



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

A Autorregulação: O papel do Educador de Infância

Sandra Vozone

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

2018



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

A Autorregulação: O papel do Educador de Infância

Sandra Vozone

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

Sob a orientação da Professora Doutora Manuela Duarte Rosa

2018

AGRADECIMENTOS

Chegado o tão esperado fim, é necessário agradecer a todos os que fizeram parte deste processo:

- Obrigada à minha mãe, à rainha da minha vida, por todo o apoio, por toda a consolação. Por acreditar, mais do que eu, que tudo isto era possível. Obrigada pela minha existência.
- Ao meu pai e irmãs, que tudo fizeram para que este meu caminho fosse mais leve e mais fácil. À Constança, a princesa bailarina, a sobrinha que caiu do céu para me fazer ver que ser educadora era o único caminho possível.
- A todas as crianças que cruzaram o meu caminho neste processo. Por me terem deixado entrar na sua vida e no seu espaço. Por me terem deixado brincar e aprender com eles tudo o que sei hoje.
- À Mónica por ser a cooperante, a amiga, a conselheira que faz parte do destino da minha história de vida. Nunca será de mais, dizer que tinha que ser. Obrigada por tudo o que me ensinas em cada conversa, em cada interação.
- À Sílvia, por toda a ajuda e cooperação nesta fase crucial do meu percurso académico. Pelos conselhos e horas de conversa.
- À Dra. Carla Oliveira, por todas as horas de conversa, por todos os conselhos. Obrigada por toda a ajuda nesta fase final. Obrigada por me fazer acreditar em mim.
- Ao professor João Rosa e à professora Manuela Duarte Rosa, pelo acompanhamento e por acreditarem, comigo, que era possível.
- À Cláudia. A minha companheira de viagem durante a licenciatura, à minha amiga e conselheira.
- À Joana, por toda a ajuda, por me acompanhar, por ser uma irmã mais nova que não larga o pé. Por ser a amiga, a companheira e o ombro amigo em todas as horas.
- Ao Mário, aquele que é “para a vida toda”. Ao namorado, companheiro e amigo. Ao conselheiro e “limpa lágrimas”. Obrigada por estares, por seres, por me fazeres ser. Obrigada por não desistires, por não me largares. Obrigada pela compreensão e paciência. Obrigada por me fazeres acreditar que isto é possível. Obrigada por seres o meu “always” e o meu “felizes para sempre”.

RESUMO

O presente relatório tem como objetivos descrever, analisar e refletir sobre o trabalho desenvolvido ao longo da Prática Profissional Supervisionada II, apresentando uma divisão em vários pontos que clarificam a intervenção em Jardim de Infância.

No decorrer deste relatório é apresentada a problemática que foi investigada e que emergiu do contexto da prática, com o título A Autorregulação: O papel do Educador de Infância. A Investigação é um Estudo de Caso de natureza qualitativa. Este estudo, relaciona-se com os processos de autorregulação sofridos pela criança em idade de pré-escolar e a forma como o educador pode ser corregulador nestes mesmos processos, através da definição e desenvolvimento de estratégias após a caracterização da situação.

Os dados recolhidos possibilitaram a perceber que as estratégias implementadas foram benéficas para desenvolver os processos autorregulatórios na criança e alterar comportamentos de pouca autorregulação, ainda que estas não devam ser generalizadas para outros casos uma vez que cada criança tem as suas próprias especificidades e características. Por outro lado, foi também possível perceber que este é um processo de avanços e recuos que necessitaria de mais tempo de observação para ver uma regularização de comportamentos.

Palavras Chave: Papel do Educador, Corregulador, Autorregulação, Autorregulação Emocional, Autorregulação Comportamental, Estratégias.

ABSTRACT

This report intends to describe, analyse and reflect about the work developed throughout the Supervised Professional Practice II, being divided in several points which clarify the intervention in Kindergarten.

Throughout this report, it is presented the problematic that was investigated and that emerged from the context of the practice, with the title The Self-regulation: the Kindergarten Teacher's role. The investigation is a Case Study of *qualitative* nature. This study is related with the processes of self-regulation suffered by the children in pre-school age and the way in which the kindergarten teacher can be a co-regulator in these processes, through the definition and the development of strategies after the situation characterisation.

On the one hand, the data collected have enabled us to understand that the implemented strategies were beneficial for the development of the child's self-regulatory processes and to change behaviours of low self-regulation. Nevertheless, this data shouldn't be generalised to other cases, since each child has its own specificities and characteristics. On the other hand, it was also possible to understand that this is a process of advancements and retreats that would need extra observation time in order to observe a regularization of behaviours.

Keywords: Kindergarten Teacher's role, Co-regulator, Self-regulation, Emotional Self-regulation, Behavioural Self-regulation, Strategies.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA PARA A AÇÃO DO CONTEXTO | 2 |
| 1.1 Meio onde está inserido a Instituição | 2 |
| 1.2. Contexto Socioeducativo | 2 |
| 1.3. Ambiente Educativo | 3 |
| 1.4. A Equipa Educativa | 7 |
| 1.5. A Famílias..... | 8 |
| 1.6. O grupo de crianças | 8 |
| 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA..... | 11 |
| 2.1 Intenções para a Ação | 11 |
| 2.2 Planificação para a Ação..... | 20 |
| 2.3 Processos de Avaliação..... | 22 |
| 2.3.1 Avaliação das Intenções | 23 |
| 2.3.2 O Grupo de Crianças | 24 |
| 2.3.3 Portfólio de uma Criança..... | 26 |
| 3. A Autorregulação: O papel do Educador de Infância | 27 |
| 3.1 Identificação da Problemática..... | 27 |
| 3.2 Revisão de literatura | 28 |
| 3.3 Roteiro Metodológico | 34 |
| 3.4 Roteiro Ético | 36 |
| 3.5 Apresentação e Análise dos dados..... | 37 |
| 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA EM CONTEXTO | 49 |
| 4.1 O Cuidar e o Educar como vertentes indissociáveis..... | 49 |

| | |
|--|----|
| 4.2 Estabelecer relações positivas com as crianças | 51 |
| 4.3 Observar, Planear e Avaliar para uma prática de qualidade | 52 |
| 4.4 O Trabalho em Equipa como promotor de aprendizagens..... | 53 |
| 4.5 A Prática Pedagógica Supervisionada como processo essencial da formação do educador..... | 54 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 55 |
| REFERÊNCIAS | 58 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Regras da sala definidas pelo grupo expostas ao lado do quadro de autoavaliação do comportamento | 42 |
|--|----|

