simultaneamente, demonstram dificuldades ao nível do saber ser e saber estar, sendo crianças com dificuldade em controlar as suas emoções e comportamentos (Linhares & Martins, 2015). Foi a partir destas observações e por sentir dificuldades na gestão de alguns comportamentos das crianças, que reforcei a pertinência desta temática como intenção. Considerei importante, abordar intensivamente com o grupo de crianças esta temática, que se transformou numa problemática em estudo, a qual irei desenvolver mais à frente neste relatório. Importa ainda referir que, uma das formas encontradas para colmatar estas dificuldades, que durante a intervenção priorizei como intenção, foi fomentar nas crianças o pensamento crítico e reflexivo de forma a que sejam estas, a procurar soluções para os seus problemas.

Nesta linha de pensamento, e para dar resposta à dificuldade das crianças em mostrar pouco interesse, curiosidade e iniciativa em trabalhar novos temas, **pretendi promover aprendizagens significativas através da metodologia trabalho projeto**, sendo esta metodologia promotora de aprendizagens a partir dos interesses e curiosidades das crianças, reconhecendo a criança como “sujeito que aprende [e] tem como ponto de partida o que as crianças sabem e faz sentido para elas.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.37). Para além disso, e tendo em conta que o grupo não está familiarizado com esta metodologia, pretendi “ (...) ajudar as crianças a serem capazes de participar de forma adequada e a contribuir para uma sociedade democrática.” (Katz & Chard, 2009, p.14).

Pretendi encarar a criança “**como sujeito e agente do processo educativo**”, para que estas se sentissem importantes e únicas na rotina e nas aprendizagens, de forma a desenvolver a autoestima e a autonomia, principalmente do pensamento. Assim, a partir das experiências e vivências, valorizando os seus saberes e competências, para que todas as potencialidades possam vir a ser desenvolvidas e transformarem-se em aprendizagens significativas. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.9). Para além disso e, atendendo às características específicas do grupo de

⁶ “Na área da garagem, a Beatriz entra em conflito com algumas crianças pelo facto de não saberem partilhar as peças dos legos. Sempre que as crianças me abordam com “queixinhas” sobre tal, digo às mesmas para se resolverem mas para não se esquecerem que devem saber partilhar com os amigos.” (Diário de bordo, 2 de novembro de 2016, sala de atividades).

crianças, tinha como intenção cumprir uma prática pedagógica diferenciada respondendo às características individuais de cada criança atendendo às suas diferenças, de forma a apoiar todo o seu desenvolvimento e aprendizagem. (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.10).

Por último, mas não menos importante, tinha como intenção que todas as aprendizagens fossem realizadas, ludicamente sabendo que “brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.” (Lopes, 2006, p.110 citado em Salomão & Martini& Jordão, 2007, p. 3), pelo que é necessário atribuir um papel importante ao **brincar**. Para além disso, sabe-se que é natural as crianças necessitarem de brincar.

Ainda no que toca ao grupo de crianças, tive como intenção **a participação das crianças no processo de avaliação**⁷ das crianças. Assim sendo, construí juntamente com uma criança, de forma exemplificativa para o restante grupo, um portefólio da criança. Desta forma, pretendi que a criança fosse o principal interveniente na construção do seu portefólio, tomando decisões e fazendo as suas escolhas. Pretendi também que, fossem trabalhados alguns aspetos que considere importantes para a criança (ex. atividades relacionadas com a linguagem) e, acima de tudo responder aos interesses da criança (ex. fazer adivinhas, desenhos e histórias). Pretendi, ainda, que a família tivesse algum contributo na realização do portefólio.

Pensando nas **Famílias**, e sabendo que este é o meio onde a criança estabelece as suas primeiras relações e sendo este um dos fatores que influencia a criança, é importante manter uma relação tendo em conta que as famílias “são coeducadores das mesmas crianças.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.28). Desta forma, “a escola deve apoiar-se nas experiências vividas pela criança no seio da família e crescer gradualmente para fora da vida familiar;” (Dewey, 1897 citado por Hohmann & Weikart, 2009, p. 99). Assim, **pretendi dar a conhecer às famílias o trabalho que iria desenvolver** com os seus educandos, colocando exposto tudo o que seria trabalhado dentro da sala de atividades, uma vez que as famílias têm acesso fácil à mesma. Para além disso, **pretendi o apoio das famílias em determinadas atividades** e propondo desafios que seriam colocados no corredor junto à sala. Pretendi, sempre que possível, incluir as famílias, sendo estas consideradas como “fonte de conhecimento e de formação para o jardim de infância.” (Zina, 2013, p.159

⁷ Ver Anexo A – Portefólio de JI (Anexo D, p. 181)

citado em Projeto Curricular de Grupo, 2016, p.38). Importa ainda salientar que pretendi construir relações com todas as famílias, fazendo alguns acolhimentos e partilhando com as mesmas algumas dificuldades ou novidades.

Por fim, centrando-me na **Equipa Educativa**, tenho consciência da importância de realizar um trabalho colaborativo e cooperativo, partilhando todas as funções e dando continuidade ao trabalho realizado pela mesma. Pretendi também, partilhar com a equipa os objetivos da minha prática para que pudessem dar o seu parecer e, simultaneamente, ter um papel ativo. Partilhei, ainda, as minhas dificuldades e, ainda, as observações realizadas sobre o ambiente educativo. Tentei sempre que possível reunir com a educadora cooperante, para conversar e partilhar sobre o trabalho desenvolvido, criando estratégias para uma melhor articulação. Importa referir que estas reuniões são fulcrais “para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar.” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p.29), procurando assim, partilhar tudo com a educadora.

Quando pensamos em intenções para a ação é certo que estas vão ao encontro do grupo de crianças podendo no entanto ser sempre alteradas. Desta forma, ao longo do período da PPS, considereirei que existiram intenções que se evidenciaram mais que outras, procurando dar prioridade aquelas que considereirei mais importantes.

2.1.2. Como foi realizada a planificação para a ação ?

O planeamento realizado durante o período da PPS foi algo a que atribui importância, tanto na sua conceção como no seu cumprimento, mesmo com alguns obstáculos ocorridos.

No que toca à planificação das atividades procurei sempre dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa, seguindo algumas das estratégias. Criei um instrumento⁸ de planificação semanal de forma a orientar o meu trabalho. Importa referir que esta planificação era feita, num primeiro momento por mim, delineando os objetivos e intenções e, após conversa com as crianças era realizada a planificação definitiva, ouvindo as suas opiniões e sugestões de trabalho.

As planificações semanais foram um instrumento que considereirei ser muito útil para orientar a minha ação e para melhorar a concretização das mesmas, de semana para semana. Contrariamente à prática de Creche, em JI senti necessidade de diariamente

⁸ Cf. Anexo A- Portefólio de JI – Secção 2, p.17

olhar criticamente para as planificações para perceber se existia um fio condutor, e também para organizar o trabalho a desenvolver. Tal como seria previsto, durante toda a minha prática refleti e ajustei a minha postura. Como tal, neste processo, consoante ia dinamizando as atividades, realizava uma pequena reflexão sobre a mesma, fazendo ajustes à planificação, caso fosse necessário, tal como serve de exemplo a seguinte situação: *“Quanto à elaboração dos morcegos, inicialmente tinha planeado as crianças fazerem as mesmas tarefas, mas rapidamente percebi que não tinha materiais para todas as crianças, tendo que dividir o grupo em 2, e executarem separadamente. Nem sempre é fácil ter a capacidade da gestão do grupo em atividades manuais, principalmente quando o grupo não tem a capacidade de esperar pela sua vez, tornando muitas vezes o ambiente confuso. Contudo, consegui ultrapassar as pequenas barreiras surgidas, tentando procurar as melhores estratégias e nunca perdendo o objetivo principal da atividade.”* (Diário de bordo, 25 de outubro de 2016, sala de atividades).

As atividades propostas foram pensadas de acordo com os interesses, curiosidades e necessidades das crianças. Para além disso, tendo em conta o período da PPS (de outubro a janeiro), a planificação foi pensada tendo em conta as épocas festivas que decorreram durante a prática, sempre paralelamente com o trabalho definido para a minha ação, baseando-me nas minhas intenções.

Outro aspeto que influenciou todo o processo da planificação foram as conversas informais tidas com a educadora cooperante, tendo uma hora por semana para trocarmos ideias e definir a planificação. Contudo, devido às questões organizacionais, nem sempre foi possível estar com a educadora para debater algumas ideias, tendo a preocupação de a cada início de semana mostrar-lhe a planificação por mim construída.

Uma das dificuldades encontradas na construção do planeamento foi a continuação do trabalho desenvolvido pela equipa bem como do cumprimento da rotina. Ou seja, apesar de uma rotina flexível, o planeamento foi várias vezes alterado, em consequência da alteração da rotina, para dar resposta a questões relacionadas com a organização da instituição. Para além disso, existiram atividades realizadas com toda a comunidade escolar (teatros, hora do conto, atividades relacionadas com as crianças finalistas, entre outras), que levaram a um não cumprimento integral do planeamento ou um reajuste.

