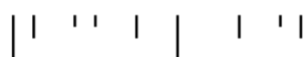


“OS PROBLEMAS RESOLVEM-SE  
CONVERSANDO”: O PROCESSO DE  
AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS DE IDADE  
PRÉ-ESCOLAR

Beatriz Albano

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

2022-2023



# “OS PROBLEMAS RESOLVEM-SE CONVERSANDO”: O PROCESSO DE AUTORREGULAÇÃO EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR

Beatriz Albano

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

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

# AGRADECIMENTOS

Se foi possível chegar até aqui e completar este percurso, esta grande etapa na minha formação pessoal e profissional, foi sem dúvida graças a todas as pessoas com quem tive a oportunidade de me cruzar e que tanto me apoiam desde o primeiro dia. Por esse motivo, dirijo-me a todos vocês que fizeram estes anos possíveis e de uma maneira tão boa e tão intensa.

Muito Obrigada...

...a vocês, **mãe** e **pai**, por serem sempre um apoio incondicional, por me ajudarem a conquistar todo este percurso, por me incentivarem sempre a seguir aquilo que realmente me fizer feliz.

...a ti **Vasco**, o meu “gémeo”, a minha maior companhia. Obrigada por todas as discussões de horas e horas aos almoços e por teres sempre uma maneira de me fazer rir, seja em que situação for.

...a ti **tia Suzana**, por todo o apoio desde os livros, documentos e recursos que me ajudaram ao longo dos meus trabalhos e da minha formação. Mas principalmente agradeço por teres criado a minha segunda família, o estúdio, sem a qual nada faria sentido.

...a vocês **Laura**, **Alice** e **Pedro**, por fazerem de mim a prima mais orgulhosa do mundo. É também por vocês que cheguei aqui, que cresci tanto nesta área e que escolhi este caminho, para um dia poder ter a sorte de acompanhar meninos e meninas como vocês.

...a vocês **avós** e **tios**, por terem sempre uma palavra amiga, um conselho a dar e por serem sempre tão disponíveis para tudo o que eu precisar. Sem dúvida que são, e sempre foram, um apoio fundamental.

...a todas as pessoas do melhor **estúdio** de dança que alguma vez poderão encontrar. São família e são das melhores pessoas que tenho comigo. Obrigada por me acompanharem

desde o primeiro dia e viverem tão intensamente estas minhas conquistas, como se vocês as vossas.

...a ti **Minês**, por teres sido a minha companheira em todo este percurso, por todos os trabalhos que só nós sabemos quantas reuniões foram precisas (valeu a pena!), por todos os cafés, lanches e combinações que ainda hoje fazemos questão de manter. Obrigada por seres tão amiga, sempre pronta a ajudar e por teres vivido comigo todos os momentos bons (e até os menos bons). Conseguimos!

...a ti **Garcia**, companheira de mestrado, ainda que tenhas escolhido outra turma (eu perdoo). Obrigada também por todas as mensagens seja de suporte ou de desespero, conseguimos chegar aqui juntas e fico muito feliz por isso!

...a todas vocês que fizeram parte desta caminhada na faculdade: colegas, madrinhas, afilhadas e todos com quem me cruzei ao longo destes anos e que, de alguma maneira, me fizeram crescer e aprender. Um beijinho especial às minhas amigas **Márcia, Moreno, Bea e Rita** com quem vivi muitos bons momentos.

...a todos os amigos, professores, educadores com quem tive a oportunidade de aprender, crescer e de quem levo muito boas recordações. À professora **Mara** que é até hoje a minha grande referência e à auxiliar **Cristina**. Obrigada por continuarem sempre disponíveis para me receber e por todo o carinho.

...a ti **Victória** que surgiste neste meu percurso de uma forma tão inesperada e mal sabia eu que ia encontrar não só alguém para me ajudar como também uma amiga, alguém em quem confio plenamente. Obrigada por todo o nosso processo, por continuares sempre disponível para receber cada mensagem minha, por me fazeres ver que todos os meus sentimentos são válidos e que se existem “é porque são verdadeiros e merecem ser reconhecidos”.

...a todos os meninos da sala de creche e de jardim de infância com quem tive a oportunidade de estar. Agradeço pela forma tão bonita como me receberam e por todas

as palavras carinhosas e que me fazem sempre perceber a sorte que tive em fazer este percurso com vocês.

...a todas as educadoras e auxiliares com quem tive o privilégio de aprender, de melhorar, de partilhar ideias e conhecimentos. Levo-vos comigo como exemplos a seguir e agradeço muito por me terem recebido da melhor forma.

...a vocês colegas de estágio, que viveram comigo todos os dias de prática educativa. Tantas foram as nossas reflexões conjuntas, que nos ajudaram a ultrapassar cada dificuldade. Obrigada pela partilha tão grande que criámos entre todas e pelo apoio que demonstrámos, e continuamos a demonstrar.

...a si **professora Dalila** por me acompanhar neste percurso e ser sempre um apoio relativamente às dificuldades sentidas. Agradeço pela compreensão que sempre demonstrou e pela oportunidade de aprender consigo.

## RESUMO

O relatório que se segue foi realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, tendo esta decorrido numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada no distrito de Lisboa, em contexto de jardim de infância e com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos.

No decorrer do relatório é descrito e analisado todo o processo referente à minha prática pedagógica enquanto estagiária, contendo também a parte investigativa que foi elaborada no contexto em questão. Assim, começa por ser apresentada a caracterização de todo o contexto, seguindo-se as intencionalidades educativas estabelecidas com base nessa mesma caracterização.

Posteriormente é explicitada a investigação desenvolvida em torno da problemática do processo de autorregulação em crianças de idade pré-escolar, tendo esta surgido a partir das dificuldades por mim sentidas relativamente ao modo como poderia abordar, que estratégias poderia utilizar e como promover a aquisição de competências autorregulatórias neste grupo de crianças. A investigação diz então respeito a um estudo de caso, de natureza qualitativa, e onde foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, que foram posteriormente analisados e discutidos.

Os resultados deste estudo permitiram compreender que conceções apresentam as crianças desta faixa etária relativamente à temática da autorregulação, que fatores podem influenciar a aquisição e desenvolvimento de competências autorregulatórias e, ainda, variadas estratégias que o educador pode experimentar e utilizar para a promoção destas competências, minimizando as situações de conflito.

**Palavras-chave:** Autorregulação; Emoções; Prática educativa; Jardim de Infância.

## ABSTRACT

The following report was made within the scope of the curricular unit Supervised Professional Practice II, which took place in a Private Institution of Social Solidarity (IPSS) located in the district of Lisbon, in a kindergarten context and with a group of children aged between two and six years old.

During the report, the whole process of my pedagogical practice as a trainee is described and analyzed, also containing the investigative part that was developed in the context in question. Thus, it begins by presenting the characterization of the whole context, followed by the educational intentions established based on that same characterization.

Subsequently, the research developed around the issue of self-regulation process in preschool children is explained, having arisen from the difficulties I felt regarding how I could approach, which strategies I could use and how to promote the acquisition of self-regulatory skills in this group of children. The research is then a case study, qualitative in nature, and where several data collection techniques were used, which were later analyzed and discussed.

The results of this study allowed us to understand what conceptions children in this age group have regarding self-regulation, what factors may influence the acquisition and development of self-regulatory skills and, also, the various strategies that the educator may try out and use to promote these skills, minimizing conflict situations.

**Keywords:** Self-regulation; Emotions; Educational practice; Kindergarten.

# ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ....	4
2.1. O meio envolvente .....	5
2.2. O contexto socioeducativo .....	6
2.3. A equipa educativa.....	9
2.4. O ambiente educativo .....	12
2.5. O grupo de crianças .....	19
2.6. As famílias .....	24
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	27
3.1. Intenções para com as crianças .....	28
3.2. Intenções para com a equipa educativa.....	33
3.3. Intenções para com as famílias .....	36
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	39
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	40
4.2. Revisão da literatura .....	43
4.2.1. Emoções e sentimentos na educação pré-escolar.....	43
4.2.2. Conceito de autorregulação e fatores que influenciam a capacidade da criança se autorregular .....	45
4.2.3. Estratégias a utilizar na resolução de conflitos .....	49
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	52

4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	55
4.4.1. Conhecer as concepções das crianças acerca dos sentimentos e emoções.....	55
4.4.2. Compreender o que é a autorregulação e quais os fatores que influenciam a capacidade da criança se autorregular.....	59
4.4.3. Identificar estratégias utilizadas pela equipa educativa na resolução de conflitos.....	65
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	70
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	79
ANEXOS.....	85
ANEXO A – Transcrição da entrevista à coordenadora pedagógica.....	86
ANEXO B – Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	125
ANEXO C – Transcrição da entrevista à ajudante de ação educativa.....	139
ANEXO D – Registos de observação.....	147
ANEXO E – Organização do horário semanal.....	155
ANEXO F – Roteiro ético.....	157
ANEXO G – Carta de apresentação.....	169
ANEXO H – Consentimento informado par ao registo fotográfico.....	171
ANEXO I – Análise das entrevistas às crianças.....	173
ANEXO J – Análise dos registos de incidente escritos.....	180
ANEXO K – Análise das entrevistas à educadora cooperante e ajudante de ação educativa.....	188

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias e Subcategorias - emoções e sentimentos.....	56
Tabela 2 - Categorias e Subcategorias - emoções negativas.....	58
Tabela 3 - Categorias e Subcategorias - autorregulação.....	60
Tabela 4 - Categorias e Subcategorias - Estratégias para a resolução de conflitos (adultos).....	65
Tabela 5 - Categorias e Subcategorias - Estratégias para a resolução de conflitos (crianças).....	67

# LISTA DE ABREVIATURAS

PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
JJ	Jardim de Infância

# 1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' .

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e tem como objetivo a descrição, análise e reflexão da prática pedagógica realizada no âmbito do jardim de infância.

Neste seguimento, o relatório incide na intervenção educativa em sala de atividades na valência de pré-escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os dois e os seis anos de idade (ao início da PPS II) e a partir da qual foi realizado um estudo de caso sobre uma problemática que surgiu das características desse mesmo grupo e de todo o contexto (Aires 2015). Após a escolha da problemática, a investigação consistiu na recolha de dados através de diversas técnicas e instrumentos (entrevistas, análise documental, registos de incidente escritos) e, posteriormente, na análise e discussão desses mesmos resultados.

O relatório encontra-se dividido em cinco partes, correspondendo a primeira à presente introdução. Posteriormente à mesma, encontra-se a caracterização de uma ação educativa contextualizada, sendo esta análise imprescindível visto que o contexto tem uma influência determinante no desenvolvimento e aprendizagem da criança (Portugal, 2008). As caracterizações englobam assim as características quer do meio envolvente à organização socioeducativa, como do contexto socioeducativo, da equipa educativa (dentro e fora da sala de atividades), do ambiente educativo (organização do tempo, e do espaço e materiais) e do grupo de crianças (assinalando os seus interesses e necessidades) e das respetivas famílias e sua contribuição na aprendizagem da criança. Segue-se a análise reflexiva da intervenção em jardim de infância, onde são mencionadas as principais intenções por mim estabelecidas para a prática pedagógica, após ter analisado as características do grupo de crianças e do contexto. De seguida, é apresentada a investigação em jardim de infância, realizada em torno da problemática: ““Os problemas resolvem-se conversando””: o processo de autorregulação em crianças de idade pré-escolar”. A escolha da problemática surgiu a partir da observação do grupo e da dificuldade acrescida que algumas crianças demonstravam na gestão das suas emoções e comportamentos. Tendo o adulto um papel fundamental na promoção de competências

autorregulatórias (Piscalho et al., 2018), tornou-se indispensável investigar mais de que modo ocorre este processo e que estratégias pode então o adulto adotar. Deste modo, são descritas as várias etapas da investigação desde a sua escolha, à revisão da literatura (em torno dos objetivos estabelecidos para a investigação, procurando dar-lhes resposta), metodologias a utilizar e análise e discussão dos dados que foram recolhidos em contexto escolar (através das entrevistas, observações e registos de incidente escritos).

Posteriormente, encontra-se o capítulo referente à construção da profissionalidade, onde foi feita uma reflexão acerca de todo o percurso realizado no âmbito das Práticas Profissionais Supervisionadas I e II e a sua contribuição para a minha formação enquanto futura educadora. Por fim, uma última parte referente às considerações finais, isto é, uma reflexão final acerca das aprendizagens realizadas, da importância de todo o processo vivido e da relevância da elaboração de uma investigação em torno de uma problemática específica para o meu futuro pessoal e profissional.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | " | | " |

O presente capítulo diz respeito à caracterização de todo o contexto onde foi realizada a Prática Profissional Supervisionada II, desde a caracterização do meio envolvente e suas potencialidades para a prática educativa, a caracterização do contexto socioeducativo, da equipa educativa (no seu global e mais especificamente a equipa da sala de atividades onde foi realizado o estágio). De seguida a caracterização do ambiente educativo, desde a organização do grupo, ao espaço e materiais, ao tempo e ainda a caracterização das interações estabelecidas, a caracterização do próprio grupo de crianças e das respetivas famílias.

Os dados presentes ao longo destas caracterizações dizem respeito a observações diretas, registos diários (notas de campo), de documentos disponibilizadas pela educadora cooperante e informações obtidas em conversas informais e através de entrevistas realizadas à equipa de sala e à coordenadora pedagógica do pré-escolar.

## **2.1. O meio envolvente**

Conhecer o meio envolvente, social e físico, torna-se desde logo uma mais-valia para o educador, na medida em que o ajuda a melhor compreender os espaços e ambientes onde as crianças crescem e com o qual contactam no seu dia-a-dia (Silva et al., 2016). Através deste conhecimento, o educador terá uma maior facilidade em respeitar as características pessoais, costumes, culturas e saberes das diferentes crianças do seu grupo.

Neste seguimento, e caracterizando o meio onde se encontra inserida a organização socioeducativa que me acolheu no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II, esta está localizada no distrito de Lisboa, na considerada a freguesia mais multicultural do país, assim como uma das zonas da cidade com maior população (Projeto educativo, 2023).

É um local onde é notória a diversidade cultural e linguística, tendo presente cerca de 80 nacionalidades diferentes (Site da Junta de Freguesia, s.d.). Esta diversidade está relacionada com a migração que resultou na chegada de população imigrante de diferentes origens. É também um meio marcado pela presença de uma população mais envelhecida e com um baixo grau de instrução. No entanto, dada a evolução demográfica e as

alterações económicas que têm ocorrido nos últimos anos, a freguesia já conta com um aumento da população jovem que por sua vez possui maiores habilitações (Projeto educativo, 2023).

Ao redor da organização socioeducativa é possível identificar inúmeros serviços tais como: escolas, hospitais, restaurantes e cafés, bancos, hotéis, alojamentos locais, pequenos comércios e indústrias. Existem também diversos mercados, jardins e parques, uma piscina, biblioteca e ginásio e é uma zona abrangida por uma vasta rede de transportes (Site da Junta de Freguesia, s.d.). Estes diferentes espaços são utilizados em prol das aprendizagens proporcionadas às crianças, no decorrer das práticas educativas.

No decorrer da PPS II, foram exemplos do envolvimento do grupo com o meio envolvente, as idas à papelaria/biblioteca, ao parque (nomeadamente no âmbito de um projeto desenvolvido com o grupo) e ao supermercado, de forma a adquirir os ingredientes necessários para a confeção de um bolo em sala de atividades. No seguimento destes exemplos, a coordenadora pedagógica reconhece a importância deste contacto com o meio e revela que é um aspeto que pretende intensificar ainda mais nas práticas das várias salas do pré-escolar.

“Amanhã eles vão passear e vão às compras. Podíamos só ter mandado vir os ingredientes, pronto. É este tipo de coisas que nós vamos querer.”

Entrevista à coordenadora pedagógica (Anexo A)

Esta multiplicidade de escolhas permite à comunidade contribuir para as aprendizagens das crianças da organização socioeducativa na medida em que usufruem dos diversos locais durante as práticas educativas (Silva et al., 2016).

## **2.2. O contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos (Regulamento interno, s.d.), e que dá resposta a necessidades da população abrangente, garantindo oferta educativa nas valências de creche, educação

pré-escolar e 1o Ciclo do Ensino Básico, estando estas duas últimas sob tutela do Ministério da Educação e da Segurança Social. As crianças que frequentam a instituição têm assim entre três meses e dez anos de idade.

Inicialmente a organização surgiu (em 1892) como um asilo para educar crianças órfãs e para aqueles que regressavam das ex-colónias portuguesas, nunca tendo deixado o seu propósito de promover a educação (Projeto educativo, 2023). Atualmente, existem no total 289 crianças a frequentar a organização socioeducativa, sendo que 98 correspondem à creche e 123 ao pré-escolar. Tendo em conta a diversidade cultural existente no meio envolvente, encontram-se na instituição 26 nacionalidades e ascendências distintas entre as crianças, sendo as mais predominantes a portuguesa, a chinesa e a nepalesa (Projeto educativo, 2023).

Ao longo do tempo, a organização tem prendido responder às necessidades da sociedade e das famílias que nela se inserem e, neste seguimento, a sua missão é a de dar as ferramentas necessárias às crianças para que estas sejam capazes de viver numa pequena comunidade que envolve uma tão notória diversidade (website da organização socioeducativa, s.d.). A instituição tem uma visão integrativa e holística, trabalhando no âmbito do acolhimento e integração das famílias e também em parceria com a comunidade e serviços existentes no meio (Projeto educativo, 2023).

Neste seguimento, apresenta como principais objetivos pedagógicos a promoção de ambientes de transformação, de oportunidades e de aprendizagem, fomentando as relações interpessoais, o respeito pelo outro e a entreatajuda. Dentro destes objetivos gerais, a organização socioeducativa refere que tem como objetivos específicos: a implementação de metodologias pedagógicas (transição para a Pedagogia-em-Participação; valorização da voz da criança e desenvolvimento de projetos); a reorganização dos espaços físicos de acordo com as necessidades que surgem; a intensificação da comunicação entre os diferentes setores/valências e, ainda, o desenvolvimento de parcerias com a comunidade envolvente e instituições/organizações (Projeto educativo, 2023).

Relativamente à organização espacial da instituição, existem zonas diferentes para cada valência e onde estão dispostas as várias salas (no caso do pré-escolar há cinco salas de atividade). Existe ainda a secretaria, um espaço exterior (recreio), uma cozinha e dois refeitórios, quatro casas de banho, a lavandaria, a capela, gabinetes técnicos e administrativos, a biblioteca, a sala de música e uma sala utilizada para diferentes fins, tais como reuniões, aulas de dança e sessões de terapia.

A abordagem pedagógica pela qual a organização socioeducativa se rege é a Pedagogia-em-Participação que tem a democracia como centro dos seus valores e princípios (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). É uma pedagogia que pressupõe que sejam criados ambientes educativos centrados nas relações interpessoais, englobando atividades e projetos que permitam à criança explorar, aprender, criar e desenvolver-se, dando sempre valor ao conhecimento e encontro das várias culturas. Segundo a coordenadora pedagógica (Anexo A), a adoção desta abordagem surgiu da necessidade de tornar explícita uma pedagogia, pois as diversas educadoras desenvolviam práticas muito diferentes e tornava-se difícil o apoio entre as mesmas e a organização. Assumindo uma pedagogia comum, todas as salas de atividades passam a estar em sintonia relativamente a práticas educativas e materiais a serem utilizados. A coordenadora pedagógica acrescentou que é uma transformação que está ainda em desenvolvimento, não estando ainda totalmente enraizada em nenhuma das salas de atividades, e que existem muitas dificuldades a colmatar (nomeadamente a falta de recursos materiais e de espaços).

No que se refere à organização dos grupos da valência de pré-escolar, é também de destacar que desde há dois anos que a organização socioeducativa tomou a decisão de formar grupos heterogéneos a nível de faixas etárias. Assim, os grupos passaram a ser compostos por crianças desde os três aos seis anos de idade dentro de uma mesma sala. É ainda de salientar que a organização conta com diversas parcerias com diferentes objetivos: auxiliar as crianças que necessitam de terapias e acompanhamento psicológico; proporcionar sessões com profissionais das áreas de inglês e música; instituições de

ensino com quem colaboram no âmbito da realização dos estágios curriculares; entre outros (Projeto educativo, 2023).

### **2.3. A equipa educativa**

A equipa educativa relativa à valência do pré-escolar é composta por 40 elementos, sendo eles: a Diretora Técnica, a Coordenadora Pedagógica (que é simultaneamente educadora de infância, não estando, porém, a exercer durante o presente ano letivo), catorze educadoras de infância, dezanove auxiliares/ajudantes de ação educativa, dois trabalhadores de serviços gerais, um vigilante, uma psicóloga e uma assistente social (Projeto educativo, 2023).

Cada sala de atividades tem um par (educadora-ajudante de ação educativa) que trabalha permanentemente em conjunto e existe uma ajudante de ação educativa que não pertence a nenhuma sala em específico, auxiliando onde for necessário a cada momento da rotina. Para além dos acima mencionados, a organização conta ainda com um professor de português língua não materna e informática, um professor de expressão musical e uma professora de inglês (docentes das Atividades Complementares). Na organização socioeducativa, as crianças podem ainda usufruir de atividades extracurriculares de dança ou de orquestra, com docentes especializados em cada uma das áreas.

Relativamente à distribuição da equipa pelas salas e valências, as educadoras de infância usualmente mantêm-se na mesma valência de ano para ano, sendo que acompanham um mesmo grupo de crianças até estas passarem para a valência seguinte. Já no que se refere às auxiliares/ajudantes de ação educativa, existe uma maior rotatividade para que as equipas educativas de sala não se mantenham iguais por muitos anos seguidos, tendo a oportunidade de trabalhar com diferentes educadoras. No entanto, estas decisões são tomadas consoante o que a equipa considerar ser o mais benéfico, nomeadamente para os grupos de crianças em questão.

A organização socioeducativa conta ainda com profissionais na área da terapia e psicologia (através de parcerias e da própria psicóloga da instituição) que acompanham as crianças com necessidades educativas especiais ou que necessitem de apoio seja a nível

cognitivo, comportamental ou emocional. Estes profissionais, que atuam regularmente no processo de desenvolvimento da criança, tornam-se de extrema importância na medida em que identificam e iniciam a intervenção precoce em crianças com dificuldades de aprendizagem, proporcionando-lhes um apoio mais individualizado e adaptados às suas necessidades (Santos & Gonçalves, 2016). Também permitem um apoio à própria equipa educativa e famílias, para que seja um trabalho colaborativo e mais benéfico para a criança (Vokoy & Pedroza, 2005).

A relação estabelecida entre os vários elementos que constituem a equipa educativa é caracterizada pela coordenadora pedagógica (Anexo A) como uma relação cada vez mais cooperativa e de constante partilha e reflexão acerca das várias práticas pedagógicas. Silva et al. (2016) realça a importância desta comunicação, não só entre a equipa de sala como também com toda a equipa pedagógica da instituição. É através destas interações que são discutidas as melhores abordagens e instrumentos a utilizar, permitindo que haja uma coerência entre as diversas salas de uma mesma instituição e, ainda, facilitando (no caso da comunicação com profissionais de diferentes níveis de ensino) o processo de transição das crianças entre valências.

A coordenadora identifica como principais dificuldades a colmatar o grau de absentismo existente na equipa e necessidade de melhor compreenderem que materiais são necessários para o decorrer das práticas de forma que sejam criados espaços de maior exploração e de interesse para as crianças, e fazendo com que estas não escolham sempre a mesma área para estar. É ainda de salientar a importância e regularidade das reuniões que são realizadas entre educadoras e coordenadora pedagógica, partilhando entre si situações relativas à prática educativa de cada sala e dificuldades que tenham surgido, para que se entrem ajudem o máximo possível e seja criado um ambiente de forte comunicação e sintonia no trabalho que é realizado.

Relativamente à equipa educativa especificamente da sala de atividades onde me encontrei a estagiar, esta é constituída pela educadora cooperante e pela ajudante de ação educativa, trabalhando juntas pelo terceiro ano consecutivo (na mesma sala). A educadora conta com 33 anos de experiência profissional sendo que a maioria do seu percurso foi

feito na presente instituição. Passou por três valências diferentes, sendo elas o 1o Ciclo do Ensino Básico (atividades de tempos livre), a creche e o pré-escolar, sendo esta última a mais frequente (Anexo B). Já a ajudante de ação educativa, trabalha na organização socioeducativa há 30 anos e desde há nove anos que é responsável por fazer a gestão de recursos humanos do pré-escolar, trabalhando a par com a respetiva coordenadora pedagógica. Assim, faz a ligação entre os vários elementos da equipa e a coordenação, organizando e reformulando horários, rotinas e outros ajustes que sejam necessários (Anexo C).

No que se refere à relação estabelecida entre educadora e ajudante de ação educativa, ambas a caracterizam como uma relação de respeito, confiança e entreajuda. No decorrer do estágio foi possível compreender esta forte ligação, salientando-se a partilha e cooperação entre estes dois membros da equipa, existindo momentos diários de reflexões entre ambas acerca das crianças e de situações que vão acontecendo.

É de salientar que uma vez por semana (todas as quintas-feiras) é realizada uma reunião de equipa entre educadora cooperante, auxiliar de educação (e posteriormente comigo) acerca do que se passou ao longo da semana até ao momento, dúvidas que possam existir, reflexões a fazer e, no final, é feita a planificação da semana seguinte para que toda a equipa esteja a trabalhar no mesmo sentido. Este planeamento e discussão recorrente de ideias entre a equipa, garante uma maior coerência entre as práticas da educadora e ajudante de ação educativa, trabalhando com um mesmo objetivo/para um mesmo fim, visto que são estas as pessoas que estarão diariamente a lidar com o mesmo grupo de crianças (Silva et al., 2016). Os autores acrescentam que esta interação permite também que haja a possibilidade de diferentes olhares/perspetivas sobre o que acontece na prática educativa e sobre as próprias crianças.

A prática educativa da educadora segue a pedagogia em participação, adotada pela organização socioeducativa, sendo que ambos os elementos da equipa têm formação neste sentido (e outras pequenas formações que vão surgindo e sobre os mais variados temas dentro da educação de infância). Sendo um dos pressupostos desta pedagogia a qualidade das relações e interações estabelecidas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), a

equipa demonstra uma grande capacidade de partilha e reflexão constante, assim como de alteração de rotinas caso haja essa necessidade.

Em suma, todos estes princípios que orientam as ações e práticas da equipa educativa vão ao encontro dos princípios estabelecidos pela APEI, nomeadamente o “trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva” (APEI, 2011, p. 2) e “ter consciência de que o profissional de educação de infância é uma referência” (p. 2), procurando ser um modelo para todas as crianças.

## **2.4. O ambiente educativo**

De forma a caracterizar o ambiente educativo e as suas componentes, importa primeiramente compreender o conceito de ambiente educativo. Forneiro (1999) caracteriza e diferencia então os termos espaço e ambiente, referindo que o primeiro se refere ao espaço físico onde ocorre a prática educativa, enquanto o segundo diz respeito às interações estabelecidas nesse mesmo espaço. Silva et al. (2016) acrescentam que estas interações não se cingem à relação entre crianças, mas também entre adultos, entre crianças e adultos, com as famílias e até com a comunidade.

Os autores apresentam as dimensões que a organização do ambiente educativo da sala acarreta, sendo elas a organização do grupo de crianças, do espaço e materiais e do tempo (Silva et al., 2016). Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) acrescentam a necessidade de que os ambientes criados sejam responsivos e desafiantes, colocando a criança como centro da sua própria aprendizagem.

Relativamente à organização dos grupos do pré-escolar, desde há dois anos para cá que a instituição se tenta aproximar cada vez mais da Pedagogia-em-Participação e, deste modo, foi tomada a decisão de criar grupos heterogéneos quanto à idade das crianças. A coordenadora acrescenta (Anexo A) que esta modificação trouxe muitas vantagens, no entanto, refere que ainda existe a limitação dos espaços insuficientes para a gestão destes grupos. Um exemplo disso é o facto das crianças dentro de um mesmo

grupo não dormirem todas a sesta o que leva a que a sala esteja ocupada por umas para dormir e não podendo ser simultaneamente ocupada pelas restantes para brincar.

De seguida será feita uma caracterização mais detalhada relativamente a cada uma destas dimensões - espaço e materiais, tempo e interações.

Relativamente à organização do espaço, deverá ser sempre intenção do educador, ao prepará-lo, a promoção de alegria, prazer e bem-estar para a criança, tendo sempre em conta os seus interesses e criando um lugar seguro e promotor do brincar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Primeiramente importa referir que a organização socioeducativa é constituída por um edifício único, dividido entre as três valências - creche, pré-escolar e 1o CEB. Existem 4 salas e uma casa de banho correspondentes ao espaço do 1o CEB, uma biblioteca comum a toda a comunidade escolar, 5 salas de atividades e duas casas de banho no espaço do pré-escolar, 7 salas de creche, dois refeitórios (um deles, mais pequeno, apenas para a creche), um espaço exterior com uma casa de banho, gabinetes técnicos e administrativos, uma capela, uma sala utilizada para diferentes fins (reuniões, aulas de dança e outras atividades), uma cozinha, uma lavandaria, a capela, a secretaria e o “salão”, que corresponde a um espaço comum e que dá acesso ao refeitório, utilizado quando não é possível recorrer ao espaço exterior no tempo de recreio devido ao mau tempo meteorológico.

Caracterizando agora especificamente o espaço relativo à sala de atividades, e onde decorreu a maior parte do tempo da minha prática enquanto estagiária, a sala é organizada por áreas diferenciadas. Esta organização, com materiais próprios em cada uma das áreas, “facilita a construção de aprendizagens significativas” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.25), não devendo, no entanto, ser estanque. Isto é, a existência e disposição das áreas e dos seus respetivos materiais não tem de ser definitiva, devendo adaptar-se ao que acontece na prática e às necessidades e interesses que o grupo de crianças vai demonstrando.

Neste seguimento, a área do faz-de-conta apresenta-se como uma das mais escolhidas pelo grupo nas suas brincadeiras e é, conseqüentemente, uma das áreas que

ocupa um maior espaço físico na sala (de forma que muitas crianças possam usufruir dela ao mesmo tempo). Nesta área estão então contemplados: um colchão a fazer de cama, uma mesa com espelho, colares, caixas, óculos e outros acessórios, uma cozinha com os respetivos utensílios e uma mesa, fantoches diversos, utensílios do dia-a-dia (secador, balde e esfregona, carrinho de compras, entre outros) e, ainda, uma caixa com fatos/disfarces e roupas diversificadas. A área da expressão plástica é igualmente uma das mais escolhidas pelas crianças, tendo uma estante grande com diversos materiais (folhas, canetas, lápis, afias, borrachas, tintas e pincéis, frascos de vidro, lãs, tecidos, uma pasta com cartolinas, plasticina e formas diversas), quatro mesas e algumas cadeiras. Estas por sua vez são utilizadas não só pelas crianças que estiverem a utilizar esta área como também a área dos jogos. Nela, existe uma estante com diversos jogos, desde puzzles, jogos didáticos, cartas, formas geométricas, cartões com letras

Junto à janela da sala é possível encontrar a área da biblioteca, desta vez a área menos utilizada pelo grupo, que apesar de demonstrar interesse na leitura de histórias, não utiliza este espaço físico, levando os livros e lendo-os em outros locais da sala. Nesta área existe um tapete com duas almofadas e uma pequena estante com alguns livros, mas que não se encontram organizados.

Existe ainda a área da garagem e construções, composta por caixas com peças de lego, materiais de esponja e madeira, carros e um barco de brincar. Perto desta área, encontra-se a mais recente área da sala □ área do conhecimento do mundo, onde se pode encontrar o aquário com a tartaruga, placas de madeira, azulejos, conchas, pedras, rolhas, lupas e ramos de árvores.

Para além dos materiais já mencionados, existe na sala um armário e uma mesa utilizados apenas pelos adultos intervenientes, uma caixa junto à porta de entrada, onde as crianças guardam pertences que trazem de casa e que no final do dia levam de volta para casa e ainda uma caixa com os cantis de água de cada criança. Todos os materiais devem ser promotores de aprendizagens para a criança enquanto brinca, sendo necessário que o educador reflita sobre as suas potencialidades (Oliveira-Formosinho &

Formosinho, 2013). Pode tornar-se necessário retirar/acrescentar/modificar determinado material, tal como aconteceu no decorrer da PPS II.

“A coordenadora pedagógica esteve na sala e, juntamente com equipa educativa e comigo, reformulámos a organização do espaço: a questão dos fatos que não fazem sentido na sala pois incentivam a brincadeiras de lutas e onde não existe espaço para tal; a zona da tartaruga que estava a ocupar demasiado espaço e que não era frequentada pelo grupo (assim que mudámos, 4 crianças estiveram à volta do aquário a observar durante muito tempo); entre outros.”

Registo de observação no 65, 16 de novembro de 2022

(Anexo D)

Ainda relativamente à questão dos materiais, a coordenadora pedagógica admite que há falta de alguns recursos próprios para determinados momentos da rotina (como a falta de cadeiras no acolhimento, de forma que todas as crianças da sala possam estar sentadas). É intuito da equipa, num futuro próximo, envolver a comunidade e famílias nesta aquisição de materiais:

“Nós queremos ir às lojas aqui pedir materiais para as peças soltas (...) à fábrica do café, pedir se têm café para deitar para o lixo, ir à florista buscar materiais. Portanto, queremos fazer essa com as crianças.” (Anexo A)

Nas diversas paredes da sala, estão dispostas junto a cada área fotografias das crianças a brincar nesse mesmo local e documentação pedagógica realizada pela educadora □ com registo fotográfico e escrito da atividade, assim como alguma bibliografia de referência. Esta divulgação é extremamente importante de estar disponível para que adultos (famílias e equipa educativa) e crianças possam observar, lembrar o que foi feito, refletir e avaliar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Ao fazer esta análise, o educador encontra erros, melhorias a fazer, identifica conquistas e dificuldades. Os autores acrescentam que permite ouvir as crianças falarem do processo que viveram em determinada atividade, o que é igualmente importante para a sua avaliação.

É ainda de salientar os instrumentos de pilotagem utilizados na sala de atividades (e dispostos também nas várias paredes), sendo eles: o mapa das idades □ tabela com fotografias de cada uma das crianças na coluna correspondente à sua idade, sendo que as crianças há medida que fazem anos vão alterando a posição da sua fotografia -, o mapa de presenças e a planificação do momento de atividades e projetos □ cada criança escolhe o que quer fazer, a educadora regista e afixa na parede a respetiva planificação.

No que se refere à organização do tempo, Rodrigues e Garms (2007) começam por referir que estabelecer as rotinas (e mesmo os espaços e materiais) é também cuidar, sendo este um dos papéis do educador. Deste modo, ao tomar decisões quanto à organização do dia-a-dia, o educador deve ter em conta as características do grupo de crianças e ter alguma flexibilidade nas suas escolhas, adaptando estas rotinas se assim for necessário (Cardona, 1992).

O dia inicia então às **9h** com o acolhimento das crianças na sala de atividades. À medida que entram na sala, as crianças guardam o seu cantil e escolhem um lugar livre para se sentarem à mesa. Indicam à educadora se pretendem comer o reforço da manhã ou não. É também costume ouvirem uma canção, que a educadora coloca a tocar, cantando todos em conjunto. De seguida, inicia-se o tempo de planificação, sendo que as crianças dizem à educadora em que área pretendem estar de manhã e que atividades/brincadeiras planeiam realizar. A educadora regista estes dados e expõe a planificação numa das paredes da sala. Por volta das 9h30, as crianças vão para as áreas que escolheram e durante este tempo o adulto serve de mediador e auxilia nas diversas tarefas. Este tempo de *atividades e projetos* é, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), uma mais-valia no sentido em que permite à criança desenvolver a atenção e compreensão do mundo que a rodeia, a experimentação e desenvolvimento imaginação.

Às **10h30** arrumam a sala arrumada e sentam-se (adultos e crianças) numa roda, no chão da sala, para que seja feita a reflexão. As crianças que pretenderem partilham o que fizeram durante a manhã. Mostram desenhos, construções e outras produções que tenham feito e avaliam se cumpriram ou não com o que tinham estipulado fazer. De

seguida sucede-se o momento de recreio no espaço exterior, em que a ajudante de ação educativa acompanha o grupo, enquanto a educadora prepara a sala de atividades para o momento seguinte da rotina. Às **11h15** o grupo regressa à sala e a educadora explica as atividades que vão estar a acontecer simultaneamente, indicando quem vai para que atividade. Este é então o momento diário de tarefas em pequenos grupos, sendo que o adulto vai auxiliando no que for necessário. É costume a educadora formar grupos heterogéneos quanto à idade para que os mais velhos possam ajudar os mais novos.

Terminada a manhã, segue a hora de refeição. É de salientar as modificações que foram feitas no decorrer da PPS II, nomeadamente no que se refere a esta parte da rotina, visto que a equipa educativa considerou que a decisão inicial não estava a resultar e que seria mais benéfico dividir em dois momentos distintos de almoço.

“Foi feita uma adaptação da rotina. A partir de hoje existem dois horários de almoço. Primeiro comem as crianças que vão dormir a sesta e só depois o restante grupo.”

Registo de observação no 48, 07 de novembro de 2022

(Anexo D)

Assim, a rotina de almoço ficou definida da seguinte maneira: às **11h45** a ajudante de ação educativa leva para o refeitório as crianças que dormem a sesta enquanto as restantes crianças permanecem na sala com a educadora. Terminado o primeiro almoço, as crianças são encaminhadas para a sala onde realizam a sesta e as que ainda não almoçaram dirigem-se ao refeitório. Após terminarem o almoço, brincam no espaço exterior até serem **14h**. A esta hora, regressam à sala de atividades e brincam na área dos jogos enquanto a educadora e a ajudante de ação educativa auxiliam na arrumação das camas e o acordar da sesta. O final da rotina diária consiste num momento intercultural, sendo este muito diversificado. Pode corresponder a jogos, leitura de histórias, à vinda de algum familiar à sala para dinamizar uma atividade, entre outros (sempre em grande grupo).