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo A. Figuras | 66 |
| Anexo B. Intenções da Educadora | 68 |
| Anexo C. Tabelas | 69 |
| Anexo D. Relatório do Projeto implementado | 74 |
| Anexo E. Portfólio de Estágio | 139 |
| Anexo F. Outras notas de campo ilustrativas do comportamento da M.B | 304 |
| Anexo G. Entrevista realizada à M.B | 307 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| ESELx | Escola Superior de Educação de Lisboa |
| IPSS | Instituição Particular de Solidariedade Social |
| JI | Jardim de Infância |
| OCEPE | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PE | Projeto Educativo |
| PPS I | Prática Profissional Supervisionada I |
| PPS II | Prática Profissional Supervisionada II |

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), consignada no plano de estudos do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), ministrado pela Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Pretende-se que a PPS II seja um período de ação prática do futuro educador no qual aplica as aprendizagens do campo teórico na prática, com o objetivo de transformar em saberes profissionais os saberes das diferentes disciplinas.

Para melhor compreensão por parte do leitor, este documento encontra-se dividido nos seguintes tópicos: *Caracterização para Ação*, no qual apresento ao leitor as informações recolhidas sobre o meio e contexto socioeducativo em que a Instituição estava inserida, o ambiente educativo, assim como, das crianças e respetivas famílias e, ainda, da equipa educativa.

O segundo tópico apresentado refere-se à *Análise Reflexiva da Prática*. Neste ponto o leitor poderá ver explícito as minhas intenções para a ação com as crianças, famílias e equipa educativa, bem como o processo de planeamento e avaliação da intervenção que permitiram orientar a prática pedagógica e conferir-lhe mais qualidade. No que se refere ao processo de avaliação, estará patente processos de autoavaliação, avaliação do grupo e, ainda, o portfólio de uma criança, no qual mostra as novas aprendizagens e desenvolvimento no decorrer da prática.

No terceiro tópico é apresentada a problemática investigada, com o nome *A Autorregulação: O papel do Educador de Infância*. Este tópico é iniciado pela apresentação do referencial teórico mobilizado, seguido do Roteiro Metodológico e Ético da Investigação, finalizando com a Apresentação e Análise dos dados recolhidos ao longo da intervenção.

No quarto tópico é exposto ao leitor a forma como as PPS I e II contribuíram para a minha aprendizagem enquanto educadora, através da reflexão acerca da *Construção da profissionalidade*, ou seja, sobre a minha identidade profissional acompanhado, sempre que possível, por relatos de episódios vividos durante as intervenções.

No quinto, e último, tópico deste relatório apresento ao leitor as *Considerações Finais*, no qual falarei do impacto de todo o caminho da prática e, também, do processo investigativo decorrido.

1. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA PARA A AÇÃO DO CONTEXTO

Na primeira secção deste relatório, apresentar-se-á, uma breve caracterização do meio e do contexto socioeducativo da instituição na qual teve lugar a minha Prática Profissional Supervisionada II. Assim como, uma caracterização da equipa educativa, famílias e crianças que participaram neste processo.

1.1 Meio onde está inserido a Instituição

Antes de se iniciar o trabalho com um grupo de crianças, enquanto educador, é necessário ter em conta o contexto social e cultural de cada criança que constitui o grupo, de forma a conseguir adaptar o ambiente diário e as experiências de aprendizagem (Copple, Bredekamp e Gonzalez-Mena, 2011).

A Instituição localiza-se no Conselho de Lisboa, na freguesia de Marvila. A freguesia em que se insere este Jardim de Infância (JI) é caracterizada por alojar uma população heterogénea, tanto no que se refere à sua proveniência, ou seja, naturalidade e nacionalidade, bem como ao seu estrato social, percursos profissionais e familiares.

A freguesia apresenta a existência de serviços diversos como, bibliotecas, espaços verdes e de lazer (embora um pouco distantes, a pé, da Instituição), a Polícia e um Centro de Saúde. Existem, também, locais de comércio diversificados ao dispor das pessoas. Junto à Instituição Educativa existe, ainda, uma rede de comunicação de transportes algo vasta que permite, à população, um fácil deslocamento e acesso aos diferentes locais que necessita. Ainda assim, as crianças utilizam pouco a rede de transportes vindo, na sua grande maioria, em transporte próprio. Por fim, o facto de a Instituição estar num local de fácil acesso permite que, por vezes, os grupos de crianças se desloquem a pé para visitas de estudo e eventos.

1.2. Contexto Socioeducativo

A instituição na qual foi realizada a PPS II é uma organização sem fins lucrativos, registada como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e abriu no ano de 1983. Inicialmente a instituição dava apenas resposta à valência de creche, sendo que, só, em 1985, abriu as salas referentes à valência de pré-escolar. Segundo o Projeto Educativo

(PE), o estabelecimento surgiu com o objetivo de prestar à população (famílias e crianças) um serviço de assistência ao nível social.