2.1.3. De que forma foi organizado o processo de intervenção?

No decorrer da prática em JI, tendo em conta as intenções definidas bem como o trabalho a desenvolver, existiram aspetos da rotina e do espaço que foram alterados. Desta forma, foram aproveitados os momentos de grande grupo para abordar e analisar alguns comportamentos das crianças, de forma a que, em conjunto encontrássemos (o adulto juntamente com as crianças) soluções para os conflitos e para que as crianças formassem um pensamento crítico e reflexivo. Para além disso, foram introduzidas dinâmicas de grande grupo, tanto a seguir ao acolhimento como a seguir ao almoço, considerando estes os momentos mais calmos do grupo. Importa referir que estas dinâmicas tiveram objetivos específicos, mas sempre relacionados com o trabalho em grupo, a aceitação, respeito e confiar no outro bem como promover momentos de relaxamento. Foi ainda introduzida uma nova canção para o acolhimento, dando muito ênfase a este momento, pois percebi através das observações que as crianças gostam daquele momento em que estamos todos reunidos a cantar e a conversar sobre o dia anterior e as novidades. Considero que é importante as crianças saberem que existe aquele momento, até porque estas mostram bastante interesse por ele, pois quando este não acontecia as crianças chamavam-me à atenção de tal situação, tal como é notório no seguinte exemplo: *“No acolhimento, não tive oportunidade de cumprir a rotina como faço habitualmente, pelo que estive alguma parte da manhã a ser questionada por algumas crianças dizendo “Quando cantamos a canção do bom dia?” ou “Quando fazemos aquele jogo da música?”. Isto mostra-me que, para além das crianças terem consciência da rotina, gostam da forma como esta está organizada.”* (Diário de bordo, 5 de janeiro de 2017, sala de atividades).

No que toca às estratégias, estas estiveram em constante mudança, uma vez que foram adaptadas tendo em conta o grupo de crianças bem como as atividades a serem realizadas. Desta forma, procurei sempre encontrar estratégias adequadas tanto para o grupo como para a natureza da atividade a desenvolver, considerando que estas sempre foram úteis e adequadas. Nunca esqueci algumas das estratégias utilizadas pela equipa educativa, mas introduzi algumas que considerei importantes, como por exemplo no momento de arrumação da sala.

Por fim, quanto aos espaços e materiais, não existiram alterações. Apenas introduzi durante a minha intervenção, um local da sala onde era colocado todo o trabalho desenvolvido com as crianças e, procurei sempre juntamente com a educadora cooperante, organizá-lo tendo em conta as necessidades do grupo.

2.1.4. Como foi feita a avaliação das intenções?

Após a definição e implementação das intenções para a ação, é importante compreender se estas foram alcançadas.

Desta forma, analisando as intenções educativas para as **crianças**, quanto ao estabelecimento de relações baseadas na afetividade e segurança, considero que foi alcançado uma vez que constituiu a base para todos os momentos e atividades desenvolvidos com as crianças. Muitas foram as vezes em que fui solicitada para diversas situações, considerando que as crianças me reconheceram como um adulto de referência, identificando-me como um adulto responsável da sala. Por outro lado, também fui várias vezes vista como alguém que lhes soube transmitir carinho e segurança ao longo de toda a intervenção, tal como é observável no seguinte registo: *“todas as crianças já me reconhecem como um adulto de referência, procurando envolver-me em todas as atividades, brincadeiras, momentos de carinho e afetividade ou em momentos de conflito entre as crianças. Considero que as crianças, de forma gradual tem vindo a compreender o meu papel e postura dentro da sala de atividades.”* (Excerto da reflexão semanal de 21 de outubro de 2016 a 25 de outubro de 2016)

Quanto à intenção definida sobre o desenvolvimento da construção da identidade e da autoestima bem como da independência e autonomia, foi algo que foi construído ao longo do tempo, tendo sido visível de forma gradual em alguns comportamentos de algumas crianças. É uma intenção que foi transversal ao longo da intervenção e alcançada em diferentes momentos, como por exemplo, na autonomia e independência das crianças no preenchimento de mapas com referenciais cartesianos⁹ ou em momentos de grande grupo no que toca à autoestima. Importa referir que, esta intenção esteve diretamente relacionada com o projeto de intervenção implementado com o grupo de crianças, pelo que para além dos momentos da rotina

⁹ “Aquando da escolha das áreas no mapa das atividades, fiz questão de estar presente e acompanhar as crianças, principalmente porque tenho consciência que as crianças mais pequenas escolhem sempre as mesmas. Contudo o Rei Leão hoje já teve a capacidade de preenche-lo sozinho, estando presente para auxiliar caso fosse necessário. “(Diário de bordo, 29 de novembro de 2016, sala de atividades)

onde foram abordados estas intenções, existiram momentos concretos pensados por mim, para abordar o assunto.

No que diz respeito à promoção de comportamentos de autorregulação, à semelhança de outras intenções, esta foi algo que não teve resultados visíveis a curto prazo. É uma intenção que foi transversal à intervenção, tal como a intenção anterior. Contudo, e como referi na definição das intenções, arranjei várias estratégias que levassem à concretização desta intenção, tais como serem as próprias crianças a refletir e arranjar soluções para os seus problemas. Assim sendo, foi notória uma evolução nesse aspeto, dado que no final da PPS, o grupo já procurava solucionar os problemas não recorrendo, de imediato, ao adulto. Note-se que este comportamento era mais visível nas crianças mais velhas.

No que toca à intenção de promover aprendizagens significativas através da metodologia trabalho projeto, esta teve em conta o projeto de intervenção implementado. Promovi esta intenção no grupo, uma vez que este não estava familiarizado com esta metodologia, principalmente as crianças que integraram a instituição pela primeira vez. Desta forma, relacionei o fortalecimento da metodologia no grupo com as aprendizagens significativas, que neste caso concreto não surgiu dos interesses e curiosidades das crianças, mas sim de uma necessidade detetada por mim. Importa ainda referir que, nas crianças mais velhas foi notório uma maior disponibilidade para esta metodologia, colocando questões e dando um contributo mais elevado.

Encarei sempre a criança “como sujeito e agente do processo educativo”, de forma a fazer sentir as crianças como seres importantes na decisão do trabalho a desenvolver bem como as tarefas a desempenhar. Ao longo da intervenção, questioneei variadas vezes o grupo sobre o que gostariam de fazer, também para promover um pensamento crítico e reflexivo, mas acima de tudo para que estas tivessem consciência do seu papel na rotina diária¹⁰.

¹⁰ “Para além disso, pelo facto da agitação instaurada na sala devido ao Natal, conseqüentemente a rotina também foi alterada. Muitos foram os comentários das crianças a questionar porque não tínhamos feito isto ou aquilo que é costume ser feito no dia-a-dia. Neste sentido, considero que o adulto tem um papel fulcral, devendo organizar o tempo, o espaço e o grupo de forma a cumprir as tarefas a realizar mas também ter em conta que as crianças sabem e gostam de cumprir a rotina que é implementada diariamente”. (Excerto da reflexão semanal de 12 de dezembro a 16 de dezembro de 2016)

Quanto à intenção base de toda a minha intervenção, procurei sempre promover aprendizagens significativas tendo o brincar sempre presente. Realizei vários jogos que promovessem dinâmicas de grupo e o trabalho em grande grupo. Além disso, compreendi que estes jogos foram importantes para as crianças, quando em outros momentos, as crianças os repetiam sozinhas, tal como é notório neste exemplo: *“No período da tarde, dei ainda conta das crianças a jogarem ao jogo do bombordo, estibordo, sozinhas, organizando-se entre elas na organização do espaço e do grupo. É muito importante notar que todos os jogos que eu faço, nas dinâmicas de grande grupo, eles voltam a repeti-los sozinhas ou então, pedem-me para as repetir.”* (Diário de bordo, 1 de dezembro de 2016, sala de atividades).

Por último, quanto à intenção da participação das crianças no processo de avaliação¹¹, considero que esta foi totalmente atingida, tendo sempre a colaboração e empenho da criança, uma vez que é o principal interveniente, tal como é notório no seguinte registo: *“O Pedro veio-me pedir para fazer o portefólio porque gostava das atividades que estavam preparadas. Expliquei-lhe que naquele momento não podia, mas que no período da tarde seria possível. De seguida, a criança disse que ia fazer um desenho para colocar no portefólio, tendo pedido para ir buscá-lo para arrumar o desenho.”* (Diário de bordo, 12 de dezembro de 2016, sala de atividades). Consegui que fosse a criança a organizar e construir o portefólio, sendo [eu] apenas uma orientadora do trabalho a desenvolver. Considero que respondi às necessidades da criança e, consegui incluir as famílias na construção do mesmo, com a concretização de algumas tarefas sugeridas pela criança.

No que toca às **famílias**, considero que consegui atingir todas intenções definidas previamente. Acima de tudo, dei continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa, solicitando o apoio das famílias em determinadas atividades, tendo obtido uma taxa elevada de participação nas atividades sugeridas na comemoração do Halloween e Natal. Quanto ao trabalho que desenvolvi dentro da sala de atividades com as crianças, este foi dado a conhecer às famílias de diferentes formas: através da comunicação das crianças com as famílias, através de conversas informais tidas entre mim e as famílias, principalmente nos momentos de acolhimento, através da exposição dos trabalhos que foram sendo desenvolvidos, à entrada da sala e de algumas exposições feitas diretamente à família, como a apresentação de peças de

¹¹ Ver Anexo A – Portefólio de JI (Anexo D, p. 181)

teatro e do projeto de intervenção desenvolvido. É importante referir que, algumas ações relacionadas com o projeto de intervenção não teve a participação da família, não por falta de colaboração, mas sim devido à natureza da temática, que considerei ser importante que, numa primeira abordagem fosse apenas feito com o adulto da sala.

Por fim, quanto à **equipa educativa**, pretendi sempre partilhar com a equipa as minhas intenções e objetivos para a minha ação, mesmo que nem sempre fosse possível. Procurei, sempre que possível, contribuir no planeamento que foi feito pela educadora antes do início da minha intervenção, de forma a auxiliar e ao mesmo tempo compreender de que forma era feito¹². Partilhei, ainda, as minhas dificuldades para que em conjunto pudessem ser ultrapassadas assim como também, algumas observações que tinha realizado e considerei importantes partilhar com a educadora cooperante. Exemplo disso é o seguinte registo: *“Procuro, também, conversar sempre que possível com a educadora sobre as minhas ideias e as intenções, para que de certa forma seja um trabalho colaborativo e, até porque não consigo implementar algo sem ter partilhar o meu pensamento enquanto educadora de infância.”* (Excerto da reflexão semanal, 31 de outubro a 4 de novembro de 2016)

Finalizando, considero que todas as intenções definidas foram atingidas, mesmo que algumas, principalmente as do grupo de crianças, não tivessem tido resultados visíveis a curto prazo. Particularmente com o grupo de crianças, considero que existiram intenções a que dei mais prioridade do que a outras, uma vez que procurei centrar a minha ação nas sugestões e necessidades do grupo. Quanto à equipa educativa, existiu alguma falta de comunicação e articulação, algumas vezes provocada pela gestão e organização da instituição, mas que sempre tentei contornar.