Prosseguindo então com a caracterização do ambiente educativo quanto ao tempo pedagógico, a organização socioeducativa encontra-se em horário de funcionamento entre as 8h e as 19h15, de segunda a sexta-feira, sendo o horário letivo entre as 9h e as 15h30

(Regulamento interno, s.d.). É também de referir os períodos de encerramento, correspondendo estes aos dias 24 e 31 de dezembro, terça-feira de Carnaval, dia 12 de junho, todos os feriados nacionais, todo o mês de agosto e, ainda, os cinco primeiros dias de setembro (para preparação do novo ano letivo por parte da equipa educativa).

Tendo em conta que a instituição se rege pela Pedagogia-em-Participação, a organização da rotina contempla momentos de diferentes ritmos, isto é, momentos individuais, de pequenos grupos e de grande grupo, característicos da pedagogia (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013). Ainda assim, a distribuição dos vários momentos da rotina pode variar de sala para sala, consoante o que se tornar mais benéfico para o grupo. Neste seguimento, encontra-se em anexo a tabela referente à organização do horário semanal da sala onde realizei a PPS II (Anexo E).

“Durante o dia, existem atividades organizadas de diversas maneiras. Há sempre momentos de grande grupo (logo de manhã, no acolhimento, e à tarde, no momento intercultural), de pequenos grupos (antes do almoço) e momentos livres, em que as crianças escolhem em que áreas da sala pretendem brincar. (...)”

Registo de observação no 5, 17 de outubro de 2022 (Anexo D)

Para além dos momentos mencionados acima, a organização socioeducativa iniciou o momento semanal de português língua não materna, a ser usufruído pelas crianças que, por motivos culturais e oriundas de famílias estrangeiras, apresentam dificuldades na aquisição da língua portuguesa. No caso da sala onde estagiei, estas crianças substituíam o tempo de atividades e projetos à segunda-feira de manhã pela presença neste momento, como o respetivo professor. É também de referir que as crianças acompanhadas em terapia da fala, psicoterapia e/ou psicomotricidade na escola, ausentam-se igualmente da sala (em períodos diferentes e consoante os horários acordados com as terapeutas e psicóloga) para poderem beneficiar deste apoio individualizado.

Deste modo, a rotina diária contempla quer momentos de atividades dirigidas (como os pequenos grupos e os momentos interculturais) como momentos de atividades livres (tempo de atividades e projetos), devendo haver sempre este equilíbrio (Cardona, 1992). Rodrigues e Garms (2007) acrescentam que o estabelecimento de uma rotina é algo de extrema importante e necessidade para a criança pois permite que esta aprenda a lidar com o tempo e as responsabilidades a cada momento.

Existe um momento da rotina semanal que ainda não foi introduzido na sala de atividades em questão, sendo este o conselho (podendo ser realizado diariamente ou no final de cada semana). A educadora da sala tem intenção de, com o tempo e após as crianças estarem mais à-vontade com a rotina, introduzir este momento em que refletem e analisam os comportamentos, interações, documentação pedagógica e as tarefas realizadas ao longo do tempo (Oliveira-Formosinho, 2011).

Por fim, no que se refere às interações estabelecidas, a equipa educativa deverá ter o seu foco na inclusão de todas as crianças e no ouvir a sua voz, proporcionando a sua participação ativa (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013) e dando-lhe algum poder de escolha. Este poder releva-se nomeadamente na possibilidade de escolherem o que fazer durante todo o tempo de atividade e projetos, de manhã.

Estas relações e interações funcionam como o centro de uma pedagogia participativa e, portanto, é extremamente importante que sejam de forte cooperação, de responsividade e respeito, sendo tudo isto características notórias na prática pedagógica na presente organização socioeducativa.

## **2.5. O grupo de crianças**

A criança é, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), um indivíduo que deve ser o centro da sua própria aprendizagem, tendo um papel ativo. É desta forma que vai construindo a sua personalidade, os seus valores e adquirindo conhecimento. É extremamente importante observar e avaliar a criança e suas características de forma a adaptar as práticas educativas aquele grupo de crianças com aquelas especificidades.

Neste sentido, caracterizarei seguidamente o grupo com quem realizei a PPS II. É ainda de salientar que, tal como já foi anteriormente referido, a organização dos grupos é heterogénea quanto às idades visto que esse é uma das vantagens referidas por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) no que se refere à Pedagogia-em-Participação.

O grupo de crianças em questão era constituído inicialmente por 25 elementos, sendo que uma das crianças saiu da instituição pelo que o grupo passou a ser de 24 crianças durante algum tempo. Mais tarde, esta vaga foi novamente preenchida, com a vinda de uma nova criança para a sala (voltando o grupo a ficar com 25 elementos). Relativamente à faixa etária, as idades das crianças no início da PPS II estavam compreendidas entre os dois e os seis anos de idade. No entanto, no final da PPS II este intervalo passou a ser entre os três e os seis anos. É também de salientar que dez das crianças estavam já familiarizadas com a organização socioeducativa e com a educadora e ajudante de ação educativa, visto que no ano letivo anterior frequentavam já o pré-escolar com esta equipa de sala. Doze crianças frequentavam também a instituição, mas estavam na creche e as outras três crianças entraram para a instituição no presente ano letivo.

Das vinte e cinco crianças que constituem o grupo atualmente, 12 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. No que se refere às nacionalidades, dezoito crianças são portuguesas, uma é brasileira, uma é italiana, uma é do Bangladesh, três crianças são nepalesas e existe uma criança com dupla nacionalidade □ francesa e italiana. Sendo a escola um local fundamental para a educação multicultural, onde deve ser fomentado o respeito e aceitação de cada cultura, esta característica do grupo permite que haja então educação neste sentido. Matos e Brito (2013), acrescentam que cada vez mais a nossa sociedade se aproxima de uma sociedade multicultural e que esta realidade se encontra mais presente nas escolas, o que exige transformações no próprio sistema educativo. Assim, educadores (e toda a equipa educativa) têm o papel fundamental na inclusão e no aproveitamento desta diversidade no decorrer das suas práticas pedagógicas.

Relativamente a casos mais específicos de aprendizagem, há uma criança nova na sala e que vinha já sinalizada, pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce, da

instituição anterior onde se encontrava. Esta criança é acompanhada em consultas de desenvolvimento e por uma educadora de educação especial que o acompanha na sala uma vez por semana. A criança em questão ainda não tem um diagnóstico definido, no entanto, apresenta grandes dificuldades a nível social (partilha de espaço e rotinas com outras pessoas, tendendo muito para o brincar e estar sozinha). Existe também uma outra criança do grupo com dificuldades acrescidas a nível comportamental, na gestão emocional e autorregulação e também a nível de audição, sendo acompanhada por uma terapeuta da fala e por uma psicóloga. No início do presente ano letivo foi feito o pedido de adiamento para esta criança, de forma que ficasse mais um ano no pré-escolar. Há ainda mais um caso de uma criança a ter apoio a nível da terapia da fala, psicomotricidade e através de consultas de desenvolvimento, sendo uma criança que não verbaliza tanto quanto o esperado para a idade (6 anos). Tem dificuldade em construir frases mais complexas e na dicção de diversas palavras. Existe ainda uma criança do grupo que atualmente já não beneficia de nenhum apoio extra, no entanto foi acompanhada por um tempo também na terapia da fala devido à sua gaguez, visto que repete várias vezes os mesmos sons e sílabas até que consiga dizer as palavras que pretende. Por fim, e mais recentemente, uma criança do grupo começou a ser acompanhada em pedopsiquiatria visto que se recusa a comer, tendo perdido peso.

Caracterizando agora o grupo de um modo geral, é um grupo participativo, sendo esta questão da participação muito importante na medida em que permite às crianças tomar cada vez mais iniciativa e responsabilidade, assim como o confronto das suas opiniões com as dos outros (Portugal, 2008). A participação leva a que a criança desenvolva o respeito pelo outro, pelo que é diferente, compreendendo melhor o mundo que a rodeia.

O grupo demonstra também interesse e curiosidade em acontecimentos novos (tudo o que seja novidade capta muito a atenção) e explorações em que possam ser eles próprios a fazer/experimentar. Manifestam também uma enorme vontade de ajudar o adulto nas diversas tarefas do dia-a-dia, nomeadamente quando é necessário ir buscar

algum material a outras salas, dar recados ou auxiliar na arrumação das camas depois da sesta.

“A R.P. ajudou-me muito depois da sesta. Calçou alguns dos colegas, acordou outros, fez camas e arrumou-as.”

Registo de observação no 131, 23 de janeiro de 2023  
(Anexo D)

É também um grupo barulhento, com dificuldades a nível da concentração e na espera pela sua vez, seja para falar ou para realizar qualquer atividade. Por haver um número elevado de crianças muito novas (vindas da creche) e também visto que as crianças mais velhas apresentam as dificuldades e apoios mencionados anteriormente, é notória a dificuldade geral ao nível da comunicação e linguagem oral. Esta dificuldade também está muito presente nas crianças cujo português é língua não materna pois faltam-lhes algum vocabulário e nem sempre constroem frases corretamente.

A educadora cooperante caracteriza também o grupo como enérgico, desafiante e comunicativo (Anexo B). Revelam um grande interesse pelas áreas do faz-de-conta e da expressão plástica. Há também um conjunto de rapazes que escolhe muitas vezes a área das construções, para brincar com legos e há uma criança que, por já saber ler, recorre bastante aos livros presentes na biblioteca da sala. São crianças envolvidas no que está a acontecer, participando em projetos e nas atividades propostas. Um exemplo desta forte envolvimento foi a realização do *Projeto das Minhocas*, em que o próprio grupo teve autonomia para definir atividades coerentes para o processo:

“O próprio grupo sugeriu uma nova atividade para o projeto que foi a construção de minhocas em massa de modelagem. Ao utilizarem este material noutra atividade fora do projeto, pediram-me para adicionar esta tarefa ao projeto pelo que nos reunimos e decidimos que iríamos seguir com a ideia em frente.”

Registo de observação no 122, 17 de janeiro de 2023  
(Anexo D)

Importa ainda na presente caracterização abordar a temática da autonomia, sendo que esta não deve ser encarada apenas como a liberdade total para a criança fazer o que quiser (Santos & Rubio, 2014). Segundo os autores, autonomia é também a responsabilidade de tomar decisões conscientes seja acerca das suas ações como do seu comportamento. Deve ser então um dos principais objetivos de a equipa educativa formar indivíduos que procurem constantemente a sua autonomia no dia-a-dia, tornando-se cada vez mais ativos e críticos.

Assim, no que se refere à sua autonomia, as crianças do grupo apesar de estabelecerem relações positivas entre si, necessitam ainda muito do adulto como mediador na resolução dos seus conflitos e autorregulação dos seus comportamentos e emoções. Uma das principais situações em que muitas crianças necessitam do apoio do adulto, está relacionado com o perder em jogos, tal como é exemplo a seguinte situação:

“O G. perdeu a certa altura, teve um pequeno momento de raiva em que bateu o pé com força no chão e simulou que ia chorar. A educadora falou calmamente com ele e lembrou (tal como tinha feito várias vezes antes de se iniciar o jogo) que “a perder ou a ganhar, é sempre a jogar”. O G. acabou por ficar sentado respeitando as regras e, no final, a educadora felicitou-o pela atitude positiva que teve.”

Registo de observação no 31, 26 de outubro de 2022 (Anexo D)

Através das observações diretas que fui fazendo, notei a forte tendência das crianças para se juntarem nas suas brincadeiras consoante a língua com que melhor conseguem comunicar. Isto é, crianças portuguesas e brasileiras brincavam entre si e depois as crianças nepalesas e bengalis também se juntavam comunicando em inglês (das restantes nacionalidades - italiana e francesa - as crianças têm como língua materna o português e por isso não têm dificuldades em comunicar). No entanto, apesar destas divisões, quer em momentos de grande grupo como de pequeno grupo (em que haja num mesmo grupo crianças de diferentes nacionalidades), as crianças facilmente se adaptavam

e arranjavam estratégias para comunicarem umas com as outras (por exemplo, através de gestos e por imitação). Esta diversidade torna-se uma grande vantagem dentro de uma sala de atividades visto que proporciona ao grupo a aprendizagem e desenvolvimento num ambiente multicultural e sobretudo que fomenta o respeito pela diferença e pelo outro (Marques & Borges, 2012).

## **2.6. As famílias**

Em primeiro lugar é imprescindível compreender a importância da família e o seu papel na educação de uma criança, sendo um modelo a nível comportamental, emocional e através das suas ações. Assim, Sousa e Sarmiento (2010) consideram a família como o principal educador da criança e referem que, por mais que a escola desenvolva o melhor papel possível, este só terá um efeito positivo na sua globalidade se for um trabalho feito a par com a família. Esta é a que melhor conhece a criança, as suas características específicas e o seu contexto, é a que conhece as experiências, valores e vivências que a criança traz de casa/do seu ambiente familiar (Guzman, 2012).

Neste seguimento, torna-se desde logo extremamente importante conhecer as famílias e respetivos contextos para que a equipa educativa, por sua vez, consiga melhor compreender cada criança e as melhores estratégias para a conseguir ajudar.

Caracterizando as famílias (neste caso os pais) das crianças do grupo, a sua faixa etária varia entre os 29 os 62 anos de idade, havendo falta desta informação em alguns dos casos. Quanto às suas habilitações literárias, existem também muitos casos em que não foi possível obter essa informação, no entanto, dos dados obtidos os pais têm maioritariamente concluído o ensino secundário, dois têm o terceiro ciclo do ensino básico, alguns têm Licenciatura e quatro um mestrado. As profissões das famílias são diversificadas, mas na sua grande maioria correspondem a empregos no setor do comércio, tal como em restaurantes e lojas.

É também de ressaltar a diversidade de culturas e nacionalidades presentes entre as famílias do grupo, havendo pais portugueses, nepaleses, chineses, franceses, italianos, estonianos, bangalás, angolanos e brasileiros. É também de referir os familiares existentes na própria organização socioeducativa, visto que os irmãos (e alguns primos) de crianças do grupo em questão frequentam outros níveis educativos (creche ou 1o CEB) e sendo também uma figura de referência ao longo da rotina diária. Há crianças do grupo que fazem questão de apresentar ao adulto e partilhar informações sobre os seus irmãos e o que eles vivem também na instituição, revelando também interesse em visitar os seus parentes ou que estes venham até à sala de atividades.

No que se refere ao contributo das famílias ao longo da prática educativa, no geral são famílias interessadas e que demonstram prazer em contribuir mesmo que não tenham disponibilidade para passarem tempo presencialmente na escola. As contribuições que fazem passam então pelo levar materiais para a sala (tal como é o caso das rolhas, azulejos, cestos, livros, entre outros recursos que passaram a estar ao dispor das crianças e que foram trazidos por alguns pais) e alguns contribuem mesmo passando algum tempo com o grupo e trazendo algo que lhes diga respeito e que esteja, por exemplo, relacionado com o seu trabalho. São exemplos disso as visitas do pai do H. e também do pai da R.P., que se juntaram ao grupo em diferentes sessões de música, levando as suas guitarras e cantando e tocando algumas músicas para o grupo. Também o pai da B. passou uma manhã na sala de atividades, tendo levado a sua mala com objetos relacionados com o circo e fantoches. Dinamizou uma sessão de animação com as crianças, permitindo-lhes manipular os vários recursos. Houve ainda uma família que se deslocou também à sala de atividades para dinamizar um conto com recurso a personagens construídas com diversos materiais e um livro de histórias.

Para algumas famílias a questão da língua também acaba por se tornar um pouco um entrave pois acabam por não ter facilidade na comunicação com as outras crianças e com a própria equipa educativa. Esta questão vai ao encontro dos entraves à comunicação com as famílias, apresentados por Mata e Pedro (2021) que referem as dificuldades linguísticas e o choque entre realidades culturais (pois nem todas as culturas veem a educação da mesma forma) como principais dificuldades a colmatar. É necessário que o educador, e toda a equipa educativa, encontre as melhores estratégias para conseguir comunicar e chegar a estas famílias.

Relativamente ao modo como é feita a comunicação com as famílias, esta existe diariamente quer de manhã ao acolhimento como no final do dia e são momentos onde é notória uma grande partilha de informação (quer seja relativamente a situações ocorridas na escola como em casa). A correspondência por email é também frequente, sendo que a educadora cooperante comunica regularmente o que vai ocorrendo ao longo da prática educativa e informa acerca de materiais necessários, saídas da escola, agendamento de reuniões, entre outros comunicados.

É ainda de salientar que são expostas, quer na sala como à entrada da mesma, documentação pedagógica e trabalhos realizados pelo grupo e que as famílias podem consultar, observar e questionar sobre. Esta divulgação de uma documentação clara e organizada, permite uma aproximação das famílias às aprendizagens que os seus educandos estão a desenvolver (Guzman, 2022) e fomenta a partilha de saberes e de opiniões entre todos os adultos intervenientes na educação da criança.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Atendendo às caracterizações anteriormente explicitadas e após vivenciar as primeiras semanas na organização socioeducativa em questão, foi extremamente importante estabelecer as minhas intenções para a ação pedagógica enquanto estagiária, de modo a dar sentido às minhas ações perante a prática a ser desenvolvida (Silva et al, 2016). Isto é, determinar objetivos que orientassem as minhas ações diárias naquele contexto em específico, decidindo conscientemente porquê agir de determinada maneira.

Neste seguimento, estabeleci intenções educativas em três valências distintas: intencionalidades para com o grupo de crianças, para com a equipa educativa e para com as famílias. É de realçar que, segundo Silva et al. (2016), para estabelecer intenções é necessário primeiro conhecer as crianças e todo o contexto familiar e escolar. Daí a importância das caracterizações presentes no capítulo anterior para o estabelecimento das minhas intenções educativas. Neste seguimento, serão de seguida explicitadas estas intenções, assim como uma avaliação da sua concretização.

### **3.1. Intenções para com as crianças**

Relativamente às minhas intenções para com as crianças, primeiramente pretendia que, desde logo, fosse estabelecida com cada uma delas uma **relação responsivo-afetiva**, passando eu a ser mais um adulto de referência com quem elas se sentissem seguras e com quem pudessem contar para as ajudar ao longo do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Portugal (2000), para que estas relações sejam estabelecidas, devem ser proporcionadas às crianças oportunidades constantes de participarem em todas as tarefas que fazem parte da rotina diária, estabelecendo com cada uma delas uma ligação afetiva. Esta questão do papel do adulto na promoção da inclusão da criança nos momentos e decisões que lhe dizem respeito, encontra-se também explícita nos ideais da pedagogia em participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), vivenciada cada vez mais pela organização socioeducativa. Se o estabelecimento destas relações entre mim e as crianças fosse de facto positivo, isso iria permitir que eu estivesse a contribuir para que a criança, aos poucos, fosse construindo a sua própria identidade e personalidade e

experienciasse “as principais figuras adultas como emocionalmente acessíveis e como fontes de segurança” (Portugal, 2000, p. 91). Rodrigues e Garms (2007) acrescentam o facto de que nestas idades torna-se imprescindível que a criança contacte com adultos que lhe deem atenção, carinho e ofereçam segurança.

Assim, para que estas relações responsivo-afetivas pudessem ser estabelecidas, tive sempre como objetivo envolver ao máximo as crianças no que acontecia - quer a nível da rotina diária, como das atividades emergentes e/ou planificadas ou mesmo relativamente às escolhas acerca do projeto implementado com o grupo. Para que esta intenção educativa fosse cumprida, era então necessário ter sempre presente a opinião da criança, o facto de esta “ter uma voz” e poder (e dever) fazer parte de todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Acrescento ainda que, sendo este um grupo com crianças que maioritariamente se caracterizam pelo gosto e necessidade em ajudar o adulto, umas das intenções foi a de incentivar e adaptar o que estava a acontecer de forma que as crianças me pudessem dar esse apoio, sentindo-se úteis, capazes e envolvidas.

Avaliando esta minha intenção na prática, considero que este objetivo foi atingido com sucesso. As crianças encaravam-me da mesma forma que os restantes adultos, demonstrando que me viam como uma figura de referência e procurando-me ao longo da rotina diária para o que necessitassem e para partilhar produções realizadas por si. A forma calma com que encarei sempre as situações que surgiram, foi uma mais-valia. Procurei sempre falar com a criança colocando-me ao seu nível e ouvindo também o que esta tivesse a dizer, sendo que com algumas crianças resultou mais rapidamente do que com outras, mas também muito associado às características de cada criança. Um dos maiores exemplos do aproximar da concretização deste meu objetivo foi o caso do T. que, nas resoluções de conflitos, demorou algum tempo a aceitar conversar calmamente comigo. Inicialmente fugia e não dava espaço para qualquer conversa e, no decorrer do tempo e com persistência minha nesta forma de encarar a situação, ele já deixava que conversasse com ele acerca do que tinha acontecido.

Tendo em conta a questão de ser um grupo onde a maior parte das crianças demonstra interesse em ajudar o adulto, tentei sempre arranjar tarefas que elas pudessem

realizar, como por exemplo no momento da sesta, apesar de não conseguirem arrumar camas sozinhas, incentivei a que arrumassem os lençóis e almofadas, ajudassem os colegas a calçar os sapatos, ou mesmo que me ajudassem a levar as camas. No acolhimento, igualmente o ajudarem na distribuição da fruta, irem dar algum recado a outras salas, entre outros.

Dando seguimento às intenções por mim definidas, e após ter analisado e refletido acerca das características do grupo de crianças, dado ser um grupo que apresenta dificuldades relativamente à gestão emocional, fez-me todo o sentido definir que uma das minhas intenções seria trabalhar no sentido de as **auxiliar no processo de autorregulação**. Procurar eu própria saber mais acerca da temática para lhes poder transmitir valores e estratégias para lidar com os seus problemas e serem capazes de resolver conflitos de forma cada vez mais autónoma. Neste sentido, pretendi desde início aprender a lidar com cada uma das crianças e com as suas características tão pessoais e diversificadas, visto que desde logo compreendi que a mesma estratégia não tinha o mesmo efeito em todas as crianças. Dentro das estratégias adotadas compreendi que por vezes resultava melhor uma conversa mais séria com a criança, outras vezes bastava fazer algumas questões que fizessem a criança refletir e compreender as consequências das suas ações, ou por exemplo em momentos de dificuldade de gestão do grupo em que alguma criança pudesse estar a ter um comportamento menos desejado e que punha em causa a continuação de alguma atividade, arranjar estratégias que permitissem à criança estabelecer um objetivo a cumprir e que não interferisse negativamente com o que estava a acontecer:

“O grupo realizou o jogo das cadeiras e o mais difícil, para mim, foi manter algumas das crianças sentadas depois de terem saído do jogo. O mais complicado foi explicar ao B.J. o porquê de ter de se sentar e sair do jogo e mantê-lo junto dos outros colegas que já tinham perdido. No caso dele, tenho vindo a perceber que quanto mais o ocupar melhor funciona (pedir para ele me ajudar com alguma tarefa, por exemplo).”

Registo de observação no 30, 26 de outubro de 2022 (Anexo D)

Foi também minha intenção proporcionar diversos momentos em grupo de forma a promover nas crianças o desenvolvimento de competências no que diz respeito à convivência com o outro, aceitação e colaboração no processo de aprendizagem dos colegas (Portugal, 2008). No seguimento desta intenção, tomei mesmo a decisão de realizar a minha investigação acerca desta temática visto que estava a ser um desafio atingir os meus objetivos de auxiliar no processo de autorregulação. A par com a equipa educativa, houve muita partilha acerca desta problemática e, em conjunto, fomos encontrando a melhor maneira de colmatar as dificuldades que surgiam. Desde uma criança que deixou de querer estar com os colegas para estar sempre comigo, a crianças que não permitiam que conversasse com elas, todas estas situações tiveram um progresso positivo. Houve apenas uma situação que necessitaria de mais tempo e uma melhor adequação das estratégias a utilizar para que tivesse um efeito mais favorável. Refiro-me então a uma necessidade muito grande que surgiu por parte de uma das crianças em reter a minha atenção em todas as atividades e momentos da rotina. A criança em questão começou a revelar uma grande dificuldade na autorregulação das suas emoções e comportamentos quando se apercebia de que a minha atenção não estava completamente focada nela. Este foi assim o único caso que considero que seria necessário mais tempo de prática para conseguir encontrar estratégias que resultassem para esta criança, tendo sido a minha maior dificuldade de gestão.

A **promoção da autonomia** nas crianças do grupo foi igualmente um objetivo meu no decorrer da prática, incentivando a que fossem cada vez mais capazes de realizar as tarefas da rotina sem necessitarem de tanto apoio por parte do adulto (Rodrigues & Garms, 2007). Para este incentivo à autonomia, o adulto deverá então propor situações desafiantes e de interesse para a criança, para que consiga motivá-la a fazer por si própria (Hohmann & Weikart, 2003). A par com esta questão da autonomia, também o incentivar a que escolham colegas para as suas brincadeiras sem sentirem que a língua seja um impedimento. Isto é, promover as brincadeiras entre crianças de diferentes culturas e

língua materna (visto que, tal como mencionado na caracterização do grupo, as crianças têm muita tendência para se juntarem consoante a língua com que estão à vontade para comunicar). Um exemplo de um momento em que este objetivo foi atingido foi o seguinte:

“Hoje senti um progresso muito grande na comunicação com o M.A.

Falei com ele em inglês, fui-me aproximando aos poucos até ficar mesmo sentada com ele na mesa onde fazia construções em plasticina.(...)

O B.J., mais tarde, juntou-se um pouco a nós e, para que os dois minimamente entendessem o que se dizia (visto que falam línguas diferentes), eu ia dizendo os nomes do que estávamos a fazer em inglês e em português (com a ajuda deles, questionando). (...)”

Registo de observação no 74, 23 de novembro de 2022  
(Anexo D)

Finalmente, em toda a minha prática pedagógica □ quer a nível de planeamento de atividades, como da concretização de um projeto (*Projeto das Minhocas*), ou mesmo momentos/atividades que emergissem naturalmente na rotina - procurei **ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo**. Para tal, pretendi que as atividades planeadas tivessem uma situação desencadeadora, isto é, algo que partisse do grupo e da sua curiosidade e que, posteriormente, proporcionasse poder levar para a sala determinada experiência/aprendizagem. Relativamente a esta intenção educativa, Sousa e França (2015) referem a importância da observação como base para a planificação. Isto é, a criação de oportunidades e experiências num contexto de currículo emergente, em que as propostas surgem da prática e das evidências que as crianças nos dão.

Relativamente a estas duas últimas intenções relativas à promoção da autonomia e ao planear tendo em conta os interesses e necessidades do grupo, considero que houve uma preocupação grande da minha parte relativamente a estas questões, tendo incentivado cada vez mais a que as crianças realizassem tarefas por si próprias e participassem cada

vez mais nas decisões tomadas. O exemplo mais evidente foi a concretização de um projeto com algumas crianças do grupo, sendo que todo o processo desde a escolha da problemática à avaliação, foi realizado pelas próprias crianças - naturalmente com o meu apoio e orientação, mas sempre numa perspetiva de fazerem à sua maneira e descobrirem o que elas realmente quisessem saber.

Importa ainda realçar que todas estas intencionalidades que estabeleci para com o grupo de crianças me permitiram chegar à problemática escolhida para a investigação (processo de autorregulação em crianças de idade pré-escolar) visto que quer o estabelecimento de relações responsivo-afetivas, como as diferentes características pessoais de cada criança e, ainda, o ir ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, estão inevitavelmente ligadas a esta temática.

### **3.2. Intenções para com a equipa educativa**

Dando continuidade às minhas intenções para a ação pedagógica e incidindo, desta vez, na relação com a equipa educativa, pretendi desde logo **estabelecer relações de cooperação, respeito e responsabilidade**, seguindo a rotina adotada pela organização socioeducativa, as regras e diretrizes pelas quais a instituição se rege e estar disponível para partilhar ideias e críticas construtivas que me ajudassem a melhorar a minha prestação.

Desta forma, procurei que fosse criado um ambiente de interajuda e confiança, questionando e dialogando (nomeadamente com a educadora e ajudante de ação educativa - adultas intervenientes na sala onde estagiei) acerca do que ia acontecendo, das minhas dúvidas e inquietações. Rodrigues (2009) acentua esta importância de partilhar e pensar em equipa sobre o que pode e deve ser feito na prática, e como deve ser feito - desde a escolha dos materiais mais adequados, ao planeamento, estratégias a desenvolver com cada uma das crianças, entre outros, com o objetivo de adequar as respostas dadas às crianças. Ainda a par com esta intenção, também foi meu objetivo estar disponível para me reunir com a equipa, nomeadamente nas reuniões semanais realizadas entre os adultos

da sala. Só assim é possível obter mais perspectivas e ideias sobre o processo de aprendizagem das crianças e as decisões a serem tomadas.

“Na reunião de equipa discutimos alguns assuntos, nomeadamente sobre o M.S. Ele parece que está a voltar um pouco “atrás” no processo, está a ser mais desafiador (...). A educadora já falou com os pais e vai ser falado com a coordenadora pedagógica também para perceber o que se pode fazer e alargar a discussão deste assunto a mais pessoas que possam ajudar dentro da equipa. (...)

Registo de observação no 128, 19 de janeiro de 2023  
(Anexo D)

O exemplo apresentado acima, descreve um exemplo de um momento de reflexão entre mim e a equipa educativa, onde houve uma forte partilha de informações e reflexões acerca da gestão do grupo e de melhorias que poderiam ser feitas. Ainda no seguimento desta ideia, tencionei transmitir às próprias crianças este dever de respeito e cooperação para com todos os adultos intervenientes, dentro e fora da sala.

Deste modo, avaliando esta minha intenção para a ação educativa, considero que atingi os objetivos pretendidos e que trabalhei sempre em cooperação com a equipa, nomeadamente de sala. A partir do momento em que o horário o permitia, fiz questão de estar presente nas reuniões semanais, o que foi sem dúvida uma mais-valia na partilha de ideias e de informações sobre situações que tivessem acontecido ou inquietações e dificuldades, e que ainda não tinha havido oportunidade de partilhar entre os adultos. Outra intencionalidade educativa que estabeleci foi o apoio a toda a equipa pedagógica no sentido da **promoção e aproximação da Pedagogia-em-Participação**.

À data inicial do estágio, compreendi algumas dificuldades que a própria organização socioeducativa tinha relativamente ao aproximar cada vez mais as suas práticas a esta pedagogia que pretendem seguir

Neste sentido, pretendi compreender mais aprofundadamente os valores e objetivos da pedagogia para que pudesse eu própria agir no sentido de aproximar as práticas ao que era pretendido. Para atingir este objetivo, foi minha intenção agir então de acordo com os eixos pedagógicos<sup>1</sup> definidos pela presente pedagogia e apresentados por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013). Estes eixos centram então em: inclusão de todos através da criação de ambientes de bem-estar quer para a criança como para as respetivas famílias; promoção da participação, em que a criança deve sentir que pertence ali e não é apenas “mais um”; promoção da exploração e comunicação; documentação e partilha da mesma com as crianças.

Relativamente à concretização desta intenção, em concordância com a pedagogia e com os hábitos que já estavam previamente estabelecidos, agi sempre conforme a rotina, encaminhando e auxiliando as crianças para os vários momentos que Em todas as atividades incluí todas as crianças que demonstraram interesse (um exemplo disso foi a inclusão de crianças em algumas tarefas relativas ao projeto, crianças estas que não pertenciam ao projeto em si, mas que naquela determinada tarefa tiveram interesse em participar). Também no que se refere à organização do espaço com áreas bem definidas, tal como defende a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013), procurei ajudar a equipa na alteração que foi feita à sala quanto à escolha de materiais e disposição de áreas (assim como a inclusão da área do conhecimento do mundo tendo em conta os interesses que o grupo demonstrava).

Considero ainda que houve algumas questões que poderiam ter sido mais exploradas relativamente a estas minhas intenções no sentido em que por vezes foi difícil encontrar a melhor organização diária com a equipa, pois havia sempre necessidade de

---

<sup>1</sup>Eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação:

- ser/estar
- pertencer/participar
- explorar/comunicar/significar
- narrar

(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013)

mais tempo para os pequenos grupos principalmente. Também não foi possível até à data final da minha intervenção a implementação do *conselho diário* ou *semanal*, conforme indica a pedagogia, devido à mesma questão da dificuldade de organização temporal. Por fim, no que se refere à documentação pedagógica, esta foi realizada sempre pela própria educadora podendo ter havido uma melhor gestão da minha parte no sentido de colaborar mais nesta concretização.

### **3.3. Intenções para com as famílias**

No que se refere às minhas intencionalidades para com as famílias, tive sempre em conta que estas são sem dúvida os primeiros educadores das crianças e a sua maior referência. A família apresenta-se como um dos maiores modelos da criança, sendo de extrema importância no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e devendo ser respeitadas e informadas acerca de tudo o que acontece (Zenhas, s.d.).

Assim, uma das minhas intenções foi a de **envolver as famílias na minha prática pedagógica**, procurando encontrar estratégias para as incluir no processo de aprendizagem dos seus filhos, mesmo que não fosse de uma forma presencial na sala de atividades. Ainda relativamente a esta minha intenção, também seria um objetivo o de encontrar estratégias para chegar às famílias que, por dificuldades associadas à língua, acabam por não ser envolvidas, sem nunca as descartar por esta sua característica. Tive então sempre em conta o facto de que só através de um trabalho colaborativo entre famílias e equipa educativa é possível que a criança de desenvolva e aprenda num ambiente favorável (Cardona, 2011).

Neste seguimento, tendo em conta a rotina e os horários relativos à PPS II, nem sempre me era possível contactar presencialmente com as famílias. Por esse motivo, procurei sempre que se desse oportunidade (quer em momentos de participação das famílias em comemorações ou atividades organizadas pela instituição ou mesmo simplesmente pelo encontro diário no início ou final do dia) interagir com as mesmas para que me vissem também como alguém com quem pudessem partilhar saberes sobre os seus

educandos e, por outro lado, eu partilhar também as minhas vivências na prática pedagógica. Para além disso, no decorrer do projeto que realizei com algumas crianças do grupo, pedi o auxílio dos pais em alguns materiais necessários, sendo que quase todos contribuíram com o que puderam. Assim, considero que dentro das possibilidades de encontro com as famílias, consegui estabelecer com elas relações positivas e de confiança, havendo sempre mais dificuldade com as que apresentam dificuldades quer na língua portuguesa como na inglesa.

Outra das minhas intenções foi a de, desde início, demonstrar **disponibilidade para com as famílias**. Em primeiro lugar através da carta de apresentação, dando-me a conhecer a mim e aos objetivos de integrar a equipa educativa daquela sala de atividades e, posteriormente, em qualquer momento em que necessitassem de algum esclarecimento ou auxílio da minha parte. Tive sempre presente o direito das famílias de estarem informadas e acompanharem a prática educativa e o direito de contribuírem para a mesma (Silva et al., s.d.).

Também tive sempre em consideração o **respeito pelas famílias e pelas suas vontades, culturas e ideais**. Deste modo, pedi a todos os encarregados de educação autorização para que pudesse fazer registos fotográficos do grupo, garantindo sempre a confidencialidade dos seus educandos e sendo explícita quanto aos meus objetivos para com esta recolha de dados (deixando sempre espaço para falarem comigo e esclarecerem dúvidas caso necessitassem).

Através destas intencionalidades, procurei que fosse estabelecido um trabalho colaborativo de forma a dar uma resposta mais adequada às necessidades e interesses de cada criança (Matos, 2012). Verifiquei que todas as famílias aceitaram, sem colocarem qualquer problema, quer a minha presença como a autorização para esta recolha de dados, tendo os familiares preenchido o consentimento informado. Também no caso do portefólio da criança realizado para a B., pedi autorização aos respetivos pais para sua elaboração e, mais uma vez, aceitaram sem qualquer hesitação. Relativamente ao *Projeto das Minhocas* realizado com algumas crianças do grupo, as famílias também se mostraram disponíveis, contribuindo com materiais e partilha de ideias, o que me permitiu

também uma maior comunicação com elas, sendo esta um fator essencial na promoção de relações positivas (Marcondes & Sigolo, 2012). Os autores realçam o facto de que é necessário que as famílias se aproximem cada vez mais do ambiente escolar e que a equipa não demonstre necessidade em comunicar com elas apenas quando existem problemas comportamentais ou disciplinares. É exemplo do envolvimento das famílias, as sessões que alguns pais dinamizam com o grupo de crianças:

“O pai da B. foi à sala dinamizar uma sessão com o grupo, em que levou a sua mala com os objetos de malabarismo e fantoches. O grupo esteve muito divertido e mostrou um grande interesse e curiosidade.”

Registo de observação no 141, 1 de fevereiro de 2023  
(Anexo D)

#### 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo será apresentado o processo de investigação em torno da temática definida. Encontra-se assim dividido em subcapítulos referentes à identificação da problemática escolhida tendo em conta o grupo de criança e o contexto em específico, a revisão da literatura relativa à temática, o roteiro metodológico e ético e a apresentação e discussão dos dados recolhidos para a investigação.

#### **4.1. Identificação e fundamentação da problemática**

Primeiramente importa referir que a definição de uma problemática a ser investigada, deveria ter em conta não só os meus interesses em aprender mais sobre terminada temática como também partir do contexto onde se inseriu a minha prática profissional supervisionada.

A temática escolhida diz então respeito à autorregulação em crianças de idade pré-escolar, visto que desde o início da prática que me apercebi de uma dificuldade acrescida por parte de várias crianças do grupo em gerir as suas emoções e comportamentos. Desde o choro constante, ao sentir que o foco do adulto está noutra criança que não em si, o apego grande ao adulto ou mesmo a dificuldade em partilhar, todas estas foram questões que fui presenciando diariamente.