O PE estabelecido para o ano letivo 2015-2018, apresenta a instituição como uma Associação para O Desenvolvimento da Criança, a Integração e a Solidariedade (p.1). O mesmo documento, refere também, que é objetivo da Instituição, tornar a escola inclusiva para uma educação integral em que promova a participação ativa dos profissionais, crianças, famílias e comunidade, através do cooperativismo, tolerância e transmissão de valores (PE, 2015-2018).

Para além disso, esta Instituição Educativa tem uma linha de trabalho que privilegia a adaptação de cada estabelecimento ao meio sociocultural em que se insere, uma vez que dispões de várias Instituições espalhados pelo país. Sendo que por um lado, tem uma especial atenção à integração de crianças com necessidades socioeducativas, também devido aos locais em que se inserem os estabelecimentos e, por outro, favorece uma prática pedagógica individualizada, sendo este um dos pontos fulcrais do PE.

Por fim, o PE Institucional, propõe a “Educação Integral”. A mesma prevê que exista uma igual oferta de acesso às diferentes culturas atuais na sociedade, assim como terá visão de que o ser humano é, não só, a sua capacidade cognitiva, mas também é composto por emoção, subjetividade, desejos, inteligibilidade, sociabilidade, entre outras, que se interligam com a primeira. Para além disso, a educação integral considera que a educação tem um papel fulcral, em crescimento, no que se refere ao estímulo da progressiva autonomia das crianças na sua formação enquanto cidadãos.

1.3. Ambiente Educativo

O ambiente educativo é considerado por Silva, Marques, Mata & Rosa (2016) “como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p.5). Hohmann e Weikart (2011), referem que para que o ambiente educativo seja de qualidade, o mesmo, tem de promover a autonomia e a segurança das crianças, para além de ter de ser desafiador, de modo a que as mesmas, sejam estimuladas a fazer explorações ativas que contribuam para a sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim, se “o ambiente [for] visto como algo que educa a criança”, ele deverá ser flexível,

adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada criança (Gandini, 2008, p.157). Para além disso, tem de ser bem organizado, apelativo, e possuidor de uma boa iluminação e diversidade de materiais didáticos, lúdicos e desafiadores, sempre ao alcance do grupo de crianças (Hohmann e Weikart, 2011).

A organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador, sendo assim, a sua função é a de pensar os mesmos “com intencionalidade e tendo sempre em conta os interesses, necessidades e desenvolvimento das crianças que acompanham. Ou seja, sendo pensado com intencionalidade pedagógica, ele poderá ser um contributo decisivo para o desenvolvimento e aprendizagem dos mais pequenos” (Gomes, 2017, pp. 3 e 4).

No que concerne aos espaços da Instituição, na qual foi realizada a PPS II, é composta por três edifícios. Relativamente ao edifício do Pré-Escolar, este é constituído por dois pisos, do qual fazem parte 5 salas (4 salas para os 4 grupos de pré-escolar e, uma outra, para o acolhimento da manhã e a permanência da tarde), que dão resposta educativa a 58 crianças entre os 2¹ e os 6 anos. Faz ainda parte deste edifício duas casas de banho para as crianças (uma em cada piso), o gabinete da diretora pedagógica da instituição e uma sala do Centro de Apoio Preventivo na Saúde e Educação (CAPSE).

A Instituição tem um espaço exterior amplo com áreas cobertas e áreas descobertas. Conta com dois parques, nos quais as suas estruturas já não encontram em muito bom estado de preservação, não sendo totalmente aptos à segurança das crianças. Nos parques o chão é amortecedor, em placas, pelo que, dado o desgaste, já se encontra em bastante mau estado, havendo placas soltas, e sítios em que já não há placas de chão. Na restante área exterior o chão é de tijoleira, não sendo o mais apropriado a possíveis quedas das crianças.

Relativamente à sala de atividades, esta tem dimensões apropriadas ao número de crianças que a utiliza, uma vez que o grupo também é reduzido², tem uma boa fonte de luz natural e o seu mobiliário é adaptado à estatura das crianças (com exceção do armário de material a ser manipulado pela equipa educativa e, alguns topos de armários, devido

¹ Crianças que fazem os 3 anos até ao final de 2017 ou início de 2018 (janeiro e fevereiro). Duas das quais fazem parte do grupo crianças que fazem parte da minha PPS.

² catorze crianças

ao tamanho das crianças), facilitando a autonomia do grupo nas diferentes tarefas e brincadeiras que que desempenham ao longo do dia. São exemplos da autonomia das crianças a seguintes notas de campo que tive oportunidade de recolher:

As crianças são autónomas no que respeita a exploração de materiais e espaços na sala. Quando querem fazer um desenho, sabem perfeitamente onde se encontram as folhas e os materiais de escrita. A única coisa que fazem é perguntar se podem ir realizar um desenho pois nem todos os momentos são oportunos para tal. (Nota de Campo do dia 30 de outubro de 2017)

A L.C pede para ir fazer um desenho. Após resposta positiva, a menina vai buscar uma cadeira, pegando nela, dirige-se à bancada onde estão canetas e lápis – pousa a cadeira – e pega num recipiente. Volta a pegar na cadeira e dirige-se, depois, à mesa onde pousa o material, e a cadeira no lugar em que se quer sentar. Por fim vai buscar uma folha e vai realizar o seu desenho, sem necessitar da ajuda de ninguém. (Nota de Campo do dia 17 de novembro de 2017)

A sala de atividades encontra-se dividida em diferentes áreas que, na maioria, estão dispostas pelos cantos da mesma, divididas com recurso ao mobiliário existente. As crianças têm, então, acesso à área do Tapete/Grande Grupo, na qual acontecem as reuniões da manhã e ao longo do dia, sempre que necessário; a área da Biblioteca, inserida mesmo ao lado da anterior, na qual as crianças podem explorar os livros/revistas sentadas no tapete. A Área do Jogo Simbólico (ou Faz de Conta), a Área dos Jogos de mesa (dispostos em dois armários distintos), a Área da Garagem e das Construções, na qual tem acesso a um tapete que transpõe o desenho de uma cidade. A Área das Tecnologias, na qual têm acesso a um computador com colunas para ouvir músicas/vídeos e internet e, por fim, a Área das Artes Visuais, que dispõe de água com um lavatório e onde as crianças, autonomamente, realizam desenhos livres ao longo do dia. A organização da sala deste modo, permite que as crianças tenham uma variedade de atividades possíveis de realizar (Cardona, 1992), de acordo com as suas escolhas, intenções e interesses.