3. CAPÍTULO 3 – INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Neste capítulo, irei abordar de forma aprofundada a problemática surgida na intervenção de JI. Esta temática é uma continuação da PPS de creche, sendo que

¹² Hoje, tive ainda a oportunidade de partilhar/discutir com a educadora e a auxiliar algumas ideias para fazer no São Martinho. Conseguimos em equipa, chegar a um consenso dentro das várias partilhas existentes. Foi importante, sentir-me integrada na equipa e, ao mesmo tempo conseguir contribuir de forma enriquecedora neste processo. (Diário de bordo, 10 de novembro de 2016, sala de atividades)

desta vez serão incluídas, narrativas reflexivas da prática e os dados recolhidos em JI. Para além disso, mobilizarei o referencial teórico relacionado com a temática e acima de tudo, fundamentarei com a experiência vivenciada na PPS.

Desta forma, começarei por apresentar a justificação da problemática seguida do roteiro metodológico e ético da investigação. Segue-se a mobilização do referencial teórico e explicitando também o plano de ação por mim desenvolvido, finalizando com a análise e discussão dos resultados.

3.1. O porquê desta problemática ?

A minha prática durante o período da PPS em JI, deu continuidade à curiosidade desperta sobre a problemática da prática de Creche. Desta forma, a investigação será continuada e será aprofundado o fenómeno, mobilizando algum do referencial teórico da investigação em creche e as conclusões retiradas na PPS anterior. Para além disso, irei ter em conta os dados recolhidos durante a intervenção em JI e aprofundar a temática com os mesmos.

Esta investigação é importante, na medida em que, se transforma num processo fundamental para nos ajudar a construir conhecimentos, analisar os prévios e apropriarmo-nos de novos, pois tal como refere Ponte (2002), “torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação. É preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados desejados.” (p.5). Para além disso, tendo em conta a natureza da investigação, esta “é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação.” (Coutinho et al., 2009, p. 360), que irão ajudar os participantes a analisar e concluir as suas práticas educativas.

A motivação para o desenvolvimento e continuação desta problemática emergiu da minha prática em JI, perante situações acontecidas, para as quais considerei que necessitavam de intervenção por parte do adulto, nomeadamente em situações de conflito entre pares e com os adultos. Esta problemática surge também, tendo por base as intenções para a ação definidas, nomeadamente ao nível da autonomia, independência e processo de autorregulação. Além disso, considero que esta é uma temática que necessita de uma intervenção, tendo em conta a faixa etária do grupo de crianças, uma vez que a maior parte do grupo irá transitar para um ciclo

de ensino diferente e as restantes iniciaram, agora, a frequência no JI. Neste sentido, é importante as crianças aprenderem a regular-se e saberem qual o conceito de controlo, pois tal como defende Linhares e Martins (2015), “a capacidade do indivíduo controlar as suas emoções e comportamentos perante estímulos positivos ou negativos” é importante nesta faixa etária, sendo este o conceito de autorregulação proposto pelos autores.

Desta forma, considereei que a minha problemática está relacionada com a importância das rotinas na sala de atividades, na medida em que estas podem ou não ser facilitadoras de comportamentos de autorregulação, aos quais estão associados a autonomia e a independência, tendo em conta o grupo de crianças e as intenções definidas. Isto acontece porque, as crianças não tem a capacidade de se controlar e responder positivamente aos conflitos sem a ajuda do adulto, e provavelmente porque em algumas situações o registo sobre determinadas ações é diferente do contexto escolar para o contexto familiar e social. Ou seja, aplicam réplicas de comportamentos para verificarem se as respostas aos mesmos serão semelhantes, dependendo do contexto e dos adultos presentes. Assim, posso afirmar que a temática em estudo tem uma dimensão temporal, na medida em que os resultados vão surgindo de acordo com a intervenção que é feita ao longo do tempo.

3.2. De que forma orientei a investigação – roteiro ético e metodológico?

Após a escolha da problemática, é necessário delinear as opções éticas que orientam a investigação, nunca descurando os princípios éticos.

No que toca à natureza e ao método da investigação, esta é uma investigação-ação, ou seja, “metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e excerto da reflexão crítica. [É] de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento).” (Coutinho et al., 2009, p. 360). Por ser uma metodologia baseada em dados recolhidos da experiência, neste caso concretamente referente a notas de campo e registos diários, esta investigação terá um abordagem qualitativa. Esta abordagem investigativa é caracterizada por ser uma “metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver

problemas reais.” (Coutinho et al., 2009, p. 362). A amostra considerada foi todo o grupo de crianças, uma vez que a necessidade encontrada é manifestada em todas, embora mais frequente em determinadas crianças.

Para “conferir credibilidade ao trabalho desenvolvido” (Hortas, et. al, 2014, p.12), é essencial a utilização de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Desta forma, a técnica mais utilizada foi a observação, mais concretamente a participante e não participante. Esta observação foi decorrente de vários momentos da rotina como por exemplo, em momentos de brincadeira, momentos de refeição ou em momentos de trabalho. Todas estas observações permitiram-me “cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre os actores, etc.” (Tomás, 2011, p.148-149). Para complementar as informações, utilizei notas de campo que foram “registadas num Diário de campo onde o investigador anota as suas reflexões em primeira mão, isto é, o mais próximo possível da realidade observada” (Lima e Pacheco, 2006, p. 95). Utilizei, ainda, reflexões diárias e semanais bem como conversas informais com o orientador cooperante. Para além disso, destaco a importância das conversas informais tidas com a educadora cooperante para a partilha de opiniões e chegada a conclusões.

Tal como referi anteriormente, enquanto futura educadora de infância, não posso descurar os princípios éticos associados à prática docente, tanto no que toca à ética da profissão como na investigação. Assim, foi tida em conta os compromissos descritos na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional da APEI* nomeadamente: a responsabilidade, a integridade, o respeito e o compromisso com toda a comunidade educativa. Aliados a estes compromissos, surgem os Princípios Éticos apresentados por Tomás (2011) pelos quais regi a investigação. De seguida irei explicitá-los com exemplos concretos da prática, apresentando-os por pontos de forma a ser mais explícita a leitura e a justificação:

- 1. Objetivos do trabalho: Conhecendo a importância da comunidade educativa para o desenvolvimento da minha prática, é fundamental partilhar com a mesma os meus objetivos. Desta forma, com a equipa educativa conversei explicitando as minhas intenções/objetivos. Para com as famílias, apresentei-me dando a conhecer as minhas intenções com a colocação de uma apresentação na porta da sala de atividades. Já com as crianças, tive oportunidade de conversar com estas num momento de grande grupo e explicar o que iria acontecer.

- 2. Custos e benefícios: Respeitar sempre o outro foi o pensamento seguido. Quanto aos benefícios relacionados com a problemática em questão, considero que apesar de não serem totalmente visíveis, consegui implementar novas formas de pensar e de encontrar respostas para os conflitos.

- 3. Respeito pela privacidade e confidencialidade: No decorrer da prática bem como da investigação, mantive sempre o anonimato preservando a privacidade de cada um. Nunca referi nomes verdadeiros, referenciando-me à equipa educativa com nomes técnicos. Quanto às crianças, de forma a “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.”(APEI, 2011), conversei individualmente com cada criança, explicando o motivo e dei a oportunidade às mesmas de escolherem outro nome para referenciá-los. Importa ainda referir que, existiram informações que influenciaram a minha prática mas que nunca foram mencionadas.

- 4. Decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir: Decidi envolver todo o grupo de crianças, uma vez que, tendo por base as observações realizadas, esta é uma problemática que envolve todas as crianças nesta faixa etária (dos três aos cinco anos), mesmo que alguns dos comportamentos fossem mais frequentes em algumas crianças.

- 5. Fundamentos: Orientei a minha intervenção bem como a investigação tendo em conta os princípios éticos, a carta profissional da APEI e a profissão docente. Importa referir que, para desenvolver a minha problemática, à semelhança da prática em Creche, é necessário procurar informações ao nível da Psicologia e Pedagogia, mas acima de tudo centrar-me nos dados práticos recolhidos.

- 6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação: A investigação é de natureza qualitativa, sendo ainda uma investigação-ação. Desta forma, foi criado um plano de ação que se baseou na metodologia trabalho-projeto, definindo objetivos específicos para a ação. Foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, sendo a principal a observação.

- 7. Consentimento Informado: Todos os intervenientes têm o direito a serem informados e dar ou não consentimento ou assentimento (Ferreira, 2010) para participar. Assim, procurei informar a equipa educativa, oralmente, conversando e debatendo as estratégias encontradas. Com as famílias, como já referi, estas foram avisadas pela carta de apresentação colocada na porta da sala de atividades. Por fim, , apesar de respeitar e compreender que é importante estarem “informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação” (Tomás, 2011, p. 164), não o

concretizei diretamente, mas sempre que possível consulte-as para tirar algumas fotografias ou alguns registos pessoais, explicando o objetivo.

- 8. Uso e relato de conclusões: Considero que existem poucas conclusões a retirar perante a minha problemática, uma vez que esta incide sobre a ação do educador e um excerto da reflexão da minha identidade profissional. Contudo, é crucial mostrar à equipa educativa o trabalho desenvolvido. Com os pais e as crianças, é expectável agradecer a disponibilidade demonstrada e através da exposição do projeto desenvolvido, dar a conhecer tudo o que foi concretizado durante a intervenção.