Relativamente a esta problemática, Linhares e Martins (2015) referem que até aos dois anos de idade, a criança deve adquirir a regulação emocional, aprendendo a controlar emoções básicas (como a raiva e o medo). Aos três e quatro anos de idade, deve adquirir a regulação do comportamento. Visto que o grupo de crianças em questão é heterogéneo quanto à idade, foi muito notória a dificuldade em adquirir este controlo por parte principalmente de algumas crianças mais velhas (demonstrando uma menor capacidade de autorregulação comparativamente a crianças mais novas). São exemplos de algumas situações, os seguintes registos:

“O T. demonstra bastante frustração e chora muito facilmente em situações como: perder num jogo ou brincadeira; quando alguém não lhe empresta determinado objeto que ele quer; entre outras situações.”

Registo de observação no 20, 24 de outubro de 2022 (Anexo D)

Jogo das cadeiras:

“O G. perdeu a certa altura, teve um pequeno momento de raiva em que bateu o pé com força no chão e simulou que ia chorar. (...)”

Registo de observação no 31, 26 de outubro de 2022  
(Anexo D)

“No momento da preparação da saída do grupo para o supermercado, o B.J. não quis colocar a pulseira (...) dos passeios, mesmo depois de lhe termos explicado a importância da sua utilização (chorava, batia com os pés no chão e retirava-a do pulso).”

Registo de observação no 54, 09 de novembro de 2022  
(Anexo D)

Ao longo do tempo fui experimentando algumas estratégias/modos de lidar com cada desafio que surgia, no entanto, o que resultava com uma criança não resultava da mesma forma com outras, ou mesmo exatamente a mesma estratégia com a mesma criança também deixava de resultar, o que levou a alguma frustração da minha parte no sentido de não saber muitas das vezes como agir. Com algumas crianças, resultava por exemplo o encontrar tarefas em que se pudessem sentir úteis e lhes desse um foco e um objetivo a cumprir. A comunicação verbal foi algo que diferiu muito de criança para criança, sendo que algumas facilmente aceitavam as conversas e a procura e negociação de resoluções, enquanto outras demoravam mais a aceitar comunicar seja com o adulto como com um colega:

“O M.S. não queria emprestar nenhum brinquedo e, ao contrário das outras crianças com quem eu costumo conseguir falar, com ele não estava a conseguir. Ele gritava, corria e esperneava e não me deixava falar com ele. (...)”

Registo de observação no 76, 28 de novembro de 2022

(Anexo D)

Consequentemente, e tendo em conta que o adulto tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento de competências autorregulatórias nas crianças, através da criação de ambientes onde esta aprenda a regular sentimentos, pensamentos e as suas ações (Piscalho et al., 2018), senti desde logo a necessidade de investigar como poderia ajudar aquelas crianças e mesmo a própria equipa educativa, compreendendo que estratégias podem ser adotadas para desenvolver na criança estas competências autorregulatórias.

É de realçar que uma das principais evidências que me levaram a compreender a relevância desta problemática para mim enquanto estagiária, foi a quantidade de registos escritos (notas de campo e reflexões) realizados em torno da mesma.

Neste seguimento, defini como título ““Os problemas resolvem-se conversando””: o processo de autorregulação em crianças de idade pré-escolar” e como objetivos da investigação:

- Conhecer as conceções das crianças acerca dos sentimentos e emoções;
- Compreender o que é a autorregulação e quais os fatores que influenciam a capacidade da criança se autorregular;
- Identificar estratégias utilizadas pela equipa educativa na resolução de conflitos.

Saliento ainda que a frase pertencente ao título – “Os problemas resolvem-se conversando” - foi uma frase muito recorrente a ser ouvida ao longo da prática educativa, inicialmente pela educadora cooperante e pela ajudante de ação educativa (como foram de incentivar a que as crianças resolvessem os seus problemas com os colegas por meio de conversa/da fala, ao invés da utilização de meios físicos) e, ao longo do tempo, também as crianças a proferiam várias vezes entre si, na resolução de conflitos ou em reflexões que eram feitas em grande grupo. Assim, desde o início da PPS II que esta foi uma frase que me chamou à atenção. Apesar de ter em consideração que a existência de problemas

a serem resolvidos diariamente é algo natural e necessário à aprendizagem da criança (sendo o jardim de infância o contexto mais favorecido para tal, visto que a criança se relaciona com os seus pares e com diferentes adultos) (Alvarez et al., 2020), a forma como muitas crianças resolviam os seus conflitos através de meios físicos e demonstrando dificuldade em compreender o lugar do outro, levou a que fosse muito comum ouvir a frase acima mencionada. Através desta frase recorrente, a equipa educativa procurava incentivar à comunicação verbal e procura de soluções em conjunto entre as crianças.

## **4.2. Revisão da literatura**

No subcapítulo que se apresenta de seguida está contemplada a revisão da literatura em torno da temática da autorregulação em crianças de idade pré-escolar, sendo que se encontra dividido pelos três objetivos definidos para a investigação, de forma que seja mais clara a análise documental em torno de cada um deles.

### **4.2.1. Emoções e sentimentos na educação pré-escolar**

Emoção revela-se um conceito difícil de definir pelos próprios investigadores, visto que cada pessoa pode atribuir um significado diferente às várias emoções e também pelo facto de as formas de expressão se alterarem conforme o desenvolvimento do indivíduo e a situação em si (Roazzi et al., 2009). Apesar desta dificuldade, Rocha et al. (2018) definem-na como uma reação imediata/resposta rápida a um determinado acontecimento, caracterizada por uma mudança física e comportamental no indivíduo. Roazzi et al. (2009) revelam ser possível distinguir emoções primárias de emoções secundárias. Enquanto as primeiras são mais fáceis de identificar (como a raiva, tristeza, alegria, nojo, medo e surpresa), as secundárias dependem mais do contexto e cultura em questão, não sendo por isso tão perceptíveis (como é o caso da vergonha, orgulho, simpatia e ciúme). Segundo Harris (citado por Roazzi et al., 2009), as emoções podem também classificar-se em complexas e simples, sendo estas últimas mais fáceis de reconhecer por terem uma expressão facial facilmente identificável (raiva, medo, tristeza e alegria). Podem ainda ser divididas entre emoções positivas e negativas (associadas a situação

agradáveis e desagradáveis respectivamente) ou mistas (se acontecerem dos dois tipos em simultâneo).

Já os sentimentos são caracterizados por Cezar e Jucá-Vasconcelos (2016) como subjetivos e “acessíveis apenas à própria pessoa” (p. 8), isto é, não são observáveis pelos outros (contrariamente às emoções). Os sentimentos distinguem-se ainda das emoções por serem de longa duração e envolverem compreensão.

Conhecer e compreender as emoções significa “identificar e nomear emoções em expressões faciais”, “descrever circunstâncias e causas de ativação emocional em si e nos outros” (Pereira et al., 2017, p.112). Na idade pré-escolar as crianças passam a ser capazes de identificar situações adequadas a emoções primárias. As secundárias só é comum conseguirem identificar a partir dos sete anos, visto que não têm uma expressão facial óbvia associada. Consoante a idade, e à medida que esta aumenta, as crianças vão desenvolvendo o seu conceito de emoção e aceitando melhor as emoções negativas. Salienta-se ainda que, segundo estudos realizados, o género não se mostrou influenciador nesta questão, mas sim apenas a idade da criança (Roazzi et al., 2009).

No que se refere à capacidade de regulação da emoção, esta ocorre quando, depois de ser ativada determinada emoção, a pessoa gere e controla essa alteração de um modo social e cognitivamente eficaz, adaptando-se (Rocha et al., 2018). Linhares e Martins (2015) mencionam que até aos dois anos de idade, a criança adquire esta regulação emocional onde aprende a controlar emoções primárias. Aos três e quatro anos surge a regulação comportamental, nomeadamente, o afastamento de reações impulsivas e capacidade de adiar uma recompensa. É também nestas idades que a criança começa a compreender as emoções e as estratégias necessárias para as conseguir regular (antes disso, a regulação é totalmente feita pelos adultos) (Bonfatti et al., 2021). A partir dos quatro anos a criança já é capaz de distinguir o que deve ou não fazer, antecipando as consequências das suas ações. É por isso que muitas vezes choram ainda antes do adulto intervir ou tentam mesmo estratégias de manipulação. (Rosário et al., 2007).

É também nesta faixa etária que as crianças desenvolvem competências que permitem escolher tarefas. Estas muitas vezes até não coincidem com o seu nível de

desenvolvimento, como quererem aprender a ler/escrever e acabam a não conseguir realizá-las (Rosário et al., 2007). O adulto ajuda neste processo de consciencialização, fazendo questões que levem a criança a compreender o porquê de não ter conseguido cumprir com o que desejava (□Conseguiste? Se não, o que precisas para conseguir?□). Regular emoções implica diminuir, manter ou aumentar (dependendo do caso) certa emoção de forma a chegar a um objetivo (Rocha et al., 2018). No pré-escolar as crianças ainda estão em fase de desenvolvimento deste processo sendo esperado que tenham ainda dificuldades. Também é natural, dentro da regulação emocional, cognitiva e comportamental, terem mais facilidade em alguma e menos noutras (Ferreira et al., 2019). É também importante para o adulto ter em consideração que, por mais que possa estranhar, é natural o comportamento da criança no jardim de infância não corresponder exatamente ao de casa. Por exemplo, uma criança que em casa seja desafiadora na hora da refeição, mas na escola come no tempo definido e autonomamente, porque sabe que quanto mais tempo demorar menos tempo terá de brincadeira. Este tipo de pensamento, associado a tomada de decisão, faz parte da aprendizagem autónoma da criança através da experiência (Rosário et al., 2007).

Através da observação da criança nas suas brincadeiras de faz-de-conta, é também possível verificar momentos em que esta se zanga com os brinquedos/bonecos e lhes dá castigos. Ao explicarem aos bonecos o que fizeram, o que deviam ter feito e porque é que agiram incorretamente, estão a refletir e a experimentar emoções, demonstrando uma aproximação à aquisição de competências reguladoras (Rosário et al., 2007).

#### **4.2.2. Conceito de autorregulação e fatores que influenciam a capacidade da criança se autorregular**

A autorregulação é definida por Linhares e Martins (2015) como a capacidade de o indivíduo controlar e adaptar uma emoção, cognição e/ou comportamento a situações específicas, de forma a atingir um objetivo. É uma habilidade que vai sendo desenvolvida ao longo da infância e que pretende que o indivíduo seja capaz de regular comportamentos e ações, agindo conforme o que é socialmente aceite (Ferreira et al., 2019). Para que uma

criança se consiga autorregular deve então ser capaz de planejar e adequar os seus comportamentos e as suas emoções aos acontecimentos do dia-a-dia (Cadima et al., 2014), sendo que este processo envolve atenção seletiva (capacidade de focar no importante naquele momento, não focando nas distrações), controlo inibitório (capacidade de reagir de forma adequada) e memória de trabalho (relembrar informação).

Segundo Piscallo et al. (2018), quanto mais cedo se iniciar a promoção de competências de autorregulação, mais benéfico será para a criança. Adquirir estas competências permite-lhe controlar impulsos, emoções e sentimentos e isso é extremamente importante para que consiga adequar os seus comportamentos e estabelecer relações positivas com as outras pessoas à sua volta. Uma criança com estas capacidades, vai conseguir prestar mais atenção ao adulto, organizar-se nas suas brincadeiras, completar tarefas, entre outros (Cadima et al., 2014).

A autorregulação pode dividir-se em três componentes: regulação cognitiva, emocional e comportamental. Relativamente à regulação cognitiva, esta diz respeito à capacidade de memória e manipulação da informação e à capacidade de resistir a tentações. Para que a criança consiga fazê-lo terá de recorrer à reflexão e autonomia na resolução de tarefas e problemas (Linhares e Martins, 2015). Esta competência pode ser avaliada, por exemplo, observando se a criança consegue prestar atenção durante um tempo considerável e desviar-se de distrações (Ferreira et al., 2019).

Relativamente à regulação emocional, esta pressupõe que a criança seja capaz de reconhecer as suas emoções, assim como as do outro, nomeando-as (Pereira et al., 2017) e acontece, por exemplo, na reação perante o sucesso ou fracasso num jogo - sendo que criança apresenta baixa regulação emocional caso se verifiquem estados emocionais negativos (Ferreira et al., 2019). As crianças demonstram ter adquirido competências emocionais quando sabem ouvir o outro, pedem ajuda, cooperam, interagem em pequeno ou grande grupo e negociam para a resolução de conflitos (Pereira et al., 2017).

Neste seguimento, Rocha et al. (2018) explicita que a desregulação pode acontecer quer com as emoções negativas como com as positivas. Assim, a desregulação de emoções negativas acontece em crianças que experienciam altos níveis de emoções

negativas, manifestando problemas comportamentais, quer internalizantes (ansiedade, depressão) como externalizantes (agressividade). Têm dificuldade em afastar estas emoções, não conseguindo acalmar-se sozinhas, contendo a raiva/medo/tristeza que estão a sentir (Rocha et al., 2018). Já a desregulação de emoções positivas ocorre em crianças que experienciam altos níveis de emoções positivas (alegria, excitação) manifestando problemas externalizantes e poucas competências sociais, visto que reagem muito por impulsividade. É importante salientar que regulação emocional não significa deixar de haver emoções negativas e dar lugar só às emoções positivas, mas sim, diz respeito ao impacto que as emoções têm no indivíduo. É natural uma criança errar, não querer perder, não concordar com algum colega, e deve sentir as emoções que daí resultarem. A questão é que também devem senti-las de uma maneira que não seja exagerada ao ponto de não ser socialmente apropriada, para que não se torne uma desregulação da emoção (Rocha et al., 2018).

No que se refere à regulação comportamental, esta caracteriza-se pelo controlo do comportamento (obedecer ao adulto, não ser impulsivo) (Ferreira et al., 2019) e apresenta três subprocessos: a auto-observação (a criança conseguir perceber o seu comportamento), o julgamento (analisar o seu próprio comportamento □ as suas escolhas e ações) e autorreação (alterar/adaptar autonomamente as suas ações (Furtado et al., s.d.).

A autorregulação da criança é influenciada pelo contexto em que está inserida (Rocha et al., 2018). Dentro dos diferentes contextos que a criança vive, a família revela-se dos mais importantes e influenciadores, visto que são os primeiros cuidadores da criança. Assim, se o ambiente vivido não for benéfico (se for instável e desorganizado em termos de tempo e estrutura) e não existir da parte do adulto uma passagem de informação associada a competências de autorregulação, então o desenvolvimento da criança neste sentido estará comprometido (Linhares & Martins, 2015). Nestes ambientes desorganizados e imprevisíveis, as crianças costumam revelar-se menos curiosas e terem menos competências para explorar e lidar com as várias situações (Rosário et al., 2007). É então necessário criar contextos que proporcionem a autonomia e que estejam

organizados, promovendo o sentido de responsabilidade, cooperação e resolução de problemas (Piscalho et al., 2018).

O desenvolvimento de competências emocionais, cognitivas e comportamentais é também influenciado pela organização do ambiente educativo, pela possibilidade de participação das crianças no processo de avaliação e pelas metodologias utilizadas pela educadora nas suas atividades (Pereira et al., 2017). É ainda de salientar a importância do estabelecimento de regras neste processo de aquisição de competências autorregulatórias, visto que crianças que cresçam em ambientes onde as regras não são tidas em conta como uma prioridade, estarão mais propensas a serem adultos que não se importam com o outro e, conseqüentemente, podem vir a ser mais isolados, ou mesmo rejeitados (Ferreira et al., 2019). As regras devem então ser explicadas pelo adulto e a criança deve perceber porque é que fazem sentido existir, e desde modo o adulto estará a contribuir para um desenvolvimento saudável e afetivo. A criança deve também fazer parte da construção destas mesmas regras. Limites e regras são essenciais para que a criança se aproprie dos comportamentos socialmente aceitáveis para que consiga viver dentro de uma comunidade. Deste modo, devem ser estabelecidas regras com o próprio grupo, a criança deve compreendê-las e comprometer-se a respeitá-las, aproximando-se cada vez mais da autorregulação.

A frequência da creche/jardim de infância (ou a exposição a diversos ambientes de socialização) é muito benéfica para a criança, pois deste modo convive com os seus pares e com outros adultos fora do ambiente familiar, surgindo novos interesses, interações e novas situações com a qual a criança tem de aprender a lidar (Ferreira et al., 2019). Silva et al. (2016), expõem ainda o processo de autorregulação muito conectado com a autonomia, sendo este igualmente um indicador de aquisição de competências de autorregulação.

Piscalho et al. (2018) refere ainda a relevância da reflexão em conjunto com as crianças, o ser-lhes dada essa oportunidade. Os adultos devem falar sobre a relação entre comportamentos e as suas conseqüências de forma que a criança seja capaz de antecipá-las. Por sua vez esta já sabe o que esperar e vai sendo encorajada a controlar as suas

tarefas e ações. Nestas reflexões, o adulto deve fazer questões abertas para que as crianças reflitam sobre o que fazem, porquê, com que objetivo, o que conseguem ou não fazer.

É ainda de salientar que o processo de desenvolvimento da autorregulação implica a “tentativa em erro” e também tem influência nos comportamentos dos próprios adultos e dos pares, pois muitas vezes é ao verem os seus pares a agir, que as crianças começam a criar uma imagem de como devem ou não agir (Ferreira et al., 2019). Os colegas podem então ser um contributo positivo, ajudando a compreender o lado do outro, ou negativo se demonstrarem comportamentos inconvenientes e que incentivem outras crianças a reproduzi-los. Neste caso, o papel do adulto como mediador torna-se extremamente importante (Rosário et al., 2007).

#### **4.2.3. Estratégias a utilizar na resolução de conflitos**

Primeiro importa compreender que o conceito de estratégias diz respeito a ações pensadas e desenvolvidas por um indivíduo, para atingir objetivos (Duarte & Frison, 2012), sendo que podem ser estratégias de reprodução (repetição, aplicação, reconhecimento) ou de compreensão (análise, reflexão, interpretação). Segundo Rocha et al. (2018), as estratégias podem ainda diferenciar-se em diretas, quando o adulto aborda diretamente a criança refletindo ou explicitando determinada estratégia, ou indiretas, na perspetiva do adulto como exemplo/modelo a seguir a partir das suas próprias ações.

Relativamente ao conceito de resolução de conflitos, este implica que primeiro seja identificado o problema em questão e, posteriormente, que sejam ponderadas soluções e respetivas consequências. Por fim, deve ser aplicada a decisão escolhida naquela determinada situação (Bonfatti et al., 2021). Linhares e Martins (2015) acrescentam que a atenção e seleção do que é ou não relevante, é a base que a criança deverá possuir para ser capaz de encontrar estratégias para a resolução dos seus problemas e para se autorregular (Linhares & Martins, 2015).

Neste seguimento, o papel do adulto (pais e cuidadores) torna-se de extrema importância como corretores e mediadores de conflitos. Assim, devem questionar como pode ser resolvido, fazendo a criança refletir, e ensinar o porquê de certas ações

serem ou não socialmente aceites (Ferreira et al., 2019). Para que sejam bem-sucedidos na promoção do desenvolvimento da autorregulação, os correguladores devem ter três aspetos em conta. Em primeiro lugar, o estabelecimento de relações positivas e responsivas, em que o adulto deve envolver-se nas atividades com as próprias crianças e estar atento às suas necessidades e interesses, assim como dar conforto. Em segundo lugar, ser um modelo para a criança, partilhando o que sente (mesmo quando não estão felizes) e mostrando que todos os sentimentos são válidos. Por fim, organizarem o tempo e o espaço da forma mais benéfica para o grupo de crianças. Deverá então estabelecer uma rotina, pois isso trará segurança e conforto à criança, envolvendo-a no planeamento da mesma (Avila & Frison, 2012) e deve ainda definir regras claras (o que irá ser um contributo muito forte para a regulação comportamental). Ainda no que se refere ao estabelecimento de regras, Fonseca e Rosa (2015) intensificam a sua necessidade para que seja possível haver bem-estar social e um clima positivo. O educador deve assim negociar regras, descrever/justificar comportamentos indesejáveis e desejáveis, pedir para mudar o comportamento em determinada situação, chamar a atenção para as regras que foram estabelecidas (Ferreira et al., 2019) e, em jogos, não só explicar as regras como apelar ao facto de não haver perdedores (pois casos de jogos em que as crianças tenham, por exemplo, que sair e passar a observar por terem “perdido”, são dos mais desafiantes para a autorregulação da criança).

Neste seguimento, importa referir que jogos e brincadeira são então um meio importante para desenvolver competências autorregulatórias, pois são momentos em que a criança tem um papel fortemente ativo e de maior autonomia (Furtado et al., s.d.). Goldstein (2012) acrescenta que crianças que brincam, desenvolvem menos stress, mais atenção e maior plasticidade cerebral. Ainda relativamente às brincadeiras, existe uma área muito propensa a esta liberdade e organização autónoma por parte das crianças, a área do faz-de-conta, visto que não existem muitas regras e tornando-se o desafio da autorregulação ainda maior. É também uma área de grande relevância para a avaliação por parte do educador, pois proporciona momentos em que as crianças manifestam os seus comportamentos a nível social, experimentando diferentes emoções e verificando se

conseguem ou não regulá-las. O educador observa estas brincadeiras e, desde modo, compreende como é que cada criança reage, identifica necessidades e competências nas crianças (Pereira et al., 2017).

Outra estratégia a ser aplicada desde logo é a reflexão, com recurso ao questionamento ativo por parte do adulto, até que surjam soluções (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Refletir sobre o que fizeram, porque é que o fizeram, como poderiam ter feito melhor ou diferente, são tudo questões pertinentes. São então fundamentais todas as atividades que possibilitem à criança refletir, tomar decisões, compreender sozinha quando é que as suas ações levam a consequências positivas ou negativas (no fundo, compreender o que é socialmente aceite ou não). É ainda de salientar o facto de o recurso a histórias ser uma excelente estratégia e eu promove também diversos momentos de reflexão e em que são transmitidas mensagens de modelos de comportamentos adequados (Dias & Neves, 2012). As crianças, por sua vez, retêm a principal mensagem transmitida pela história e procuram reproduzi-la no seu dia-a-dia.

As estratégias para a resolução de conflitos, por parte do adulto, passam ainda pelo descrever tarefas que a criança (ou até mesmo o adulto) esteja a realizar, pois isso irá ajudar a criar um foco na tarefa e a evitar distrações (Linhares & Martins, 2015). Também o respirar fundo se torna fundamental, assim como tentar mudar o foco da criança durante um momento de frustração, raiva ou tristeza. Bonfatti et al. (2021) acrescentam que só o ato de conversar com a criança sobre emoções de uma forma natural e regular, previne agressividade e problemas associados ao comportamento.

É de salientar que toda esta aprendizagem da autorregulação pressupõe que todas as crianças têm capacidades para serem bem-sucedidas, assim como capazes de aprender. Para isso necessitam de um adulto que seja capaz de se autorregular, de forma a servir de exemplo (Furtado et al., s.d.) e que lhes transmita a sequência autorregulatória de pensar antes, durante e após uma tarefa (Rosário et al., 2007). Esta sequência deve ser incutida desde cedo, assim como a reflexão sobre cumprimento de objetivos, o que podem melhorar e como podem fazer diferente de forma a atingir melhor resultados.

“As respostas educativas devem ser consistentes, embora não rígidas, e devem ter como alvo os comportamentos e não as próprias crianças” (Rosário et al., 2007, p. 31). E para que estas respostas possam existir, torna-se imprescindível a sensibilização e formação de educadores neste sentido (Piscalho & Simão, 2014), assim como a reflexão entre toda a equipa e comunidade educativa, com uma forte discussão de ideias.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

Na realização de uma investigação importa primeiramente definir princípios orientadores, tomando opções éticas e metodológicas que conduzam todo o processo investigativo. Assim, começarei por referir as minhas opções metodológicas para a presente investigação e, posteriormente, as questões éticas.

A investigação caracteriza-se então como um estudo de caso visto que analisa uma problemática específica e no seu contexto real (Aires, 2015). Meirinhos e Osório (2010) referem que num estudo de caso é tida em conta a subjetividade do investigador, sendo um método que parte de uma problemática escolhida pelo mesmo e que coloca questões ao investigador, exigindo da sua parte uma constante reflexão. É um método que contempla a recolha, análise e interpretação de dados recolhidos, sendo o objetivo da investigação o estudo intensivo de uma problemática específica - neste caso o estudo do processo de autorregulação em crianças de idade pré-escolar. Yin (2001) acrescenta ainda que um estudo de caso é uma investigação de um fenómeno atual e que se baseia em várias evidências.

Neste seguimento, e sendo subjetiva, a investigação é de natureza qualitativa, pois requer a presença do investigador na ação (Meirinhos e Osório, 2010), ou seja, em trabalho de campo, fazendo observações, descobertas, interpretando e analisando as várias fontes de informação de forma contínua.

Segundo Aires (2015), importa ainda selecionar técnicas a utilizar na investigação, de forma que seja possível recolher a informação necessária para dar resposta aos objetivos previamente estabelecidos e responder à questão problemática. Assim, uma das

técnicas utilizadas diz respeito à observação direta participante que, segundo Fine e Glassner (2007), é essencial para que o adulto compreenda como é que a criança utiliza a informação recolhida no seu dia-a-dia nas suas brincadeiras e que comportamentos demonstra. Esta participação ativa permite ainda ao adulto criar ambientes onde estabeleça relações responsivas com a criança. Os instrumentos utilizados nesta técnica de recolha de informação foram registos diários (notas de campo)/registos de incidente escritos, através dos quais foi possível realizar a análise de conteúdo, categorizando os dados recolhidos e utilizando-os para dar resposta aos objetivos definidos para a investigação.

Na presente investigação foi ainda utilizada a técnica de análise de dados sendo que foram realizadas entrevistas semiestruturadas (como instrumento de recolha de informação) à educadora cooperante, à ajudante de ação educativa e a nove crianças. A utilização de entrevistas como instrumento de recolha de dados é relevante no sentido em que permite uma análise crítica de um determinado contexto/situação (Reste, 2015). Permite a partilha de conceções acerca da problemática em questão, o que se torna uma vantagem para o investigador visto que recolhe não apenas informações, mas também reflexões e opiniões de cada pessoa a ser entrevistada. Segundo Reste (2015), a entrevista permite ainda recolher informação não observável pelo investigador e relacioná-la com os registos e observações realizadas pelo próprio.

No que se refere à seleção da amostra para as entrevistas, Aires (2015) refere que esta escolha deve ser feita tendo em conta a obtenção do máximo de informação possível assim como variedade de informação, para que as conclusões a serem tiradas sejam o mais válidas e fundamentadas possíveis. Deste modo, a seleção das crianças para a realização de entrevistas foi feita com base em diferentes idades (tendo sido selecionadas crianças desde os três aos seis anos) e crianças que dessem mais evidências de que iriam contribuir com informação relevante (foram assim escolhidas crianças que já comunicam verbalmente de forma perceptível e que revelaram capacidade de contribuir para esta recolha de dados). Esta seleção teve ainda em consideração a escolha de crianças

conforme a dificuldade que apresentam no que toca à sua autorregulação, de forma a obter informações relevantes para a investigação.

Um aspeto essencial a salientar é o facto de que, previamente à concretização das entrevistas, foram realizadas validações. Isto é, foram feitas duas entrevistas a educadoras e duas entrevistas a auxiliares/ajudantes de ação educativa, sendo que todas elas contaram unicamente como validação e não como dados para a investigação. Esta validação serviu então para verificar se as formulações das questões estavam corretas ou se era necessária alguma alteração antes da realização passagem das entrevistas a utilizar no âmbito da investigação.

Foi ainda realizada a análise documental, através da consulta quer de documentos disponibilizados pela organização socioeducativa (como o Regulamento Interno (s.d.) e o Projeto Educativo de Escola (2022-2025)) e, ainda, a consulta de documentos, artigos e literatura, com autores que fundamentam a problemática. Esta pesquisa revela-se essencial visto que a utilização de diversas fontes é sempre uma mais-valia num estudo de caso (Yin, 2005, citado por Meirinhos e Osório, 2010). Os autores apontam, nesta diversidade de informação, uma grande vantagem na aproximação e concordância da informação recolhida, para além de que é essencial, previamente a uma análise de dados, haver um desenvolvimento teórico (Yin, 2001).

Relativamente ainda à análise de conteúdo realizada, foi feita a categorização dos dados recolhidos quer nas entrevistas como nos registos escritos (notas de campo), através da elaboração de árvores categoriais. Esta análise vai assim ao encontro das etapas definidas por Bardin (Silva & Fossá, 2013) e permite que, mais tarde, a informação possa ser mais facilmente consultada e compreendida.

Apresentadas as minhas escolhas metodológicas, importa agora focar na dimensão ética da presente investigação. Neste seguimento, foi elaborado um roteiro ético (Anexo F) que teve como base os princípios descritos na *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada* (APEI, 2011) e nos princípios éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011).

Ao longo de todo o processo de recolha de dados, é de salientar que foi sempre assegurado o direito à criança e às famílias de recusarem a partilha de informações, assim como o direito a estarem informados acerca dos objetivos e procedimentos da investigação (Tomás, 2011). Assim, informei desde logo as famílias acerca da minha presença temporária na sala, através de uma carta de apresentação (Anexo G) e solicitei também a todos os encarregados de educação que preenchessem um consentimento informado para a recolha de dados através de fotografias (Anexo H), sendo que todos autorizaram esta recolha. Foi igualmente entregue aos pais, numa fase posterior, um consentimento para a investigação com os objetivos e intenções para a mesma e de forma a poderem ser realizadas as entrevistas às crianças.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos dados**

No presente capítulo serão apresentados os dados recolhidos através das entrevistas à educadora cooperante, ajudante de ação educativa, às nove crianças do grupo e, ainda, registos de incidente escritos acerca da problemática em questão. Esta apresentação e discussão de dados relacionará os mesmos com a revisão da literatura, isto é, com fundamentação teórica adequada. O capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos correspondentes a cada um dos objetivos definidos para a investigação, procurando dar-lhes resposta. No final do último capítulo encontra-se ainda uma conclusão à investigação, relacionando o conteúdo relativo aos três objetivos definidos.

##### **4.4.1. Conhecer as conceções das crianças acerca dos sentimentos e emoções**

O primeiro objetivo definido para a presente investigação centrava-se em compreender quais eram as conceções das crianças acerca do que são as emoções. Neste seguimento, serão apresentados os dados obtidos através das entrevistas realizadas às crianças e dos registos de incidente escritos, e que correspondem então a estas conceções por parte das crianças do grupo. Partindo dos dados recolhidos, foram elaboradas tabelas

de análise de conteúdo divididas em categorias e subcategorias para que a informação ficasse mais clara e onde se relacionaram conceitos e situações comuns (Tabelas 1, e 2).

**Tabela 1**

*Categorias e Subcategorias - emoções e sentimentos*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Emoções e sentimentos	Conceção de emoção	Não sabe
		Estado de saúde
		Associação à mente/cérebro
		Associação a relações interpessoais
		Associação a comportamentos adequados
	Identificação de emoções primárias	Alegria
		Tristeza
		Raiva
		Medo
	Identificação de situações promotoras de emoções positivas	Desenhar
		Brincar
		Relação com adultos
		Conversar
		Respirar
		Demonstrações de afeto

Relativamente ao conceito de emoção, e analisando a tabela referente às entrevistas realizadas às crianças (Anexo I), é possível concluir que a maior parte das crianças não tinha nenhuma ideia acerca deste conceito (“Não sabe”). Por outro lado, três crianças associaram as emoções a comportamentos, à mente/cérebro e a relações interpessoais. Houve ainda uma criança que referiu considerar que emoção seria um estado de doença, verificando-se uma ligação com a área da saúde, ainda que a definição em si de emoção não seja a mais correta.

Da recolha destes dados pode-se verificar, na respetiva tabela de análise de conteúdo (Anexo I), que todas as crianças identificaram as quatro emoções básicas

presentes - alegria, tristeza, raiva e medo - e referiram aspetos que evidenciam essas mesmas emoções (estar a sorrir como identificação da alegria; chorar como identificação da tristeza; cruzar os braços e franzir o sobrolho para a raiva e esconder para o medo). Esta facilidade que as crianças demonstraram na identificação de emoções através de expressões faciais foi também notória através da análise dos registos de incidente escritos (Anexo J) onde se confirma que ocorreram situações em que verifiquei que as crianças tinham esta capacidade, como são exemplos as seguintes situações:

“(…) Durante a brincadeira, referi várias emoções e eles iam fazendo as expressões faciais correspondentes (raiva, tristeza, felicidade, medo).”

Registo de observação no 130, 20 de janeiro de 2023 (Anexo D)

“Ideias que surgiram durante a leitura do livro *Gosto de ti (quase sempre)* de Anna Llenas. (...) - Pela expressão facial, as crianças identificavam facilmente como é que as personagens se estavam a sentir, antes de eu ler.”

Registo de observação no 111, 09 de janeiro de 2023 (Anexo D)

Ainda no seguimento destas conceções, através das entrevistas às crianças, foi analisada também a capacidade que estas demonstraram em identificar, por um lado, o que podem fazer para se aproximarem de emoções positivas (neste caso da alegria). Assim, todas mencionaram (ao longo das entrevistas) duas ações que praticam muito no dia a dia, o desenhar e o brincar, tendo sido esta última a mais referida (o que revela a sua forte influência no estado de espírito da criança). Foi ainda interessante a referência de uma das crianças à relação com os adultos como algo que a leva a sentir-se bem e feliz - mencionando quer a relação familiar como a escolar (neste caso relativamente a mim como estagiária, evidenciando a relação positiva que criei com a criança: “(...) quando tu brincas comigo” (Anexo I). É ainda de salientar outras ideias que surgiram, aquando da leitura de histórias em grande grupo, e que dizem respeito não só ao brincar e desenhar como também o conversar, respirar e demonstrações de afeto.

Foram ainda recolhidos dados referentes às concepções das crianças relativamente a estratégias para lidar com emoções negativas (nomeadamente o medo) e situações de conflito. O pressuposto seria compreender se as crianças manifestam soluções de adaptação a situações imprevistas e associadas a emoções negativas, sabendo à partida que era esperado que principalmente as crianças mais novas tivessem dificuldade em responder a esta questão.

Deste modo, surgiram as seguintes categoriais e subcategorias (Tabela 2):

**Tabela 2**

*Categorias e Subcategorias – Emoções negativas*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Autorregulação	Estratégias para lidar com emoções negativas	Fugir/Esconder
		Procurar apoio do adulto
		Controlo de impulsos físicos

Algumas crianças referiram o fugir/esconder, mas a maioria mencionou o recorrer ao adulto para obter o conforto e segurança, pelo que demonstram ainda dificuldade em autonomamente lidarem com este tipo de situações. Houve ainda uma criança que referiu inicialmente uma situação de ação física como solução, no entanto, logo se seguida ponderou se seria a melhor estratégia ou não:

“Se for um fantasma eu podia dar um soco no fantasma porque eu tenho uma luva de boxe. E eu pensava e pensava se eu vou bater nele ou não vou” (Anexo I)

Passando agora a uma discussão destes dados recolhidos e analisados, primeiramente, no que se refere à conceção de emoção, é necessário ter em conta que o conceito por si só é difícil e definir, mesmo pelos próprios adultos e investigadores (Roazzi et al., 2009). No entanto, as ideias expressas pelas crianças revelam já algum conhecimento em torno da problemática e algumas noções do que pode influenciar o surgimento de certas emoções (como certos comportamentos e relações estabelecidas). Segundo Pereira et al. (2017), compreender emoções significa saber identificá-las e

nomeá-las, nomeadamente através das expressões faciais. Assim, tal como mencionado anteriormente, foi proposto às crianças a identificação de emoções através da observação de expressões faciais em imagens, tendo estas revelado facilidade na tarefa. Sendo esta capacidade de identificar emoções, assim como a capacidade de identificar situações de ativação emocional, um indicador de que a criança reconhece e compreende as emoções com que contacta (Pereira et al., 2017), torna-se possível verificar que todas as crianças estão familiarizadas com o conceito. É ainda de salientar que, no seguimento da maioria das crianças ter referido o brincar como meio de ativação de emoções positivas, segundo Furtado et al. (s.d.), os jogos e brincadeiras são de facto um meio imprescindível para o desenvolvimento de competências a nível cognitivo, comportamental e emocional pois dão uma maior liberdade de exploração à criança, de esta perceber o que resulta e não resulta, como interage com os pares e onde a criança tem um papel mais ativo e de maior tomada de decisões.

Relativamente à identificação de estratégias para lidar com emoções negativas, Bonfatti et al. (2021) referem que é ao longo da idade pré-escolar, mais precisamente entre os três e os quatro anos que surge a regulação comportamental pelo que é de esperar que a criança consiga gradualmente encontrar estratégias para regular o afastamento de reações impulsivas. Assim, o facto de as crianças entrevistadas terem referido principalmente a procura do adulto, apesar de esta não ser uma solução completamente autónoma, reflete já algum cuidado na forma de resolver uma situação imprevista. Também a referência de uma das crianças ao controlo de impulsos físicos sugere uma reflexão em torno deste afastamento de reações impulsivas, pois rapidamente a criança alterou a sua forma de pensar, passando de uma ideia mais impulsiva e agressiva para uma ponderação dessa forma de agir, achando que poderia não ser a mais correta.

#### **4.4.2. Compreender o que é a autorregulação e quais os fatores que influenciam a capacidade da criança se autorregular**

Num segundo objetivo de investigação, pretendia-se compreender o conceito de autorregulação e as conceções da equipa educativa da sala relativamente ao mesmo. Paralelamente a compreender o conceito, importava ainda identificar fatores que influenciam a capacidade de uma criança se conseguir regular autonomamente. Deste modo, de seguida apresentam-se os dados obtidos através das entrevistas às adultas intervenientes (educadora cooperante e ajudante de ação educativa) e dos registos de incidente escritos.