Cada uma das áreas definidas potência diferentes capacidades nas crianças. Na área do Tapete/Grande Grupo é possível promover a conversa em grande grupo, o respeito pelo o outro – pelas suas opiniões e tempo de falar e momentos de partilha variados. A área da Biblioteca, estimula o gosto pela leitura e pelas diferentes formas de comunicação. Proporciona momentos de partilha de livros em grande e pequeno grupo e trabalha o

repouso físico e relaxamento das crianças. A Área do Jogo Simbólico e a Área da Garagem e das Construções, permitem à criança experimentar e atuar acerca de situações comuns que lhe são familiares, próximas e significativas do seu meio envolvente: papéis, situações, pessoas e conflitos. Permite, ainda, o trabalho em equipa e a valorização da expressão de sentimentos e ideias. A Área dos Jogos de Mesa potencia o raciocínio lógico na criança, desenvolve a coordenação óculo-manual e, também a motricidade fina, assim como o trabalho em equipa. Por último, a Área das Artes Plásticas, estimula o sentido da curiosidade e a necessidade de experimentação da criança, desenvolve a motricidade fina, coordenação de movimentos e o sentido estético.

Os materiais existentes na sala de atividades encontram-se bem distribuídos/organizados pelas respetivas áreas, proporcionando e promovendo o “desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva et al., 2016, p.26).

A sala dispõe de grandes espaços livres na parede e duas cordas, nas quais é possível colocar os trabalhos que as crianças vão realizando ao longo das semanas. Esta afixação é muito importante para que cada criança se reveja e se analise a si, e aos pares, nos trabalhos, sentindo-se competentes e para que compreendam que o seu trabalho é valorizado e embeleza os espaços que lhes pertencem (Folque, 2014).

Por fim, no que respeita as rotinas, estas são estruturadas de modo a que as crianças compreendam o que se segue. No entanto, as mesmas são flexíveis, adaptando-se às necessidades das crianças, ao longo dos dias, e acontecimentos pontuais na Instituição. As rotinas estão organizadas e surgem de uma forma fluída na grande maioria do tempo, uma vez que a equipa educativa, tem plena noção de qual o seu papel e função. Sendo que o mesmo passa pela promoção de uma relação pessoal com cada criança, permitindo-lhes exercer um papel ativo de observação e focada no apoio, de modo compreender e responder às suas necessidades. Bem como, pelo poder que têm na criação de situações desafiantes para o pensamento atual da criança provocando, assim, um conflito cognitivo que a permita renovar o seu empenho ativo e individual em diferentes situações ou problemas (Oliveira-Formosinho, 2013).

1.4. A Equipe Educativa

A equipa educativa da Instituição, no que respeita à valência de pré-escolar, conta com quatro educadoras e quatro auxiliares de ação educativa. Relativamente ao trabalho de equipa, são realizadas reuniões mensais para a partilha de ideias, permitindo a expansão dos seus conhecimentos e práticas, e tomada de decisões no que respeita atividades conjuntas. De salientar que nestas reuniões estão, também, presentes as educadoras da valência de creche.

No que respeita à equipa de sala, esta é composta por duas pessoas, a educadora, que já está nesta Instituição há 15 anos, 3 dos quais neste estabelecimento em particular e a auxiliar, que faz parte da equipa há 11 anos. Trabalham na mesma sala, com a grande maioria deste grupo, desde a sala dos 12 meses. A melhor maneira de caracterizar a relação das duas, enquanto equipa educativa, que trabalha com estas crianças, é através do que a S. me transmitiu, mais do que uma vez:

“A A. não é minha ajudante, não é o meu braço direito ou esquerdo. A A. é a minha equipa, é com ela que planeio, que realizo e tenho plena confiança na pessoa que tenho ao meu lado, pois sem ela não consigo realizar todo o meu trabalho”. (Nota de Campo do 8 de novembro de 2017)

Posto isto, através de tudo o que me foi possível observar e vivenciar, denota-se um verdadeiro trabalho em equipa que se traduz numa qualidade no trabalho pedagógico, sendo que “este trabalho é indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Silva et al., 2016, p.29). Por fim, tanto a educadora como a auxiliar, denotam bastante experiência e sensibilidade na forma com lidam com as crianças:

Algo que reparei desde o início é a forma carinhosa como a S., e a A., recebem as crianças, bem como quando saem e as entregam à pessoa que faz a permanência da tarde. Tanto a educadora como a auxiliar, à entrada, dão um beijo às crianças e perguntam se estão bem. À saída, perguntam quem quer um beijinho, e um abraço, nunca se esquecendo de uma única criança que se chegue perto delas. Por vezes, chegam a voltar para trás, para dar mais um beijo pedido à pressa.

Esta forma cuidadosa e carinhosa de cuidar dá as crianças a confiança e a vontade de voltarem para aquele lugar pois sabem que ali são valorizadas e bem tratadas. (Nota de Campo do dia 6 de novembro de 2017)

1.5. As Famílias

É importante, primeiramente, “reportar as crianças às suas famílias, não menosprezando, assim, a experiência familiar que é indissociável da sua biografia” (Ferreira, 2004, p. 65). Desta forma, é relevante realizar uma caracterização das famílias das crianças, não para defini-las ou rotulá-las com base nos traços estruturantes dos seus contextos familiares, mas sim para abrir caminho para poder vir a compreendê-las.