- 9. Possível impacto nas crianças: Tendo em conta a problemática em questão, o impacto para as crianças está relacionado com o facto de, eu ter sido mais uma figura de referência, procurando-me quando sentem necessidade de algo mas ao mesmo tempo reconhecendo-me em momentos críticos, como algumas situações específicas de autorregulação. Para além disso, o impacto esperado está ainda relacionado com o facto de com o decorrer da intervenção, as crianças já terem a necessidade de se respeitarem, aceitarem e gerirem os conflitos.

- 10. Informação às crianças e adultos envolvidos: É importante dar a conhecer o nosso trabalho bem como um feedback do mesmo. Para reforçar o que já referi anteriormente, todo o trabalho que desenvolvi durante o período de PPS foi dado a conhecer a toda a comunidade educativa de diferentes formas (divulgação nos corredores, na sala de atividades, conversas informais).

3.3. Vamos perceber melhor a problemática e como intervir com o recurso à revisão de literatura...

Desde sempre que oiço falar da importância de ajudar a regular os comportamentos das crianças para que estas sejam indivíduos que estejam preparados para o mundo que as rodeia. Mas nunca tinha compreendido de que forma, poderia o adulto auxiliar as crianças neste aspeto. Desta forma, e antes de compreender a melhor forma de agir, considerei que seria fundamental compreender o conceito de autorregulação e de controlo de comportamentos.

Quando falamos em autorregulação, alguns são os conceitos que surgem associados, como regulação de comportamentos e autocontrolo. Por consequência, existiam também várias definições, tendo em conta os diferentes autores. Para

Linhares e Martins (2005), tal como já referi anteriormente no presente relatório, é a capacidade do indivíduo controlar as suas emoções e comportamentos perante estímulos positivos ou negativos. Contudo, também pode ser através do conceito de *autocontrole*, que se define através da capacidade de refletir antes de agir de forma a adequar a resposta/postura consoante o contexto da situação (Cordeiro, 2015 citado em Alves, 2015, p.27). Porém, a capacidade de um ser humano encontrar e desenvolver os seus próprios mecanismos de autorregulação é impressionante. Tal como refere Piscalho e Simão (2014), “a metacognição refere-se a um amplo alcance de processos cognitivos, estratégias e capacidades e envolve o consciente controlo da cognição, a capacidade de refletir sobre o que se sabe, compreende e pode fazer bem como a capacidade de perceber crenças e intenções.” (p.172). Desta forma, entende-se por autorregulação, a capacidade da criança controlar os seus impulsos, desejos e comportamentos, sem recorrer à ajuda do adulto, sabendo desde já que, todas as crianças “conseguem autorregular os seus processos,..., ou seja, para atingirem os seus objetivos, todas são capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos,..., no entanto nem sempre o fazem da forma adequada.” (Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007 citado em Piscalho & Simão, 2014, p.173).

Após um conhecimento e definição das perspetivas do conceito de autorregulação, importa compreender o seu processo e como agir.

De acordo com Katz (2006), existem quatro tipos básicos de aprendizagem: conhecimento, capacidades, predisposições e sentimentos. A autora salienta o conhecimento como a mais importante por ser essa a responsabilidade das instituições educacionais. No entanto, focando na temática em questão, as capacidades e os sentimentos são duas das aprendizagens fundamentais para a autorregulação, sendo as capacidades vistas como “comportamentos que melhoram com a prática, por vezes repetitiva, tal como quando se pratica capacidades da escrita.” (p.9). Quanto aos sentimentos, por outras palavras são “estados emocionais relativamente profundos” (p.10), que muitos são inatos mas outros podem e devem ser aprendidos com a experiência, como por exemplo, sentimentos de pertença, confiança e competência. Ainda nesta linha de pensamento, “ a escola assume cada vez mais uma importante função na formação da pessoa.” (Piscalho & Simão, 2014, p 172), sendo que deve oferecer, o mais cedo possível, as condições necessárias para que estas competências possam ser promovidas.

Cole e Cole (2004) referem que na base da autorregulação está a capacidade de inibição de impulsos, identificando a perspectiva de Eleanor Maccoby (1980), em que [a autora] nomeia quatro tipos de inibição: (i) inibição do movimento, que está relacionada com a capacidade da criança parar uma ação; (ii) inibição das emoções, que relaciona-se com o controlo sobre a intensidade das emoções; (iii) inibição das conclusões que traduz-se na capacidade da criança pensar antes de responder perante determinado assunto e, por último, a (iv) inibição da escolha que relaciona-se com a capacidade da criança encontrar a gratificação. Ainda assim, estas não são capacidades que as crianças em idade pré-escolar já tenham adquiridas, apesar da autorregulação iniciar-se quando começa a vida, uma vez que as crianças nascem com mecanismos que orientam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio em que se inserem. Contudo, “com a maturação e experiência, a criança vai se tornando cada vez mais proativa e com mais controlo sobre o seu mundo” (Bronson, 2000 citado em Piscalho & Simão, 2014, p.172). Isto indica-nos que, “sabemos muito de como ajudar as crianças envolvidas num ciclo negativo. Mas sabemos também que temos de as ajudar precocemente!” (Katz, 2006, p.19), para que com o desenvolvimento da criança e a ajuda do adulto sejam desenvolvidas as capacidades inerentes ao processo de autorregulação.

Para complementar a informação, Bronson (2000) propõe para as crianças entre os cinco e os sete anos de idade, quatro categorias de autorregulação:

Tabela 1.

Categorias da autorregulação.

Categoria	Comportamentos esperados pelas crianças
Controlo Emocional e Comportamental	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de respeitar as regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento; • Adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração;
Atitudes Pró-Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir falar dos seus estados mentais; • Compreender os pensamentos das outras pessoas;
Controlo Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Resistir à distração; • Utilizar estratégias apropriadas e eficazes; • Monitorizar o seu progresso e atingir o objetivo com sucesso;

Motivação para a autorregulação	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento da motivação de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo; • Acreditar que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão;
--	---

Nota: Informações retiradas de (Piscalho & Simão, 2014, p.173)

Analisando aquelas que são as categorias para a autorregulação, considero que todos os comportamentos esperados pelas crianças são, acima de tudo, competências que as crianças vão adquirindo, principalmente com a ajuda do adulto. Este deve direcionar a sua intervenção a ajudar as crianças “ a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem,..., monitorizarem os seus avanços, e ainda interligar o que experienciam na escola ao que poderão vir a realizar futuramente.” (Piscalho & Simão, 2014, pp.173-174).

O desenvolvimento emocional da criança está, também, relacionado com os comportamentos de autorregulação, na medida em que as crianças para compreenderem e respeitarem as emoções dos outros têm de compreender primeiro as suas próprias emoções, e por isso é fundamental promover pensamentos reflexivos e críticos (Brazelton e Sparrow, 2013).

Rematando, o desenvolvimento e promoção da autorregulação dependem do controlo dos impulsos e emoções, do desenvolvimento social que está diretamente relacionado com a autorregulação e, acima de tudo, do apoio de um adulto de referência, pois sabe-se que entre os dois e os seis anos ocorrem muitas mudanças importantes, uma vez que “desenvolvem maior sofisticação cognitiva, incluindo a capacidade para planejar e raciocinar de maneira mais sistemática,..., [e] adquirem uma maior apreciação das regras sociais e um desejo de agir de acordo com essas regras.” (Cole & Cole, 2004, p. 415).

Em síntese, o papel do educador é fundamental , sendo um mediador e um auxílio para o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber ser, saber estar e saber autorregular-se.

3.4. Apresentando e analisando os dados...

Após a apresentação da revisão de literatura , importa agora apresentar o plano de ação desenvolvido ao longo da intervenção para, posteriormente, analisar os resultados obtidos, bem como as conclusões retiradas. Desta forma, irei explicitar as estratégias encontradas para a investigação, analisando o projeto de intervenção bem como as “experiências narrativas reflexivas da prática” (Piscalho & Simão, 2014, p.174). Por último, apresentarei, de forma breve, as conclusões obtidas através da investigação realizada.

Conhecida a questão de partida foi necessário pensar em estratégias para dar resposta à mesma. Assim, tendo em conta o grupo de crianças e tal como foi referido na caracterização anteriormente realizada, o grupo apresenta fragilidades ao nível do saber ser, saber estar e saber autorregular-se. Assim, a partir da identificação desta necessidade, considerei importante e possível trabalhar de perto com elas, a problemática em questão. A principal estratégia encontrada para o desenvolvimento desta problemática, foi a metodologia de trabalho projeto. Apesar desta metodologia surgir dos interesses e curiosidades das crianças, em que é fundamental que os educadores encorajem esse interesse (Glauert, 2004), o tema foi induzido por mim, de forma a despertar o interesse nas mesmas e ajudá-las a ultrapassar as suas fragilidades. Para além disso, a estrutura desta metodologia potenciou a temática, através discussão de ideias. Isto porque, coloca-as em confronto com ideias diferentes, tendo que ouvir e aceitar a opinião do outro, sendo possível trabalhar com as crianças a temática.

Através das diferentes fases seguidas pela estratégia de metodologia de trabalho projeto, irei realizar uma apresentação e discussão dos dados, analisando e refletindo com algum referencial teórico e exemplos concretos da prática.