Surgiram então as seguinte categorias e subcategorias de análise dos dados recolhidos (Tabela 3):

**Tabela 3**  
*Categorias e Subcategorias - autorregulação*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	
Autorregulação	Definição de autorregulação	Comportamentos	
		Aquisição de competências pessoais e sociais	
		Aquisição de competências de regulação emocional	
		Aquisição de competências de regulação comportamental	
		Interação com o outro	
		Adaptação ao meio envolvente	
	Fatores que promovem o desenvolvimento de competências de autorregulação	Organização do espaço e materiais	
		Estabelecimento de regras por parte do adulto	
		Estabelecimento de rotinas	
		Equipa educativa como modelo/exemplo	
		Relação entre equipa educativa e famílias	
		Promover/Incentivar a expressão de sentimentos	
		Planificar, avaliar e refletir com a criança	
	Competências de autorregulação	Estabelecer relações positivas e responsivas	
		Autonomia	
		Compreensão das regras	
		Compreender consequências de uma ação/comportamento	
			Distinguir comportamentos certos e errados

Relativamente à definição de autorregulação, a educadora cooperante e a ajudante de ação educativa interligam o conceito com vários outros conceitos. Mencionam particularmente ser a aquisição de competências quer a nível pessoal como social e competências de regulação emocional e comportamental. No entanto surgiram dentro desta categoria da definição de autorregulação outras subcategorias: as interações estabelecidas com os outros e a capacidade de adaptação ao meio envolvente.

Interligado com este conceito, estão também as conceções do que é adquirir competências de autorregulação, isto é, como é que a criança consegue mostrar ao adulto que adquiriu estas competências. Neste seguimento, ambas as adultas intervenientes da sala de atividades identificam a capacidade de compreensão de regras, nomeadamente quando a educadora diz que “devem perceber porque é que essas regras existem e qual é o objetivo, o fundamento dessas regras” (Anexo K). A educadora acrescenta ainda a autonomia como reveladora de aquisição destas competências (e dentro da autonomia, o saberem também avaliar se cumpriram com o que disseram ou não), o compreender as consequências dos seus comportamentos, o distinguir o que são comportamentos certos e errados e a empatia (saber colocar-se no lugar do outro).

Dando continuidade ao que acaba de ser referido, foi possível recolher também algumas informações acerca da evolução do grupo em relação à aquisição de competências autorregulatórias. A educadora refere que algumas crianças já se expressam mais (são capazes de dizer ao adulto o que sentem) e gerem melhor as suas emoções. No entanto, salienta as principais dificuldades que persistem ainda hoje e que dizem respeito à constante necessidade da procura pelo adulto como mediador e à dificuldade de compreensão do outro, revelando alguma dificuldade na empatia. Esta última questão, segundo a educadora, está muito relacionada com a idade pois considera que as crianças mais velhas, em geral, apresentam já uma maior empatia em comparação com as mais novas.

É ainda de salientar que, através da análise dos registos de incidentes escritos, foi possível verificar a ocorrência de comportamentos reveladores de falta de competências autorregulatórias nas crianças do grupo, nomeadamente o choro persistente, que foi algo

comum desde o início do estágio, não havendo modificações neste sentido (ou seja, as crianças continuaram a recorrer muito ao choro em momentos de conflito). Já os momentos de raiva persistentes foram mais evidentes numa fase inicial (e não tanto no final). Foi ainda evidente o tempo reduzido de concentração que se nota principalmente em crianças em específico. Por último, uma situação muito recorrente foi o retirar os brinquedos/objetos aos colegas sem permissão - sendo que acontecia também com muito mais frequência numa fase inicial e, posteriormente, algumas crianças já revelaram uma maior procura pelo adulto, explicando o que tinha acontecido e esperando ajuda na resolução. Ou seja, ainda não resolviam sozinhos, mas já não demonstravam tanto esta impulsividade ao retirar logo o objeto da mão do outro. Por outro lado, importa também referir a análise dos comportamentos reveladores de aquisição de competências autorregulatórias, sendo que o mais notório foi a autonomia que cada vez mais demonstravam (tal como menciona a educadora cooperante), sendo que algumas vezes não precisavam da intervenção do adulto na procura de soluções para os seus problemas, falando apenas entre si e negociando como poderiam agir de forma a beneficiar ambas as partes.

Ainda dentro deste subcapítulo era pretendido compreender que fatores influenciam então estes comportamentos das crianças, isto é, o que influencia a sua capacidade de adquirir, ou não, competências de autorregulação. Assim, analisando a tabela referente aos dados recolhidos nas entrevistas às adultas intervenientes (Anexo K), é possível observar que a categoria mais referida foi a organização do espaço e materiais como fator influenciados. Um dos indicadores de como a desorganização do espaço e materiais poderá influenciar negativamente foi a reformulação, do espaço e materiais, realizada na sala e que através dos registos incidentes escritos foi possível verificar que se revelou numa mudança de comportamentos por parte do grupo. Isto é, a reformulação foi realizada no mês de novembro e, após esta data, não existem mais registos acerca desta desorganização espacial como influenciadora dos comportamentos e ocorrências de conflitos entre crianças. Pelo que se poderá deduzir que foi uma mudança necessária e

que contribuiu para uma maior possibilidade de aquisição de competências de gestão de conflitos, comportamentos e emoções.

A educadora mencionou também a importância das regras e rotinas, nomeadamente o facto de que devem “ser discutidas e explicadas e negociadas com eles” (Anexo B), sendo esta questão do negociar muito importante para que seja algo também delas e não só imposto pelo adulto. A educadora salienta ainda que tudo deve ser feito com a criança desde o planificar ao avaliar e refletir “tomam consciência depois sobre o que viveram e o que é preciso para crescer mais um bocadinho” (Anexo B). Ainda relativamente à importância do estabelecimento de uma rotina, a falta desta torna-se notória em algumas crianças do grupo o que se reflete também depois nos seus comportamentos e dificuldades acrescidas. São exemplos desta falta de rotina o caso do M.A. que se ausenta da escola por períodos muito grandes, não tendo uma assiduidade regular tal como lhe seria benéfico, e ainda, o caso do M.S. que chega muitas vezes perto da hora do almoço pelo que perde uma parte muito grande e importante da rotina com os colegas e adultos intervenientes.

Dois aspetos que quer a educadora cooperante como a ajudante de ação educativa referiram serem fatores influenciadores são o seu papel enquanto adultas como modelos/exemplos para a criança, desde a importância do trabalho ser colaborativo, ao estarem a trabalhar para os mesmos objetivos e as crianças saberem que podem esperar as mesmas respostas de ambas. Transmitirem a segurança e confiança necessárias, criando relações responsivas e positivas com cada criança e, ainda, a relação com as famílias, também neste sentido do trabalho colaborativo.

Interpretando os dados recolhidos, é possível compreender que no que se refere ao conceito de autorregulação, todas as conceções acima descritas vão ao encontro do que é defendido por Linhares de Martins (2015), que definem autorregulação como a capacidade de controlo e adaptação a situações específicas em que o indivíduo se encontra. Esta adaptação pode ser a nível emocional, cognitivo e/ou comportamental. Verifica-se ainda que as crianças mais velhas do grupo demonstram uma maior aquisição de competências emocionais, visto que é referido pela educadora que as crianças de

idades mais avançadas têm tendência para demonstrar comportamentos que revelam esta aquisição, nomeadamente a questão da empatia, do saber colocar-se e compreender o lugar do outro e através do saber ouvir, cooperar, e também pelas interações que estabelecem como restante grupo (Pereira et al., 2017).

A partida da análise das datas em que foram registadas ocorrências de momentos de raiva persistentes conclui-se que estes foram mais evidentes numa fase inicial (e não tanto no final) o que revela que com alguma insistência na reflexão com a criança e na abordagem desta temática, as crianças passaram a ter tendência a reagir de uma forma descompensada, afastando-se da desregulação da emoção negativa (Rocha et al., 2018). Os autores explicam que apesar de ser natural que uma criança dentro desta faixa etária não aceite facilmente o errar e o perder, devendo sentir as emoções que daí resultarem, é igualmente importante que o aprendam a fazer sem que se torne uma desregulação da emoção, ao ponto de passar a não ser socialmente aceite.

Foi ainda evidente o tempo reduzido de concentração que se nota principalmente em crianças em específico e que é também um indício da necessidade de trabalhar estas competências do foco e atenção (Ferreira et al, 2019). O autor refere que esta questão do tempo considerável de atenção e capacidade de se desviar de distrações, é uma das formas de avaliar se a criança demonstra aquisição de regulação cognitiva.

No que se refere aos fatores identificados como promotores do desenvolvimento de competências autorregulatórias, é notória a influência que a organização do ambiente educativo, desde a disposição do próprio espaço físico, ao estabelecimento de regras e rotinas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Fonseca e Rosa (2015) acrescentam que a criança demonstrar capacidade de obedecer ao adulto e respeito pelas regras que foram estabelecidas, é um indicador regulação comportamental. Torna-se também extremamente importante e necessário que haja uma frequência constante ao jardim de infância para que a criança seja exposta a ambientes de forte socialização, nomeadamente se não os encontrar nos outros contexto que vive (Ferreira et al., 2019). Este aspeto é muito notório na prática educativa pois, tal como mencionado anteriormente, é coincidente o facto de crianças com maiores dificuldades a diversos níveis (linguagem

oral, socialização, compreensão de regras, entre outros), serem também crianças que não apresentam uma rotina tão definida. Avila e Frison (2012) apontam esta questão da rotina como uma das mais importantes da aquisição de competências autorregulatórias, visto que proporciona à criança segurança e conforto para agir e aprender.

#### 4.4.3. Identificar estratégias utilizadas pela equipa educativa na resolução de conflitos

O último objetivo definido para a investigação referia-se à identificação de estratégias que são utilizadas pela equipa educativa nos momentos de resolução de conflitos, visto que eram situações muito recorrentes ao longo da PPS II, e compreender como é que o adulto deve agir perante estas situações. Assim, serão apresentados e discutidos os dados recolhidos através das entrevistas à educadora cooperante e à ajudante de ação educativa, das entrevistas às crianças e, ainda, dos registos de incidente escritos. Encontra-se de seguida a tabela referente às categoriais e subcategorias que surgiram aquando da análise das entrevistas às adultas intervenientes (Tabela 4):

**Tabela 4**

*Categorias e Subcategorias – Estratégias para a resolução de conflitos (adultos)*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Estratégias para a resolução de conflitos (por parte do adulto)	Estabelecer relações responsivas	Adulto como modelo/exemplo
		Promoção da comunicação/do falar
		Promoção de conforto e segurança
		Promoção da autonomia e interajuda
		Comunicar de forma clara e assertiva
		Ajudar a expressar sentimentos e emoções
	Observar e mediar	Autorregulação do próprio adulto
		Identificar o motivo do conflito
		Reflexão com a criança
		Estabelecer regras
		Envolver o grupo na procura de soluções

Em relação a este tópico, uma das categorias analisadas foi a de estabelecer relações responsivas. A educadora cooperante referiu em primeiro lugar o apoio na expressão de sentimentos e emoções, dando espaço e liberdade para que a criança se sinta segura para se expressar e para que o adulto a compreenda melhor. A ajudante de ação educativa por sua vez referiu a importância promoção da comunicação entre adulto e criança, o falar para se expressar e para procurar apoio. Da análise dos registos de incidentes escritos, é possível verificar pelo número e data das ocorrências (Anexo J) que esteve sempre fortemente presente em todo o decorrer do estágio a promoção da comunicação/do falar (sendo que uma das frases mais proferidas era de facto a de que “os problemas resolvem-se conversando”) onde eram proporcionados constantes momentos de reflexão com as crianças. Inicialmente havia até crianças com quem era mais difícil estabelecer esta comunicação pois fugiam, mostrando não quererem expor-se a este tipo de situação em que tenham de comunicar proximamente com o adulto e depois, gradualmente, viu-se alguma mudança neste sentido. Surgiram ainda, através da análise dos registos de incidente escritos, a importância do adulto como modelo para a criança, a promoção do conforto, segurança e autonomia e a necessidade de comunicar por vezes de forma mais clara e assertiva quando a situação assim o exige, sendo também estas subcategorias características do estabelecimento de relações responsivas.

Da análise não só das entrevistas à educadora e ajudante de ação educativa como também dos registos de incidente escritos, emergiu ainda a categoria de observar e mediar, como estratégias a utilizar por parte do adulto. Esta categoria engloba o conjunto de diversas subcategorias às quais o adulto deve estar atento para conseguir promover a autonomia e aquisição de competências por parte das crianças para que possam encontrar elas próprias resoluções para os seus problemas. Assim, no seguimento desta categoria de observar e mediar encontra-se, em primeiro lugar, a autorregulação do próprio adulto. Depois vem a identificação do motivo conflito, isto é, o tentar compreender juntamente com as crianças o que impulsionou o problema (Bonfatti et al., 2021). De seguida, vem a reflexão com a criança e onde o adulto serve de mediador, adotando um questionamento ativo e que permita dar voz à criança. A ajudante de ação educativa acrescenta a

importância de as crianças ouvirem como é que o outro colega se sente e chegarem a um acordo que “agrade ambas as partes” (entrevista auxiliar). A educadora cooperante aponta também a promoção da autonomia na resolução de conflitos, ou seja, intervir quando realmente for necessário para dar a oportunidade de a criança cada vez mais resolver por si e adquirir estas competências de autorregulação. Nos registos de incidente escrito surgiu também a subcategoria do envolver o grupo na procura de soluções, que acaba por estar ligado a esta questão da autonomia.

Foi igualmente importante e interessante compreender para além das estratégias indicadas pelos adultos intervenientes, as ideias referidas pelas próprias crianças aquando da identificação de soluções para conflitos que observavam em diversas situações, neste caso através de imagens (Tabela 5).

**Tabela 5**

*Categorias e Subcategorias – Estratégias para a resolução de conflitos (crianças)*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Autorregulação	Estratégias para a resolução de conflitos	Partilha de recursos
		Recorrer a mais/novos recursos
		Conversar
		Pedir desculpa
		Recorrer ao apoio do adulto
		Retirar ao colega o objeto/brinquedo
		Não sabe

A maior parte das crianças entrevistadas referiu a partilha de recursos como a melhor solução (relativamente a uma situação em que duas crianças queriam o mesmo brinquedo - sendo esta uma situação recorrente na escola e que costuma necessitar da intervenção do adulto). Ou seja, foi interessante perceber que as crianças têm esta conceção de que é possível partilhar, mas demonstram ainda dificuldade em aplicar na prática/no dia-a-dia. O recorrer ao adulto também foi das soluções mais mencionadas, o que vai ao encontro das dificuldades que a educadora mencionou de necessitarem ainda

muito do adulto como mediador. É de salientar que houve apenas uma criança não soube dizer nenhuma estratégia. Assim, é possível concluir que todas elas têm ideias e concepções de como resolver conflitos, mesmo que depois na prática tenham dificuldade em aplicar exatamente o que referiram ser uma solução.

Neste seguimento e aprofundando a informação recolhida através dos dados acima mencionados, compreende-se desde logo que o papel do adulto como corregulador encontra-se muito relacionado com a promoção do refletir e de levar a criança a compreender porque é que determinada ação é, ou não, socialmente correta e aceite (Portugal, 2008) para que ganhe sentido e não seja apenas algo que a criança “tem de fazer”. A promoção da autonomia surge como um aspeto de extrema importância, sendo que Piscalho et al. (2018) reforçam a ideia de que proporcionar esta independência, implica criar contextos adequados e organizados, onde a equipa educativa promove o sentido de responsabilidade e cooperação no grupo de crianças.

Um fator que surgiu nos dados recolhidos e que saliento é a autorregulação do próprio adulto, sendo que é precisamente por aí que deve começar pois sem um adulto que se saiba ele próprio regular então não conseguirá que as crianças à sua volta o façam (Ferreira et al., 2019). Só a partir desta regulação do adulto é que todo o restante processo poderá decorrer de forma que as relações responsivas e positivas se mantenham. Assim, a seguir à autorregulação do adulto, importa compreender a importância da constante reflexão com a criança e onde o adulto serve de mediador, adotando um questionamento ativo e que permita dar voz à criança. Neste momento, torna-se importante que sejam ponderadas soluções para o problema, assim como compreender quais as suas consequências (Bonfatti et al., 2021). O autor acrescenta a importância de as crianças ouvirem como é que o outro colega se sente e chegarem a um acordo que “agrade ambas as partes” (entrevista auxiliar), o que vai ao encontro do que defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) quando referem a importância do papel do adulto nesta reflexão, fazendo questões que orientem para a reflexão e falando sobre a relação entre os comportamentos que aconteceram e as suas consequências.

Para além das estratégias mencionadas, Linhares e Martins (2015) referem que é muito benéfico o ensino de técnicas de respiração que podem ser facilmente ensinadas às crianças, ajudando-as a regressar a um estado de calma e tranquilidade, em momentos de conflito ou ansiedade. Dias e Neves (2012) mencionam ainda a possibilidade de recurso às histórias (recurso muito recorrente nesta faixa etária) como modelos de comportamentos e onde as crianças poderão mais facilmente compreender e refletir sobre o que é ou não adequado.

Deste modo, e interligando os três objetivos previamente estabelecidos para a presente investigação, é compreensível a sua interligação visto que para que as crianças encontrem estratégias para lidar com os conflitos e diversas situações com que se deparam, necessitam de adquirir competências autorregulatórias. Estas irão permitir a reflexão e a adoção de comportamentos adequados a cada situação/problema. Por sua vez, para adquirir estas competências, é em primeiro lugar, necessário que a criança conheça o que está por detrás, isto é, conhecer as suas emoções (e as do outro), sendo capaz de nomeá-las e identificá-las. Esta torna-se então uma sequência lógica de acontecimentos que fazem parte do processo de autorregulação da criança - identificar e nomear emoções, compreendendo-as, adquirir competências autorregulatório e, assim, ser capaz de encontrar estratégias para a resolução de conflitos.

A presente investigação permitiu ainda compreender a importância do papel do adulto em todo este processo visto que existe um conjunto de fatores que este deve ter em conta desde a sua própria regulação emocional, cognitiva e comportamental, à capacidade de organizar o ambiente de forma benéfica e intencional, encontrando ele próprio estratégias para promover nas crianças as competências autorregulatórias necessárias.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| | ' ' | | ' ' |

Terminada a minha intervenção em contexto educativo, é agora possível analisar e refletir acerca de todo o percurso que realizei ao longo das duas Práticas Profissionais Supervisionadas (I e II). Saliento desde já a importância que estas práticas tiveram, não só pelo facto de nos porem à prova (no sentido em que, compreendida a teoria, tive a oportunidade de me desafiar procurando colocá-la em prática) e praticar em contextos que são exemplos do que será na vida profissional futura, mas também porque permitiu o contacto com diversas pessoas fundamentais neste processo. Não só as próprias crianças ou as educadoras cooperantes, mas também todos os restantes profissionais envolvidos, familiares e até a comunidade envolvente.

Ao longo deste percurso tive ainda a oportunidade de contactar com diferentes realidades e metodologias, o que considero uma mais-valia pois permitiu-me um olhar mais abrangente e que me permite agora “ir buscar” o que de melhor retiro de cada prática.

Relativamente à PPS I, em contexto de creche, esta verificou-se uma realidade completamente diferente para mim visto que foi a primeira experiência nesta valência. Aprendi a melhor respeitar o tempo de cada criança, a não querer dar um passo em frente mais cedo do que era suposto e compreender que, mesmo tendo todas as crianças a mesma idade, isso não significa que todas tenham de atingir os mesmos objetivos ao mesmo tempo (Portugal, 2000). Deste modo, foi muito satisfatório observar e fazer parte da evolução de cada uma das crianças. Saliento também uma das competências que considero que melhor adquiri ao longo desta primeira experiência e que foi a promoção de tempo de qualidade (Portugal, 2000) com cada criança. Isto é, saber que a hora de refeição, da sesta, higienização, ou uma simples muda de fralda, não são apenas tarefas de necessidade fisiológica da criança. Podem sim (e devem) ser tempos em que o educador tem a oportunidade de estabelecer interações diádicas com a criança.

Já na PPS II, em contexto de educação pré-escolar, vivi uma realidade completamente diferente onde existem crianças de diferentes nacionalidades, que falam as mais variadas línguas e onde encontrei um grupo muito maior e com muito mais diversidade. Todos estes fatores se constituíram como um desafio que agarrei desde o início e onde foi imprescindível o apoio de toda a equipa educativa. Uma das

características que ressaltado é o facto de muitas destas crianças necessitarem de acompanhamento por parte de terapeutas e psicólogos, o que me possibilitou viver esta realidade e estas necessidades mais de perto e permitiu-me compreender ainda melhor a importância do trabalho colaborativo entre estes profissionais, equipa educativa e famílias. E relativamente a estas últimas, importa referir o facto de que o educador deve comunicar com os pais, envolvendo-os o máximo possível, e não apenas transmitir o que foi/vai ser feito (Sousa, 2009), ou seja, envolvê-los nas tomadas de decisões e deixá-los também terem uma voz e fazerem de facto parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento do seu educando.

Um outro aspeto que diferenciou bastante a PPS II foi o facto da organização socioeducativa se reger pela Pedagogia-em-Participação, com a qual nunca tinha contactado. Este fator permitiu-me viver uma nova organização da rotina, onde a criança é o centro da sua aprendizagem, tendo o direito de participar em todo o processo que lhe diz respeito (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta pedagogia apoia ainda a organização das crianças pelas várias salas garantindo a heterogeneidade quanto às idades e quanto à fusão de diferentes culturas. Assim, contactei com um grupo com crianças desde os três aos seis anos de idade, o que se tornou por um lado um desafio e por outro lado permitiu-me ver as diferentes etapas de desenvolvimento e aprendizagem dentro de uma só sala. Foi ainda possível observar a ajuda sentida no grupo e outros benefícios deste tipo de organização, assim como as principais dificuldades. Neste seguimento, saliento também uma iniciativa desta mesma organização socioeducativa com a qual também nunca tinha contactado antes e que era chamada de “projeto de transição”. Isto é, tive a oportunidade de observar o contacto entre crianças das diferentes valências, com o objetivo de facilitar as futuras transições quer de crianças que no próximo ano letivo vão transitar para o pré-escolar como para o 1o Ciclo do Ensino Básico (Portugal, 2008).

“Algumas crianças do 1o Ciclo do Ensino Básico dirigiram-se à nossa sala para realizar uma atividade com o pré-escolar. Desta forma, estiveram a ajudar-nos a fazer estrelas para a nossa exposição de Natal. Foi interessante observar o cuidado dos mais velhos para com os mais

novos e também algumas crianças mais novas a não aceitarem ajuda, querendo mostrar que já conseguiam ser autónomas.”

Registo de observação no 80, 29 de novembro de 2022 (Anexo D)

Através não só deste projeto como do facto de os grupos serem heterogéneos quanto às idades das crianças, verifiquei que este tipo de organização se torna uma mais-valia no sentido em que é notória a vontade dos mais novos em quererem ser capazes de fazer o que os mais velhos fazem, sentindo uma maior motivação para a aprendizagem e desenvolvimento (Sarmiento, 2004).

“A B. hoje escreveu o nome e com a ordem correta das letras. E trouxe uma história que leu sozinha (já tinha memorizado o que diz em cada página).”

Registo de observação no 119, 16 de janeiro de 2023 (Anexo D)

O exemplo acima referido diz respeito a uma criança de apenas três anos de idade, a realizar tarefas que por norma eram escolhidas pelas crianças mais velhas do grupo.

Em qualquer um dos contextos, tornou-se desde logo indispensável a constante reflexão (quer individual como com a própria equipa educativa) e, neste seguimento, as reflexões semanais que realizei foram sem dúvida um contributo muito importante. Neste seguimento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) realçam a relevância de uma reflexão constante e em conjunto com os adultos e com as próprias crianças à nossa volta. Assim, refletir possibilitou-me o pensar mais a fundo sobre determinados temas, interligando-os com a prática que estava a vivenciar e com fundamentação teórica adequada. Estas reflexões permitiam-me estar mais atenta a essas temáticas, o que é confirmado pelos registos de observação feitos pois constatei que era comum após ter realizado uma reflexão semanal acerca de uma determinada problemática, nas semanas seguintes verificavam-se mais registos escritos acerca da mesma (o que revela uma maior atenção e foco em aspetos que foram anteriormente alvos de reflexão). Uma competência que considero ter adquirido também ao longo de todo este percurso, e que se relaciona com esta questão da reflexão, é o estar atenta às mais pequenas coisas e que por vezes nem temos noção de que influenciam tanto o grupo ou a prática. Como exemplo deste

aspecto, recorro a um registo de observação realizado em que apenas com a reorganização física da sala de atividades, a ocorrência de conflitos entre as crianças diminuiu significativamente:

“A coordenadora pedagógica esteve na sala e, juntamente com equipa educativa e comigo, reformulámos a organização do espaço: a questão dos fatos que não fazem sentido na sala pois incentivam a brincadeiras de lutas e onde não existe espaço para tal; a zona da tartaruga que estava a ocupar demasiado espaço e que não era frequentada pelo grupo (assim que mudámos, 4 crianças estiveram à volta do aquário a observar durante muito tempo); (...)”

Registo de observação no 65, 16 de novembro de 2022 (Anexo D)

Foi também através destas reflexões que selecionei problemáticas para as minhas investigações, que tanto contribuíram para o meu papel como estagiária e futura educadora. Baseei-me nas minhas maiores dificuldades e, portanto, nas situações com que me deparava e que inicialmente não conseguia resolver de forma mais autónoma. Assim, a investigação torna-se extremamente importante, pois permite focar numa temática específica e ampliar o seu conhecimento para melhor compreender o que pode ser alterado na prática de forma a beneficiá-la e ao grupo de crianças (Meirinhos & Osório, 2010).

Considero que não só a nível profissional como também a nível pessoal tive um grande crescimento ao longo de todo este percurso. Uma das maiores conquistas que alcancei foi sem dúvida o compreender a importância de partilhar e comunicar o máximo possível com a equipa educativa e o facto de isso beneficiar toda a prática. Se por um lado na PPS I não era tão comunicativa e não expressava tanto aquilo que sentia ou as reflexões que fazia, posteriormente na PPS II sinto que evoluí muito nesse sentido, criando muito espaço para reflexões conjuntas e partilha de ideias. Aprendi com as pessoas com quem tive a oportunidade de contactar e ganhei mais confiança e autonomia, sendo que, esta última, revelou-se muito através da possibilidade de realizar um projeto com algumas crianças do grupo. Este projeto deu-me a oportunidade de ter uma maior atenção sobre

algumas das crianças e fez-me refletir bastante acerca de dar voz à criança e da capacidade que demonstraram em tomar decisões e fazer escolhas por si mesmas. Foi ainda através desta diferença entre estar com grupos mais pequenos de crianças ou estar com todo o grupo, que confirmei que uma das minhas maiores dificuldades era a gestão do grupo por inteiro, visto que durante os momentos do *Projeto das Minhocas* (em que o grupo trabalhava em pequeno grupo) não era sentida essa dificuldade.

Ressalvo ainda a importância que foi ir-me apercebendo do impacto positivo que tive nas organizações socioeducativas, nomeadamente através da procura das crianças por mim, o que revelava a criação de relações responsivas e positivas e, ainda, através (por exemplo) do facto da educadora cooperante da PPS II ter começado ela própria a realizar projetos na sala depois de eu ter concretizado o projeto com o grupo.

Considero que estou a caminhar cada vez mais perto da educadora ideal que gostaria de ser sabendo, no entanto, que nunca se chega a essa educadora ideal. Há sempre mais para a aprender, há sempre mais a saber e tenho consciência de que não se chega à perfeição. Porém, vou adquirindo cada vez mais competências que me permitem o aproximar dessa educadora mais capaz e segura. O que quer que o futuro traga, sei que levo comigo excelentes exemplos, experiências, pessoas e o desenvolvimento de competências a vários níveis. Sei que cada dia continuará a ser uma aprendizagem e um desafio e que procurarei, juntamente com as pessoas à minha volta, melhorar em cada um deles. Como é habitual ouvir-se, o terminar de um ciclo torna-se o começou de outro e é exatamente isso que sinto. E acredito que será uma nova etapa de grandes conquistas, desafios e o que pretendo é que a educadora futura que serei se lembre sempre de aprender com os seus erros, seja sempre verdadeira com os adultos e crianças à sua volta e que procurei ser sempre a melhor versão de si mesma.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | " | | " |

Terminado este percurso que foi a elaboração do presente relatório, toda a vivência das práticas profissionais supervisionadas e todo percurso académico até chegar aqui, torna-se importante reconhecer a evolução sentida e a contribuição para o meu futuro enquanto profissional e também a nível pessoal.

Com cada pessoa com quem contactei, com cada contexto onde estive inserida, aprendi e desenvolvi competências que me ajudaram a olhar para a educação de uma forma diferente e mais completa e, mesmo tendo noção que não é uma aprendizagem que acaba por aqui, tenho agora mais certezas e confiança quanto à educadora que quero ser.

Existem muitos aspetos a ter em conta todos os dias enquanto profissional nesta área, desde a importância do trabalho colaborativo, da envolvência de cada pessoa a quem diz respeito o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Portugal, 2008), o dar voz e autonomia à criança, a necessidade de estar atenta aos interesses e necessidades do grupo em todas as minhas escolhas e intenções (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). O facto de ter tido a oportunidade de contactar com uma pedagogia que desconhecia (Pedagogia-em-Participação) foi também uma mais-valia no sentido que me permitiu o contacto com uma rotina definida e com um conjunto de ideias específicos, nomeadamente o cuidado a ter com o dar voz à criança e o dar significado a cada tarefa/cada ação que é realizada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Um aspeto que levo também destas práticas que vivi é sem dúvida a necessidade de reflexão (Dias & Neves, 2012), que me leva a ponderar todos os dias acerca do que foi feito, do que poderia ser mudado. Foi (e é) através de constantes reflexões que me adaptei, que modifiquei, que aprendi e que compreendi muito do que acontecia à minha volta e, por isso, é uma ferramenta que pretendo utilizar (em conjunto com equipa educativa e crianças) continuamente.

Torna-se também importante mencionar a relevância que a investigação teve neste processo, permitindo-me o aprofundar de uma problemática tão importante e onde senti tanta necessidade de saber mais. Através dos conhecimentos que adquiri e da oportunidade que tive de discutir esta temática com as pessoas que viviam este contexto juntamente comigo, compreendo agora melhor o papel que devo ter enquanto

observadora, mediadora e correguladora, devendo desde logo adotar diversas medidas para que cada criança tenha oportunidade de se exprimir e de, com o meu apoio, adquirir as competências necessárias para se autorregular e se adaptar às mais diversas situações e desafios que encontrar pelo seu caminho (Linhares & Martins, 2015).

Hoje não sou mais a educadora que iniciou a PPS I, assim como já não sou a educadora que iniciou a PPS II, sou uma pessoa diferente, mais consciente e mais atenta e, contudo, sei que também não serei esta mesma educadora enquanto profissional pois estarei em constante mudança. E fico feliz por assim ser pois será um indicativo de como continuo a evoluir e a ser um modelo cada vez melhor para cada criança com quem tiver o privilégio de contactar.

REFERÊNCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alvarez, M. J., Simão, A. M., Ferreira, J. A. & Santos, E. (2020). *Psicologia Educacional: Investigação e Intervenção em Portugal*. Coisas de Ler Edições.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta de Princípios dos Associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. Consultado em <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Avila, L. T. G. & Frison, L. M. B. (2012). Educação física na educação infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17(2), 181-189.
- Bonfatti, J. S., Costa, A. G. M., Lutz, A. G., Bastos, M. O. & Rodrigues, M. C. (2021). Habilidades de autorregulação emocional e resolução de problemas interpessoais em pré-escolares: relato de experiência. *Psicologia Revista São Paulo*, 30(2), 459-473.
- Cadima, J., Aguiar, C., Almeida, M. C., Salminen, J. E. M. & Slot, P. (2014). *Autorregulação na creche*. Projeto Quality Matters
- Cardona, M. J. (1992). *A Organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. Cadernos de Educação de Infância, 24.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Cardona, M. J. (2011). *Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e Conceções Subjacentes*. Nuances: estudos sobre Educação, 20(21), 141-159.
- Cezar, A. T., Jucá-Vasconcelos, H. P. (2016). Diferenciando sensações, sentimentos e emoções: uma articulação com a abordagem gestáltica. *Revista IGT na Rede*, 14(24), 4-14.

- Dias, C., & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: Boas práticas*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Duarte, A. P. P. & Frison, L. B. (2012). Estratégias autorregulatórias descritas em portfólios reflexivos. *Revista Eletrônica Pesquiseducal*, 4(7), 110-125.
- Ferreira, A. C., Vitti, I. P., Garcia, B. L., Oliveira, B. D. C & Vieira, M. L. (2019). *Relações entre regras e limites com o processo de autorregulação de crianças entre 3 e 4 anos*. Psicologia.pt.
- Fine, G. A. & Glassner, B. (2007). *Participant observation with children: promise and problems*. Journal of Contemporary Ethnography.
- Fonseca, A. C. L. & Rosa, M. D. (2015). *A construção da disciplina na Educação: pré-escolar e escolar. Desafios e estratégias*. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Forneiro, L., I. (1999). *A organização dos espaços em educação infantil*. In Zabalza, M. (org.) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre. Artmed.
- Furtado, M. R. M., Ferreira, E. A. & Ramos, M. H. (s.d.). *Aprendizagem autorregulada na educação infantil*. VIII Fórum Internacional de pedagogia.
- Guzman, M. (2012). Quando as famílias entram na escola. *Cadernos da Educação*, 97, 16-18, APEI.
- Goldstein, J. (2012). *Play children's development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Koide, A. B. S. & Ferreira, F. C. (2021). *Funções executivas e autorregulação: estratégias que partem da educação infantil para a vida*. X Fala outra escola.
- Linhares, M. B. M. & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 32(2), 281-293.
- Marcondes, K. H. B. & Sigolo, S. R. R. L. (2012). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola. *Paidéia*, 22(51), 91-99.

- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Matos, A., R. & Brito, R. (2013). *A abordagem da multiculturalidade em educação pré-escolar - estudo de caso*. Lisboa.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), pp. 49-65.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação. *Coleção Infância*.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Pereira, F. R., Falcão, M. & Almeida, T. (2017). O faz-de-conta no desenvolvimento emocional de crianças dos 3 aos 6 anos: O papel do educador. In *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 108-121). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educativos.
- Piscalho, I. & Simão, A. M. V. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190
- Piscalho, I., Simão, A. M. V., Ferreira, D., Felizardo, D. & Conde, M. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista da UIIPS*, 6(1), 47-65.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche. Perspetivas de formação teóricas e práticas. Departamento de Ciências da Educação: Universidade de Aveiro.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In CNE (Ed.)

*RELATÓRIO DO ESTUDO A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos.*

- Reste, C. D. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31(4), 223-248.
- Roazzi, A., Dias, M. G. B. B., Silva, J. O., Santos, L. B. & Roazzi, M. M. (2009). O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 51-61.
- Rocha, A. M., Candeias, A. A. & Silva, A. L. (2018). Regulação das emoções na infância: delimitação e definição. *Psychologica*, 61(1), 7-28.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. Z. (2007). O lugar da afetividade no ambiente de aprendizagem: desafio da prática docente. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 1(2), p.231-239.
- Rodrigues, M. F. C. C. C. (2009). *Portfolio: Estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em educação de infância*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Rosário, P. S. L., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2007). *Auto-regulação em crianças sub-10*. Projeto Sarilhos do Amarelo.
- Santos, J.V. & Gonçalves, C.M. (2016). *Psicologia educacional: importância do psicólogo na escola*. Psicologia.pt, consultado a 18 de abril de 2023 em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1045.pdf>
- Santos, M. R. & Rubio, J. A. S. (2014). Autonomia e a educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5(1), 1-20.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013). *Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sousa, J. M. & França, A. M. (2015). Que avaliação na educação de infância?. *Revista Interações*, 10(32), 40-53,

- Sousa, M. & Sarmento, T. (2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17(18), p. 141-156.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vokoy, T. & Pedroza, R.L.S. (2005). Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 95- 104.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Artmed Editora.
- Zenhas, A. (s.d). “Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. Centro de Formação de Associação das Escolas de Matosinhos.

**Documentos consultados:**

Projeto Educativo

Regulamento interno

Website da organização socioeducativa

Site da Junta de Freguesia

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Transcrição da entrevista  
à coordenadora pedagógica

| | ' ' | | ' ' |

**Legenda:**

**CP – Coordenadora Pedagógica**

**E1 – Estagiária Beatriz Albano**

**E2 – Estagiária Nádia Carvalho**

**E3 – Estagiária Filipa Duarte**

**E4 – Estagiária Beatriz Gomes**

**E1** - Assim como objetivos gerais, para enquadrar a nossa entrevista: Pretendemos conhecer a socioeducativa do ponto de vista jurídico-legal, estatutário assim como a natureza jurídica das instituições proprietárias e ofertas educativas e sociais; Compreender a OS a nível de estrutura, relações, processos, cultura, objetivos e meio envolvente; Contextualizar a OS ao nível das suas competências organizacionais e de gestão, percebendo as funções da mesma, o modelo de gestão utilizado e pronto caracterizar como é feita a gestão.

O carácter é confidencial, o anonimato dos dados é garantido e pedimos autorização para a gravação de áudio e, caso seja pretendido, entregamos o exemplar da transcrição e do relatório.

CP- Ok.