As famílias não são todas iguais e como tal é importante perceber qual a sua organização para que se compreenda cada criança de forma diferenciada assim, de seguida, apresento a caracterização das famílias da salados 3 anos II. No que diz respeito à organização familiar, as 14 crianças vivem com a sua família nuclear³ (pai, mãe, irmãos). Sendo que, no caso destes últimos, 8 crianças têm irmãos, sendo que 3 são os mais velhos na fratria, e 3 os mais novos⁴.

Em relação à origem social das famílias, é possível verificar alguma diversidade de situações sociais, tanto no que respeita os níveis e categorias profissionais, ainda que todos trabalhem no setor terciário, bem como a níveis de escolaridade, em que a maioria dos pais tem o 9º ano ou o 12º ano de escolaridade e idades, sendo que a mesmas variam entre os 21 e os 37 anos. Estes fatores traduzem-se num capital económico e cultural pouco diversificado entre as famílias, predominando o nível económico médio-baixo.

1.6. O grupo de crianças⁵

O grupo de crianças da sala dos 3 anos II é composto por 14 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 4 anos (cf. Anexo C, Tabela C1) – até ao final da PPS. Sendo um grupo heterogéneo no que às idades diz respeito, permite que a interação entre crianças com diferentes desenvolvimentos e conhecimentos seja facilitadora do desenvolvimento das crianças e das suas aprendizagens (Silva et al., 2016).

³ Situação que se alterou a meio da Intervenção quando uns pais se separaram

⁴ Dados Retirados do Projeto Curricular de Sala

⁵ Dados Retirados do Projeto Curricular de Sala

No que respeita o seu percurso institucional, 12 das 14 crianças (3 rapazes e 11 raparigas) que constituem o grupo transitaram da valência de creche, dos 2 anos, para a sala dos 3 anos, do pré-escolar. Relativamente às restantes duas crianças, uma, veio de outra instituição educativa, na qual já frequentava a sala do pré-escolar e, a outra, esteve numa ama até iniciar o seu percurso na instituição. Algo que foi possível notar com a discrepância de género neste grupo, prende-se com o facto de as crianças do género feminino se sobreporem, em momentos de conversa de grande grupo, às crianças do género masculino. Acabando por prevalecer, na maioria das vezes as ideias e opiniões das meninas em relação às dos meninos.

Em relação ao tempo de permanência das crianças na instituição, existe uma forte permanência de tempo neste espaço, sendo que a maioria das crianças permanece dentro da instituição entre as 7:30h e as 19:00h, salvo raras exceções em que as crianças saem entre as 17:00h e as 18:00h.

No que concerne às características do grupo, este é bastante comunicativo, participativo e dinâmico nas rotinas e atividades diárias dentro da sala de atividades. Para além disso, mostram ser crianças muito interessadas e curiosas acerca do mundo que os rodeia. Demonstam, também, uma grande aptidão para o Domínio da Educação Física, onde se destacam com grande destreza.

Hoje vou escolher dois, ou três, meninos para fazerem o desenho da nossa notícia, pode ser? E nos outros dias, escolhemos outros.

Sim Sandra, pode ser, diz praticamente todo o grupo de crianças. Mas, entretanto, começam a maioria das crianças a dizer: “eu também quero fazer”, “eu também, eu também”. (Excerto da nota de Campo do dia 22 de novembro de 2017)

Ainda relativamente às potencialidades do grupo, é possível verificar uma forte motivação para a exercitação da representação simbólica (“faz de conta”) sob a forma de imagens mentais, de imitação e, através da própria linguagem, bem como pela representação ilustrativa que têm de certas situações do quotidiano. A crianças mostram, também, um grande interesse por lengalengas, canções e brincadeiras com a pista dos comboios.

Antes do começo da reunião da manhã...

A.S: Sabes Sandra, no fim de semana eu a mana (a L.F que faz parte do grupo, uma vez que são gémeas) estivemos a fingir que éramos a S. e a A.

Eu: Ai foi? E o que fizeram?

A.S: Estávamos a cantar o “bom dia” e tivemos que zangar porque os meninos estavam a gritar.

(Nota de Campo do dia 30 de outubro de 2017)

O grupo apresenta uma grande autonomia quer nas suas rotinas diárias (comer, ir à casa de banho, deitar-se para a sesta), quer na utilização, exploração e arrumação dos materiais ao seu dispor na sala, existindo apenas momentos pontuais de necessidade de ajuda do adulto.

Por outro lado, no que se refere às suas fragilidades, é ainda observável bastantes momentos de conflitos inter e intrapessoais, em que as crianças não são capazes de resolver sozinhas, com recurso a estratégias internas recorrendo, então, à intervenção do adulto para a sua resolução.

Na hora da sesta M.B deitou sangue do nariz (...). Quando se apercebeu da situação, a M.B, alterou o seu comportamento ficando inquieta e incomodada com o facto de, agora, não ter lençóis para dormir a sesta. Este momento levou a que a criança comesse a solicitar, de uma forma muito persistente, a atenção da A., começando a chorar quando contrariada. Isto é, quando a A. (auxiliar) não acedeu ao seu pedido, em forma de choro, para que esta fosse para perto dela. A M.B esteve a chorar durante algum tempo, acalmando-se apenas quando a A. se voltou a aproximar dela. (Excerto da Nota de campo do dia 31 de outubro de 2017)

A M.B aproxima-se da S. a dizer que a L.C lhe bateu com a pá. A P. vem logo atrás, dizendo: “olha, olha ela bateu com a pá”.

A S., educadora, resolve a situação com a M.B e com a L.C, conversando com as duas e acabando com um pedido de desculpas e um beijo por parte da L.C e diz à P. para ir brincar.