Na primeira fase, em que induzi o tópico do projeto e ao mesmo tempo, fazer com que as crianças se empenhassem no mesmo, utilizei a estratégia de contar uma história relacionada com as diferenças físicas. Foi a partir desta história que o tema foi lançado às crianças e construída a primeira teia após um debate sobre as ideias expostas pelas crianças, tal como é visível no seguinte exemplo: *“Contudo, considero que consegui lançar o tema e mostrar às crianças o que tinha como intenção, tendo feito uma primeira teia. Para além disso, fiquei muito satisfeita por ter conseguido acalmar o grupo e fazer o que tinha planeado, apesar de todas as contrariedades.*

(diário de bordo, 15 de novembro de 2016, sala de atividades). Esta fase prolongou-se por dois dias, sendo que no dia seguinte abordei de novo o tema, para compreender as predisposições e empenho das crianças face ao tema. Assim, quando falei da história e da temática da mesma, as *“crianças lembraram-se da história bem como da moral da mesma. Para além disso existiram observações que foram iguais mas existiram, também, novas observações para completar a teia já construída.”* (diário de bordo, 16 de novembro, sala de atividades). Quanto a esta primeira fase, o tema foi lançado às crianças e estas agarraram-no com empenho. Tal como intenção definida por mim, através do debate de ideias, podem ocorrer comportamentos de autorregulação como o facto de saber ouvir e respeitar o outro. Considero que, nesta primeira fase, a discussão das ideias não potenciou essas intenções.

Na segunda fase do projeto, que diz respeito ao planeamento e implementação do mesmo, em que maior parte do trabalho foi colaborativo, sabendo que este potencia a crítica e os conflitos, tendo assim uma base de reflexão para trabalhar o tema, foram concretizadas várias estratégias. Algumas sugeridas e planeadas por mim e, outras, adequadas tendo em conta a sugestão das crianças. A primeira estratégia encontrada nesta segunda fase, foi a implementação de dinâmicas de grupo. Estas dinâmicas consistiram em jogos: alguns que envolvessem as crianças tocarem-se para perceberem que todas as crianças são iguais e têm direito às oportunidades; jogos que levassem as crianças a olharem-se e pensarem o que cada uma significava para elas; jogos que permitissem às crianças estarem calmas e refletirem sobre algo; jogos que permitissem cumprir regras sociais; jogos que levassem a referir as suas opiniões e que poderiam causar alguma discussão. Em todas estas dinâmicas, as crianças participaram ativamente, mostrando ao longo da intervenção preferência por alguns: o jogo da teia¹³, em que as crianças tinham que referir características, elogios das outras crianças, o que poderia causar alguma discussão, jogos que exigissem mais concentração e, acima de tudo o cumprir algumas regras, e os jogos de retorno à calma e aceitação do outro. Todas as dinâmicas foram implementadas no grupo,

¹³ Hoje repeti o jogo da teia dos afectos. Já é notória o cumprimento das regras do jogo, sem ser necessário estar constantemente a chamar à atenção. Para além disso, lembrei as regras ao início do jogo e dei seguimento ao mesmo. Algumas das crianças mais velhas já tiveram a facilidade em dizer características das crianças fora do comum, enquanto que os mais pequenos, apesar de perceberem a metodologia do jogo, quando chega a parte de caracterizar um amigo, limitam-se a repetir as palavras mais referidas (bonito/a, lindo/a). Como estratégia, proibi a palavra “bonito/a”, incentivando as crianças a referir outras palavras em relação às crianças

sendo que este mostrou sempre empenho nas mesmas. Ainda assim, existiram alguns momentos que potenciaram a discussão de ideias, para além dos objetivos inerentes a cada dinâmica.

O primeiro exemplo do que foi referido anteriormente, é o seguinte “ *Depois do almoço, sentei as crianças no tapete e conversei com elas, dando a hipótese destes escolherem qual o jogo que queriam jogar. Por unanimidade, foi escolhido o jogo da navegação, tendo sido necessário negociar com as restantes crianças que faríamos os outros jogos na próxima semana. É importante ouvir, sempre que possível, a opinião das crianças e por outro lado saber negociar com elas, até porque como seria de esperar é por vezes difícil, agradar a todo o grupo.*” (4 de novembro de 2016, sala de atividades). Através do referido no exemplo da prática, aparentemente parece que no momento de conversa, as crianças que teriam escolhido outros jogos sem ser o da navegação, tinham ficado esclarecidos em relação ao combinado. Contudo, uns momentos após o jogo, algumas crianças questionaram-me o porquê de ter feito aquele jogo e não outro. Expliquei-lhes o motivo e combinei, de novo com elas, que faríamos as dinâmicas que para elas seriam mais interessantes na semana seguinte. Ao analisar todas estas ideias e comportamentos, é perceptível que as crianças tem dificuldade em aceitar o que é combinado em grande grupo bem como, aceitar aquilo que para elas não lhes é agradável. Através deste exemplo, reajustei de novo a minha ação, percebendo que as crianças precisam de sentir que todos tem um contributo importante para a rotina, sendo esta “um instrumento construtivo para o desenvolvimento da criança, desde que seja planejada para que a criança possa ser independente e autónoma” (Burg, 2012, p. 89). Assim, procurei nos momentos seguintes, abordar sempre as crianças sobre a decisão da dinâmica a desenvolver, para que elas [crianças] começassem a compreender que todas são ouvidas e é tido em conta o que é dito. Para além disso, levou a que cada uma controlasse a sua opinião, aceitasse a do outro e, que, em conjunto chegássemos a um consenso.

Outro exemplo representativo de algum conflito nas dinâmicas de grupo, foi aquando da repetição de um momento de relaxamento. “*Repeti o momento das massagens mas utilizando uma nova estratégia. Optei por colocar as crianças todas em roda e não formar pares, para que todos fizesse a massagem mas também todos recebessem. Acontece que, acabei por não fazer o jogo depois de ter feito várias tentativas, uma vez que o comportamento das crianças foi inesperado.*” (Diário de bordo, 17 de novembro de 2016, sala de atividades). Este comportamento *inesperado*

diz respeito a uma agitação enorme do grupo e recusa de algumas crianças em fazer as massagens a outras crianças, tendo em conta que num primeiro momento desta dinâmica, deixei que as crianças formassem pares livremente. Neste momento, aproveitei para discutir com as crianças esse tema, perguntando o porquê de determinada criança não querer fazer com outra, tendo obtido como resposta que “O Daniel não sabe fazer nada de jeito.”. Posto isto, questionei as crianças, em geral, sobre o que é “não fazer nada de jeito”, de forma a que estas refletissem e pensassem criticamente sobre o que teria acabado de acontecer. Desta forma, voltei a ajustar a minha intervenção e estratégias pensadas, procurando que futuramente em cada momento fosse tido em conta que todas as crianças trabalhassem com todas, para que percebam que é importante trabalhar com todas e, conseqüentemente, consigam regular essa emoção e esse comportamento.

Ainda na segunda fase do projeto foram concretizadas diversas atividades em diferentes áreas do conteúdo. Quanto a essas atividades, algumas foram propostas pelas crianças, provendo assim “uma participação ativa, na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas” (Cardona, 1999, p. 137), e outras foram propostas por mim. Nas que foram propostas por mim, o empenho e dedicação foram sempre visíveis, como se nota *“Depois do reconto, propus às crianças um desafio: as crianças imaginarem que eram o crocodilo e as adultas da sala serem as girafas, e o crocodilo fazer o pedido de casamento à girafa. Procurei registar tudo o que foi dito pelas crianças. No final, com o contributo de algumas crianças, principalmente, as mais velhas, conseguimos construir um pedido de casamento.”* (Diário de bordo, 22 de novembro de 2016, sala de atividades). Esta predisposição das crianças nas atividades sugeridas pelo adulto, mostra que tal como defende Katz e Chard (2009) a “maior parte das crianças entre os 3 e os 8 anos ainda reagem prontamente às ideias dos adultos, contribuem prontamente para o trabalho de grupo e experimentam com entusiasmo novas competências.” (p.8). Contudo, nas atividades propostas pelas crianças, algumas deram lugar a uma negociação e consenso na distribuição de tarefas. Num primeiro exemplo, aquando do conto de uma história relacionada com a temática da aceitação do outro independentemente das diferenças, *“o João disse que era “giro” construirmos um jornal para colocar a notícia do casamento do crocodilo e da girafa.”* (Diário de bordo, 22 de novembro de 2016, sala de atividades). Após este momento, foi necessário decidir quem iria construir este jornal, uma vez que não podem ser todas as crianças e há que distribuir tarefas. Num

primeiro momento, apenas duas crianças quiseram construir o jornal, tendo ficado responsáveis por essa tarefa. Mais tarde, ao colocar o jornal em exposição na sala, todas as crianças quiseram fazer o próximo. Aquando do conto de outra história, em que fizemos o jornal da mesma, o grupo de crianças teve de negociar as tarefas. Neste momento, houve alguma discussão, deixando eu, enquanto mediadora, a conversa evoluir. No final, questionei quais eram as conclusões retiradas da negociação, em que a Diana refere que *“há muitos meninos a quererem fazer o jornal e não pode ser. Mas não sabemos decidir, tens de ser tu.”* (Diário de bordo, 9 de janeiro de 2016, sala de atividades). Desta forma, questionei quem eram as crianças a querer fazer o jornal e em conjunto com as crianças negociamos. Perante esta situação, reajuste a minha postura, incentivando sempre as crianças a negociarem entre si, mesmo em situações de brincadeira nas áreas. Para além disso, promovi momentos que potenciasses este método de negociação, para que as crianças fossem percebendo e fossem conseguindo, entre elas, chegar a um consenso, tendo como *“objectivo principal (...)] ajudar as crianças a serem capazes de participar de forma adequada e a contribuírem para uma sociedade democrática.”* (Katz & Chard, 2009, p.14).