**B. Dados sobre o perfil da entrevistada**

**B1- Então, o que a motivou a seguir esta área?**

CP - Da educação? Inicialmente veio mais pela parte da psicologia, por uma forte vertente mais do ponto de vista da inteligência emocional e toda esta ação de atuando sobre alguma coisa podemos transformar. Vem daí, vem daí. Não veio por gostar de crianças. Não que

não gostasse, mas não veio daí, o que, de facto, também pode ter feito... esse princípio pode ter feito também alteração no percurso que depois fui fazendo nesta área.

**B2 - Como descreve o seu percurso académico e profissional?**

**CP** - Eu tirei a licenciatura em educação de infância na ESE. Depois fui fazer, enquanto estava a fazer o quarto ano o estágio desse ano, estava lá no jardim de infância muito próximo da ESE e tinha uma colega minha que estava a trabalhar num ATL. Ela ia-se embora e então propôs-me que desse continuidade ao projeto dela e assim o fiz. Quando acabei o curso, eles convidaram-me para ficar mais um ano em ATL para dar continuidade ao projeto e que estava a ser muito interessante, mas como vocês sabem, o ATL não conta como tempo de serviço e eu disse que ficava por um ano para não os deixar sem projeto e depois tive de seguir o meu percurso normal. Enviei muitos currículos e depois este foi o que me chamou e desde então não sai daqui. Depois tive sempre aqui com funções de educadora...com funções de educadora só até já não sei quantos anos atrás, para aí uns 6 ou 7 anos onde acumulei funções de coordenadora e só este ano é que estou sem sala.

Olhem vamos fazer uma coisa, é que eu não sei se as respostas servem, se não servem, interajam porque assim vai-vos ser útil.

**E2** - Eu queria perguntar há quantos anos é que então está aqui na [nome da instituição]?

**CP** - 22...

**E1** - E este é o primeiro ano sem sala?

**CP** - É o primeiro ano sem sala... Eu acho que paro no tempo, mas na verdade acho que estou cá desde 2002, por isso, é 20. Portanto acabei há 22 anos e estou aqui há 20.

**B3 - Como caracteriza a importância da sua profissão?**

**CP** - Ah da minha profissão... pois... de educadora de infância, não é? Assumimos isto porque a coordenação..., mas sim é como educadora. Quer dizer, eu acho que, de facto, é fazer de um conjunto de intervenientes que fazem parte do desenvolvimento da criança, não é? Porque ela não nasce.... Quer dizer, ela nasce por si, mas não nasce sozinha e já vem enquadrada num ambiente e a educação de infância como eu a vejo hoje, não se calhar como a via há uns anos atrás, de facto, acho que é promissora de criar contextos para a criança desenvolva as competências que traz e não potenciar competências porque era aquilo que eu via. Aquilo que me levou a escolher o curso era que ia ajudar a criança a desenvolver competências. Hoje como vejo é que sou parte de ajudar a criança a desenvolver as competências que já tem. Na verdade, eu achava que lhe ia dar competências para ela desenvolver e ela já as tem e nós somos aquilo que potencia uma criança que já vem completamente apta para vir ao mundo fazer a sua pegada, deixar a sua pegada.

**E2** - E enquanto coordenadora?

**CP** - Pronto, enquanto coordenadora ainda é um papel um bocadinho misto, ou seja, quando há coisa de 3 anos a instituição assumiu que queria tornar explícita uma pedagogia só em vez de cada educadora fazer a sua... Todas as educadoras têm uma identidade própria, assim como vocês enquanto estagiárias, mas a verdade é que depois não havia uma linguagem que fosse comum à instituição, não tínhamos uma pedagogia unificada, as salas, os materiais eram todos muito diferentes e, se calhar, com uma crise na educação da rede pública começámos a perder algumas crianças, não só por não estarem contentes com a instituição, mas porque a escola pública ... Isto é uma situação que começa a pesar um bocadinho aqui na nossa profissão, essencialmente nas IPSS's. Começámos a perder algumas crianças e decidimos dar um voto de confiança. Quisemos mudar e aproveitámos o facto de a instituição também estar a pensar ir para obras porque é uma instituição centenária que como vocês vêem tem algumas falhas não arquitetónicas ou de estrutura, mas algumas já nem sequer acompanham bem aquilo que nós queremos enquanto ideias pedagógicas, então juntámos essa parte e quisemos criar uma pedagogia explícita que fosse unida a todas as respostas sociais. Assim procuramos em regio emilia só que a

formação de regio emilia é muito cara, ainda fomos a Óbidos à procura, mas de facto não tem uma formação muito explicita. A formação em regio emilia é muito cara e não é feita cá, tínhamos mesmo que ir a Itália e, portanto, era mais difícil. Eles então falaram-nos nesta pedagogia em participação. Claro que a pedagogia em participação e transformar uma instituição demora o seu tempo. Aliás, não há um tempo definido e isto para vos dizer o quê que não me perdi... quando a formadora falou connosco disse que era muito importante haver um mediador pedagógico, alguém que conseguisse dialogar com todas as salas, ir às salas, observar, apoiar as pessoas em contexto, fazer leituras e, portanto, assumi esse papel. A direção, o ano passado, há dois anos fechou uma sala. Nós eramos 6 salas de pré-escolar e ia ficar 5 e a direção pensou, em vez de sair, de mandar uma educadora embora... porque se se fechasse uma sala alguém tinha que ir embora...aceitou o desafio um bocadinho proposto não por mim, mas pela nossa equipa de coordenação vá digamos assim, de fazer esta mediação e ver se a metodologia conseguia entrar mais explicitamente porque com o covid nós também não conseguimos transformar. Isto já é lento, a pedagogia quer-se lenta e ainda bem porque transformar só por transformar isso muda-se de roupa que mudamos todos os dias, mas o covid também não veio ajudar porque fomos para casa numa altura em que, se não fazíamos reflexões cá também não era online que ... Não tínhamos o ímpeto, então não fizemos e isso atrasou o processo. Então assim foi, por isso é que eu cheguei à coordenação sem sala. Não sei os impactos que isto terá, ainda não consegui perceber porque o ano passado já era para ter ficado e não fiquei. Este ano, era para estar e também já estive 3 semanas em sala, não sei se perceberam, mas acabei por estar em sala a substituir uma colega, que é outro problema das instituições, é o absentismo e, portanto, ainda não consegui perceber os impactos. Mas se a pergunta era qual é o meu papel ... o meu papel é precisamente esse, é tentar potenciar aquilo que é preciso transformar nas salas, nos contextos de cada sala, de cada educador, do seu grupo de crianças, da auxiliar e tentar que se sinta a transformação porque ficar tudo com planos na cabeça de “transformar, transformar, transformar” não chega. Também somos uma instituição muito grande, por isso, o meu papel é um bocadinho tentar fazer vibrar esta pedagogia unificada.

**B4 - O que considera serem as suas maiores conquistas e medos ou receios enquanto profissional da área da educação de infância?**

**CP** - Pois, eu agora continuo na dúvida... é enquanto educadora ou enquanto coordenadora?

**E2** - Nesta parte é enquanto coordenadora, mas olhando sempre para a vertente da educação de infância no seu geral.

**CP** - Sim... Na verdade, a maior conquista, naquilo que eu sinto é ter conseguido que as equipas, hoje em dia, já não ... Equipas, eu falo de equipas quase como cada um individualmente... que já não se sintam fragilizados por refletirmos e ainda ontem eu tive esse exercício quando falava com elas sobre documentação. O facto de se colocar questões, culturalmente nós temos esta ... se me estão a colocar questões é porque eu estou a ser posta em causa. Portanto, esse é o primeiro, foi o primeiro véu que tivemos de deixar cair, que não é fácil e que em muito também ajudou a formação da valorização da primeira infância que as auxiliares fizeram porque as auxiliares têm um peso muito importante, vocês vêem que as nossas também têm, mas ainda há um trabalho a fazer. Acima de tudo porque elas têm que se sentir valorizadas, porque eu até posso valorizar muito uma auxiliar, se ela não se valoriza também não vai a lado nenhum. Mas isto para dizer que sempre que estamos juntas a refletir, via sempre muito prurido de questionar, do falar sobre si, da sua prática e era muito a medo. Ainda por cima quando se está a falar de uma coisa que é deixar o velho e fazer o novo, quando ainda nem se sabe que novo é este. Pronto, e quando se pede a uma educadora com muitos anos para dizer a sua nova imagem de criança... é um processo que não é fácil. Portanto, para mim a minha maior conquista é a linguagem já estar mais unificada em sala, quer pelas educadoras, quer pelas auxiliares e esta reflexão em equipa que já está um bocadinho mais aberta, mais fluída, digamos assim. Quase que agora eu sinto que estamos numa boa fase para começar a disseminar.

Os maiores receios... O maior receio é que não conseguir fazer aquilo que eu gostaria que é tornar a pedagogia explícita, ou seja, eu passar em cada sala e ... eu ou as famílias e perceber que aqui é aquela pedagogia e não outra e às vezes eu passo em algumas salas e ainda não estão a fazer os tempos pedagógicos no tempo certo, ou os tempos pedagógicos .... Pronto, ontem ao falar com uma educadora ela dizia: ah eu coloquei aquilo, coloquei lá para ver se eles iam ou não iam. Mas em que tempo? E a educadora ainda não sabe bem qual é o tempo e, portanto, os receios é não conseguirmos com o tempo que temos, que também não é muito, que, de facto, se entre na escola e perceba-se que a pedagogia está cá. Independentemente de ser ou não uma educadora mais permeável ou não porque isso também existe, os mais resistentes, as mais abertas, as mais disponíveis...

### **C. Contextualização da Organização Socioeducativa**

#### **C1 - Enquanto coordenadora pedagógica, fale-nos da importância que atribui a este cargo.**

**CP** - Eu queria-vos dizer que para mim há uma diferença entre coordenação pedagógica e mediação pedagógica. A coordenação pedagógica é muito centrada numa matéria que eu não gosto nada de fazer, ainda hoje tive aqui a manhã toda que é: circulares, fazer o conjunto de... organizar os planos educativos, fazer a parte mais burocrática digamos assim que também é importante. Organizar horários, isso é uma parte que eu ... Além de que eu não gosto... essas sim são funções da coordenação. Aquilo que eu pretendo fazer é mais um bocadinho a mediação pedagógica, é mais estar mesmo ao nível das educadoras, ir para sala, estar ao lado delas, ajudá-las a fazer a documentação pedagógica, perceber as limitações delas e tentar potenciar, eliminar riscos. Nós temos aqui uma lacuna forte em termos de materiais e espaços que nós não conseguimos combater. Por um lado, não temos muito dinheiro para dizer “olha vamos comprar estes materiais”, por outro ainda nos falta, efetivamente, perceber – não sei se vocês sentem isso – as necessidades do grupo, ou seja, este grupo precisa disto e, portanto, preciso deste material e, às vezes, por um lado elas dizem-me “não sei quê, não há materiais”, “então façam-me

chegar uma lista” e as listas não chegam. As pessoas não sabem que material é. Percebe-se que é preciso qualquer coisa, que é preciso ajuda. E quando elas dizem “Ah porque eles não são criativos, escolhem sempre as mesmas coisas” a minha pergunta é se são eles que são os não criativos ou se somos nós que não estamos a criar espaços com contextos de exploração, curiosos, espaços que tenham coisas para eles perceberem que o dia de ontem não vai ser claramente igual ao dia de hoje. Aí eu acho que são as limitações e também a diferença entre coordenação e mediação, porque a coordenação eu chegava e dizia “olha tens de organizar isto, tens de mudar isto que a sala não pode estar assim”. A mediação pedagógica é mais do que isso, é estar ao lado da pessoa e dizer “bora lá fazer esta sala funcionar” e aí é um grande desafio porque são muitas salas e também não há muito tempo, porque a creche... são 7 salas em creche e 5 salas em jardim de infância.

**E2** - E então considera-se uma mediadora pedagógica e não uma coordenadora pedagógica?

**CP** - Estou em construção, sim. [risos] Estou em construção, mas prefiro essa nomenclatura do que coordenação. Mas claro, não existe essa nomenclatura nas leis e, portanto, o melhor é dizermos que eu sou coordenadora pedagógica.

**E2** - Mas acho que partindo da explicação que deu agora podemos até passar a mencionar que ...

**CP** - Podem dizer... Mas sim, podes tu dizer de coração e alma, mas não podes dizer no papel, no relatório ... não. Podes fazer uma nota de campo, se achaste interessante a explicação podes fazer isso, mas na verdade, quando alguém pede para falar não pede para falar com a mediadora pedagógica, pede para falar com a coordenadora pedagógica e eu sou essa. Mas é mais fácil passar o papel de uma coordenação, de coordenadora e dizer “olha, faz aí tu essa circular” do que propriamente dizer “olha vem aqui até àquela sala e ajuda-me aquela colega a resolver aquela limitação” e isso é preciso uma grande disponibilidade que eu própria, quer pessoalmente quer mesmo por tudo aquilo que às vezes vai acontecendo na instituição no dia-a-dia ainda não encontrei totalmente.

**E4** - Por exemplo, estava a dizer que fazer os horários...pronto, essas questões mais burocráticas, faz sozinha?

**CP** - Não, não faço sozinha. Quer dizer, nós temos a parte da estrutura, faço. Nós depois temos é...Decidimos que, quando aqui há uns dois ou três anos ... Estou a tentar perceber porque é que foi, não foi pelos grupos mistos... Já sei. Quando há uns anos tivemos aqui uma inspeção de vigilância, não é daquelas que vem aprovar ou não, é o que chamam inspeção de acompanhamento, nós não tínhamos muito bem distinguida a componente letiva da componente não letiva, isso foi há coisa de 4 anos. Quando aconteceu essa distinção foi preciso fazer muitas mudanças e as auxiliares sem querer ficaram numa bolha muito separada. Quase que era o papel...era a educadora que tinha que ter o papel e depois havia a auxiliar. A forma como foi feita não foi interessante e já está ultrapassado, mas não foi interessante porque elas sentiram-se muito mal com isso. Não foi bem feito, foi feito à pressa. Foi feito sem reflexão. Foi à bruta como se diz e elas sentiram-se magoadas e é natural. Isto para dizer que houve necessidade e a primeira figuração foi na educação pré-escolar foi com a [nome da ajudante de ação educativa] que ficou como representante de auxiliar e isso ajudava muito porque em vez de serem todas a identificarem problemas ou a reclamar havia a [nome da ajudante de ação educativa] que apanhava tudo e depois articulava com a coordenadora. Eu sou só a coordenadora do pré-escolar há dois anos, sempre fui de creche e só há dois anos é que acumulei a creche com a educação pré-escolar. As outras desistiram e eu daqui a um ou dois anos também desisto. [risos] Estou a brincar. Mas então depois ficou sempre a [nome da ajudante de ação educativa] que, de facto, ajuda na gestão corrente do dia-a-dia, embora seja sempre articulada comigo. Muitas vezes às sete da manhã lá estávamos nós a fazer o dia com a ausência da [nome da ajudante de ação educativa] e muitas vezes isto começa às sete e acaba... não temos hora . Na creche é exatamente a mesma coisa, ao fim de algum tempo, na creche ninguém queria assumir esse cargo porque elas davam-se assim de uma forma muito mais... Elas estão aqui na creche ...vocês já viram que isto é muito engraçado. Estão todas aqui compactadas e isto aqui a malta entendia-se e tal e pronto, o ano passado

lá consegui convencer a [], que é uma auxiliar a ficar também com esta parte. Então ajudamo-nos assim todas neste sentido.

**E4** - E da parte das educadoras é a []?

**CP** - Sim, sim.. não, quando foi preciso distinguir o CAF da componente letiva, a [nome da educadora cooperante] era a responsável do CAF, digamos assim e a [nome da educadora cooperante]] é uma pessoa com quem eu me dou muito bem, quer pessoalmente, quer profissionalmente e depois ficou sempre. Mas qualquer educadora pode ser chamada para resolver uma situação. Ainda hoje fui lá com a [nome da educadora cooperante]], mas não ... acabamos por pôr tudo na mesma formação, mas toda a gente é chamada a dar ideias e ...

**E4** - Tem é de haver um elemento principal que depois...

**CP** - convém, convém...e ainda assim, ainda hoje, no grupo pusemos “então *ok*, fica a [nome da educadora cooperante] com a [nome da auxiliar]” e depois a [nome da educadora cooperante] ficou sozinha com a [nome da auxiliar] até às tantas porque ninguém foi dizer à [nome da auxiliar] que ela tinha de subir e éramos três e ninguém disse... Portanto, isso Às vezes acontece. Comunicação é uma... é complicado. Mas sim, tenho apoio dessas figuras, sim.

**C2 - Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do seu cargo?**

**CP** - Sim... isso é difícil. Olha, eu acho que acima de tudo é empatia, capacidade de escuta que é uma coisa que tenho aprendido a fazer mais e que não tinha antes, porque achava que era só olhar, observar e dar ideias, mas não tenho de desenvolver esta capacidade de escuta... empatia, tem de haver disponibilidade para ler, fazer leituras. Às vezes, eu faço esse desafio aqui que é ler um bocadinho, ou para preparar alguma matéria como ainda ontem aconteceu ou um bocadinho antes de ir para uma reunião fazer uma leitura para ter sempre a linguagem ... é importante, porque depois o dia-a-dia esgota

muito. Vocês estão muito no início, mas fica também o desafio. Leiam bastante, se for um capítulo que seja, mas isto da linguagem pedagógica ou aquela linguagem que nos aspira a sermos diferentes acho que é um bom caminho para vocês que estão sempre em início. Ah...mais requisitos...eu diria aqueles clichés da organização... mas eu não sei se isso faz parte para as dificuldades que eu sinto, a organização é uma coisa que se faz depois. Num instante se montam quatro cadeiras e se faz. Eu diria isso, capacidade de ouvir, escuta, empatia, ... e empatia de pormo-nos mesmo no lugar do outro e... não sei, acho que é só.

Não será só, mas não estou a conseguir dizer agora mais.

**C3 - Acho que também já tocámos aqui neste ponto. Que desafios, constrangimentos dilemas identifica no cargo que exerce?**

**CP** – Sim, olha às vezes alguns dilemas, acho que são todos pessoais, mas, também, é a prova provada que nós podemos ser uns profissionais, mas somos pessoas antes de tudo. Em alguns momentos se apanham uma outra situação que não gosto, tenho que estar a tomar a decisão se enfrento agora no momento ou se deixo para falar depois, mas pronto isso é um dilema que eu tenho ahh... grande, que é intervenho agora, depois passar, coisa e tal e depois aí é a capacidade de empatia e de escuta, normalmente corre sempre melhor deixar esperar para depois. Os constrangimentos é organização pessoal, ou seja se eu defino que vou passar um dia ou uma semana numa sala, eu não estou a conseguir cumprir com essa...por exemplo para ir à sala da [nome de uma educadora], ainda ontem lá e disse “amanhã é de vez, amanhã é de vez” e não é e, aí eu tenho que ser um bocadinho mais rigorosa comigo, se me aparecerem coisas eu tenho que dizer que não e tenho que me comprometer a ir para salas. Como eu sabia que amanhã vocês não iram estar pensei, também não vou lá hoje que amanhã elas já não estão, pronto, sempre aumentei um a probabilidade de ir lá para a semana, pronto mas os meus constrangimentos é a quantidade de salas e as interações que uma coordenadora que tem aqui no dia-a-dia, sempre sou solicitada, é por isto, é por aquilo, é telefonema, não sei o quê, na na na, é um desafio.

**C4 – Como descreve e caracteriza as funções que desempenha relativamente?** Acho que já está respondido

CP – Pois, não sei, eu acho que já está um bocadinho. A ideia, mas posso dizer qual é a ideia, depois no final do ano quando vocês tiverem a fazer o relatório e quiserem cá vir fazer outra entrevista e perceber se alguma coisa mudou, também é interessante, também até agradecia. Mas na verdade, o que eu pretendo é mesmo, ir para salas e trabalhar com as pessoas, só que percebo que isso é uma coisa muito difícil de fazer, porque não há tempo para isso tudo. Claro que o ideal era ir de amanhã, estar com uma educadora e depois à tarde, sentar-me com ela a falar de não sei quantas coisas, mesmo assim não iríamos conseguir falar de tudo, mas por exemplo quando tive esta semana, estas três semanas aliás na sala da creche, ali a substituir uma colega, apercebi-me de coisas na sala que não estavam a ser implementadas e apercebi-me que a sala do lado também não tem, não tinha uma série de coisas. Conclusão, fiz o levantamento das necessidades, falei com as equipas, e agora o que é que falta? Falta ir outra vez lá, verificar se as pessoas implementaram, até isso é a parte, que efetivamente, não está ainda a acontecer. Mas o papel seria esse, é validar dificuldades, ajudar as pessoas a promover as suas intenções pedagógicas e contribuir com ideias, com ajudas.

#### **D. Dimensões Organizacionais**

**D1 – Em linhas gerais, fale-nos da organização e funcionamento deste estabelecimento. Que especificidades aponta na organização e funcionamento na valência do pré-escolar?**

CP – É assim, a instituição é, pronto é uma IPSS com resposta social, a creche e pré-escolar, vocês já têm o projeto educativo?

Todas – Não

**CP** – Pois ele também está, tenho aqui na coordenação, mas tenho de terminar. Ele mudou este ano e ainda não está totalmente feito, mas mais que não seja mando o que já está, sem estar todo organizado, porque faltava a parte da diretora técnica, a parte social, a caracterização socioeconómica da instituição. Mas espera que íamos na parte...

**E1** – Na organização, estabelecimento de ensino...

**CP** – Não, mas eu disse isto por algum motivo, não me lembro, ah! Se vocês, já tinha o projeto educativo porque lá têm a explicar como é que isto está dividido. Pronto a educação pré-escolar são cinco salas, somos titulares pelo Ministério de Educação e Segurança Social e pronto somos uma instituição já muito antiga. Há dois anos fizemos, passamos para grupos heterogéneos, têm imensas vantagens, mas de facto, também temos limitações em termos de espaço, fizemos agora uma alteração nos almoços, não se vocês apanharam essa situação...portanto estamos sempre... no ano passado quando passamos para grupos mistos, experimentamos três versões sobre uma determinada forma, este ano com três salas de sesta é duro. Isto é tudo muito interessante e o Ministério dizer que não há sextas mas de facto há grupos mistos e é interessante, depois temos estas limitações que tivemos que virar aqui o... já temos para aí uns quatro ou cinco planos só para conseguir ajudar e cumprir com as famílias porque também não queremos falhar às famílias. Também, temos que nos distinguir de alguma forma porque se não vai tudo a fugir para o público, portanto acreditamos também que assim conseguimos satisfazer as famílias, somos grupos heterogéneos e pronto seguimos as orientações do Ministério da Educação também. Somos uma instituição grande e a própria instituição em si, o facto de ter estas coordenações todas, por um lado já é bom ter só uma coordenação de creche e pré-escolar, no entanto é...

**E2** – Ambicioso.

**CP** – É ambicioso, são muitas salas, mesmo a própria formadora, é ambicioso é uma grande estrutura, não será fácil. Por muito que eu tenha na minha cabeça que é o meu projeto e desafio para este ano não será fácil. Mas depois, o facto de termos feito esta transformação de perspetiva pedagógica na creche e na educação pré-escolar, fez com

que o 1.º ciclo ficasse um bocadinho, que normalmente já são, à parte, longe, mas acho que ampliou mais esse foço e que não estamos a conseguir, não nos damos mal, mas também não temos assim uma, vocês já se aperceberam das relações com o 1.º ciclo?

**E4** – Está assim um bocadinho, nós raramente passamos pelo 1.º ciclo.

**CP** – Sim, mas isso é no físico, mas em termos de interação, vocês apercebem-se?

**E3** – Sim. São quantas salas?

**CP** – Quatro, sendo que uma do primeiro ano tem pouquíssimas crianças, como vos digo, aos quatro cinco anos começam à procura da refe pública e... este ano aconteceu uma situação que está prevista mas que por um lado vamos ajudar. Começou com cinco crianças do 1.º ciclo, imaginem nós, vou-vos dizer que, eram duas turmas, era uma turma de manhã e uma turma à tarde para cada equipa, 1.º ano era umas duas turmas, 2.º ano duas turmas, ok? Por isso tem-se vindo a degradar, degradar, a perder-se, fizeram-se quatro turmas e este ano só se abriu uma sala de 1.º ano porque a direção decidiu que não ia fechar já o 1.º ciclo e que encontramos um sistema que é interessante, que é as crianças do 1.º ano do ano passado, que este ano estão no 2.º, as que tinham mais dificuldades estão, conseguem-se fazer grupos mistos como também em ano pré-escolar e isso está previsto e está a ser uma experiência muito boa. Enquanto escola fazemos de tudo para conseguirmos chegar às famílias, às crianças e também a nós, para puxar aqui algumas respostas sociais. Pronto, o que é que em termos de instituição o que é precisavam mais de saber, o que é que está a faltar? Ou curiosidades? São sete salas de creche.

**D2 – Pronto tínhamos aqui a pergunta das interações na organização, o ambiente.**

**CP** – Sim, não não é um mau ambiente, mas está um bocadinho, a sensação que nós temos é que com estes grupos heterogéneos, com estas mudanças todas, com a falta de recursos, a pedagogia, esta tal como a vemos hoje, que pressupõe de um currículo emergente, uma educadora ativa, que precisa de muita documentação, muita escrita que não está ainda a acontecer porque nós ainda não temos este tempo connosco, esse ritmo de escrever. Há

educadora que têm umas a mais que outras e depois há umas que escrevem muito e na prática são pouco ativas na prática e depois há as que são muito ativas na prática, mas depois formalizam pouco. A sensação que nós temos este ano é que estamos aqui sempre numa corrida, portanto, temos um bom ambiente entre nós, não há ninguém que não se dê bem, não temos esse tipo de ambiente, qualquer pessoa se sente, pelo menos é o que eu acho. Vocês também vão fazer entrevista à auxiliar e à educadora?

Todas – Sim

CP – Era interessante terem essa perspectiva delas, não é como vejo, como já vi, acho que damos-nos todos bem, acho que às vezes não temos espaço para dar um bocadinho entrecruzada, digamos assim.

**D3 – De que forma são definidos os princípios orientadores e objetivos para este estabelecimento?**

CP – Quer dizer, a direção há dois anos e eu também faço a parte dessa comitiva, ainda não trouxe o plano estratégico da instituição, o que não é bom porque significa que andamos aqui num rumo que pode ser de qualquer um, mas nós seguimos as orientações curriculares, enquanto pré-escolar temos que seguir as orientações curriculares, ainda que depois tenhamos a caminhar para as tais, não se já ouvir falar dos eixos da intencionalidade educativa da pedagogia-em-participação, pronto, mas isso é uma coisa muito específica que nós nem conseguimos seguir esse caminho e não temos hipóteses, temos que seguir as orientações, umas das coisas que nós privilegiávamos muito e que acho que também privilegiamos embora se esteja a perder é a relação com as famílias, nós continuamos a privilegiar só que o que é que acontece, antes nós comunicávamos numa forma mais espontânea e livre e a pedagogia veio-nos trazer um rigor, um bocadinho maior, por aquilo que se partilha e isso lá está trancou, do género agora ninguém comunica agora só porque é o diário de notícias, que se faz que acontece, trancou mas entre o trancou e com o que se comunica...

**E2** – Há um certo receio...

**CP** – Há um certo receio há, já não sabe se posso comunicar se é só mandar *emails*, pronto, mas o melhor é mandar documentação, mas depois há educadores que não estão à vontade com a documentação, então não mandam documentação, mas também não fazem o diário de notícias, então não se faz nada. Então estamos aqui num limbo que vai ser resolvido e tem de ser resolvido e estamos cá para isso e vocês também são convidadas a contribuir se assim o entenderem e se sentirem à vontade para ajudar. E atenção que a escola superior de educação não tem preparado as educadoras na formação inicial para a documentação pedagógica, que é uma coisa que nós sentimos muito aqui e por isso, também por ser algo que vocês podem tirar daqui, levam na bagagem. Podem não assumir lá fora, mas levam com vocês.

**D4 – Concretamente, em relação ao pré-escolar, pode falar-nos sobre o processo de construção e aprovação do projeto educativo?**

**CP** – Pois, é um bocadinho difícil falar porque ele pressupõe que seja feito por todos os intervenientes, mas não é, as famílias normalmente não são chamadas ao processo, não é por razão nenhuma, não é que elas não queiram, não temos é jeito nenhum para fazer e também não conseguimos chegar, a todos os funcionários. Há dois anos fizemos parte de um plano de capacitação onde auxiliares, serviços gerais, desde o porteiro, toda a gente estava junta, foi ótimo gostamos imenso, mas depois não conseguimos, somos muito grandes, muito enraizada em modelos, muitos de nós não revemos mas a verdade sinto que as coisas vão acontecendo. Agora se alguém chegar e disser assim olha eu gostava que isto fizesse parte do projeto educativo, isso é bem-vindo e é bem visto e se calhar até fará parte falta é isso acontecer. Havia a possibilidade de ter posto um cartaz, ou seja, a ideia de pormos um cartaz para todas as pessoas e de facto nós não conseguimos fazer isso enquanto coordenações, não conseguimos ainda dar esse passo, portanto o projeto educativo basicamente, diz, é nós contribuirmos com levantamento das necessidades junto das educadoras, no ano passado no final do ano eu juntei as educadoras e auxiliares

numa equipa mista, foi ótimo, com estas coisas vieram ideias e necessidades para o projeto educativo, mas não é assim uma coisa muito alargada, existiu e fizemos mas tem de ser com pequenos grupos, porque depois não temos ninguém para ficar com as crianças. Vocês como sabem, na rede pública, há uma dada altura, que as educadoras e auxiliares em tempo de interrupção letiva param, ficam só a limpar a escola e quem faz isso é o CAF, que é normalmente é feita por outra instituição, não sei se já estagiaram numa rede pública, mas basicamente é assim, nós aqui estamos cá o tempo todo, as auxiliares e as educadoras, ou seja para fazer reuniões de equipa é uma estrutura pesada. No ano passado, o que nós fizemos foi por as educadoras iam para salas, auxiliares de pré-escolar vinham para a creche para eu poder reunir com a creche, mas não é uma coisa que digas olha agora esta semana, não é se der fazemos se não der temos que tentar encaixar.

**D5 – Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram?**

**CP** – Sim, não. No meu ponto de vista, é para mim só uma coisa que não devia acontecer resistência à mudança, não ela até pode existir, mas tem que ser consciente, a pessoa tem que ter consciência que está a fazer uma resistência a mudar e depois logo se trata, a partir do momento que a pessoa aceita isso, já estamos num bom caminho para mudar o que for preciso.

**E2** – O difícil é chegar a essa parte...

**CP** – É, mas eu acho que nós nesse aspeto temos a nosso favor, a tal formação que eu já vos falei, plano de capacitação das auxiliares dentro desta pedagogia, da nova imagem da criança, da voz de criança e o facto é que temos feito um plano de capacitação para todos, por exemplo a senhora da limpeza quando às vezes chama alguma criança estrangeira com outro nome, eu já me sinto em condições de dizer olha não é assim que se diz é desta forma, porquê porque nesse plano de capacitação foi uma das coisas que falamos, que as

crianças têm de ser chamadas pelo nome e que toda a instituição devia saber o nome e que somos todos chamados a mudar, não é só porque me diz respeito que eu não vou interferir. Eu acho que aí foi bom termos andado por todos os intervenientes e os autores desta instituição.

**D6** – Também já falamos um bocadinho principalmente na parte dos recursos, mas, **como descreve e caracteriza o processo de gestão de recursos e instalações?**

**CP** – Confuso, neste momento confuso, é confuso, nós depois também temos aqui o absentismo não nos ajuda, temos poucos recursos humanos para aquilo que queremos fazer, porque acho que há bocado não sei se concluí, mas esta nova forma de ver a criança, se nós damos voz à criança “então hoje o que queres fazer?”, se todas as crianças apresentarem um projeto que querem fazer, a educadora é só uma precisava de ter alguém que apoiasse os projetos dos miúdos, das crianças e que se uma educadora precisa de ir com dois ou três apoiar num projeto, não fica a auxiliar com não sei quantos ou vice-versa, portanto normalmente, a pedagogia-em-participação como ela é feita no Olivais Sul que é de onde vem, a maior, onde tudo começou onde está o sítio de investigação desta pedagogia, eles têm os recursos humanos que nós não temos e o critério não é três elementos na sala, não é mas percebemos mais tarde que faz imensa diferença e depois eu pergunto então agora deixávamos tudo o que conquistamos até aqui por não termos esses recursos humanos, não claro que não,, pode ter que acontecer o ajuste das expectativas dos profissionais que ainda não estão. O que acontece é que os educadores, na minha opinião, é que ainda sentem culpados e responsáveis por não estarem a conseguir fazer melhor, acho que é esse o trabalho que temos que fazer e que eu espero vir a fazer com elas, vamos ter que equilibrar com aquilo que temos, o que é que podemos potenciar.

**E3** – Só aqui um parentese, eu por acaso sinto isso um bocadinho na minha sala em relação ao [criança com NSE], sinto que seria benéfico ficar alguém mais, para ele ter um plano mais individualizado porque eu fico eu, mas depois perco o grupo, ou fica a

educadora, mas a educadora também tem que estar com o próprio grupo, nem sempre temos auxiliar, ou porque vem cá abaixo.

**E4** – Mas eu acho que isso é no geral, eu pronto, a minha sala não tem.

**CP** – A tua sala este ano não tem, mas todas as salas tinham, no ano passado.

**E4** – Pois, eu acho que era importante haver mais uma pessoa na sala, não para ficar encarregue daquela criança porque todas devem, mas caso aconteça alguma coisa, a outra já está a fazer outra.

**CP** – Claro, no ano passado havia, a direção autorizou que houvesse mais uma auxiliar e houve a [nome de uma auxiliar], ela estava como... depois entretanto ficou, gostamos muito do trabalho dela e recrutámo-la, mas entretanto nós temos mais uma pessoa que está de baixa, quando essa pessoa vier, eu não sei porque isto, o facto de sermos uma IPSS, Instituição Particular de Solidariedade Social, todo o dinheiro, nós não temos o dinheiro, não somos como o colégio privado que com o dinheiro que temos a mais serve para investir no que quisermos e a creche o facto de agora ser gratuita, isto faz com que a Segurança Social paga quando der, portanto nós estamos aqui a fazer uma gestão de um dinheiro que nem existe. Uma família de 400 e tal euros não paga nada. Esse dinheiro não existe, a Segurança Social há de pagar quando for, mas isto para dizer o quê, por muito que enquanto a direção, claro não faz sentido nenhum, é preciso mais uma pessoa, não tenho condições, não dinheiro, não financeiramente suporte para isso. A rede pública não tem melhores condições às vezes, agora já está no 1.º ano, mas no ano passado estava num jardim de infância, as condições são três auxiliares para quatro salas e elas vão rodando às vezes, são três, pronto são quatro, mas a auxiliar não está sempre fixa na sala e as auxiliares é que fazem a limpeza, portanto há momentos que a educadora já está sozinha, aqui a IPSS é diferente. É giro vocês verem as realizadas, conhecerem as realizadas. As auxiliares aqui não fazem limpeza, na rede pública fazem, ah..., também não têm grande apoio para as crianças com Necessidades de Saúde Especiais, também não tem mas pronto agora ponho-vos aqui também só mais um desafio para reflexão, em creche, elas são 18 crianças para uma educadora e uma auxiliar... portanto num dia

também, num intervalo vosso venho dar aqui à creche, é muito interessante verificar, observar os outros contextos, no recreio é uma auxiliar e uma educadora com 18 crianças que têm que descer as escadas e que não se sabem organizar dizer, eu tenho que ir aqui, não cumprem uma ordem, portanto é complicado duas para 25 crianças entre os três e os cinco anos, mas depois se calhar também é complicado 18 para duas de dois anos, portanto, é profissão, é um desafio.

**E2** – É estrutural, é mesmo um programa estrutural.

**CP** – Mas não desistam [risos]. Depois de acabar a entrevista tenho que vos dar alguns conselhos [risos].

**D7 – Qual a sua perspetiva sobre o processo formal da avaliação de qualidade da valência de pré-escolar?**

**CP**- Relativamente a nós ou às crianças? É que nós não temos avaliação de desempenho

**E2** – eu acho que é em relação a toda a instituição

**CP**- Falta-nos um bocadinho mais de trabalho em equipa, agora já estamos a retomar as reuniões de coordenação, mas pronto a coordenação sou eu, é a diretora-técnica que agora este ano e já desde o ano passado que está ali a assumir um bocadinho as funções também da secretaria porque a senhora da secretaria saiu e depois é a professora do primeiro ciclo que é coordenadora, diretora pedagógica e é a [nome da coordenadora pedagógica do 1º Ciclo] que é professora de primeiro ciclo e que é a coordenadora pedagógica. Nós agora estamos a retomar as reuniões e, portanto, espero que isso traga um bocadinho mais de benefícios e de... a avaliação existe, nós não temos avaliação de desempenho e portanto espera-se...olhem as vossas reflexões também são importantes, quem vê a instituição de fora, questionar para nos ajudar, para ajudar as educadoras cooperantes. Sabem que nós

gostamos muito de aceitar estagiárias, claro obviamente que é mais um recurso para nós mas não é tanto por isso. Aquilo que nós ganhamos com as vossas reflexões...

**E1** – uma outra perspectiva

**CP**- É, é muito rico. Mais que não seja ao colocarem uma questão já nos estão a fazer...

**E2** – pensar sobre

**CP** – Pensar sobre. Por isso nunca deixem de, e eu acho que vocês estão à vontade com as vossas educadoras, pronto umas mais falantes do que outras mas acho que podem contar com isso

**E2** – ou seja não há ninguém externo que venha fazer algum controlo de qualidade, não sei se das práticas...

**CP** – Não, não. Vêm as inspeções de acompanhamento. Segurança social vem à creche e vem de vez em quando a do Ministério. Mas não, assim nesse sentido como a rede pública tem, não. Quem faz a avaliação da rede pública é uma coordenadora que tem sala portanto supostamente eu deveria fazer a avaliação das minhas colegas mas acho cruel. Tinha que começar...tinha que me fazer primeiro a minha. Mas...