A P. ainda recorre muito ao adulto para a resolução de conflitos, quer estes sejam com ela e com outro amigo, quer sejam com outros amigos e não a envolvam. (Nota de Campo do dia 30 de novembro)

Também no que se refere às fragilidades deste grupo, é possível verificar dificuldade na Comunicação Oral, sendo que algumas crianças do grupo praticamente não falam e, no geral, têm alguma dificuldade em exprimir os seus sentimentos, gostos, opiniões ou ideias.

Durante o momento em que as crianças relatam o seu fim de semana, chamo a L.S para me contar o que fez nesses dias. A menina que ainda não fala muito, e que não consegue articular uma frase completa apenas me diz: “Mãe... Pai... Praia... Minnie.” (Nota de Campo do dia 12 de novembro de 2017)

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA PRÁTICA

2.1 Intenções para a Ação

Tendo por base a caracterização realizada tanto das crianças, como da equipa educativa e das famílias, cabe ao educador definir um conjunto de intenções para a sua prática. Estas devem ser baseadas num processo de reflexão dos valores e finalidades inerentes à prática educativa, tornando possível “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p.14).

Assim, neste tópico, apresentarei as intenções educativas definidas para a PPS II com as crianças, equipa educativa e famílias, tendo por base o conhecimento que detinha sobre o meio e o grupo. Para além disso, será descrito nesta fase a forma como foram pensadas as intervenções, para que dessem resposta às intenções definidas, bem como a dar resposta às sugestões do grupo e da equipa educativa. Para finalizar será dado enfoque a avaliação da prática implementada.

- **Com as crianças**

Para definir as minhas intencionalidades com o grupo de crianças, foi necessário ter em conta as intenções da educadora cooperante, que tinham por base os Objetivos Gerais da Educação Pré-Escolar (cf. Anexo B), e os seus princípios pedagógicos, que se baseiam na cooperação, participação, livre escolha e autonomia da criança. Para a educadora, a criança é reconhecida como um ser competente e com papel ativo no seu processo de aprendizagem, num processo participativo e partindo dos seus interesses e motivações. Só assim era possível existir uma continuidade e complementaridade, entre a minha intervenção e o trabalho desenvolvido anteriormente.

Dando, assim, continuidade às intenções da educadora, de seguida apresento as intenções que defini para a intervenção e que nortearam a minha prática pedagógica ao longo de toda a PPS II:

✓ *Construir uma relação estável, segura, de confiança e empatia*

Esta intenção foi a base para toda a minha intervenção em JI uma vez que, relacionamentos deste tipo trazem inúmeros benefícios para a aprendizagem, para o comportamento e para a saúde física e mental das crianças (Shonkoff & Richmond, 2009).

É, pois, através das interações positivas que criam com os adultos significativos, que as crianças “entendem o mundo como um local seguro, interessante e previsível, onde se sentem compreendidas e as suas acções geram prazer nos outros e em si próprias” (Portugal, 2000, p.9).

Pretendia, na minha intervenção, que as crianças vissem em mim uma “fonte de segurança, promotora da sua autoestima e sentimento de competência, alguém que as respeitava e para quem elas eram importantes” (Gomes, 2017, p.11), pois as interações que as crianças estabelecem com os adultos em quem confiam dentro e fora de casa proporcionam o «combustível» emocional que precisam para “desvendar os mistérios com que se deparam no seu mundo social e físico” (Post & Hohmann, 2011, p.12).

Para a criação de uma verdadeira relação, sempre que possível, tentei integrar-me nas brincadeiras das crianças, pois o brincar é uma atividade humana fundamental para o desenvolvimento pessoal, em que as crianças têm a oportunidade de interagir com o outro em situações diversas e experienciar situações do quotidiano. Tendo sido, esta, uma estratégia essencial para a concretização desta intenção, como é possível verificar nas notas de campo apresentadas de seguida.

A L.F vem ter comigo para me dar “comida”. Dirijo-me à área da casinha para me sentar e, assim, “comer” o que me estava a oferecer. Tens de me dar uma colher, digo. “Não há”, foi a resposta. Então como vou comer? Não posso comer sem uma colher ou um garfo. Remexeu nos brinquedos da casinha e lá encontrou uma colher. Ah, afinal há colheres. Olha, o que estou a comer? “Sopa”, responde. Sopa de quê? “De morango”. Ah, está um bocadinho queimada, mas até está boa. Fizeste de propósito ou foi sem querer? “Propósito, diz-me, com um sorriso. De propósito? Então não gostas de mim? Dás-me sopa queimada? “Sim”. Sim, o quê? Não gostas de mim ou gostas de mim? “Sim, gosto” e sorri. Pronto, já acabei. É de borla ou tenho que te

pagar? “É de borla”. Obrigada pela comida então. Levanto-me e dirijo-me a outra área. A L.F finge pôr a loiça para lavar. (Nota de Campo do dia 13 de dezembro de 2017)

Estou sentada na mesa quando algumas das meninas (A.S e L.F) me perguntam se me podem pentear. Como já é hábito digo que sim, mas chamo a atenção para não utilizarem escovas, só as mãos.

Rapidamente se juntam a elas a P., a M.P, a L.C e M.B e de pentear o cabelo já me estão a tratar porque estou doente. A M.P tira-me a febre, a L.F leva-me comida, assim como a P. A M.B traz-me o medicamento, a A.S continua a pentear-me e a maquilhar-me, pois tenho que estar bonita para o médico me ver. As meninas continuam a brincadeira até que eu digo que tenho de ir tratar de outros assuntos e, mais tarde, voltaremos a brincar (Nota de Campo do dia 14 de janeiro de 2017)

A relação estabelecida com as crianças, tratou-se de uma relação de parceria na brincadeira, na qual me tornava parte da brincadeira da criança, isto porque “brincar com alguém reforça os laços afetivos. Assim, um adulto, ao brincar com uma criança, está a fazer-lhe uma demonstração do seu amor.” (Andrade, 2014, p. 37). Para além disso, “participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções.” Ao demonstrar interesse pela brincadeira, o adulto interessa-se pela criança como um todo, visto que esta prática reúne todas as suas dimensões (ibidem, 2014, p. 51). O brincar pode ser, assim, usado como aproximação, tanto entre crianças, como entre criança-adulto, favorecendo as relações interpessoais (Serrão, 2009).