Ainda no que toca à segunda fase do projeto, nas atividades planeadas, na construção de estrelas da amizade, *“pedi às crianças que fizessem pares livremente. Sobrava a Beatriz, o João, o Rei Leão e o Daniel. Perguntei às crianças como iriam ficar os pares e a Beatriz disse: “Eu não fico com nenhum porque nenhum deles sabe fazer alguma coisa de jeito.”. Conversei com a Beatriz sobre a sua conversa e expliquei-lhe que aquela não era a postura correta, fazendo a ligação com o projeto de intervenção que estou a implementar. No final, a Beatriz ficou com o Daniel e o João com o Rei Leão.”* (Diário de bordo, 11 de janeiro de 2017, sala de atividades). Esta é mais uma situação exemplificativa de não saber aceitar o outro, com as diferenças existentes, e de não conseguir controlar e regular o seu comportamento perante algo que não agrada a criança. Mesmo depois de este tema ter sido conversado e discutido noutra situação semelhante, voltou-se a repetir, com a mesma criança. Esta situação repetiu-se e fez-me repensar, de que forma podia este tema ser abordado com aquela criança, tendo conversado sozinha com ela após o término da atividade. Isto porque, é por vezes necessário conversar com determinadas crianças, de forma individual, até para que estas não sintam que estão constantemente a serem expostas ao grupo.

Por fim, quanto à terceira fase, mais concretamente à divulgação e avaliação, aquando do momento de planeamento e distribuição de tarefas para divulgar o projeto à comunidade, poucas foram as crianças que demonstraram interesse em fazê-lo. Contudo, no dia da divulgação, perante a presença da comunidade educativa, em que tiveram de expor o que fizeram bem como o que aprenderam, maior parte das crianças quiseram falar, de uma forma desordenada e em simultâneo. Analisando os comportamentos das crianças, remete-me para o facto de mais uma vez as crianças não saberem regular as suas exposições e atitudes, pensando sempre que pode ser a vez deles, não sabendo respeitar a vez e a opinião do outro. Posto isto, conversei com elas após a concretização desta fase, tentando compreender o porquê daquela postura ao que obtive como respostas, “Eu também queria participar. Achava que ia ter vergonha.”. Assim, procurei explicar que mesmo que todos quisessem contribuir, é importante que tivessem feito de forma ordenada, ouvindo sempre os colegas.

Realizando, ainda uma relação entre o projeto desenvolvido com as situações diárias da sala de atividades, uma vez que foram várias vezes observados situações de conflitos fora da implementação de atividades específicas do projeto, “*na área dos Jogos, apenas é permitido estarem 4 crianças em simultâneo. Esta área já estava completa e o Rocky insistiu que queria ir para lá jogar. Os colegas disseram à educadora que o número de elementos na área já estava a ser ultrapassado e que não estavam a cumprir uma das regras da sala. Assim, a o Rocky não aceitou que tendo sido o último a chegar à área teria de sair. A criança não reagiu bem ao sucedido começou a chorar e a ter os seus comportamentos habituais, de espernear como forma de protesto.*” (Diário de bordo, 10 de outubro de 2016, sala de atividades). Neste caso, é explícito a não aceitação das regras da sala por parte da criança. Este é um pequeno exemplo representativo daquelas que foram as situações que mais ocorreram ao longo da intervenção. Nestas situações, procurei sempre conversar com as crianças com calma, mostrando-lhes que as regras não estavam a ser cumpridas e negociando com elas, formas de resolver o problema. Para isso, num primeiro momento sugeri a solução e aquando da repetição destas situações, já incentivei as crianças a pensarem por si só, uma vez que o papel do adulto deve ser mediador, sendo que “a mediação é um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, ..., com o

objectivo de facilitar um acordo por meio do diálogo e da negociação” (Jares, 2002, citado em Sobral, 2007, p.111).

Outro exemplo que foi sendo sistemático refere-se à partilha do objeto (pela utilização de um mesmo objeto, pela destruição de construções, por opiniões divergentes perante uma mesma situação/brincadeira/conversa), sendo esta uma temática, também, abordada ao longo do projeto. “ *Tal como já tem sido frequente, a Beatriz enquanto estava na área da garagem/construções arranhou, novamente conflitos com outras crianças devido à partilha dos brinquedos. Talvez fosse importante, observar se noutras áreas a criança tem o mesmo comportamento. Caso isso aconteça, é importante pensar qual a melhor forma de ajudar a criança a ultrapassar este obstáculo.* (Diário de bordo, 7 de novembro de 2016, sala de atividades). Neste sentido, como já referi foi uma temática abordada ao longo do projeto, mostrando às crianças a importância de partilhar com o outro. Assim, procurei ouvir sempre o que a criança tinha para dizer e mostrando que se não partilharmos o objeto com o outro, mais tarde poderemos precisar e não vão partilhar connosco. Considero que este é um pensamento difícil das crianças entenderem devido ao seu egocentrismo do ponto de vista cognitivo, em que nestas idades as crianças tem dificuldade em adaptar-se às visões do outro, centrando-se apenas nas suas. Desta forma, o adulto deve, de forma gradual, ir mostrando às crianças outras perspetivas para que estas consigam descentralizar-se.

Paralelamente ao exemplo referido anteriormente, foi notória alguma falta de regulação ao nível emocional. Algumas crianças têm dificuldade em gerir os seus sentimentos e emoções, principalmente quanto às figuras de referência. Num primeiro exemplo, “*No acolhimento, o Tiago chegou à instituição a chorar. Já no dia anterior, a encarregada de educação tinha ligado para a educadora porque o filho não queria ir para a escola porque os amigos não estariam lá devido às semanas das festividades. Hoje, a criança chegou a chorar e permaneceu maior parte do dia na mesma angústia, exceto quando estava a realizar alguma tarefa específica*” (Diário de bordo, 4 de janeiro de 2017, sala de atividades). É importante salientar que este é um exemplo do que aconteceu ao longo de quase uma semana e meia, em que esta criança demonstrou este comportamento. Perante esta situação, procurei conversar com a criança tentando perceber o motivo para aquela postura, de forma a ajudar a criança a ultrapassar esta frustração. Neste caso concreto, é importante referir que, a criança em questão tem um par do grupo de crianças com a qual se identifica bastante e que,

tanto uma como outra criança, quando esse par não está ficam tristes e mostram-se pouco ativos na rotina. Esta temática foi também abordada durante a intervenção, em parceria com os pais, para de alguma forma contornar alguma dependência¹⁴ que poderia estar a existir e tornar as crianças mais sociáveis com o restante grupo. Para isso, procurei estratégias aquando da escolha das áreas/atividades a realizar, mas tendo sempre em conta que, se estas crianças têm-se como referência, é importante não separá-las sempre.

Outro exemplo relacionado com a regulação emocional é, *“Hoje, tal como ontem, a Sara está constantemente a querer a minha atenção. Chegou a uma altura que me sentei com a criança e perguntei o que se passava para querer apenas estar junto a mim e respondeu-me que apenas queria ficar junto a mim porque gostava de mim. Sendo assim, fui com a criança para uma área e estivemos um pouco a brincar chamando de seguida outra criança par brincar connosco. De forma gradual, consegui que a Sara ficasse a brincar com a Diana e tendo conseguido ausentar-me.”* (Diário de bordo, 12 de janeiro de 2017, sala de atividades). Este é apenas um pequeno exemplo, uma vez que esta situação ocorreu várias vezes, chegando a criança a fazer birras e a entrar em conflito com ela própria por não aceitar um “Não”. Defendo e sou apologista que, as crianças recebam o afecto e o carinho necessário, principalmente se forem elas próprias a solicitarem. Contudo, defendo também que existem limites e, neste caso concreto a Sara não estava a entendê-los, pelo que tive de conversar com ela, reajustar a minha postura e encontrar estratégias, tal como aquela que referencio na nota de campo descrita. Através desse reajustamento de estratégias, a Sara compreendeu a mensagem transmitida e de forma gradual deixou de estar tão junto de mim e procurou brincar com os pares.

"Quanto mais novo é o aprendiz, maior ênfase deverá ser colocada na aprendizagem de predisposições e em sentimentos desejáveis, de modo a que predisposições e sentimentos saudáveis estejam bem estabelecidos nos primeiros cinco ou seis anos de vida." (Katz, 2006, p.11). Nesta linha de pensamento, surge o papel dos adultos de forma a que “tornem as suas predisposições visíveis ao

¹⁴ “Na área dos desenhos, o Tiago e o Vicente estavam a fazer desenhos exactamente iguais. A educadora chamou-os à atenção que não queria desenhos iguais e estes argumentaram que isso não iria acontecer. O que é facto é que, ambas as crianças estão sempre juntas, fazem sempre o mesmo e são induzidas uma pela outra.” (Diário de bordo, 25 de novembro de 2016, sala de atividades); Outro exemplo em Anexo A – Portefólio de JI – p. 79 (diário de bordo, 4 de novembro de 2016)

aprendente” (Katz, 2006, p. 11) sendo eles adultos de referência e modelos a seguir. Assim, procurei sempre iniciar as conversas de momento de grande grupo sobre a problemática, isto numa primeira fase, visto que depois de esta rotina estar adquirida pelas crianças, eram elas próprias que sentiam a necessidade de a cumprir, criando oportunidades frequentes de exercer responsabilidade, sendo essa uma das predisposições que a criança deve adquirir. (Katz, 2006, p.11). Desta forma, “o papel do adulto é, ..., o de ouvinte, de observador e de alguém que entende a estratégia que as crianças usam [numa] situação de aprendizagem ... [Torna-se] importante que a criança sinta que [o adulto] não é um juiz, mas um recurso ao qual pode recorrer [sempre que necessite] ” (Edwards, 1999, p. 160)

Em suma, concluo que esta temática deve ser algo contínuo e, que por isso, o período da PPS foi curto para ter evidências de evolução e diferenciação. Ainda assim, considero que o desenvolvimento deste projeto/plano de intervenção levou as crianças a ficarem despertas para alguns assuntos, principalmente para as emoções, a forma como observam e reagem perante o comportamento do outro bem como a melhor forma para encontrar soluções para os seus conflitos, através do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, pois à semelhança de Piscalho e Simão (2014), “é possível promover a autorregulação,..., em crianças em idade pré-escolar através de um programa de intervenção” (p.174), que pode e deve ser desenhado pelos educadores de infância.