**E2** – aí está a diferença entre a parte da mediadora e da coordenadora

**CP** – Sim, por exemplo não é, porque é complicado. Eu fiz uma pós-graduação o ano passado sobre a interação entre o pré-escolar, o primeiro ciclo, com o primeiro ciclo e tinha uma colega minha que era coordenadora e não desejo a ninguém. Tinha 17, 17 equipas, era assim uma coisa...tudo espalhado, era no norte, era uma coisa que não tem explicação. Claro que às vezes fico atrapalhada com a quantidade de coisas e limitações e fragilidades que temos, mas depois a teoria da relativização ajuda imenso a pensar nas outras realidades e eu acabo por me encaixar bem com esta. A avaliação das crianças, que eu sei que não era essa a pergunta, é algo que depois deixamos para falar quando o telefone acabar. Sobre o que é que vocês veem sobre a avaliação das crianças, ou depois

também um dia destes gostava de marcar, de vos marcar uma entrevista. Também estou curiosa com isso.

**E2** – eu ia sugerir uma coisa, eu acho que era interessante nós, pronto lá está a Sara também já disse que não há muito tempo para fazer isso com as próprias equipas mas eu acho que era muito rico se nós marcássemos algum tempo somente para refletirmos sobre aquilo que estamos a ver

**CP** – Sim, mas tu podes fazer isso com a tua educadora cooperante. Podes-lhe pedir esse tempo, a [nome da educadora] no noutro dia falou-me que gostava de fazer, não sei secalhar não foi...

**E2** – sim também gostava de pedir

**E1** – nós as vezes fazemos, já nos reunimos por duas vezes

**E4** – eu costumo fazer, a [nome da educadora] e a [nome da auxiliar] fazem às terças-feiras. Eu foi a semana passada, à duas semanas acho eu, a semana passada foi feriado

**CP** – E foste?

**E4** – Fui mas foi a reunião basicamente a dar as informações do que é que ia acontecer.

**CP** – Essa reunião de meia hora que a Beatriz está a falar já todas se aperceberam que cada sala faz e é um dos critérios de uma proposta que a pedagogia faz porque aquilo que se fala em sala, quando a educadora chega e faz só aquela passagem de recados, não é uma coisa, não é um momento muito interessante. Para já porque a educadora tem mesmo de estar disponível para a criança e neste contexto tirar a educadora com a auxiliar tem-nos ajudado muito em algumas...formalizar esse momento. Mas eu acho...vocês têm feito registos? Têm partilhado com as educadoras?

**E1, E2, E3 e E4** – Sim

**CP** – E elas têm dado feedback?

**E4** – A minha já viu disse que estava tudo ok

**E2** – a minha educadora leu por alto mas lá está acaba por não ter muito tempo também para ler então

**CP** – Mas tu podes pedir-lhe para fazer um bocadinho o ponto de situação com ela, fazer uma reflexão, que é importante. Mas atenção que não se pode confundir reflexão com julgamentos

**E2** – não, não, não é a parte do julgamento, é debatermos um pouco as ideias. Por exemplo, ainda no outro dia a minha educadora estava a falar que não sabia ao certo como é que havia de chegar às famílias e etc, e estávamos ali numa troca de ideias e acho que é esse momento da troca de ideias que acaba também por ser importante para nós, de percebermos

**CP** – Também não é nada bom o vosso horário. Vocês depois nunca ficam cá das 16h às 17h, era tão giro vocês também um dia fazerem uma reunião de equipa, era giro. Mas de facto não...

**E3** – eu uma vez fiquei, mas como a [nome da educadora] tem de sair mais cedo

**CP** – Sim, mas isso resolvia-se. Mas nunca nenhuma estagiária ficou. Mas um dia temos que combinar uma reunião, vocês ficam cá mais um bocadinho e depois levam isso também convosco. (Foi contactada pelo telemóvel) Desculpem, estão a ver? Não posso. Choveu não sei onde, já deve estar uma sala qualquer com um teto a cair, pronto. É a tua? Não mas esta é outra... Ah, não deixem para amanhã o que podem refletir hoje exato, se for uma coisa mesmo muito imediata e também não é nada que hoje em dia, uma mensagem

**E2** – sim nós vamos refletindo ao longo do dia mas é somente quando há assim um bocadinho de tempo livre, refletimos

**CP** – Sim e fica tudo perdido. Se for comigo, não daria porque eu depois perco tudo

## **E. Organização e Gestão**

## **E1 – Como define e caracteriza a equipa integrada na valência pré-escolar?**

**CP** – Olha eu vou-te ser honesta, eu quando desci da creche...eu fui educadora de creche, e trabalhava com a equipa de creche e era tudo muito fluido, tudo muito natural. Nós refletíamos, era uma linguagem muito... quando cheguei ao pré-escolar senti muitas barreiras, muitas barreiras. Tinha momento que eu não gostava muito de ir ter com elas, eu ficava nervosa porque aquilo era, lá está era mais julgamento do que reflexão. Eu não vinha nada habituada, eu conheço-as há anos, vejam não é? E foi difícil. Agora já estou super em paz, já...acho que elas agora são todas ótimas porque de facto fazem o seu trabalho, fazem um esforço enorme em estar e manter, isto não é fácil. Não é fácil. Por isso admiro-as muito e tenho que aceitar as limitações, não tem volta a dar. Por isso agora eu acho que elas são uma equipa interessante.

## **E2 – Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?**

**CP** – Olha, nada se faz sem ser em companhia, nós somos seres relacionais. Esta coisa do cá dou-me bem, sempre me dei bem assim é super...não funciona, porque o facto de eu me dar bem comigo mesma não me serve para nada portanto tem mesmo de ser em equipa e em companhia. E aquilo que às vezes é a limitação ou o problema do outro, claramente pode ser transformado num problema que é meu e que eu própria nunca me tinha apercebido. Portanto eu acho que é a comunicação. Aquilo que eu estava a dizer que às vezes sinto também alguma...digo não digo, também tenho que quebrar porque de facto temos de dizer, saber partilhar. Não é chegar e dizer tudo o que há da boca para fora, tudo o que eu tenho a dizer, não é preciso dizermos tudo o que temos para dizer, às vezes há coisas que não é preciso dizer. Mas, não deixar nada por dizer ou fazer e, acima de tudo, se decidir fazer isso, e falo por mim, não vou a remoer, a dizer que a outra continua a

fazer aquilo porque depois se eu não fiz nada para ela mudar também não vou exigir que ela mude. Portanto está tudo na tua mão sempre em relação com alguém, isso é o melhor trabalho de equipa. Pronto, houve momentos lá no trabalho de equipa, que eu ia cheia de focos, encontrava focos. Era o foco da pedagogia, o foco do projeto educativo, era como é que se faz um trabalho e depois aquilo era só teorias, as pessoas depois tinham era outras problemáticas. Então, passámos para a parte do, ok então cada uma fala das suas problemáticas e isso começou a encaixar muito melhor, por isso é na comunicação e falar sobre as limitações de cada um, pronto que depois darão soluções, encontram-se.

**E3 – Que tipo de decisões são tomadas no âmbito do pré-escolar e como são tomadas essas decisões?**

CP – Sim, normalmente não costumo tomar assim decisões sozinha. Normalmente levo sempre uma costa quente de alguém. Ou vou ter com a diretora-técnica ou pergunto a alguma auxiliar, depende, depende da decisão que tiver que ser tomada. Mas normalmente pergunto sempre a opinião. Uma coisa que nós devíamos melhorar enquanto instituição é a comunicação e o timing. É sempre, não me perguntem porquê, é sempre tudo um bocadinho em cima. É de hoje para amanhã, é amanhã já é para ir, já é para fazer e por muito que nós identifiquemos isto, depois nunca encontrámos ainda bem a forma de fazer diferente. Então não há forma e é mesmo assim que funciona, não sei. Mas acho que às vezes pecamos por aí. Uma mudança é sempre ali tudo muito em cima. Há pessoas que vivem bem com isso e é para fazer, faz-se. Há outras que achavam que era preciso mais tempo, pronto.

**E4 – Como caracteriza as interações e a comunicação entre os diversos intervenientes?**

CP – É assim, eu acho que é boa...

E1 – se existe alguma partilha...

CP – Sim, eu acho que sim. Não há muito espaço para mais mas acho que é, acho que ainda não encontrámos na totalidade. Mas não é porque não se queira. Acho que sim.

**E5 – Na sua perspetiva há articulação e trabalho cooperativo entre os intervenientes? Como os caracterizaria?**

CP – Lá está, nós temos as horas não letivas... imaginando, nós encontramos-nos à um quarto para as quatro. Primeiro começamos a falar de uma problemática e depois a seguir queremos tratar de um foco de intenção, o tempo vai e depois há tanta coisa que fica...nada é deitado fora mas falta efetivamente um bocadinho mais de tempo. Não sei como é que de facto as escolas fazem. As políticas continuam a ser as mesmas, os tempos continuam a ser as mesmas coisas e exige-se e espera-se, mas de facto não sei, às vezes é preciso mais tempo. Agora pronto lá está, aqui já experimentei os dois modelos. O ano passado juntei creche e pré-escolar, esqueçam foi horrível. Era a equipa de creche super...uau isto é muito fixe, nós resolvemos. Porque a creche tem...é creche pronto. Esta equipa tem muito mais...premiável e faz. Era um problema, então mas faz-se assim. E o pré-escolar tinha outra perspetiva, era tudo down, down, down, isto não se faz, isto não acontece, isto não anda. Então, separei. Depois divido-me, segunda e terça estou com o pré-escolar, quarta e quinta estou com a creche. Depois há alturas em que nos apetece estar todas juntas. Ainda ontem estive a falar com, estivemos a falar sobre a documentação pedagógica. Era super interessante a creche...como a sala daqui está ocupada, estavam 3 da creche lá, outras estavam a fazer atendimentos porque depois a ideia é, como à segunda e à terça estou com o pré-escolar as educadoras de creche sabem que segunda e terça são dias que podem estar com as famílias. Depois às vezes eu afinal queria estar com todas e afinal houve uma que já marcou reunião com uma família, portanto ainda não

descobrimos o modelo certo. Mas, a hora não letiva nós tentamos sempre que seja feita em conjunto porque acreditamos mesmo que sozinhas também não vamos a lado nenhum.

**E6 – Como define o seu papel em todos essas dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?**

**CP** – Não sei...como eu defino? Devia ser de mediadora, às vezes acho que em algumas também tenho que ativar um bocadinho mais secalhar...algumas decisões, as vezes também fico secalhar a espera que seja mais coletivo e o coletivo como não vem, eu fico um bocadinho a espera mas pronto secalhar também posso avançar com um bocadinho mais de...

**E1** – pois às vezes podem não estar todos de acordo e depois como é que...

**CP** – Pois, e depende da maioria. E depende, nós somos quatro. Eu normalmente sou aquela que se estamos três a dizer uma coisa, normalmente não insisto. A não ser que eu queira mesmo muito uma coisa, aí eu defendo até ao final mas senão, é a maioria.

**E7 – Como encara e define as competências de supervisão que lhe são atribuídas?**

**CP** – Não sei, podemos deixar isto para daqui a quinze dias? Não, estou a brincar. Tem a ver um bocadinho com isso. Neste momento, ao dia de hoje, estou um bocadinho dividida entre aquilo que eu espero vir a ser e aquilo que eu estou a ser. Portanto estou aqui um bocadinho...não posso dizer que sou uma...estou a fazer o papel como eu desejaria ou que estou a fazer o papel que as minhas colegas precisam, de todo. Acho que estou a fazer o

papel que, neste momento, me é permitido fazer. Porque não estou a conseguir mais. O facto de eu ter ido para sala para já mexe comigo porque é outra vez envolver-me com um grupo, que é uma coisa que eu gosto. Depois a pessoa fica logo dividida. Houve um dia que eu saí dali daquela sala incomodadíssima com o facto de não haver materiais próprios para o tempo de chegada e para o tempo de acolhimento...a [nome da auxiliar] que era a auxiliar deixou que eles ficassem a brincar na área do jogo simbólico, que elas normalmente não deixam e eu também acho que não devem deixar da parte da tarde porque as interações, o acompanhamento não é igual portanto... só que ela como não sabia, naquele momento deixou. E aquilo foi, foi péssimo e eu estava tão frustrada com aquilo. Enquanto educadora só dizia, mas que raio de coordenadora é esta que não dá condições...mas eu pensei isto e quando saí porta fora para ir para a reunião pensei, mas agora eu sou a coordenadora, já não sou a educadora, sou a coordenadora e o tempo que eu demorei. Não é fácil para mim portanto hoje estou aqui sentada desejosa de ir para dentro de sala e a ver as coisas a acontecer e eu aqui sentada sem muitas vezes conseguir chegar a tudo. Não é uma performance muito boa, para mim não é, não está a ser.

## **F. Participação das famílias**

### **F1 – Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias?**

**CP** – Eu acho que há um antes covid e um pós-covid, não é? E depois o pós-covid, há aquelas famílias que aceitam bem isto tudo. Não temos famílias reclamadoras mas temos famílias que eu acho que gostavam de ser um bocadinho mais ativas e...e ativas. Não digo participativas, mas ativistas, não é? E também não estou a conseguir dar vazão, estou à espera que a [nome da diretora-técnica] me dê autorização para reunir com umas famílias, com uma família que quer muito contribuir para ideias para angariarmos dinheiro porque nós precisamos de dinheiro para a obra, portanto eu não quero reunir sozinha com ela, lá está. Se durante esta semana a [nome da diretora-técnica] não der nenhuma data, eu vou

reunir sozinha com a família, pronto está decidido. Não vale a pena estar a espera sendo que para mim o ideal não era esse. Portanto eu acho que nós temos famílias mais conscientes sobre a importância da pedagogia, já não digo para a sua criança porque hoje em dia com as redes sociais aquelas...o bebé livre, o movimento bebé livre, não se tira fraldas, não sei se vocês acompanham os grupos das redes sociais. O movimento do desfralde que pode ir até aos cinco anos, o Baby-led Weaning que desde cedo a criança come e escolhe quando o quer fazer. O brincar lá fora, o brincar com lama, que já é uma coisa muito natural e nós achamos que já estamos a fazer uma coisa espetacular, que é brincar com lama. Hoje em dia, já os pais acham que os bebés têm de brincar com a lama, portanto... E outro dia uma mãe veio fazer uma partilha aqui comigo na creche, que há uma escola aqui perto, que não é assim tão longe, que leva os bebés todos os dias para o exterior, leva as espreguiçadeiras... É verdade, mas já viram a logística que nós temos? Não sei se já nos apanharam a descer com as crianças de um ano para ir ao recreio. É pesado, ou seja, eu não posso pegar em catorze bebés – esta sala daqui tem catorze bebés de um ano, onde 7 não andam. Se houvesse um escorrega? Bora lá, vamos todos os dias para o recreio, porque elas também querem muito ir para o recreio, mas é uma logística muito complicada para 2 pessoas.

**E1** – Sim, sim. Pois. Ainda hoje começou a chover, estava um grupo lá fora e nós começámos – como estamos ali ao lado, vimos pela janela – começámos a perguntar se não era preciso ajuda. Eram não sei quantos, tudo debaixo do telheiro [risos].

**CP** – É horrível, acho que é horrível. Houve uma colega minha, no outro dia, ela diz que perdeu um, não sabia do miúdo. E eu disse “Então não sabe?”. “Estávamos no recreio, começou a chover...” [risos]

**E1** – Sim, coitados [risos].

**CP** – Pronto, ou seja, os dois anos já têm uma rotina de recreio há dois ou três anos e eu queria muito implementar uma, mas não tenho recursos que cheguem para todos os dias ir. Mas isto para dizer, as famílias – não esquecendo, que eu gosto de falar – as famílias, acho que as famílias estão bem, mas se calhar se acontecessem mais experiências

sensoriais, mais coisas, acho que elas gostavam mais. E depois aquilo que eu refleti ontem com as colegas e partilho com vocês, nós não documentamos, guardamos tudo para nós...“A minha educadora é tão preocupada com os miúdos”, mas se isso não chega às famílias, pode não mesmo servir de nada. Quer dizer, serve porque a educadora sabe que está a fazer um bom trabalho e a criança feliz, atenção, mas não chega às famílias. Portanto, a participação delas é bem-vinda, eles podem vir à escola quando quiserem, entram quando querem, vocês já viram.

**E4** – Não há algum tipo de estratégia do género, no final de cada dia ou no final da semana mandar um e-mail ou criar um modo de sala... mas existe uma aplicação ou mandar por e-mail a dizer aquilo que foi feito durante o dia, com fotografias.

**CP** – Existe, mas nós acabámos com ela, que era a [nome da aplicação]. Só que nós não concordamos com esse tipo de comunicação. Quer dizer, não é não concordamos, é queremos combater esse tipo de ...

**E4** – Pois, eu conheço um que até tem... acaba por dar as horas de entrada das crianças e essas coisas todas.

**CP** – Só que depois era mandar fotografia por fotografia. É sempre só uma fotografia. E não só, a diferença entre uma fotografia de uma criança a fazer uma construção... ela por si só é inválida: “Olha, o Manel hoje a fazer um lego”. Mas isso... que criança é esta?

**E2**: É preciso ter contexto.

**CP** – É preciso ter o contexto e é preciso revelar uma criança *amazing*... As crianças vão... Olha eu tenho três filhos, eu sei que a mais nova está a aprender as vogais. Eu sei que ela vai a aprender a ler, os irmãos já leram, ela também vai. Não é?! Portanto, eu sei que aquela criança vai saber fazer ler, mas é só isso que eu quero partilhar com a família? O que ela está a fazer?! Tenho de revelar uma criança desafiadora, de ser algo que quebre a imagem tradicional que nós temos de criança. E é aí que nós ainda não estamos a conseguir operar, estamos assim. Ok?! Às vezes há o cliché, “ah, nós vamos ao encontro das necessidades das crianças”, como se as crianças fossem debilitadas. Ao encontro das

necessidades? Quais necessidades? Dos interesses! Ela não tem necessidades, ela tem interesses, não é?! Este tipo de desconstrução não é fácil. Respondendo à tua pergunta, poderíamos fazê-lo, e nós no ano passado tivemos isso e chegámos à conclusão que não nos serviu, que nós não gostamos daquela coisa do “esta semana fizemos”... A nossa formadora e nós acreditamos que não somos o diário de notícias. Há projetos que não têm um fim ou que têm uma continuidade. Agora, o que não está certo é que nem uma coisa, nem outra. E aí é onde eu acho que pode ser o nosso calcanhar de aquiles.

**F2 – Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?**

**CP** – É assim, não há um guião. Portanto, as famílias vêm sempre que querem, propõem sempre o que querem, podem dar ideias e nós, quando as famílias têm um problema, tentamos sempre melhorar. Como é que eu hei de explicar? Uma família diz ... sei lá. Imagina agora a [nome da E1] dizia “esta disse isto e era possível até fazer isso”. E nós dizemos “olha boa ideia, não tínhamos pensado nisso, vamos fazer”. Portanto, facilmente acolhemos e fazemos uma iniciativa que a família queira propor.

**E2** – E acha que há essa iniciativa da parte das famílias?

**CP** – Eu acho que sim. Acho que sim. No ano passado, as estagiárias, houve uma delas que fez um trabalho sobre isso e a maioria do estágio sente-se valorizado. Se calhar precisam de mais – acho que sim – há de haver mais outro tipo de estratégias, mas nós notamos também muito que às vezes, quando é uma coisa muito formal, os pais também não participam mesmo. Essencialmente, estas famílias daqui da creche... não há muita interação. A malta está muito cheia de coisas.

**F3 – Que papel assume enquanto gestora na promoção dessa participação?** Das famílias...

**CP** – Bom, agora quase que nem preciso de responder. Agora é zero, porque não estou a chegar a essa parte, agora ainda não estou. Pronto, é assim, se eu chegar a uma sala, quando agora for às salas e as educadoras disserem – já fiz muito mais esse papel, agora não estou assim –, mas se as educadoras disserem “ah, não sei, porque estes pais não participam”, se calhar sou capaz de, no momento, encontrar em conjunto uma estratégia com ela, para fazer. Não te consigo arranjar um guião assim cliché para todos. Não consigo. Mas o meu papel é ajudar a encontrar ideias e soluções, sem dúvida.

**E1** – Eu por acaso já pensei nisto e até é uma pergunta que tenho para fazer à educadora e tenho-me esquecido. Sentem que a língua é algum entrave?

**CP** – É um bocadinho.

**E1** – Por exemplo, nas reuniões de pais, eu estou curiosa como será que funciona...

**CP** – Às vezes, eles não... pois eles não...

**E1** – Porque há uns que não entendem, não é? Do pouco que vejo...

**CP** – Às vezes não vêm, sim. Há duas questões. Umas é porque a língua é um entrave e outros é porque eles não têm muito essa natureza. Há determinadas culturas que a escola tem o seu papel e eles não precisam de...

**E1** – É uma questão cultural.

**CP** – É um bocadinho desta questão... desde que sejam bem tratados e afins. Nós quando fizemos esse plano de capacitação, apercebi-me que há *n* formas de fazer uma entrevista a famílias estrangeiras e que eu própria achei que quando às vezes faço já digo que sim, que eles são bem-vindos e nós não conhecemos nem metade das tradições, as culturas, não conhecemos. Tanto que, a primeira vez de que me apercebi disso foi aqui na creche. Uma colega que chamou... Olha, a [nome de uma criança] da tua sala – dirige-se para a E3 – a [nome de uma criança] estava aqui na creche e, no Natal, o pai veio buscá-la e a [nome de uma auxiliar de ação educativa] dizia “então, mas fique, entre” e tal. E o pai dizia não, não. E a [nome de uma auxiliar de ação educativa] dizia “o pai está mesmo a

ser um bocadinho...” Pronto. E na cultura deles, no Uzbequistão, não é suposto haver festividade de Natal. Portanto, em vez de julgar, devíamos conhecer isto à priori. Se eles não comemoram o Natal, não vão a festividades, por que carga de água é que o pai se sentia bem agora em entrar para dentro de uma sala, para uma festa?! Pronto, não tem mal nenhum o que ela fez, atenção, mas lá estávamos nós... [a entrevista é interrompida]. Às vezes acho que depois falta um bocadinho esse conhecimento assim, para poder apoiar. A língua, eu acho que é mais um entrave para nós, mas eu não sei qual é a vossa experiência. Mas eu acho que algumas educadoras esforçam-se um bocadinho ou não?”

**E1** – Esforçam-se, dentro daquilo que...

**E2, E3 e E4** – Sim.

**CP** – As primeiras entrevistas que eu fiz a crianças estrangeiras, já foi há muitos anos, era muito “Usa chucha?”, “Usa fralda?”. Hoje em dia, já faço uma avaliação em inglês. Portanto, isso muda também.

**E4** – A prática também tem de ser... tem de servir para alguma coisa. Se estagnarmos, não vamos a lado nenhum.

**CP** – Pois é. Vocês falam inglês?

**E1, E2, E3 e E4** – Sim.

**CP** – Então vocês podem ajudar também.

**E4** – Se ouvir, eu percebo, agora falar...

## **G. Relação com a Comunidade**

### **G1 – Em relação à comunidade, como descreve e caracteriza a relação do Pré-Escolar com a comunidade e o meio envolvente?**

**CP** – Eu tenho de dizer que é boa e nós vamos caminhar para isso. O projeto para este ano das salas está a pensar nisso, não sei se elas já vos falaram. Nós queremos ir às lojas

aqui pedir materiais para as peças soltas... não sei se as educadoras já vos falaram sobre isso. A ideia é ir também, um bocadinho, à fábrica do café, pedir se têm café para deitar para o lixo, ir à florista buscar materiais. Portanto, queremos fazer essa com as crianças. É aberto. Às vezes temos parcerias interativas e já tivemos mais. O covid estagnou muito daquilo que nós fazíamos. Se vocês virem o nosso site – já foram ver o nosso site? – pronto, nós temos lá uma grande componente de parcerias com a comunidade, mas que, entretanto, o covid transformou... Pronto, não vale a pena iludirmo-nos de que não. Mas, somos bem-vindos com a junta de freguesia, articulamos bastantes coisas.

**E2** – Então sente que, neste momento, ainda não há propriamente uma parceria com a comunidade, mas quer voltar a que haja.

**CP** – Não. Ela existe, não está é ativa, ela não está a acontecer. Lá está, como não há guião, o que é que eu acho que às vezes acontece com determinadas coisas, temos aquela do “temos de fazer”. Não temos, se não fizer sentido, não é preciso dizermos que nos damos bem com a comunidade. O propósito de nos darmos bem é o facto de precisarmos ou de estarmos abertos a. Nós fazemos imensas campanhas solidárias, se vier aqui alguém à nossa instituição, nós abrimos portas. A questão com os estágios: temos imensos estágios não só com a ESE, não é uma instituição tão formal, mas temos imensos estágios com escolas de auxiliares de ação educativa. Achamos mesmo que é importante esta componente. Ontem tivemos uma ação de voluntariado. Portanto, nós temos esta... mas não é só uma bandeira que diga” ah, damos bem com a comunidade”. Está bem, isso é tudo muito bonito para estar dentro de um projeto educativo. Desculpem, esta é a realidade. Aqui é, o que é eu faço com a comunidade? Amanhã eles vão passear e vão às compras. Podíamos só ter mandado vir os ingredientes, pronto. É este tipo de coisas que nós vamos querer.

**E4** – Isso acaba por ser uma relação com o meio envolvente.

**CP** – Exatamente.

**E2** – Pode falar um pouco sobre a ação de voluntariado?

**CP** – Sim. É assim, nós temos uma assistente social que é nova, chegou agora e, de facto, era uma das coisas que nós já queríamos implementar, ações de voluntariado. Eu própria já tinha dito à direção que gostava. Eu já fiz voluntariado num *Junior Achievement* e acho que é super rico fazer ações de voluntariado. E, de facto, nós tínhamos ali o economato cheio de tralha mesmo... papéis, papéis, papéis. E juntámos o útil ao agradável. Uma ação de voluntariado, para vir limpar o economato. Foi muito interessante, muito giro. Uma experiência muito gira, para os meninos também.

**E2** – E até as próprias crianças acabaram por se envolver.

**CP** – Sim. Lá está, proposta que depois acabei... lá está, agora vou dizer isto não é... foi uma proposta que eu acabei por dar e também muito no sentido do projeto de transição. Não sei se vocês também já ouviram, que é ligar – e esta coisa de transição não é só dos dois para os três, ou dos três para os quatro, ou dos quatro para os cinco ou dos cinco para o 1.º Ano – o projeto de transição vai sempre acontecendo ao longo do tempo, mas efetivamente vai dar uma familiaridade às crianças de cinco anos e que, para o ano, vão viver uma vida completamente diferente. Porque eu sou educadora e sou mãe e é um fosso gigante. Até podia pôr os miúdos todos os dias a fazer fichas até chegarem ao 1.º ano, quando lá chegarem barravam à mesma em alguma coisa, isso garanto-vos. Pronto, é o processual, não sei. Se há outro modo?! Acredito que sim. Chegarem ao 1.º ano e fazerem ainda salas de transição, chegar o 1.º Ano e os primeiros contextos não serem logo “bora lá sentar todos na mesa, tirem lá os papéis de Pré-Escolar e a pouco e pouco ... um sonho. A malta nova que aí vem, trabalhem nisso.

**G2 – Pronto, por fim, que papel assume enquanto gestora na promoção da relação com a comunidade?**

**CP** – Sim... quer dizer, contribuir para ideias, ir buscando...já fiz o levantamento aqui das partes mais culturais e propor ideias. Ainda hoje mandei e-mail à [nome de duas educadoras], que estão responsáveis comigo na divulgação da programação cultural, faço

assim um bocadinho essa parte. E desafio-as, mas depois também não sei se consigo criar condições. Olha... para ir amanhã, quase que já estávamos quase para desistir de amanhã. Amanhã vai a [nome da E3] passear, tenho de levar mais uma, e vai ela também [dirigir-se para a E1] que não leva... falta um adulto. Por acaso, estão cá vocês, mas, ainda assim, falta mais um. Portanto, já estávamos quase para desistir, mas como vocês estão cá, vamos. Mas duas pessoas para ir acompanhar um grupo assim inteiro não dá, nós não temos mais pessoas.

#### **H. Formalização da conclusão da entrevista**

**H1** – Pois, sim, sim. **Pretende acrescentar algo mais que considere importante aos assuntos abordados?**

**CP** – Sim, era interessante... Vocês têm de fazer essa redação quando? Para entregar quando?

**E1** – O relatório final? O relatório final é até fevereiro.

**E2** – Nós entretanto, vamos tentar dividir isto, não sei...

**CP** – Não, não estava a pensar nisso. Estava a pensar que é de facto curioso, porque deparei-me a mim aqui a responder a umas certas questões que, claramente, apetecia-me estar a responder de outra forma daqui a uns tempos.

**E2** – Sim, podemos tentar...

**CP** – Nem que depois me mandem o guião ou fazemos um encontro online, a ver se já há diferenças, porque é interessante. Eu percebo a questão das perguntas e, não estou com isto a dizer que vou ter um zero [risos], mas de facto há coisas que me deixam a refletir e que, efetivamente, não estão...

**E1** – Porque ainda estão muito no início, não é?

**CP** – Sim...

**E2** – Nós podemos mandar a transcrição e a [nome da coordenadora pedagógica] depois, mais para a frente, vê dentro daquilo que respondeu, se houver assim alguma diferença, e responde só àquelas que sente que...

**CP** – Sim, ou então encontramos-nos. Conseguimos um momento online. Vocês têm aulas à noite... também podemos fazer, era giro. Fica o desafio, não penses muito nisso agora. Não é preciso formalizarmos isto. Isto é só para vos dizer e para também vos deixar com esta questão da esperança, porque às vezes mesmo correndo tudo mal e espero que o estágio vos esteja a correr bem para vocês, enquanto pessoas e também enquanto profissionais. Mas, mesmo imaginando, a vossa vida futura, nunca estará tudo em pleno. Eu sei que isto é uma coisa que vocês ouvem “ah, isto não é tudo um mar de rosas”, não. Mas, acima de tudo, não é só ir a contar com isso, é saber mesmo estar lá, a lidar com. Não é?! Esta consciência que eu estou aqui a ter, que até me deixa um bocadinho incomodada, é agora agarrar nisso e trabalhar. Se é para me melhorar, vamos a isso.

**E4** – Mas prefere que enviemos agora quando acabarmos a transcrição?

**CP** – Não. Quero, acima de tudo, que vocês ganhem alguma coisa com isto. Se não ganharem nada, arrumem isto a um canto.

**E4** – Não, era só mesmo para a [nome da coordenadora pedagógica] também ter isto.

**CP** – Não, eu tenho autoconsciência. Se eu precisar de alguma questão, eu digo-te. Uma coisa que eu gosto muito de ver e, como sempre tive estagiárias, a [nome de uma ex-estagiária], que está aqui agora e a [nome de uma ex-estagiária], eu gosto muito de ler algumas reflexões, mas se as educadoras vos estão a fazer isso e se vocês se estão a sentir acompanhadas, tudo bem. Acho que é muito interessante vocês partilharem as vossas reflexões com as educadoras, para elas se reverem. Aliás, a documentação pedagógica tem muito esse papel, é – li a tua pergunta, também – eu se partilhar só as coisas com as famílias eu não estou a fazer grande impacto na vida da criança, nem na minha vida, enquanto profissional, porque eu estou só a mandar coisas para a família, a família diz “Ah, que giro, olha eles ali”. Aliás, há *n* situações no *instagram*, nas redes sociais, de

crianças a fazer coisas. Aquilo é o momento, eu não sei... olha, vocês conhecem uma rapariga que é [nome da respetiva rapariga], no *instagram*? Vocês têm *instagram*?

E1, E2, E3 e E4 – Sim.

CP – Sigam a [nome da respetiva rapariga] por duas razões. Ela é ex aluna, foi minha e é uma rapariga muito interessante. Ela é educadora, é ama, faz uma perspectiva, às vezes um pouco exagerada, tanto que há textos que eu nem leio, gosto de ver ali as dinâmicas dela. Mas ela, há uns tempos, fez uma partilha de uma publicação tão interessante de uma educadora, no Jardim da Estrela, foi com o grupo fazer a colheita do outono. A forma como ela descreveu aquilo é... a fotografia era lindíssima, porque a educadora disse “sorriam” e os miúdos estão todos com as folhas de outono. Aquilo era “não mexas aí”, “sai daí”, “não subas à árvore”, “já apanharam tudo?”, “ponham aqui tudo dentro do cesto”. É horrível, é horrível não, é gritante. A imagem que a educadora passou para as famílias, que é belíssima, qualquer um “ai, adorava que o meu filho andasse aqui, é espetacular” e o momento que foi vivido pelas crianças. Portanto, se eu enviar “esta semana fizemos” e as suas famílias – e sem duvida também preciso delas, senão se as famílias não estiverem satisfeitas bem que me posso preocupar com a documentação no papel, porque não tenho cá miúdos para fazer – ... mas aquilo que a documentação tem que me dizer é a mim. Portanto, vocês devolvem as vossas reflexões à educadora, estão a fazer também com que ela olhe para si e ver-se lá. E isso é interessante. A [nome de uma ex estagiária], no ano passado, fazia “a educadora não sei o quê... fez ... aconteceu...” e eu punha lá “e qual foi o seguimento disto?”, não é?! Porque a [nome de uma ex estagiária] não apanhou isso, não é?! Mas isso é importante ela ter apanhado. Ou então eu digo “eu não dei continuidade a isto, é muito mau, porque só fiz uma pergunta e a criança depois ficou...”. Estão a ver? Isto é muito interessante. Portanto, partilhem, mesmo que não seja assim uma coisa muito bem escrita, partilhem com elas. Em relação a esta, não preciso agora. Se vocês tiverem dúvidas, depois digam. O que eu estava a dizer era que, mais tarde, era interessante e aí sim, vocês dizerem, “olhe [nome da coordenadora pedagógica] está aqui, no meu relatório final, este excerto que apreciei ou que foi muito interessante quando a [nome da coordenadora pedagógica] disse isto ou aquilo e então,

entretanto, conseguiu melhorar, mudar?” Não é melhorar, porque o melhor é o que eu tenho agora. Mas isto transformou-se no doce e isto podia ser. Mas isso depois deixamos que aconteça.

**H2 – Necessita de algum esclarecimento?**

CP – Não. Está tudo.

**H3 – Agradecemos a sua participação.**

CP – Agradeço.

ANEXO B

Transcrição da  
entrevista à educadora  
cooperante

| ' ' | ' ' |

**Legenda:**

**EB – Estagiária Beatriz**

**EC – Educadora cooperante**

**B. Definição do perfil da entrevistada**

**B1. Qual a sua formação?**

EC – Então eu tirei o curso de educadora na Maria Ulrich, na altura era um curso médio, não era um curso superior e depois, posteriormente, fiz um bacharelato e fiz uma licenciatura em necessidades educativas especiais. Depois passei por várias instituições, tive contacto com outras realidades e gostei muito. Uma que me marcou muito foi trabalhar com a comunidade cigana, pronto.

**B2. Fale-me do seu percurso profissional.**

EC – Já estou nesta profissão há 33 anos e aqui há cerca de 28. Embora já tenha tido outras realidades, é a minha casa.

**B3. Para além de exercer funções de educadora ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?**

EC – Não. Quer dizer, sempre fui educadora. Já passei foi pelas três valências. Quando... inicialmente estive em pré-escolar, depois tive alguns anos em ensino básico a acompanhar, na altura era chamado as atividades de tempos livres, fui para a creche e depois voltei novamente para o pré-escolar. Mas a maior parte do tempo foi no pré-escolar, mas já passei pelas várias valências.

#### **B4. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu?**

##### **E na atualidade?**

**EC** – Pronto no início eu acho sempre que é aquela insegurança de a pessoa vai iniciar uma nova etapa, a responsabilidade, o acabar de tirar o curso e integrar-se numa equipa, numa escola nova que nós não conhecemos...pronto, principalmente foi isso. Na atualidade, a maior dificuldade que eu sinto...foram muito anos a trabalhar, eu vim trabalhar e a pedagogia não tinha nada a ver, era uma pedagogia muito mais transmissiva. Ouvíamos sempre a voz das crianças mas era, nós é que predefiníamos e era por tempos e as coisas eram muito diferentes, não é? E agora de repente entrar nesta pedagogia, tudo novo, implementar isto, as avaliações por portefólio, grupos muitos grandes com crianças com necessidades educativas ou outras que não estão no decreto, mas efetivamente têm ali também...

**EB** – Mas antes da pedagogia em participação já tinham casos de necessidades educativas especiais?

**EC** – Sempre houve sim, mas agora há mais. Mas sim, mas sempre houve. Eu acho que agora tem havido mais. As crianças que vêm de fora e...

**EB** – Quase que não há salas que não tenham casos

**EC** – Sim, sim. Sempre houve mas agora eu acho que... antes havia uma criança, ou de vês em quando... e agora quase todas as salas. E depois há crianças que não são consideradas pelo decreto mas depois têm uma série de necessidades que nos obrigam, entre aspas, a ter ali um apoio mais individualizado, mais...seja em termos comportamentais, seja em termos de... depois também esta multiculturalidade que nós temos agora aqui na escola. Há anos atrás era diferente, eram muitos portugueses, havia alguns africanos, mas esta diversidade de culturas e línguas e tudo isso também nos trazem algumas dificuldades em termos de comunicação, não é? Pronto. Porque há famílias que nem sequer falam o inglês. Quer dizer, às vezes quando é assim um recado, uma coisa mais simples, pode-se chamar uma criança mais velha ou numa reunião, tem de se arranjar um tradutor, pronto. Depois há algumas famílias que se esforçam um bocadinho mais para aprender algumas palavras de português e vai-se estreitando ali alguns laços mas é uma dificuldade que não acontecia também quando eu iniciei e agora sentimos muito essa dificuldade.