Acredito, pois, que uma relação de afeto com a criança, baseada em confiança, proporciona segurança para que esta explore e descubra o mundo ao seu redor (Portugal, 2012), tal como mostram os autores Shonkoff & Richmond (2009), quando descrevem que relacionamentos afetuosos são essenciais para o desenvolvimento saudável da criança, uma vez que uma relação segura com os cuidadores produz menos hormonas de *stress* ou medo.

✓ *Promover a igualdade de oportunidades*

Não deixando de lado, nem esquecendo, a individualidade de cada criança, foi importante estabelecer uma intenção que fosse ao encontro de igualdade de oportunidades para todo o grupo para a minha prática. Como tal, foi importante ouvir o que as crianças

me tinham a dizer, conhecendo-as enquanto grupo e enquanto seres individuais (Post e Hohmann, 2011). Durante todo o processo de intervenção, foi importante envolver as crianças, considerar os seus pontos de vista, para a tomada de decisões e rumo da minha prática, pois se tomarmos como ponto de referência, o potencial, sentimentos, emoções, percepções, etc., da criança em tudo o que fazemos, iremos ver o que acontece, o que vai acontecer e o que tem de acontecer do outro lado, (Laevers, 2008) para além do nosso, tal como demonstra a nota de campo abaixo apresentada.

(...) De seguida deu-se início às pesquisas. Conversado com as crianças, chegámos à conclusão de que todos queriam realizar a pesquisa, pelo que tive que recorrer a uma estratégia específica para que todo o grupo tivesse acesso, da mesma forma, a toda a informação e, assim, as descobertas fossem significativas para todos.

Cheguei, então, à conclusão que, se levasse vídeos que mostrassem a evolução dos comboios, que se já levasse pesquisa previamente feita por mim a informação seria mais significativa para as crianças. Assim, ao mostrar vídeos e fotografias dos comboios no computador, demos resposta a uma das formas que as crianças disseram que seria possível procurar informação. (Relatório de Projeto: Os Comboios, cf. Anexo D)

Desta forma, através da adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, mas tendo por base a igualdade de oportunidades a todo o grupo, é possível dar resposta às características individuais de cada criança, “às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Silva et al., 2016, p.10).

✓ *Explorar, na criança, a curiosidade e o ímpeto exploratório através da aprendizagem ativa*

No contexto de JI, aquando da caracterização feita do grupo, e recorrendo a uma das suas potencialidades – o interesse e curiosidade que demonstram acerca de tudo o que as rodeia –, foi importante que uma das intenções estabelecidas se centrasse na fomentação da curiosidade que já existia, uma vez que “a curiosidade é um ponto de partida fundamental para a aprendizagem” (Glauert, 2004, p.73).

Esta intenção vai ao encontro das intenções da educadora, pois a mesma acredita que as crianças aprendem melhor quando envolvidas em todo o processo. Também eu, estou convicta, que as crianças aprendem e se desenvolvem, de forma mais significativa e transversal, através da sua experiência real, para além da relação que estabelecem com

o outro. Assim sendo, é fácil para mim entender que as competências e conhecimentos são expandidos de uma maneira mais significativa através do “contacto com situações de exploração do mundo real, da exposição a problemas e situações reais que as crianças resolvem por si próprias (ou em cooperação com os seus pares e adultos)” (Gomes, 2017, pp.14 e 15).

Durante toda a prática foi importante, para mim, guiar e apoiar as crianças de forma a potenciar as suas aprendizagens na relação comigo, com os pares, com os outros adultos que interagem com elas e, também, com o mundo que as rodeava. Pois é “através da aprendizagem pela acção – viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5). Foi, assim, essencial durante todos os momentos da rotina diária do grupo (em atividades estruturadas ou livres e momentos de transição) incentivar a resolução de problemas através das aprendizagens que as crianças já possuíam. Bem como, experienciar novas situações, novos materiais e novos desafios fomentando, desafiando e desenvolvendo o seu ímpeto exploratório. Pretendia, mais do que tudo, “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a fizessem progredir no seu desenvolvimento” (Vasconcelos, 1997, p. 37).

✓ *Possibilitar experiências transversais às áreas de conteúdo, com base nos seus interesses*

Segundo Silva et al. (2016), é fundamental “perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (p.22). Nesse sentido, no decorrer da minha prática, e na planificação de todas as atividades realizadas foi importante para mim estabelecer intenções que fossem transversais aos diversos conteúdos e domínios, de forma a ampliar aprendizagens e competências promovidas no grupo, pois é de uma forma articulada e integrada que se dá a construção do saber, até pela existência de “inter-relações entre os diferentes conteúdos, bem como aspetos formativos que lhes são comuns” (ibidem, 2016, p.31).

Foi importante fazer a articulação na abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios, uma vez que a transversalidade de áreas de conteúdo prevê que uma área se

encontra, direta ou indiretamente, presente nas restantes áreas. Assim foi possível construir um “processo flexível de aprendizagem” (ibidem, 2016, p.32), que se centrasse na construção de soluções globais (Candeias, 2007) e, que, tivesse em conta a participação das crianças e com que tudo fizesse sentido para as mesmas. A integração que foi realizada, teve como perspectiva a inclusão contínua de novos conhecimentos e experiências, para aumentar o entendimento que as crianças tinham de si mesmos do mundo que as rodeia.