Considero que a estratégia principal, em que através da metodologia de trabalho projeto conseguisse ir ao encontro das fragilidades e necessidades da criança foi uma mais valia, pois permitiu às crianças conseguirem compreender alguns conceitos relacionados com o saber ser, saber estar e saber autorregular, uma vez que, em algumas situações concretas de conflito surgido entre crianças, foi notória uma evolução, tal como se nota “*Num momento de conflito entre duas crianças, vieram dizer-me que o Gonçalo e o Faísca não partilhavam os brinquedos entre eles e que já não eram amigos. Aproveitei o momento, para chamar ambas as crianças e conversar com elas sobre o sucedido. Para além disso, fiz a ligação com o projeto de intervenção que estou a implementar. Este momento, proporcionou as crianças a resolução de conflitos, tendo o Faísca pedido desculpa ao Gonçalo de forma autónoma e também deu-me a entender que as crianças tem presentes as ideias trabalhadas ao longo do projeto.*” (Diário de bordo, 12 de dezembro de 2016, sala de atividades). Esta evolução, apesar de ainda terem recorrido ao adulto, mostra que as

crianças já tem outra forma de encarar os conflitos surgidos, procurando resolver o problema de forma autônoma mesmo que o adulto esteja presente, o que não acontecia anteriormente, uma vez que era o adulto que tinha de resolver os conflitos pelas crianças. Para além disso, através de alguns momentos concretos (dinâmicas de grupo) foi observável os comportamentos que estavam adjacentes a estas, como por exemplo, o saber ouvir e aceitar outro ou o cumprimento de regras sociais. É importante salientar, ainda, que foi notória também alguma evolução ao nível emocional, como abordar novas tarefas com confiança, mesmo as crianças mais novas do grupo.

Analisando os comportamentos das crianças, tendo por base a Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente¹⁵ de Whitebread et al. (2009), considerando as categorias Emocional, Pro-Social, Cognitivo e Motivacional, é possível concluir que a maior parte das crianças consegue concretizar os comportamentos identificados, mesmo que apresentem algumas dificuldades. Essas dificuldades são: (i) ao nível emocional, mais concretamente ao controlar a atenção e resistir à distração; (ii) ao nível Pro-social, mais precisamente à negociação das tarefas, à partilha e dar a vez e em resolver os problemas; (iii) ao nível cognitivo, apenas relacionado com falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam e, por fim, (iv) ao nível motivacional, existe ainda alguma dificuldade na iniciativa de atividades. Desta forma e, apesar de todos os outros comportamentos dentro de cada categoria, estes são os que saliento que ainda estão um pouco distantes daquilo que é típico para as idades das crianças do grupo.

O papel do adulto é importante neste processo de formação das crianças, não como forma de impingir formas de pensar ou se ser/estar, mas sim como um exemplo, partilhando a sua forma de pensar e, em simultâneo, que leva a criança a pensar e refletir sobre os diversos temas. Para além disso, é um mediador na gestão de conflitos, tendo sempre como objetivo principal, levar as crianças a agirem e refletirem por si só, bem como a encontrar estratégias para as suas fragilidades ou conflitos. Considero ainda que, para tudo o que foi referido acontecer, o adulto deve apostar numa postura de observador, analisando com atenção as crianças em diferentes situações, para agir tendo por base a informação recolhida. Por fim, o educador deve, ainda, procurar estratégias para reajustar a sua ação, tendo em conta os conflitos que

¹⁵ Cf. Anexo B

irão surgindo, sendo que por vezes experimentamos inúmeras estratégias até encontrarmos a que se adequa.

Como já referi anteriormente, julgo que com uma intervenção mais longa, as crianças iriam conseguir, de forma gradual, continuar a evoluir e conseqüentemente iriam conseguir resolver os seus problemas, autorregular-se e ao mesmo tempo, adquirir mais competências relacionadas com o saber ser e saber estar, bem como, eu num papel de investigadora iria ter mais dados e evidências de evolução, mesmo que esta tenha sido notória.

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

Ao longo destes, quase, oito meses de intervenção de PPS, tanto em creche como em JI, a necessidade de refletir sobre todo o processo de intervenção bem como os princípios que a orientaram, foi uma constante. Neste momento, terminado o período da PPS em JI e, encontrando-me num período terminal da minha formação profissional, considero pertinente realizar um balanço geral, partilhando as considerações do que foi feito, bem como uma análise a todo o processo formativo. Considero importante, referir também as maiores dificuldades sentidas, a evolução da minha postura enquanto docente bem como as aprendizagens consolidadas.

Durante ambos os períodos da PPS, estive em contacto com diferentes práticas pedagógicas, diferentes meios socioeducativos e diferentes profissionais de educação, levando-me a conhecer diversificadas técnicas, estratégias e perspetivas. Tal como refere Sarmiento (2009), a construção da identidade profissional “corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48), sendo esta a base de todo o meu processo de aprendizagem. De todo o processo, novos saberes e reflexões resultaram, que ajudaram a fazer um balanço entre a prática e a teoria aprendida durante a formação profissional.

Quando iniciei a prática em creche, a experiência com crianças tão pequenas era nula. Desta forma, abracei o desafio e empenhei-me ao máximo para realizar aprendizagens. Ainda assim, já existiam alguns princípios orientadores e algumas aprendizagens teóricas vindas da formação profissional mas, tendo em conta que “os comportamentos velhos desenvolvem-se e modificam-se, para melhor, através da exercitação.” (Berbaum, 1993, p.17), foi explícito ao longo do processo, uma evolução construindo novos comportamentos, elaborando novos tipos de reação, que se integraram na minha postura. (Berbaum, 1993, p.17)

No período da PPS de creche, considerei que as aprendizagens foram muito significativas devido à pouca experiência prática nesta valência. Quanto a JI, apesar de já ter estado em contacto com esta valência, na licenciatura, existiram aprendizagens significativas, apesar de em menor número, até porque cada grupo de crianças e cada instituição tem as suas particularidades.

Realizando uma análise mais concreta a ambas as intervenções, considero que existem dimensões que quero salientar, que influenciaram de uma forma positiva a minha formação e sendo transversais a ambas as valências. A primeira que considero crucial e a base de aprendizagens significativas é o contacto com as equipas educativas, sendo esta uma dimensão coletiva da minha formação. Ambas contribuíram para um crescimento da minha formação enquanto educadora de infância. Apesar de ter contactado com algumas estratégias e perspetivas pedagógicas que não defendo, deram-me oportunidade de as conhecer. Sabendo que a minha profissão está no início, é com a partilha de experiências das pessoas que me acompanharam que posso ser educadora de infância, tendo um registo base em que “todas as informações recebidas contribuem para modelar a nossa maneira de ser” (Berbaum, 1993, p.17), mesmo tendo algumas perspetivas defendidas por nós. Estas partilhas de vivências foram, também, constantes com as minhas colegas de estágio, que foram muito enriquecedoras para fomentar o trabalho em equipa, tal como é observado no seguinte registo: “*Hoje, em conjunto com as minhas colegas de estágio representámos para as crianças da instituição, uma peça de teatro sobre o Halloween. Apesar da preparação ter sido pouca devido à falta de tempo e do feedback ter sido positivo, não posso afirmar que me senti segura e confiante no que estava a fazer.* (Diário de bordo, 31 de outubro de 2016)

A segunda dimensão que considero importante analisar é a adaptação ao grupo de crianças, sendo esta uma das dimensões individuais na minha formação.

Apesar de ter estado com crianças com idades tão díspares, tendo estado em berçário e depois com crianças que terminam a educação pré-escolar, para ambos os grupos foi necessária uma adaptação da minha parte. Contudo, na valência de creche, considero que foi necessária uma adaptação mais cuidada e que levou mais tempo a ser criada, devido às características das idades, tal como é comprovado no seguinte exemplo: *“Sinto que ao longo desta semana, as crianças já me encararam como um adulto de referência na medida em que me reconhecem nas diferentes rotinas. Sinto também e sei que, existem pormenores que ainda vão levar o seu tempo a serem atingidos como o facto das crianças me reconhecerem nos momentos de conflito, de acolhimento, entre outros.*(Excerto da reflexão semanal da PPS de creche). No que toca ao JI, a adaptação correu de forma gradual, mas mais rápida que em creche, tendo-me adaptado facilmente ao grupo, tal como é observado no seguinte exemplo: *“Aos poucos e poucos fui conseguindo mostrar o meu papel dentro da sala e as próprias crianças reconhecerem-me alguma autoridade, o que não tinha acontecido na primeira semana.”* (Excerto da reflexão semanal de JI, de 10 de outubro a 14 de outubro de 2016).

No que toca à terceira dimensão que considero fulcral é promover aprendizagens significativas, indo ao encontro das necessidades, interesses e curiosidades das crianças. No contexto de creche, a maior preocupação foi ser um cuidador responsivo, promovendo atividades com objetivos específicos dos marcos do desenvolvimento infantil, uma vez que nestas idades, as aprendizagens são constantes em todos os momentos da rotina, desde a higiene até à alimentação, incluindo no sono. Não significa que, no contexto de JI, as aprendizagens não ocorressem em todos os momentos da rotina, mas numa sala de berçário o cuidado e as aprendizagens são, realmente, constantes, principalmente no que toca ao processo de autorregulação de comportamentos e emoções. Já no contexto de JI, considero que fui sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças, sendo que nesta valência as aprendizagens são mais conhecedoras do mundo social.

A penúltima dimensão que considero importante realçar, diz respeito ao planeamento e avaliação. Tanto em creche como em JI, planejar foi um desafio, principalmente porque em ambas as valências tive a oportunidade de criar instrumentos de planeamento e de planejar em conjunto com as educadoras. Para além disso, sendo em creche um planeamento regido pela aprendizagem, pela descoberta e tendo em conta os marcos do desenvolvimento infantil, foi para mim,

planejar em creche algo muito importante Quanto a JI, utilizando a metodologia de trabalho projeto, foi mais fácil planificar, até porque esta planificação é feita em conjunto com as crianças, escutando sempre as suas opiniões e sugestões. No que toca à avaliação, avaliar em creche, foi na minha opinião mais objetivo, até porque tinha uma grelha de competências a adquirir pelas crianças, que era utilizado pela instituição. Em JI, a avaliação do projeto foi feito com as crianças, tal como o planeamento.