**B5. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?**

EC – Agora assim que me esteja a lembrar, tivemos agora a formação da pedagogia em participação e tivemos uma sessão de formação também muito interessante, que eu agora não me lembro bem do nome. Mas tem a ver com trazer o espaço exterior, o espaço interior para a rua. Trazer um bocadinho a sala de aulas para fora. E foi muito prático, elas trouxeram-nos montes de materiais e construímos montes de coisas.

EB – Mas são pessoas de fora que vêm?

EC – Sim, sim. E foi assim uma coisa muito interessante sim.

**B6. Com que modelos e/ou abordagens pedagógicas já contactou ao longo do seu percurso profissional?**

EB – Foi só esta da pedagogia em participação, não é?

EC – Sim, era como eu dizia. No início era muito diferente, depois a realidade começou a mudar, pronto. Pelo menos aqui até nós, até a escola adotar esta pedagogia, não havia, que eu me lembre, assim nenhuma educadora que tivesse um modelo, que seguisse um modelo puro. Ia-se retirando um bocadinho daqui e um bocadinho dali. Antes da pandemia tivemos a formação nesta pedagogia, depois tivemos aquele corte e parou um bocadinho, depois voltámos um bocadinho a arrancar, mas isto é uma aprendizagem.

**C. Autorregulação e o seu impacto na prática pedagógica**

**C1. O que significa, para si autorregulação?**

EC – Para mim a autorregulação tem a ver, às vezes, com comportamentos sim, mas eu também acho que é um bocadinho mais lato que isso. Eu acho que é nós adquirirmos competências, temos aqueles objetivos, não é? Até podem ser nossos, e nós conseguimos caminhar em direção a eles. Acho que é um bocadinho isso, acho que é uma ferramenta muito importante para nos regular tanto a nível pessoal como a nível social, a interação com os outros. E depois também há aquela mais a emocional, a autorregulação emocional, que tem a ver, lá está, com os comportamentos e

a cognição também, a gente saber gerir sentimentos e emoções e pronto, acho que basicamente é isso.

## **C2. Na sua opinião qual é o papel do adulto na promoção de competências de autorregulação emocional e comportamental nas crianças?**

EC – Eu acho que um primeiro passo, eu acho que é fundamental nas crianças, é saberem ou expressarem as suas emoções, seja o que seja, não é? Porque a gente as vezes pensa... uma pessoa às vezes tem aquela consciência, Ah eu sinto raiva, ou eu sinto inveja, tudo isso são coisas que nós sentimos em muitas fases da nossa vida. Agora o que é importante é o que é que nós fazemos com essas coisas que nos provocam ali mais ebulição, se conseguimos ali de uma forma mais equilibrada ou se não o conseguimos fazer. Portanto eu acho que, o primeiro passo é elas expressarem sentimentos, depois as rotinas também acho que é muito importante, elas poderem desenvolver a autonomia, as regras também são muito importantes. Depois a planificação também, eu acho que elas clarificam e comprometem-se a fazer aquilo que disseram e a avaliarem depois os seus progressos, ou não. A reflexão que fazem, tomam consciência depois sobre o que viveram e o que é preciso para crescer mais um bocadinho. Basicamente é isto.

## **C3. Qual o papel da organização do espaço nas relações entre as crianças?**

EB – Nós até fizemos aquela reorganização da sala, quando eu já cá estava.

EC – Sim e nota-se, acho que há ali algumas diferenças. Eu acho que o espaço deve ser organizado de modo a que a criança seja autónoma, possa chegar às coisas e ao máximo de autonomia, responsabilidade e que haja cooperação. E depois é assim, deve ser um espaço acolhedor, que transmita alguma calma, ter materiais que ofereçam diversas possibilidades de exploração e de aprendizagem. Eu acho que o ideal é o espaço ser preparado pelas crianças, estar de acordo com os interesses que elas estão a manifestar. O espaço não tem de ser estanque desde o início até ao final do ano. Se há um interesse pela veterinária, vai-se fazer...tira-se o faz-de-conta e vai-se fazer um hospital veterinário. Depois outra coisa. Pronto, acho que tem de ser acolhedor, prazeroso para a criança, onde possa brincar, criar e recriar ambientes. Um espaço também estimulante, que

elas possam ter a sua independência, que possa haver vários ambientes com material suficiente para evitar o “é meu, é meu e não há mais”. Basicamente é isso.

#### **C4. Qual o papel das regras na autorregulação dos comportamentos das crianças?**

**EB** – Sei que já falámos um bocadinho sobre a importância de...

**EC** – Sim, acho que têm de ser discutidas e explicadas e negociadas com eles. Eles devem perceber porque é que essas regras existem e qual é o objetivo, o fundamento dessas regras. Pronto e eles também perceberem um bocadinho que as relações entre os comportamentos, portanto, o comportamento tem sempre uma consequência, não é? Devem perceber também um bocadinho... fazê-los refletir um bocadinho sobre o que é que está certo e errado e porque é que eles fizeram determinada ação, o que é que podiam melhorar. Porem-se também um bocadinho na pele do outro também, acho que basicamente é isso.

#### **D. Caracterização do grupo**

##### **D1. Como caracteriza o grupo de crianças?**

**EC** – Então pronto, a sala tem 25 crianças, idade compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Três crianças nascidas em 2016, duas em 2017, sete em 2018 e 13 em 2019. No grupo, dez crianças já frequentavam o pré-escolar na instituição, duas entraram de novo para a instituição e doze, embora também frequentassem, transitaram da creche para o pré-escolar. Uma das crianças do grupo usufrui, houve um pedido de adiamento escolar, uma vez que se sentiu que era importante para desenvolver competências a nível nomeadamente da linguagem, comunicação, controlo oculomotor e realização de tarefas, portanto aguarda consulta de desenvolvimento, vai amanhã. Outra criança, que vem no Bangladesh, não necessitou de adiamento porque era condicional. É acompanhado em consultas de desenvolvimento e uma vez por semana por uma educadora do SNIPI, ainda sem diagnóstico definido. Outra criança também condicional, também ficou no pré-

escolar para consolidar competências. É seguida em consultas de desenvolvimento, tem terapia da fala e psicomotricidade uma vez por semana, ah e esta criança, a que pediu adiamento, também tem psicomotricidade. Supostamente era para ter uma vez por semana psicomotricidade e terapia da fala, mas não está a conseguir terapia, portanto está a substituir uma pela outra. Não é o ideal, mas pronto. Depois, estas crianças agora já vão ser acompanhadas que já vem a psicóloga nova, tiveram ali... a psicóloga foi embora e vem agora uma nova. Depois outra criança tem sido acompanhada em pediatria e pedopsiquiatria. Recusava-se a comer, perdeu peso e está também à espera. Já fez avaliação em terapia da fala, pronto, agora estamos à espera do resultado.

A maioria das crianças habita nesta freguesia, as restantes habitam nas limítrofes. Vinte e uma crianças vivem com ambos os pais e quatro vivem em famílias monoparentais. Nove são filhos únicos, oito têm um irmão, seis têm dois irmãos e três têm três irmãos.

As habilitações dos pais são muito variadas e dividem-se entre o ensino superior e o ensino secundário e a maioria dos pais tem uma situação profissional ativa. Depois em relação à multiculturalidade, existem famílias e crianças de várias nacionalidades – portuguesa, brasileira, italiana, francesa, indiana, nepalesa, angolana, belga, bengalis, estoniana, são-tomense, china e suíça. Portanto isto entre crianças e progenitores.

Há três crianças que têm restrições alimentares por motivos religiosos/culturais e uma por opção familiar é vegetariana.

Todas as crianças cujo português é língua não materna estão familiarizadas com o português mas encontram-se sempre diferentes níveis de compreensão e de expressão da língua. Todas precisam de melhorar a construção frásica e o vocabulário.

Depois, em relação aos interesses e necessidades, no grupo, o processo de adaptação foi feito de uma forma tranquila. As novas foram acolhidas pelas que já frequentavam. É um grupo muito enérgico, desafiante e comunicativo. Em relação aos interesses das crianças, são muito variados. Muitas escolhem a área do faz-de-conta para brincar às mãos e aos pais, fazer piqueniques e cozinhar, outras estão mais dedicadas à expressão plástica, nomeadamente ao desenho, e outras escolhem a área das construções para construir com legos ou materiais naturais. As mais velhas já demonstram curiosidade e interesse pela

escrita e uma das crianças já sabe ler. Tudo o que é novidade é motivo de grande interesse, também o grande grupo gosta de propostas na área da música e dramatização.

Na área da formação pessoal e social, as crianças conseguem estabelecer interações positivas com os pares, embora muitas crianças ainda necessitem de ter o adulto como mediador para se autorregular e gerirem comportamentos. Na globalidade, envolvem-se em projetos e atividades, sabendo fazer escolhas e tomar decisões. Revelam autonomia em rotinas como higiene e alimentação e só uma criança usa fralda na sesta. Depois, na área do conhecimento do mundo, mostram-se curiosas e interessadas naquilo que as rodeia, são exploradoras e demonstram prazer em atividades ao ar livre. Gostam de pesquisar e de saber sobre temas da natureza, também exploram materiais naturais, que usam para os mais variados fins. Depois em relação à expressão e comunicação, na área da educação física a maioria gosta de atividades movimentadas e desafios em que têm de utilizar o corpo. Os jogos de grupo com regras provocam sempre alguma frustração em algumas crianças, pois estão ainda a aprender a lidar com o perder. As crianças cujo português é língua não materna têm dificuldade em compreender algumas regras de jogo, mas acabam por ultrapassar por observarem como agem os pares. Em relação à educação artística, são crianças que aderem muito bem a atividades musicais e dramatização. Muitas gostam de atividades plásticas tais como modelagem e desenho e outras gostam de fazer o registo escrito dessas produções. Linguagem e comunicação, a nível de comunicação oral as crianças gostam de comunicar com o grupo de pares e adultos, gostam de partilhar as suas vivências e conhecimentos, questionam o que querem dizer palavras que não fazem parte do seu vocabulário. Mesmo aquelas que são mais reservadas já demonstram à vontade para participar em momentos de diálogo em grande grupo. Algumas das crianças mais novas ainda têm dificuldade em pronunciar algumas palavras que podem ser naturais nesta faixa etária. Todas as crianças cujo português é língua não materna fizeram notórios progressos tanto na compreensão como na expressão verbal, no entanto precisam de adquirir, tal com já tinha dito, vocabulário. Uma das crianças que é natural do Bangladesh comunica pouco tanto com os pares como com os adultos. Não sei ainda se é por ser mais reservada, por ter dificuldades no português, ainda...pronto.

**D2. Tendo em conta este grupo de crianças, quais as suas intenções para a ação pedagógica?**

EC – A pedagogia em participação, pronto é um currículo emergente, não é? Está constantemente moldada aos interesses e necessidades das crianças. Uma reconstrução e adequação sempre permanente ao grupo e também àquilo que a educadora também acha que há alguma necessidade de reforçar. Portanto não formulo metas específicas, mas tenho objetivos pedagógicos gerais, portanto adequados às etapas de desenvolvimento e às aprendizagens a promover. Mas que sejam suficientemente flexíveis de forma a satisfazer as necessidades verificadas em contexto. Já disse que é segundo a pedagogia em participação por isso os conteúdos são programados e são estruturados em atividades e projetos, são negociados entre o educador e a criança envolvida, embora nos pequenos grupos a proposta é do educador e no momento intercultural também, mas de acordo com interesses e partindo dos conhecimentos anteriores e interesses. Agora as opções pedagógicas posso-te dizer. Assim em traços largos, promover o desenvolvimento pessoal e social da criança tendo como base a partilha de uma vida democrática, admitir que a criança tem um papel ativo na construção do...no seu desenvolvimento e na construção da sua aprendizagem, fomentar o trabalho em grupo de modo a que a criança aprenda a ouvir, a respeitar as diferentes opiniões, vivências e conhecimentos. Promover o diálogo de modo a que a criança compreenda a existência do outro e que aprenda a respeitá-lo. Respeitar as características individuais de cada criança, contribuir para o seu desenvolvimento global, desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas e diferenciadas e despertar a curiosidade do pensamento crítico e raciocínio lógico.

**D3. Que evolução sente nas crianças relativamente à sua capacidade de autorregulação e gestão emocional?**

EC – Observo que há evoluções e conquistas no modo como algumas crianças já estão mais equilibradas em se autorregular, na gestão dos seus sentimentos e emoções. Algumas já têm também mais facilidade em se expressarem, embora sinta aqui que o

adulto tem que servir mesmo muitas vezes de mediador e que há algumas crianças que ainda têm muita dificuldade sim.

**D4. Realiza registos de observação e de avaliação do grupo? Se sim, com que frequência e como são feitos esses registos?**

EC – Isto nós ainda estamos aqui um bocadinho... nesta parte da avaliação que eu acho que na pedagogia em participação é uma parte muito...não é que seja complicada, difícil pronto. Documentação do grupo nós fazemos. Avaliação por portefólios é suposto nós deixarmos de fazer aquelas fichas informativas e transitarmos dessa ficha informativa que vai em cada trimestre e fazer a avaliação individual de cada criança por portefólio. Cada um ter o seu portefólio. Agora a dificuldade aqui ou que eu vejo, não é? A dificuldade que eu vejo é que é assim, tu para... são muitas crianças na sala, tu para observares uma e registares, porque normalmente também tens de ter um registo fotográfico para os portefólios. Não quer dizer que tenhas sempre de ter, mas a criança escolhe um desenho ou escolhes tu uma coisa que aches e depois fazes ali uma observação.

EB – No fundo aquilo que fui fazendo com a B.

EC – Sim exato. Agora o estares a observar uma criança, registares às vezes fotograficamente um momento, envolve tu estares focada naquilo. Obviamente que tens outra pessoa em sala que pode dar outra ajuda, mas é assim, são grupos muito grandes e isto exige uma grande preparação. Nós ainda não demos o salto, pelo menos aqui no pré-escolar, para a avaliação em portefólio. Estamos a fazer esse caminho, vamos fazendo umas tentativas. É suposto fazermos isso com todas as crianças, mas é uma parte que ainda está assim ainda um bocadinho... pronto que ainda temos de fazer, temos que dar mais um passinho. Mas a ideia é mesmo essa.

**E. Relação entre equipa educativa e grupo de crianças**

**E1. Como caracteriza a sua relação com a ajudante de ação educativa da sala?**

**EC** – Pronto eu acho que tenho uma excelente relação de respeito e confiança, entretanto. Tentamos sempre reunir então essa meia hora por semana. Não quer dizer que a gente não fale sempre noutras ocasiões, mas ter um espaço mesmo próprio para poder dialogar, avaliar, partilhar, falar sobre dificuldades, definir estratégias. Pronto, portanto, conto com ela para fazermos um bom trabalho de equipa e eu acho também muito importante aquilo que as crianças vivenciam na sala, de uma relação entre educadora-auxiliar ou o que seja pronto, acho que isso também é muito importante porque às vezes nós dizemos a uma criança olha não faças, olha não não sei o quê, mas nós no fundo também somos um modelo. E se nós às vezes, não estou a falar até só disto, coisas mais latas e nós dizemos olha isto não se faz e depois elas observam outra coisa... acho que às vezes, claro que as palavras são muito importantes, não estou a desprezar, mas as ações pronto e aqui acho que corre tudo bem.

**E2. De que modo essa relação tem influência no desenvolvimento de competências de autorregulação por parte das crianças?** Esta questão, entretanto, penso que já ficou respondida.

**EC** – Sim, sim.

## **F. Relação com as famílias**

### **F1. Como é feita a comunicação com as famílias?**

**EB** – É também muito por email não é?

**EC** – Sim, a gente aqui normalmente, diariamente, tem sempre aquela...mas uma coisa mais formal, tens o email que podes sempre usar. Telefonicamente também sempre que é preciso e presencialmente é assim, não tenho um dia específico para atendimento de pais, tenho sempre o meu horário não letivo, portanto está sempre contemplado que posso agendar com algum pai ou mãe para receber ou vice-versa, quando há necessidade também, alguma preocupação ou querem partilhar alguma coisa, não é so preocupações, pronto coisas boas, conquistas... também se agenda.

**EB** – As famílias também costumam demonstrar interesse não é? Sei que ali com a questão da linguagem se calhar algumas acabam por não participar tanto, mas daquilo que fui vendo eles vêm à sala e são participativas.

**EC** – Sim, sim são.

## **F2. Qual o papel das famílias no processo de autorregulação das crianças?**

**EC** – O que eu acho é que sim as famílias, embora as crianças estão muito tempo conosco na instituição não é? Mas para mim o principal educador de uma criança é a sua família. Nós temos aqui o nosso papel, temos que fazer um trabalho em conjunto mas não há dúvida de que são as famílias. O que eu acho é que tem de haver uma relação de confiança, diálogo, respeito e sentar e tentar arranjar ali estratégias em comum para não estarmos desfasados. Falarmos sobre comportamentos, às vezes há muitas crianças que aqui na escola são uma coisa e em casa...pronto, não é? Tentar perceber ali como é que... o que é que funciona melhor e chegarmos ali a um ponto comum para ajustar, ajudar a criança, ajustar esses comportamentos e equilibrar esses comportamentos.

## **G. Estratégias para a promoção desenvolvimento de competência autorregulatórias**

### **G1. Como promove uma relação positiva entre as crianças?**

**EC** – Criar as regras, ajudar a criança a expressar os seus sentimentos, eu acho que o ideal, sempre que é possível, é... o educador observa a situação de conflito, o que é que está a acontecer. Se as crianças conseguirem resolver entre si, se têm essa autonomia, muito bem. Quando já começa a envolver coisas físicas ou alguma...pronto aí acho que o adulto tem de entrevir. Mas é assim, eu acho que tem de servir um bocadinho de mediador para eles se escutarem um ao outro e dizerem o que é que estão a sentir, perceberem também...porem-se no lugar do outro e chegarem a um meio termo, que agrade ambas as partes. Muitas vezes uma situação de conflito, nem sempre é considerada má. Obriga a pensar, obriga a conversar, obriga às vezes a tentar arranjar uma forma criativa de sair

daquela situação por isso acho que...dentro do possível deixá-los ter autonomia, as vezes não é possível. Intervir quando a coisa já está... pronto servir ali um bocadinho de mediador, para se conversar e chegar a um consenso. E eles também perceberem, porem-se na pele do outro.

**EB** – Bem e acabamos por falar da última questão...**G2. Que estratégias utiliza na resolução de conflitos?...** por isso...

## **H. Conclusão da entrevista**

### **H1. Pretende acrescentar algo mais que considere relevante relativamente aos assuntos abordados?**

**EC** – Não, penso que não há nada a acrescentar

**EB** – Muito obrigada pela disponibilidade.

ANEXO C

Transcrição da  
entrevista à ajudante  
de ação educativa

| | ' ' | | ' ' |

## **Legenda:**

**EB – Estagiária Beatriz**

**AAE – Ajudante de Ação Educativa**

### **B. Definição do perfil da entrevistada**

#### **B1. Qual a sua formação?**

**AAE** - Sim, então eu trabalho aqui há, vai fazer 30 anos. Fiz a, foi em 2014 a 2016, fiz a formação de auxiliar. Ainda tentei a faculdade, ainda me matriculei, ainda andei lá algum tempo mas depois desisti porque era, era impensável. Era pós-laboral e então era, eu entrava aqui às oito saía daqui às quatro e entrava na faculdade às cinco e depois chegava a casa à meia-noite, meia-noite e tal, era impensável. Então acabei por, por desistir. Não era possível. Nem me sentia lá nem me sentia cá. Mais, em relação a formações, temos feito imensas formações. A última foi feita através da Aga Khan, fizemos uma formação através da Aga Khan que foi dois anos, a trabalhar a pedagogia em participação. Foi assim a mais, mais recente, mas pronto houve tantas de creche, de...

**EB** - Vai sempre havendo, não é?

**AAE** - Sim sim sim, temos sempre sim. Esta foi a mais longa.

#### **B3. Para além de exercer funções de ajudante de ação educativa ocupa, ou ocupou, algum outro cargo nesta organização socioeducativa?**

**AAE** - Nesta instituição, desde 2014 que faço a gestão de recursos humanos na valência de pré-escolar, todas as rotinas, os horários, os ajustes. Faço a parceria com a coordenadora pedagógica, sou o elo entre a coordenação. Mas sim é mais essa função.

**B4. Quando iniciou a prática profissional quais foram as principais dificuldades que sentiu? E na atualidade?**

AAE - Na altura o que eu senti foi a autoridade. Também já foi há muitos anos, eu era mais nova, não tinha muita... não tinha experiência. Tinha trabalhado apenas só num colégio mas uma coisa muito, pouco tempo. A autoridade. Pronto neste momento já não sinto essa dificuldade.

EB - Ha agora assim alguma dificuldade que seja mais...

AAE - Não não eu acho que não, dificuldade assim... não, não.

**B5. Pronto aqui também já falámos. Frequentou alguns cursos/ações de formação nos últimos três anos? Se sim, quais?**

AAE - Sim.

**B6. Com que modelos e/ou abordagens pedagógicas já contactou ao longo do seu percurso profissional?**

AAE - Nós não trabalhávamos sobre qualquer modelo, não tínhamos nada e agora desde essa formação da Aga Khan estamos a trabalhar a pedagogia em participação. Ou seja temos este, este modelo curricular.

**C. Autorregulação e o seu impacto na prática pedagógica**

**C1. O que significa, para si autorregulação?**

AAE - É uma competência que permite definir objetivos pessoais, capacidades de adaptação ao meio. Controlar e gerir as emoções e comportamentos.

**C2. Na sua opinião qual é o papel do adulto na promoção de competências de autorregulação emocional e comportamental nas crianças?**

**AAE** - Ou seja, tem de fazer a gestão, gerir, ajudar, negociar, ouvir, conversar com as crianças.

### **C3. Qual o papel da organização do espaço nas relações entre as crianças?**

**AAE** - Eu acho que é assim, criar um espaço educativo apelativo para promover o bem estar da criança. Ou seja, a sua mobilidade, o brincar, ter sempre coisas novas, aparecer com coisas novas, ter sempre coisas apelativas concretamente até com este grupo neste momento. Sim, o espaço é muito importante

**EB** - Faz diferença, não é?

**AAE** - Sim, faz muita diferença. Não permite tanto conflito porque há mais espaço numa área ou noutra. É muito importante o espaço também.

**EB** - E o ser novidade...

**AAE** - Sim sim o ser novidade principalmente para este grupo.

**EB** - Também notei imenso sim.

### **C4. Qual o papel das regras na autorregulação dos comportamentos das crianças?**

**AAE** - Pois agora fala-se pouco de regras, mas eu, para mim, pessoalmente acho que é muito importante as crianças crescerem com algumas regras e que consigam compreendê-las para que o que é espectável ao adulto e até à própria sociedade. Pronto, ou seja, definir algumas regras para que a criança as consiga perceber, não é? E aquilo que é espectável, porque há coisas que não são espectáveis à sociedade ainda... há muita coisa que é espectável à sociedade e ao adulto...acho que é muito importante. Acho também que através de regras e aceitá-las, permite às crianças controlarem as suas emoções, estarem recetivas às regras ajuda também a evitar o conflito e promove a autorregulação. Ou seja, o facto de eles saberem que há regras e perceberem e aceitá-las, também gera menos conflito, não é? Não é para fazer assim... se a criança recebe e está recetiva aquilo, percebe que não é para fazer e também evita o conflito entre, entre a criança, entre o adulto e por aí fora.

## **D. Caracterização do grupo**

### **D1. Como caracteriza o grupo de crianças?**

AAE - Este grupo são 25 crianças, é um grupo muito intenso, é um grupo com uma grande diversidade cultural, temos assim para a volta de 14/15 crianças em que os pais são de outras culturas, têm outras nacionalidades. Sendo que temos 7/8 crianças portuguesas, nascidas em Portugal, mas algumas delas têm o pai ou a mãe que também são estrangeiros, ou seja, temos uma diversidade cultural gigante na sala e é um grupo muito ativo, muito heterogéneo, 3,4 e 5 anos e é assim um grupo muito intenso.

### **D2. Que evolução sente nas crianças relativamente à sua capacidade de autorregulação e gestão emocional?**

AAE - Aquilo que eu noto neste momento em relação à sala heterogénea, acho que, considero que os de 3 anos ainda têm alguma dificuldade em algumas coisas de compreensão, de entendimento e pronto acho que é ali um bocadinho...enquanto que os de 4 e 5 anos e os mais velhos, alguns também já têm 6, eu acho que já conseguem conversar, partilhar e conversar entre eles e por vezes já se resolve ali algum conflito. Os mais pequenos, mais imaturidade.

EB - Ok, muito pela idade?

AAE - Sim muito pela idade. Acho que o facto de eles adquirirem mais idade significa também mais autorregulação e mais, pronto eles conseguem perceber...capacidade de compreender, de compreensão.

## **E. Relação entre equipa educativa e grupo de crianças**

### **E1. Como caracteriza a sua relação com a educadora da sala?**

AAE - É assim, é uma relação excelente. Nós temos...é o terceiro ano que trabalhamos juntas e temos uma relação muito, muito boa. Funciona na perfeição, quase que vá, porque nada é perfeito.

## **E2. De que modo essa relação tem influência no desenvolvimento de competências de autorregulação por parte das crianças?**

**AAE** - Eu acho que influencia de todo, acho que o facto de trabalharmos em equipa, desenvolvemos as mesmas estratégias, o mesmo caminho, o mesmo percurso e suscitamos neles interesse para conosco, confiança, segurança e saber que vou procurar aquele adulto. Ah agora vou aquele porque...não, é igual. As estratégias são iguais e eu acho que o caminharmos sempre no mesmo caminho, termos a mesma forma de trabalhar, seguirmos o mesmo percurso, embora até possamos discordar de coisas... que nem é o caso, mas pronto às vezes a pessoa não concorda com alguma coisa, mas depois a equipa trabalha daquela forma...mas acho que é super importante para as crianças aquela questão de segurança e confiança e sentirem aquele porto de abrigo e também perceberem que não é o facto de irem para aquele lado ou para o outro que a coisa muda, não, aquilo é igual. E acho que isso é muito, muito bom.

## **F. Relação com as famílias**

### **F1. Como é feita a comunicação com as famílias?**

**AAE** - É assim, a relação com as famílias... todos os dias no acolhimento e depois na entrega das crianças tenho contacto com as famílias. Neste caso até mais eu do que a própria educadora porque a educadora tem um horário diferente. Mas é sempre, os assuntos mais formais vão por email, trabalhos e coisas assim mais formais. Mas nós privilegiamos muito e promovemos muito o contacto diário e falar mesmo.

**EB** - As famílias costumam demonstrar interesse? Até se envolvem ou não?

**AAE** - Sim, sim. Eu acho que...pronto temos alguma percentagem de crianças, o número é de 25 portanto se calhar podemos encontrar uma meia dúzia de famílias que, até é uma questão cultural e língua comunicação, em que isso não aconteça tanto. Nem nós sentimos tanto nem os pais se chegam tanto pela questão da língua. Mas, no geral eu acho que até são famílias muito participativas.

### **F2. Qual o papel das famílias no processo de autorregulação das crianças?**

**AAE** - Eu acho que é assim, no fundo é um bocadinho como nós. Têm de fazer um bocadinho o mesmo trabalho que nós, que é o facto de conversarem, de negociarem com elas, conversar, explicar. É um bocadinho aquilo que nós fazemos aqui só que secalhar de uma forma mais intensa.

**EB** - É que as vezes a educação em casa e na escola é tão diferente...

**AAE** - Sim, mas isso também acontece. Tanto que, às vezes, aliás acontece e possivelmente, eu acho que nos dias que correm, até vai acontecer muito mais. Porque eu acho que os pais são muito mais permissivos, não quer dormir não vai dormir, não quer comer não come. E na escola há aquele mínimo de regras. Mas desde que os pais aceitem o que se está a fazer na escola, para nós já é um bom trabalho.

## **G. Estratégias para a promoção desenvolvimento de competência autorregulatórias**

### **G1. Como promove uma relação positiva entre as crianças?**

**EB** - Esta até já falámos. O falar...

**AAE** - Sim o falar, o explicar.

### **G2. Que estratégias utiliza na resolução de conflitos?**

**AAE** - Eu acho que é assim, manter a calma, conversar, explicar a realidade da situação, o que é que está a acontecer. Tentar perceber o motivo do conflito, perceber o que é que aconteceu. Por vezes, tentar perceber o que é que aconteceu, ouvir uma e outra parte e tentar perceber onde é que nós podemos agarrar, podemos ajudar. E também perceber o que é que o incomoda, o que é que está a acontecer. Ou seja, imagina, não partilhar o brinquedo, tentar perceber porque é que aquilo incomoda tanto. Se aquilo é de casa, se foi uma coisa que fez.

**EB** - Às vezes até acontece muitas vezes com a mesma criança.

**AAE** - Exato, tentar perceber porque pronto há aqueles que lhes incomoda o tocar, o mexer, pronto. E depois há aqueles que até tudo bem e, de repente, acontece ali qualquer coisa que fica um pranto e parece que é uma desgraça. É tentar perceber o porquê. Às vezes

conseguimos através da conversa perceber afinal porque é que aquilo fez tanta moossa.  
Tentar perceber o que é que está por detrás e porque é que aquilo está a incomodá-lo tanto.

## **H. Conclusão da entrevista**

### **H1. Pretende acrescentar algo mais que considere relevante relativamente aos assuntos abordados?**

**AAE** - Não, acho que está tudo. Espero ter ajudado.

**EB** - Obrigada pela sua disponibilidade

ANEXO D  
Registos de observação

| | ' ' | | ' ' |

<b>Data</b>	<b>Número de Registo</b>	<b>Local</b>	<b>Registo de observação</b>	<b>Tema</b>
<b>17/10</b>	5	Sala de atividades	Durante o dia, existem atividades organizadas de diversas maneiras. Há sempre momentos de grande grupo (logo de manhã e à tarde, no momento intercultural), de pequenos grupos (antes do almoço) e momentos livres, em que as crianças escolhem em que áreas da sala pretendem brincar.  Nos momentos de grande grupo, a educadora deu muito espaço para que as crianças participassem, contando coisas que fizeram ou outras que gostassem de partilhar.	Rotina diária
<b>24/10</b>	20	Diversos locais da instituição	O T. demonstra bastante frustração e chora muito facilmente em situações como: perder num jogo ou brincadeira; quando alguém não lhe empresta determinado objeto que ele quer; entre outras situações.	Gestão emocional  Caracterização do grupo (T.)
<b>26/10</b>	30	Sala de atividades	O grupo realizou o jogo das cadeiras e o mais difícil, para mim, foi manter algumas das crianças sentadas depois de terem saído do jogo.  O mais complicado foi explicar ao B.J. o porquê de ter de se sentar e sair do jogo e mantê-lo junto dos outros colegas que já tinham perdido. No caso dele,	Momento intercultural  Caracterização do grupo (B.J.)

			tenho vindo a perceber que quanto mais o ocupar melhor funciona (pedir para ele me ajudar com alguma tarefa, por exemplo).	
<b>26/10</b>	31	Sala de atividades	Jogo das cadeiras: O G. perdeu a certa altura, teve um pequeno momento de raiva em que bateu o pé com força no chão e simulou que ia chorar. A educadora falou calmamente com ele e lembrou (tal como tinha feito várias vezes antes de se iniciar o jogo) que “a perder ou a ganhar, é sempre a jogar”. O G. acabou por ficar sentado respeitando as regras e, no final, a educadora felicitou-o pela atitude positiva que teve.	Caracterização do grupo (G.) Gestão emocional
<b>07/11</b>	48	Sala de atividades e refeitório	Foi feita uma adaptação da rotina. A partir de hoje existem dois horários de almoço. Primeiro comem as crianças que vão dormir a sesta e só depois o restante grupo.	Rotina
<b>09/11</b>	54	Sala de atividades	No momento da preparação da saída do grupo para o supermercado, o B.J. não quis colocar a pulseira (com a identificação e contactos da organização socioeducativa) dos passeios, mesmo depois de lhe termos explicado a importância da sua utilização (chorava, batia com os pés no chão e retirava-a do pulso). Quando regressámos do passeio, colocou a pulseira por iniciativa própria e não a queria tirar para guardar.	Caracterização do grupo (B.J.) Autorregulação

<b>16/11</b>	65	Sala de atividades	<p>A coordenadora pedagógica esteve na sala e, juntamente com equipa educativa e comigo, reformulámos a organização do espaço: a questão dos fatos que não fazem sentido na sala pois incentivam a brincadeiras de lutas e onde não existe espaço para tal; a zona da tartaruga que estava a ocupar demasiado espaço e que não era frequentada pelo grupo (assim que mudámos, 4 crianças estiveram à volta do aquário a observar durante muito tempo); entre outros.</p> <p>Estas mudanças devem-se à necessidade de procurar que o grupo seja mais autónomo, que haja menos conflitos e que o adulto tenha de intervir cada vez menos.</p>	Organização do espaço e materiais
<b>23/11</b>	74	Sala de atividades	<p>Hoje senti um progresso muito grande na comunicação com o M.A.</p> <p>Falei com ele em inglês, fui-me aproximando aos poucos até ficar mesmo sentada com ele na mesa onde fazia construções em plasticina. A certa altura introduzi as formas que existem na sala, explicando como se podiam utilizar com a plasticina. O M.A. mostrou interesse e acabou por ir buscar mais formas para brincar.</p> <p>O B.J., mais tarde, juntou-se um pouco a nós e, para que os dois minimamente entendessem o que se dizia (visto que falam línguas diferentes), eu ia dizendo</p>	<p>Caracterização do grupo (M.A.)</p> <p>Relação adulto (estagiária) - criança</p>

			<p>os nomes do que estávamos a fazer em inglês e em português (com a ajuda deles, questionando).</p> <p>No final deste tempo de brincadeira o M.A. sorria, falava num tom acima do normal (ele raramente fala e quando o faz é num volume muito baixo) e mostrava interesse em estar perto de outras pessoas.</p>	
<b>28/11</b>	76	Espaço exterior	<p>O M.S. não queria emprestar nenhum brinquedo e, ao contrário das outras crianças com quem eu costumo conseguir falar, com ele não estava a conseguir. Ele gritava, corria e esperneava e não me deixava falar com ele. Dei-lhe algum tempo, ficando por perto dele e pedi às restantes crianças que não lhe tirassem nenhum brinquedo de volta (o que foi também um desafio visto que estas se mostravam zangadas).</p> <p>Só passado um bom tempo é que consegui que ele me ouvisse. Tentei explicar que não era justo para as restantes crianças não terem nada com que brincar e ele ter todos os brinquedos. Ele demorou a ceder mas acabou por emprestar um ou outro brinquedo.</p>	<p>Caracterização do grupo (M.S.)</p> <p>Autorregulação</p>
<b>29/11</b>	80	Sala de atividades	<p>Algumas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico dirigiram-se à nossa sala para realizar uma atividade com o pré-escolar. Desta forma, estiveram a ajudar-nos a fazer estrelas para a nossa exposição de Natal.</p>	<p>Projeto de Transição</p> <p>Relação criança-criança</p>

			Foi interessante observar o cuidado dos mais velhos para com os mais novos e também algumas crianças mais novas a não aceitarem ajuda, querendo mostrar que já conseguiam ser autónomas.	
<b>09/01</b>	111	Sala de atividades	<p>Ideias que surgiram durante a leitura do livro <i>Gosto de ti (quase sempre)</i> de Anna Llenas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois de ler o título: C.C. – “É sobre sentimentos.”</li> <li>- Pela expressão facial, as crianças identificavam facilmente como é que as personagens se estavam a sentir a personagem, antes de eu ler.</li> <li>- Surgiu a questão: como podemos mostrar aos amigos que gostamos deles? Ao que as crianças referiram: “com beijinhos”, “abraços”, “brincar com os amigos”, “quando damos desenhos” e “conversar”.</li> <li>- Surgiu também a questão acerca do que podemos fazer quando um colega está triste. As crianças sugeriram conversar com o colega e dar beijinhos.</li> </ul>	Conceções sobre emoções e estratégias de resolução de conflitos
<b>16/01</b>	119	Sala de atividades	A B. hoje escreveu o nome e com a ordem correta das letras.	

			E trouxe uma história que leu sozinha (já tinha memorizado o que diz em cada página).	Portefólio da criança (B.)
<b>17/01</b>	122	Sala de atividades	O próprio grupo sugeriu uma nova atividade para o projeto que foi a construção de minhocas em massa de modelagem. Ao utilizarem este material noutra atividade fora do projeto, pediram-me para adicionar esta tarefa ao projeto pelo que nos reunimos e decidimos que iríamos seguir com a ideia em frente.	Projeto das minhocas Autonomia
<b>19/01</b>	128	Sala de atividades	Na reunião de equipa discutimos alguns assuntos, nomeadamente sobre o M.S. Ele parece está a voltar um pouco “atrás” no processo, está a ser mais desafiador (não queria arrumar a sala e continuou a brincar mesmo depois da educadora ter pedido várias vezes, por exemplo). A educadora já falou com os pais e vai ser falado com a coordenadora pedagógica também para perceber o que se pode fazer e alargar a discussão deste assunto a mais pessoas que possam ajudar dentro da equipa. Uma situação também muito recorrente é o chegar atrasado à escola, perdendo sempre toda a rotina da manhã.	Caracterização da equipa educativa Caracterização do grupo (M.S.) Autorregulação
<b>20/01</b>	130	Sala de atividades	A B. e a C.N. pediram-me para brincar com elas. Construíram uma casa de tijolos e depois tirei uma foto. B. – “podemos por a foto na minha caixa?”	Portefólio da criança (B.) Emoções

			Durante a brincadeira, referi várias emoções e eles iam fazendo as expressões faciais correspondentes (raiva, tristeza, felicidade, medo).	
<b>23/01</b>	131	Sala de atividades	A R.P. ajudou-me muito depois da sesta. Calçou alguns dos colegas, acordou outros, fez camas e arrumou-as.	Caracterização do grupo (R.P.)  Autonomia
<b>01/02</b>	141	Sala de atividades	O pai da B. foi à sala dinamizar uma sessão com o grupo, em que levou a sua mala com os objetos de malabarismo e fantoches. O grupo esteve muito divertido e mostrou um grande interesse e curiosidade.	Relação escola-família

ANEXO E  
Organização do horário  
semanal  
| " | | " |

Dia da semana Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<b>9h</b>	Acolhimento, Reforço da manhã e Planificação				
<b>9h30</b>	Atividades e projetos	Atividades e projetos + Sessão de informática (metade do grupo)	Atividades e projetos	Atividades e projetos	Atividades e projetos
<b>10h30</b>	Reflexão				
<b>10h50</b>	Recreio				
<b>11h15</b>	Atividades em Pequenos Grupos				
<b>11h45</b>	1º Almoço				
<b>12h30</b>	Início da Sesta + 2º Almoço				
<b>13h</b>	Recreio (quem não faz sesta)				
<b>14h</b>	Arrumação de camas e auxílio no acordar da sesta				
<b>14h30</b>	Momento intercultural				
<b>15h</b>	Momento intercultural			Sessão de música	Sessão de inglês
<b>15h30</b>	Lanche				

ANEXO F  
Roteiro ético

| | " | | "

Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p>	<p>Tomás (2011) salienta a importância de tornar os objetivos explícitos para todos os que estiverem envolvidos na investigação e no processo. Deste modo, foi desde a minha entrada na sala que me apresentei a toda a equipa e crianças, assim como às famílias através de uma carta de apresentação e do contacto diário que fosse tendo com elas. Assim ficaram a conhecer-me e a saber os objetivos da minha presença.</p> <p>Já no que diz respeito à investigação em si, foi novamente elaborado um consentimento com os objetivos explícitos da investigação a realizar. Com a equipa educativa, estas informações foram sempre passadas em conversas informais, tendo havido partilha de ideias e várias reflexões acerca da problemática escolhida.</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</li> </ul> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</li> <li>- “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou</li> </ul>

		que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas.” (p.2)
2. Custos e benefícios	<p>Numa investigação torna-se necessário identificar quer os benefícios da mesma para as crianças, como os possíveis custos (Tomás, 2011). Neste sentido, considero que toda a investigação e conclusões resultantes da mesma serão sempre um benefício quer para as crianças como para a própria equipa educativa, visto que tem por base uma dificuldade comum a todos (por lado das crianças pela dificuldade em autorregular-se e, por outro lado, dos adultos intervenientes pelo desafio e dificuldade em encontrar estratégias e saber como lidar com cada situação).</p> <p>No que se refere a custos, considero que a questão do tempo poderá estar aqui enquadrada visto que a recolha de informação depende da disponibilidade quer das crianças, como famílias e equipa educativa em dedicarem algum tempo a este processo.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</li> <li>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1)</li> </ul>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	Tomás (2011) explicita a importância da negociação com a criança, respeitando a sua vontade quanto à privacidade e confidencialidade. Assim, durante todo o decorrer da prática, os registos escritos e fotográficos foram	<b>Compromisso com as crianças:</b>

	<p>realizados com o devido consentimento. É de salientar que, no caso das fotografias, as caras das crianças foram sempre tapadas para garantir o anonimato.</p> <p>Importa ainda ter o cuidado de não identificar as crianças através dos seus nomes (Tomás, 2011) e, por isso, foram utilizadas apenas as letras iniciais dos mesmos. Não foi igualmente divulgada nenhuma informação que pudesse identificar quer a organização socioeducativa, como as crianças, equipa educativa e famílias,</p>	<p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”. (p.2)</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</b></p> <p>- “Colaborar com a entidade empregadora, fazendo apelo ao diálogo franco e à razoabilidade, não pactuando com situações ilegais ou que não se coadunem com a garantia dos interesses das crianças ou com as exigências éticas.” (p.2)</p>
--	---	--

<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Qualquer seleção, inclusão e/ou exclusão, de crianças deve ser devidamente justificada (Tomás, 2011). Assim, na presente investigação, houve uma inclusão de todas as crianças do grupo (havendo registos relativos a todas as crianças).</p> <p>No que se refere à escolha das crianças a entrevistar, estas foram selecionadas consoante a diferença de idades e a capacidade de comunicarem de forma perceptível, dando informação relevante. Apesar de ter havido esta seleção inicial, estive sempre aberta a que qualquer outra criança que se interessasse, realizasse também a entrevista (devidamente consentida pela família).</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</li> <li>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</li> </ul> <p><b>Compromisso a nível pessoal:</b></p>
---	---	---

		<p>- “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2)</p>
<p>5. Fundamentos</p>	<p>Não deverá existir manipulação da parte do investigador para obter as informações que quer por parte das crianças, dando-lhes a devida autonomia para participarem como entenderem. Caso determinada situação não esteja a resultar, partilhar com a equipa será benéfico para alterar o que for necessário na forma de perguntar/abordar ou no contexto em si.</p> <p>Deste modo, nas situações que se foram sucedendo procurei nunca impor as minhas ideias, dando espaço à criança para partilhar a sua visão e registando essas suas ideias.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma.” (p.1)</p> <p><b>Compromisso a nível pessoal:</b></p> <p>- “Procurar uma atitude interior que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna</p>

		atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2)
6. Planificação e definição dos objetivos, e métodos da investigação	<p>As crianças e adultos intervenientes devem ser informados dos objetivos e natureza da investigação, assim como de como se realiza todo o processo e o que este implica. Deverão igualmente ter acesso aos resultados da mesma (Tomás, 2011).</p> <p>Neste seguimento, existiu um trabalho colaborativo e de partilha entre mim e a equipa educativa de modo a todos estarmos em sintonia e a transmitirmos às crianças e famílias estas informações. Assim, todas as crianças e adultos em questão estiveram envolvidos no processo de investigação, conhecendo e sabendo o propósito de estar a ser realizada, assim como as etapas que a constituem.</p>	<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p><b>Compromisso a nível pessoal:</b></p> <p>- “Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)</p>
7. Consentimento informado	<p>No que se refere ao respeito e direito pela criança e respetiva família em ser informada e consentir, ou não, com a participação na investigação, realizei diversos consentimentos (com diferentes fins) de modo a divulgar a informação e obter os consentimentos das famílias.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <p>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social</p>

	<p>Em primeiro lugar, através da carta de apresentação, expus os objetivos da minha presença naquele contexto. Posteriormente elaborei o consentimento para a captação de imagens das crianças (mais uma vez expondo os objetivos desta recolha de dados, sendo que todos os pais o autorizaram), um consentimento para a realização do portefólio da criança e ainda um consentimento para a recolha de dados para a investigação (nomeadamente através da realização de entrevistas às crianças, sendo que novamente todas as famílias consentiram).</p> <p>Tal como refere Tomás (2011), as crianças têm o direito a recusar ou desistir da sua participação na investigação e devem estar informadas do processo, do que é necessário da sua parte. Assim, o consentimento das crianças foi realizado através da comunicação verbal, posteriormente ao consentimento escrito e assinado pelos respetivos encarregados de educação, e foi respeitada a sua vontade quando revelaram não querer participar. O investigador deve ter consciência e capacidade de refletir sobre as condições em que coloca as crianças (Tomás, 2011).</p> <p>Ao longo do processo, fui explicando as crianças o que ia registando (registos escritos) e, no caso das entrevistas, o porquê de necessitar de recolher aqueles dados e para que é que estes iriam ser utilizados.</p>	<p>ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”. (p.2)</p>
8. Uso e relato das conclusões		<b>Compromisso com as crianças:</b>

	<p>Depois de concluída a investigação, o investigador tem o dever de partilhar os resultados com os intervenientes (crianças e adultos) (Tomás, 2011). Assim, para além de no decorrer do processo ter partilhado as informações que fui obtendo com as crianças, com a educadora cooperante e com a ajudante de ação educativa, comprometi-me a partilhar o resultado final com a equipa.</p> <p>No que se refere às atividades e situações vividas no decorrer da prática, os relatos das mesmas foram realizados sucessivamente, através de reflexões conjuntas entre mim e a equipa, e com as famílias quando se dava essa oportunidade.</p>	<p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade.” (p.1)</p> <p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <p>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p.2)</p> <p><b>Compromisso a nível pessoal:</b></p> <p>-“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança,</p>
--	--	--

		cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)
9. Possível impacto nas crianças	<p>É importante que quem investiga tenha também em consideração não apenas o impacto que a investigação a realizar tem nas crianças diretamente envolvidas, como também a possibilidade de ter impacto nas outras crianças dentro do contexto (Tomás, 2011). Neste seguimento, considero que a problemática em questão traz um impacto positivo para todo o contexto escolar visto que é uma temática comum entre todas as salas de atividade e que constituiu um desafio a todas as equipas educativas (ainda que seja um desafio maior para umas do que para outras, pois depende sempre do grupo de crianças e do contexto específico). Através do ganho de informação relativo a esta problemática, não só a equipa, as famílias e as crianças da sala em questão saem beneficiadas, como todas as outras pessoas com quem sejam partilhadas essas informações, estratégias, conclusões e reflexões.</p>	<p><b>Compromisso com as crianças:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p.1)</li> <li>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1)</li> </ul>

<p>10. Informações às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Todas as etapas que constituem o processo de desenvolvimento da investigação devem estar disponíveis para as crianças e os adultos intervenientes, promovendo a partilha e participação dos mesmos e fomentando as relações positivas entre investigador e todos os envolvidos na investigação (Tomás, 2011). Ao longo da minha prática procurei então ter sempre presente o respeito e as questões associadas à confidencialidade dos envolvidos e, ainda, realizar esta partilha, através de conversas informais e dos respetivos consentimentos informativos, com as famílias e com a equipa educativa dentro e fora da sala.</p>	<p><b>Compromisso com as famílias:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo a que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo.” (p.2)</li> <li>- “Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projecto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo. Informá-las acerca do dia-a-dia da criança e sobre eventuais situações excepcionais.” (p.2)</li> </ul>
---	---	---

		<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho e entidade empregadora:</b></p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>
--	--	--

ANEXO G  
Carta de apresentação

| " | | " |

Olá famílias,

Chamo-me Beatriz Nunes Albano e estou neste momento a frequentar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Início a minha prática pedagógica no dia 17 de outubro, em pré escolar, com os vossos filhos, *onde pretendo estabelecer uma relação diária de confiança, valorizando as interações sociais entre as crianças e o adultos neste contexto. Acredito que conseguirei proporcionar muitos sorrisos, encontrar momentos de desafios e aventuras, contribuindo assim para o seu bem-estar e crescimento harmonioso.*

Beijinhos



ANEXO H

Consentimento informado par  
ao registo fotográfico

| | ' ' | | ' ' |

### **Protocolo de Consentimento Informado**

Eu, Beatriz Nunes Albano, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, desde o passado dia 17 de outubro e até ao dia 6 de fevereiro de 2023, estarei a realizar o meu estágio na sala 8.

Venho por este meio pedir autorização para tirar fotografias e/ou fazer registos de vídeo do/a seu/sua educando/a, bem como das atividades que realiza no contexto desta organização socioeducativa, para que possam ser integradas no meu relatório de estágio. Sublinhando que a imagem será desfigurada e não serão perceptíveis os rostos das crianças. Adicionalmente, nenhum elemento identificativo será incluído no relatório e, deste modo, asseguro a confidencialidade e privacidade da informação recolhida.

Os registos realizados não serão divulgados ou publicados, servindo unicamente para a avaliação do estágio. Importa referir que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

A criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada, será respeitado.

Obrigada pela atenção!

- Autorizo o registo fotográfico e/ou de vídeo do meu educando.
- Não autorizo o registo fotográfico e/ou de vídeo do meu educando.

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação

---

ANEXO I  
Análise das entrevistas às  
crianças

| ' ' | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
Emoções e sentimentos	Conceção de emoção	Associação a comportamentos adequados	<b>Cr.1</b> - “É uma coisa que portamos bem.”	1
		Estado de saúde	<b>Cr.3</b> - “Eu acho que é doente”	1
		Associação à mente/cérebro	<b>Cr.6</b> - “Emoções são as coisas das cabeças.”	1
		Associação a relações interpessoais	<b>Cr.9</b> - “Eu sei. (...)São os amigos.”	1
		Não sabe	<b>Cr.2</b> - “O que é isso, emoções? Eu não sei” <b>Cr.4</b> - “Não” <b>Cr.5</b> - “Não” <b>Cr.7</b> - “Não” <b>Cr.8</b> - “Não sei”	5
	Identificação de emoções primárias	Alegria	<b>Cr.1</b> - “Feliz. (...) Ela está a sorrir.” <b>Cr.2</b> - “Feliz. (...). Por causa do coração na foto.” <b>Cr.3</b> - “Sorriso. Está feliz (...)Porque estou vendo na cara dela, está sorrindo” <b>Cr.4</b> - “Feliz. (...) Está a sorrir”	9

			<p><b>Cr.5</b> – “Feliz. (...) Assim [sorri].”</p> <p><b>Cr.6</b> – “Contente”</p> <p><b>Cr.7</b> – “Feliz.”</p> <p><b>Cr.8</b> – “Feliz (...)Está assim a sorrir”</p> <p><b>Cr.9</b> – “Feliz.”</p>	
		Tristeza	<p><b>Cr.1</b> - “Triste, porque ele está a chorar.”</p> <p><b>Cr.4</b> – “está triste (...)Porque alguém bateu”</p> <p><b>Cr.2</b> – está triste (...)Porque ele está a deitar lágrimas.”</p> <p><b>Cr.3</b> – “(...) está chorando. Ele está triste e está saindo água dos olhos”</p> <p><b>Cr.5</b> – “Chora (...)Triste”</p> <p><b>Cr.6</b> – “está triste”</p> <p><b>Cr.7</b> – “Está muito triste”</p> <p><b>Cr.8</b> – “Está triste (...) Está a chorar”</p> <p><b>Cr.9</b> – “Está a chorar, está triste.”</p>	9
		Raiva	<p><b>Cr.1</b> - “Zangado. (...)Porque está a fazer assim [imita expressão que vê na imagem e cruza os braços], tem cara de zangado”</p> <p><b>Cr.2</b> – “zangado”</p> <p><b>Cr.3</b> – “(...) está bravo (...)Porque ele está fazendo cara assim [imita expressão facial do menino da imagem] de bravo”</p> <p><b>Cr.4</b> – “Zangado”</p> <p><b>Cr.5</b> – “Zangado”</p>	9

			<p><b>Cr.6</b> – “Está zangado (...)Está assim [imita expressão facial do menino da imagem, cruzando os braços].”</p> <p><b>Cr.7</b> – “Zangado”</p> <p><b>Cr.8</b> – “Está zangado (...) Porque está a fazer assim [imita expressão facial do menino da imagem, cruzando os braços]. Quando eu estou zangado também faço assim”</p> <p><b>Cr.9</b> – “Zangado”</p>	
		Medo	<p><b>Cr.1</b> - “Está assustada. (...) Porque está a esconder-se com um lençol. Eu acho que é um monstro”</p> <p><b>Cr.2</b> – “Com medo (...)Porque está assim escondida na cama”</p> <p><b>Cr.3</b> – “Está assustada (...)Porque está com isto a tapar [aponta para o lençol na imagem].”</p> <p><b>Cr.4</b> – “Medo.”</p> <p><b>Cr.5</b> – “Está com medo”</p> <p><b>Cr.6</b> – “Tem medo”</p> <p><b>Cr.7</b> – “Está com medo”</p> <p><b>Cr.8</b> – “Está com medo (...)Está a fazer assim [esconde a cara].”</p> <p><b>Cr.9</b> – “Está com medo”</p>	9
	Identificação de situações promotoras de emoções positivas	Relação com adultos	<b>Cr.1</b> - “Quando a minha avó me dá um abraço e quando tu brincas comigo”	1
		Brincar	<b>Cr.2</b> – “(...) gosto de escavar buracos para ver o que está dentro do chão, com uma pá muito forte. E brincar às cavalitas”	6

			<p><b>Cr.4</b> – “Pintar as unhas”</p> <p><b>Cr.5</b> – “Eu gosto de fazer uma coisa da legos”</p> <p><b>Cr.6</b> – “Brincar com os meus amigos. (...) brincar com legos e com blocos”</p> <p><b>Cr.7</b> – “Apanhar insetos”</p> <p><b>Cr.9</b> – “Brincar”</p>	
		Desenhar	<p><b>Cr.3</b> – “(...) Quando desenho um arco-íris para todo o mundo na minha casa (...)”</p> <p><b>Cr.8</b> – “Pintar desenhos”</p>	2

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
Autorregulação	Estratégias para lidar com emoções negativas	Fugir/Esconder	<b>Cr.2</b> – “Escondo debaixo da toalha. Eu tenho medo de monstros e eu corro para debaixo da minha cama” <b>Cr.8</b> – “Fujo (...)” <b>Cr.9</b> – “Esconder”	3
		Procurar apoio do adulto	<b>Cr.2</b> – “Corro (...) para a cama da minha mãe. E a minha mãe lê uma história” <b>Cr.5</b> – “Eu vai chamar a mãe e pai” <b>Cr.6</b> – “Eu vou chamar a minha mãe e o meu pai” <b>Cr.7</b> – “Chamar a mãe” <b>Cr.8</b> – “(...) chamo os pais”	5
		Controlo de impulsos físicos	<b>Cr.3</b> – “Se for um fantasma eu podia dar um soco no fantasma porque eu tenho uma luva de boxe. E eu pensava e pensava se eu vou bater nele ou não vou”	1
	Estratégias para a resolução de conflitos	Partilha de recursos	<b>Cr.1</b> - “Têm que jogar à bola com o outro também” <b>Cr.2</b> – “Podem jogar à bola juntos (...). Partilhar” <b>Cr.3</b> – “(...) vão trocando e trocando e trocando” <b>Cr.7</b> – “Partilhar” <b>Cr.8</b> – “Jogam juntos”	5
		Recorrer a mais/novos recursos	<b>Cr.6</b> – “Têm de pegar dois bolas.” <b>Cr.9</b> – “Compramos uma bola nova”	2
		Conversar	<b>Cr.1</b> - “Tinha de conversar com ele.”	3

			<b>Cr.4</b> – “Têm de fazer as pazes” <b>Cr.7</b> – “Dizia para parar”	
		Pedir desculpa	<b>Cr.2</b> – “Pedir desculpa” <b>Cr.3</b> – “Pedir desculpa”	2
		Recorrer ao apoio do adulto	<b>Cr.3</b> – “(...) eu falava para a professora” <b>Cr.4</b> – “As professoras. (...) Ia dizer à professora (...) ia dizer à [nome da ajudante de ação educativa].” “tenho de chamar o meu pai” <b>Cr.6</b> – “Eu chamava a minha mãe” <b>Cr.7</b> – “(...) chamar a Beatriz”	4
		Retirar ao colega o objeto/brinquedo	<b>Cr.6</b> – “Eu pegava. <b>EB</b> – Tiravas de novo ao colega? <b>Cr.6</b> – Sim.”	1
		Não sabe	<b>Cr.5</b> – Não sei.	1

ANEXO J  
Análise dos registos de  
incidente escritos

| | ' ' | | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Exemplos de unidade de registo</b>	<b>Nº registo de observação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Data das ocorrências</b>
Autorregulação	Fatores que dificultam o desenvolvimento de competências de autorregulação	Falta de rotina	“(…) sobre o M.S. (…) Uma situação também muito recorrente é o chegar atrasado à escola, perdendo sempre toda a rotina da manhã.” (N.C. nº 128) “O M.A. hoje veio à escola (já não vinha há algum tempo). (…)” (N.C. nº 133)	128; 133	2	19 Janeiro; 24 Janeiro
		Não compreensão de regras	“O K.A. tem comportamentos muito diferentes (…) tem também vários momentos em ocorre o oposto e que não cumpre certas ordens ou está muito distraído (como foi o caso de hoje durante o passeio em que saía constantemente do comboio, por exemplo).” (N.C. nº 134)	51; 134	2	08 Novembro; 25 Janeiro
		Espaço desorganizado	“(…) reformulámos a organização do espaço: a questão dos fatos que não fazem sentido na sala pois incentivam a brincadeiras de lutas e onde não existe espaço para tal; a zona da tartaruga que estava a ocupar demasiado espaço e que não era frequentada pelo grupo (...); entre outros.	65	1	16 Novembro

			Estas mudanças devem-se à necessidade de procurar que o grupo seja mais autônomo, que haja menos conflitos e que o adulto tenha de intervir cada vez menos.” (N.C. nº 65)			
	Comportamentos reveladores de falta de competências autorregulatórias	Choro persistente	<p>“O T. demonstra bastante frustração e chora muito facilmente em situações como: perder num jogo ou brincadeira; quando alguém não lhe empresta determinado objeto que ele quer; entre outras situações.” (N.C. nº 20)</p> <p>“(…) Chorou e não quis jogar mais (…) (N.C. nº 89)</p>	20; 45; 46; 54; 72; 89; 91; 93; 98; 118; 125	11	24 Outubro; 04 Novembro; 07 Novembro; 09 Novembro; 22 Novembro; 06 Dezembro; 07 Dezembro; 12 Dezembro; 03 Janeiro; 16 Janeiro; 18 Janeiro;
		Momentos de raiva persistentes	<p>“(…) O T. mostrou-se muito chateado, foi-se sentar numa cadeira de braços cruzados e veio ter comigo para me dizer “isto é injusto”. (N.C. nº 29)</p> <p>“O G. perdeu a certa altura, teve um pequeno momento de raiva em que bateu o pé com força no chão (…).” (N.C. nº 31)</p>	29; 31; 54; 64; 76; 93	6	26 Outubro; 26 Outubro; 09 Novembro; 15 Novembro; 28 Novembro; 12 Dezembro.

			“(...)O T. por sua vez grita ou fala de uma forma mais brusca, apesar de ter razão relativamente ao que está a dizer.” (N.C. nº 64)			
		Dificuldade na comunicação com o adulto	“O K.A. sempre que está numa situação em que seja confrontado pelo adulto ou quando lhe fazem uma pergunta e não se sente confortável em responder, desvia a cara, fica a olhar para o lado e não responde, fica quase imóvel.” (N.C. nº 77)	77	1	28 Novembro
		Apego excessivo ao adulto	“A partir do momento em que ganhou à vontade comigo, o H. está sempre junto a mim e deixa de estar com os colegas para estar comigo. Já tentei incentivá-lo a brincar com os amigos, no entanto, ele só o quer fazer se eu também estiver a participar.” (N.C. nº 49)	49	1	07 Novembro
		Tempo reduzido de concentração	“O grupo esteve agitado, no geral, e o grande problema que identificámos nas crianças foi a dificuldade no foco. Eles focam-se durante um curto período de tempo e depois começam a dispersar e a brincar (...)” (N.C. nº 73)  “(...) Foi possível verificar que as crianças têm tempos de concentração muito diferentes e um pouco consoante as idades (os mais novos tiveram mais tendência a estar	73; 112	2	23 Novembro; 09 Janeiro

			distraídos e a terem um tempo de concentração menor)” (N.C. nº 112)			
		Retirar brinquedos/objetos aos colegas sem permissão	“Tenho notado que o T., quando o adulto diz para fazer alguma coisa (como arrumar) e ele vê um colega que não o está a fazer, vai ter com esse colega e tira os brinquedos/objetos da mão para arrumar.” (N.C. nº 64) “Tenho tido alguma dificuldade em compreender como posso gerir a situação do B.J.. Todos os dias se repetem situações em que ele retira brinquedos aos colegas e depois foge tanto deles como dos próprios adultos que queiram tentar falar com ele e resolver a situação.” (N.C. nº 68)	64; 68	2	15 Novembro; 21 Novembro
	Comportamentos reveladores de aquisição de competências autorregulatórias	Afetividade	“T. (...) deu-me um abraço (...) (N.C. nº 88) “Tenho sentido uma evolução positiva no M.A (...) Mesmo na relação comigo, dá-me abraços (...)” (N.C. nº 96) “(…) T.- Desculpa eu não faco mais (e deu-me um abraço).” (N.C. nº 138)	88; 96; 138	3	05 Dezembro; 14 Dezembro; 30 Janeiro
		Desapego ao adulto	“O H. agora quando lhe digo que vou brincar com outras crianças já não vem sempre atrás de mim.” (...) (N.C. nº 99)	99	1	03 Janeiro

	Autonomia (não sendo necessária intervenção do adulto)	<p>“F. vai contra o G.: G. (a gritar) – “Ai F., magoaste-me!” F. – “Desculpa, desculpa G.. Eu pedi desculpa.” G. – “Ah ok, eu desculpo.”” (N.C. nº 113)</p> <p>“(…)Depois foi feita a divulgação a outra sala da organização socioeducativa, tal como planeado. Aqui as crianças foram já mais à-vontade e praticamente não foi necessária a minha intervenção.” (N.C. nº 143)</p>	113; 143	2	10 Janeiro; 03 Fevereiro
	Compreensão das regras	<p>“Hoje foi a visita ao museu do ar. No geral o grupo mostrou-se interessado, um pouco dispersos a certa altura, mas em termos de regras correu muito bem e respeitaram o que os adultos iam pedindo para fazer.” (N.C. nº 139)</p>	139	1	31 Janeiro

Tema	Categoria	Subcategoria	Exemplos de unidade de registro	Nº registro de observação	Frequência	Data das ocorrências
Emoções e sentimentos	Identificação de emoções primárias	Expressões faciais	“(…) Durante a brincadeira, referi várias emoções e eles iam fazendo as expressões faciais correspondentes (raiva, tristeza, felicidade, medo).” (N.C. nº 130) “Ideias que surgiram durante a leitura do livro <i>Gosto de ti (quase sempre)</i> de Anna Llenas. (...) - Pela expressão facial, as crianças identificavam facilmente como é que as personagens se estavam a sentir a personagem, antes de eu ler.” (N.C. nº 111)	100; 103; 111; 127; 130	5	03 Janeiro; 03 Janeiro; 09 Janeiro; 19 Janeiro; 20 Janeiro;
	Identificação de situações promotoras de emoções positivas	Desenhar	“(…) Surgiu a questão: como podemos mostrar aos amigos que gostamos deles? Ao que as crianças referiram: (...) “quando damos desenhos” e “conversar”.” (N.C. nº 111)	111	1	09 Janeiro;
		Conversar	“(…) Surgiu a questão: como podemos mostrar aos amigos que gostamos deles? Ao que as crianças referiram: (...) “conversar”.” (N.C. nº 111)	111	1	09 Janeiro;

		Brincar	“(…) Surgiu a questão: como podemos mostrar aos amigos que gostamos deles? Ao que as crianças referiram: (...) “brincar com os amigos”” (N.C. nº 111)	111	1	09 Janeiro;
		Demonstrações de afeto	“(…) Surgiu a questão: como podemos mostrar aos amigos que gostamos deles? Ao que as crianças referiram: “com beijinhos”, “abraços”” (N.C. nº 111)	111	1	09 Janeiro;
		Respirar	“Durante a leitura do livro <i>Zé Zangado</i> de Rita Castanheira as crianças foram identificando várias estratégias para “ganhar à raiva”: “respirar”, (...) “construir outra vez quando estava mais calmo”. (N.C. nº 123)	123; 127	2	18 Janeiro; 19 Janeiro

## ANEXO K

Análise das entrevistas  
à educadora cooperante e  
ajudante de ação  
educativa

| ' ' | ' ' |

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
Caracterização das entrevistadas	Formação Académica	Licenciatura	E.C. - “(...) tirei o curso de educadora (...), na altura (...) não era um curso superior e depois, posteriormente, fiz um bacharelato e fiz uma licenciatura em necessidades educativas especiais (...)”	1
		Formação de Auxiliar de Ação Educativa	A.A.E. – “(...)foi em 2014 a 2016, fiz a formação de auxiliar.”	1
	Outras formações	Formação em pedagogia-em-participação	E.C. - “tivemos agora a formação da pedagogia-em-participação” A.A.E. – “, fizemos uma formação através da Aga Khan que foi dois anos, a trabalhar a pedagogia-em-participação (...)”	2
	Experiência profissional	Tempo de serviço	E.C. - “Já estou nesta profissão há 33 anos (...)” A.A.E. – “(...) vai fazer 30 anos.”	2
		Em creche	E.C. - “fui para a creche”	1
		No pré-escolar	E.C. - “(...) a maior parte do tempo foi no pré-escolar”	1
		1º Ciclo do Ensino Básico	E.C. - “(...) tive alguns anos em ensino básico a acompanhar (...) as atividades de tempos livres”	1
	Outros cargos na instituição	Gestão de recursos humanos	A.A.E. – “faço a gestão de recursos humanos na valência de pré-escolar, todas as rotinas, os horários, os ajustes.”	1
	Modelos/abordagens pedagógicas utilizadas na prática educativa	Pedagogia-em-participação	E.C. – “Antes da pandemia tivemos a formação nesta pedagogia, depois tivemos aquele corte e parou um bocadinho, depois voltámos um bocadinho a arrancar”	2

			<b>A.A.E.</b> – (...) estamos a trabalhar a pedagogia-em-participação (...)	
Principais dificuldades sentidas no início da profissão	Integração na equipa		<b>E.C.</b> - “(...) integrar-se numa equipa, numa escola nova que nós não conhecemos”	1
	Autoridade		<b>A.A.E.</b> – “Na altura o que eu senti foi a autoridade (...)”	1
Principais dificuldades sentidas na atualidade	Aproximação à pedagogia-em-participação		<b>E.C.</b> - “a maior dificuldade que eu sinto (...) de repente entrar nesta pedagogia”	1
	Dimensão do grupo		<b>E.C.</b> - “(...)grupos muitos grandes”	1
	Comunicação com algumas crianças e famílias		<b>E.C.</b> - “(...) esta diversidade de culturas e línguas e tudo isso também nos trazem algumas dificuldades em termos de comunicação”	1

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
Caracterização do grupo	Aquisição de competências autorregulatórias	Expressão e gestão de sentimentos e emoções	<b>E.C.</b> – “Observo que há evoluções e conquistas no modo como algumas crianças já estão mais equilibradas em se autorregularem, na gestão dos seus sentimentos e emoções. Algumas já têm também mais facilidade em se expressarem (...)”	1
	Dificuldades persistentes	Necessidade do adulto como mediador	<b>E.C.</b> – “(...)o adulto tem que servir mesmo muitas vezes de mediador”	1
		Compreensão do outro	<b>A.A.E.</b> – “(...) considero que os de 3 anos ainda têm alguma dificuldade em algumas coisas de compreensão, de entendimento (...) enquanto que os de 4 e 5 anos e os mais velhos, alguns também já têm 6, eu acho que já conseguem conversar, partilhar e conversar entre eles e por vezes já se resolve ali algum conflito”	1

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
Autorregulação	Definição de autorregulação	Comportamentos	<b>E.C.</b> - “(...) tem a ver, às vezes, com comportamentos (...)”	1
		Aquisição de competências pessoais e sociais	<b>E.C.</b> - “é uma ferramenta muito importante para nos regular tanto a nível pessoal como a nível social (...) <b>A.A.E.</b> - “É uma competência que permite definir objetivos pessoais”	2
		Aquisição de competências de regulação emocional	<b>E.C.</b> - “(...) a autorregulação emocional, que tem a ver, lá está, com os comportamentos e a cognição também, a gente saber gerir sentimentos e emoções” <b>A.A.E.</b> - “Controlar e gerir as emoções (...)”	2
		Aquisição de competências de regulação comportamental	<b>A.A.E.</b> - “Controlar e gerir (...) comportamentos”	1
		Interação com o outro	<b>E.C.</b> - “(...) a interação com os outros (...)”	1
		Adaptação ao meio envolvente	<b>A.A.E.</b> - “(...) capacidades de adaptação ao meio	1
	Fatores que promovem o desenvolvimento de competências de autorregulação	Organização do espaço e materiais	<b>E.C.</b> - “(...) o espaço deve ser organizado de modo a que a criança seja autónoma, possa chegar às coisas e ao máximo de autonomia, responsabilidade e que haja cooperação (...) o ideal é o espaço ser preparado pelas crianças”	4

			<p><b>E.C.</b> – “(...) ter materiais que ofereçam diversas possibilidades de exploração e de aprendizagem.”</p> <p><b>A.A.E.</b> – “ter sempre coisas novas, aparecer com coisas novas (...)”</p> <p><b>E.C.</b> – “(...) deve ser um espaço acolhedor, que transmita alguma calma (...)”</p>	
		Estabelecimento de regras por parte do adulto	<p><b>E.C.</b> – “acho que têm de ser discutidas e explicadas e negociadas com eles.”</p> <p><b>E.C.</b> – “(...) as regras também são muito importantes”</p>	2
		Estabelecimento de rotinas	<b>E.C.</b> – “(...) depois as rotinas também acho que é muito importante, elas poderem desenvolver a autonomia (...)”	1
		Equipa educativa como modelo/exemplo	<p><b>E.C.</b> – “acho também muito importante aquilo que as crianças vivenciam na sala, de uma relação entre educadora-auxiliar (...) às vezes nós dizemos a uma criança olha não faças, olha não não sei o quê, mas nós no fundo também somos um modelo”</p> <p><b>A.A.E.</b> – “Eu acho que influencia de todo, acho que o facto de trabalharmos em equipa, desenvolvemos as mesmas estratégias, o mesmo caminho, o mesmo percurso e suscitamos neles interesse para connosco, confiança, segurança e saber que vou procurar aquele adulto.”</p>	2
		Relação entre equipa educativa e famílias	<b>E.C.</b> – “(...) tem de haver uma relação de confiança, diálogo, respeito e sentar e tentar arranjar ali estratégias em comum para não estarmos desfasados.”	3

			<p><b>A.A.E.</b> – “Têm de fazer um bocadinho o mesmo trabalho que nós, que é o facto de conversarem, de negociarem com elas, conversar, explicar. É um bocadinho aquilo que nós fazemos aqui só que secalhar de uma forma mais intensa.”</p> <p><b>E.C.</b> – “Falarmos sobre comportamentos, às vezes há muitas crianças que aqui na escola são uma coisa e em casa...(…) Tentar perceber ali (...) o que é que funciona melhor e chegarmos ali a um ponto comum para ajustar, ajudar a criança, ajustar esses comportamentos e equilibrar esses comportamentos.”</p>	
		Promover/Incentivar a expressão de sentimentos	<b>E.C.</b> – “O primeiro passo é elas expressarem sentimentos”	1
		Planificar, avaliar e refletir com a criança	<b>E.C.</b> – “(...) Depois a planificação também (...). A reflexão que fazem, tomam consciência depois sobre o que viveram e o que é preciso para crescer mais um bocadinho.”	1
		Estabelecer relações positivas e responsivas	<b>A.A.E.</b> – “(...) tem de fazer a gestão, gerir, ajudar, negociar, ouvir, conversar com as crianças.”	1
	Competências de autorregulação	Autonomia	<b>E.C.</b> – “(...) comprometerem-se a fazer aquilo que disseram e a avaliarem depois os seus progressos, ou não.”	1

		Compreensão das regras	<p><b>E.C.</b> – “(...) Eles devem perceber porque é que essas regras existem e qual é o objetivo, o fundamento dessas regras.”</p> <p><b>A.A.E.</b> – “(...) consigam compreendê-las para que o que é espectável ao adulto e até à própria sociedade”</p> <p><b>A.A.E.</b> – “através de regras e aceitá-las, permite às crianças controlarem as suas emoções, estarem recetivas às regras ajuda também a evitar o conflito e promove a autorregulação.”</p>	3
		Compreender consequências de uma ação/comportamento	<b>E.C.</b> – “(...) também perceberem um bocadinho que (...) o comportamento tem sempre uma consequência, (...)”	1
		Distinguir comportamentos certos e errados	<b>E.C.</b> – “(...) fazê-los refletir um bocadinho sobre o que é que está certo e errado e porque é que eles fizeram determinada ação, o que é que podiam melhorar. Porem-se também um bocadinho na pele do outro”	1
		Empatia	<b>E.C.</b> – “(...) Porem-se também um bocadinho na pele do outro”	1

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
Estratégias para a resolução de conflitos (por parte do adulto)	Estabelecer relações responsivas	Ajudar a expressar sentimentos e emoções	<b>E.C.</b> – “(...) ajudar a criança a expressar os seus sentimentos (...)”	1
		Promoção da comunicação/do falar	<b>A.A.E.</b> – “(...) o falar, o explicar”	1
	Observar e mediar	Autorregulação do próprio adulto	<b>A.A.E.</b> – “manter a calma”	1
		Identificar o motivo do conflito	<b>A.A.E.</b> – “Tentar perceber o motivo do conflito, perceber o que é que aconteceu. Por vezes, tentar perceber o que é que aconteceu, ouvir uma e outra parte e tentar perceber onde é que nós podemos agarrar, podemos ajudar. (...)”	1
		Reflexão com a criança	<b>A.A.E.</b> – “(...) tem de servir um bocadinho de mediador para eles se escutarem um ao outro e dizerem o que é que estão a sentir, perceberem também...porem-se no lugar do outro e chegarem a um meio termo, que agrade ambas as partes. (...) conversar e chegar a um consenso”	1

	Promover a autonomia	<b>E.C.</b> – “(...) o educador observa a situação de conflito, o que é que está a acontecer. Se as crianças conseguirem resolver entre si, se têm essa autonomia, muito bem. Quando já começa a envolver coisas físicas ou alguma...pronto aí acho que o adulto tem de intervir.”	1
--	----------------------	--	---