Por fim, mas não menos importante, é essencial referir que todo o processo formativo, deu-me a conhecer a importância de incluir as Famílias, respeitando sempre a sua estrutura e valorizando as suas competências educativas. Para além disso, promover a participação destas no dia-a-dia da sala de atividades, bem como acolher os seus contributos familiares é importante, pois só assim é possível educar as crianças em parceria.

No geral, considero que todas as dimensões referidas anterior foram cruciais para a construção da profissionalidade docente. Saliento, ainda, que enquanto educadora de infância, são estas as maiores preocupações: a relação com a equipa educativa, a adaptação ao grupo de crianças bem como a relação criada com elas, a promoção de aprendizagens significativas e a orientação da minha ação através do planeamento/avaliação.

No que diz respeito às dificuldades sentidas, estas foram mais visíveis ao nível de JI, por ter sentido alguma insegurança no trabalho que estava a desenvolver e, por nem sempre, ter tido o feedback necessário para uma maior evolução. Contudo, considero que em ambas as valências, todas as barreiras surgidas foram sendo ultrapassadas, procurando sempre as melhores estratégias para resolver os problemas, partilhando sempre que possível com as equipas educativas e com a orientadora institucional.

Quanto à evolução da minha postura enquanto docente, considero que ambos os períodos da PPS foram cruciais na minha formação bem como na evolução da mesma. É ainda importante salientar que abordei semanalmente esta temática nas reflexões semanais (cf. Anexo A – Portefólio de JI, Secção 3, p. 117), analisando a minha postura enquanto futura docente de educação de infância. Fui crescendo enquanto educadora de infância, no que toca à segurança, postura e predisposição dentro da sala de atividades e, também, na base da nossa intervenção – princípios, intenções, planificação e avaliação. Foram realizadas aprendizagens constantes,

aprendizagens surgidas diariamente que contribuíram para um aumento de conhecimentos base nesta profissão. Sei que, a minha profissão ainda está no início e que ainda muitas aprendizagens estão por consolidar, pois ser educadora de infância é estar constantemente em aprendizagem. Enquanto futura educadora de infância, aprendi que devemos procurar ter formação para atualizar novas perspectivas de educação, para que possamos proporcionar o melhor às crianças, sendo elas "a fonte inspiradora e central da ação profissional das educadoras de infância" (Sarmiento, 2009, p. 62).

Em jeito de conclusão, todo o processo formativo durante o ciclo de estudos foi importante, visto que é "em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social." (Costa & Caldeira, 2015, p. 113). As aprendizagens foram inúmeras e posso afirmar que me sinto preparada para enfrentar a minha profissão como um desafio, abraçando todos os projetos com empenho e dedicação. Pretendo sempre ser uma cuidadora responsiva, nunca esquecendo a importância do cuidar e do educar, sendo estes dois termos indissociáveis. Acima de tudo, levo de todo este processo que...

"Ser educador é mais que vestir uma indumentária de intelectual e falar meia dúzia de palavras bonitas. É a reflexão e a ação. É o envolvimento, a busca, a doação... e sobretudo o Amor!"

Gi Barbosa

5. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES...

Chegando, por fim, ao último ponto do relatório, é importante realizar uma retrospectiva, não só do relatório como também de todo o processo formativo, tanto académico como profissional. É importante salientar que todo este processo formativo foi muito reflexivo de forma a responder a todas as minhas inseguranças e receios, pois " muitas dúvidas subsistem e com elas interrogações só possíveis de responder na própria ação; ação esta, palco de experiências profissionais diferenciadas que permitirão enriquecer e ou clarificar a nossa identidade profissional." (Costa & Calderia, 2015, p. 119).

Quanto à análise reflexiva da intervenção realizada em JI, considero que foi adequada tendo conseguido obter resultados no grupo de crianças, mesmo que pouco visíveis devido à duração da intervenção. Considero que as intenções foram delineadas adequadamente, tendo em conta o grupo de crianças e os meus princípios. Apesar de dificuldades pontuais em alguns aspetos da intervenção, principalmente ao nível da metodologia de trabalho projeto, considero que consegui sempre ultrapassar as dificuldades bem como as barreiras surgidas. Uma das dificuldades sentidas, já proveniente da PPS em creche, foi na organização e registo das informações e dados recolhidos. Isto porque, quando estamos com as crianças, surgem por vezes imensas informações que deviam ser registadas, mas que no momento não é possível. Mais tarde, aquando do registo, muitos são os pormenores que ficam esquecidos, o que complica mais tarde a nossa reflexão. Ainda assim, dei continuidade à estratégia utilizada em creche, procurando registar todas as informações recolhidas, bem como mostrando sempre a minha opinião, principalmente se fosse eu o adulto principal de algumas situações.

Focando-me na problemática da investigação, considero que foi o aspeto em que mais dificuldades tive. Isto porque, apesar de já ter realizado este processo em creche, julgo que em JI os dados foram em maior número e por isso mesmo, mais confuso em organizar. Ainda assim, compreendi a importância de mostrar às crianças o certo e o errado bem como a forma mais acertada de o fazer. Fiquei, ainda, a conhecer algumas estratégias para promover comportamentos de autorregulação para estas idades. Já em creche tinha concluído que é tão importante dar carinho, amor e atenção às crianças como mostrar-lhe os limites, as regras e a forma como funciona o mundo social. Compreendi ainda que, é importante auxiliar as crianças na gestão de conflitos e na resolução de problemas, mas sempre com uma perspetiva em que, sejam as próprias crianças de forma autónoma a fazê-lo, sempre com o apoio e a supervisão do adulto.

Quanto ao tópico da construção da profissionalidade docente, este foi um aspeto que foi sendo construído ao longo de toda a minha formação, ainda que numa primeira fase apenas académica e numa segunda fase, com os períodos da PPS, uma formação profissional. Considero que todos os momentos vivenciados foram cruciais, mesmo quando pensava que o processo não estaria a correr bem, pois consegui sempre encontrar estratégias e formas de contornar as situações.

Em jeito de conclusão, estou muito grata por todo o processo formativo e profissional que percorri e, tenho a certeza que irei abraçar com todo o empenho todas as crianças que por mim irão passar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, M. (2015). “*O Papel do Educador enquanto promotor de Comportamentos de Autorregulação das Crianças*”, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. Consultada em <http://repositorio.ipl.pt>
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora
- Brazelton, T. B. & D. Sparrow, J. (2010). *A Criança dos 3 aos 6 anos* (S. S. Santos, Trad.) (5ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Burg, L. C. (2012). *Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento diário das crianças*. In A. Coutinho, G. Day, & V. Wiggers, *Práticas Pedagógica na Educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 87-100). Nova Harmonia.
- Cardona, M., J. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância*. Pro-Posições, nº 1, 132-138
- 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.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do Adolescente*. Porto Alegre: ArtMed

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia Educação e Cultura, volume (nº2), 355-380
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo: Artmed.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou ...retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância (65-78). Porto: Edições Afrontamento
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Das pesquisas com crianças ao encontro da infância contemporânea, 18(2), 151-182
- Glauert, E. (2004). *A Ciência na Educação de Infância*. In I. Sirai-Blatchforf (Coord), Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância (pp.71-87). Lisboa: Texto Editora.
- Hohmann, Mary & Weikar D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M.J., Campos, J., Martins, C., Cruz, C. & Vohlgemuth, L. (2014). *Introdução às Metodologias de Investigação e Intervenção: recolha e análise de dados* (adaptado). Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
- JARES, X. (2002). *Educação e Conflito: guia de educação para a convivência*. Porto: Edições Asa.
- Katz, I. & Chard, s. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. (2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância*. Saber (e) Educar, 11, pp. 7-21.

- Lima, J. & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Linhares, M., & Martins, C. (2015). *O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças*. Estudos de Psicologia (Campinas), 32(2), 281-293
- Piscalho, I. & Simão, A. (2014). *Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica*. Revista Nuances: Estudos sobre Educação, v.25, nº3, p.170-190
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Salomão, H., Martini, M. & Jordão, P. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direccionado*". In Psicologia.com.pt
- Sarmiento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. Locus SOCI@L, 2, 46 – 64.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME
- Sobral, C. M. (2007). *Gestão de conflitos: A educadora de infância como mediadora de conflitos do quotidiano pré-escolar?* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento

Documentos Consultados:

Projeto Curricular de Sala 2016/207

Projeto Curricular de Instituição 2016/2017

Regulamento Interno da instituição

ANEXOS

ANEXO A. PORTEFÓLIO DE JARDIM DE INFÂNCIA

ANEXO B. LISTA DE DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM INDEPENDENTE (CHILD)

	Sempre	Usualmente	Às vezes	Nunca
Emocional				
• Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advém dos mesmos.				
• Aborda novas tarefas de forma confiante.				
• Consegue controlar a atenção e resistir à distração.				
• Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.				
• Persiste face às dificuldades.				
Pro-Social				
• Negoceia quando e como executa tarefas.				
• Consegue resolver problemas sociais com os pares.				
• Partilha e dá a vez de forma independente.				
• Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.				
• Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.				
Cognitivo				
• Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.				
• Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.				
• Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.				
• Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.				
• Faz perguntas e sugere respostas.				
• Utiliza estratégias ensinadas previamente.				
• Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.				

Motivacional				
• Encontra os próprios recursos sem a ajuda de um adulto.				
• Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.				
• Inicia atividades.				
• Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.				
• Gosta de resolver problemas.				
Outros comentários:				