✓ *Contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem significativa das crianças*

Através das aprendizagens que fui adquirindo a nível académico e, pelo que fui observando nas experiências práticas, acredito numa prática baseada na perspectiva socioconstrutivista, que defende a compreensão da educação e dos fenómenos educacionais como processos em movimento e em transformação. Para além disso, esta perspectiva prevê que o processo de desenvolvimento seja otimizado pela aprendizagem, sendo os mesmos, duas vertentes indissociáveis nos processos educativos que ocorrem na educação pré-escolar (Boiko & Zamberlan, 2001). Foi, então, importante estabelecer uma intenção que estivesse diretamente ligada a este pensamento.

Ao longo da minha prática pedagógica, tentei sempre partir daquilo que conhecia do grupo, e de cada criança, assim como daquilo que cada criança já sabia, para pensar em momentos e planejar atividades que contribuíssem de forma estratégica para o desenvolvimento e aprendizagem junto do grupo. Não esquecendo, nunca, da necessidade “de adaptar experiências às diferenças individuais de cada criança” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 123), uma vez que, num grupo, não existem duas crianças iguais (com os mesmos interesses e necessidades).

Foi, então, através da observação das especificidades, necessidades e interesses do grupo que fui planeando a adaptando a minha intervenção, pois acredito que, desta forma, o educador consegue estabelecer maior qualidade no trabalho desenvolvido, isto porque

num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes

experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si (Silva et al., 2016, p.9).

- **Com a equipa educativa**

Tendo em conta a caracterização da equipa educativa da Instituição, é importante perceber que o trabalho em equipa é fundamental em qualquer organização e, tal como afirmam Sousa, Campos e Ramos (2001), este género de trabalho é um indicador de qualidade. Os mesmos autores acrescentam, referindo que, “quando uma equipa funciona harmoniosamente, os membros podem concentrar-se na sua meta principal de melhorar um processo (ibidem, 2001, p.10), neste caso, um processo que tem um papel preponderante na educação das crianças. Como tal, as intenções que defini para o trabalho com a equipa educativa foram as seguintes:

- ✓ *Criar uma relação de empatia baseada na confiança*
- ✓ *Promover o espírito dialógico de comunicação entre mim e a educadora*

Acerca da primeira intenção estabelecida, foi importante para mim o estabelecimento desta relação para que o meu trabalho se desenvolvesse de uma forma positiva, tivesse mais qualidade e, para que, a longo termo, as minhas aprendizagens fossem mais significativas. Para além disso, criar uma relação positiva com a equipa educativa foi fundamental para mim enquanto estagiária, pois de acordo com Rosa e Silva (2010), as relações positivas são essenciais para “os estagiários compreenderem as situações, saberem agir em situação e sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre acção e pensamento” (p.59).

Relativamente à segunda intenção, todas as equipas “requerem comunicação” (Sousa, Campos e Ramos, 2001, p.11), pelo que foi essencial que tivesse como ponto de partida para a relação com a educadora, um espírito dialógico no sentido de haver uma planificação conjunta de intervenção, contribuindo para a realização de atividades que iam ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Considero que, assim, se consegui usufruir dos benefícios do trabalho colaborativo, que, é um elemento chave no processo educativo. Todo o processo colaborativo mostrou ser uma mais-valia no meu percurso de aprendizagem, dando-me a oportunidade de me questionar continuamente

sobre a minha ação, conduzindo-me a processos de autoanálise, a partir do feedback recebido (Matias & Vasconcelos, 2010).

Por fim, a relação apoiante que se verificou com a equipa educativa, foi fulcral para nos vermos “uns aos outros como recursos válidos para ganhar uma perspetiva mais vasta sobre a educação das crianças pequenas e sobre o trabalho com os outros adultos.” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 139).

- **Com as famílias**

A relação família-escola e escola-família, é a primeira relação que se estabelece à entrada de uma criança para uma instituição educativa. Nesse sentido, é fundamental estabelecer uma relação positiva entre ambas, uma vez que a família é o primeiro, e o mais importante, agente socializador da criança e, a escola tem, também, um papel fundamental neste aspeto e, juntas, poderão conferir mais qualidade ao desenvolvimento e aprendizagem da criança. Sendo que estas duas instituições e contextos sociais contribuem para a educação da mesma criança, importa, que haja uma relação entre os dois sistemas (Silva et al., 2016).

Antes de estabelecer as intencionalidades com as famílias, foi importante perceber o tipo de participação das mesmas no contexto. Assim, pela observação e pelo contacto direto que estabeleci com as famílias, foi possível perceber que, relativamente ao seu envolvimento, as mesmas, têm uma participação reservada, na qual têm uma postura expectante e reservada de salvaguarda da sua posição, ou seja, esperam orientações vindas do contexto educativo de forma a perceber de que forma podem participar e envolver-se nos processos educativos das crianças. Já no que diz respeito à orientação, foi-me possível verificar, pela observação direta de situações, que as famílias têm uma participação convergente, no sentido em que vai ao encontro dos valores definidos pela escola, isto é, as famílias concordam com a posição da educadora e da escola, no que se refere à forma de lidar com as crianças. Por último, relativamente à democraticidade, as famílias têm uma participação direta, na qual tomam decisões em conjunto e não por um representante. As famílias, em momentos de reunião tomam as decisões em conjunto e não através de um só representante.

A partir do que foi a caracterização das famílias, pelo que fui observando da relação que a equipa educativa já estabelecia com as mesmas e, porque, o trabalho com as famílias é uma vertente indissociável do trabalho realizado com o grupo, pois, tal como defende Araújo (2013) “o envolvimento das famílias constitui uma parte intrínseca da abordagem pedagógica (...), no sentido de promover o seu envolvimento ativo (...) nas aprendizagens das crianças” (p. 68), defini duas intenções para o trabalho com as mesmas, sendo elas:

- ✓ *Estabelecer e privilegiar a comunicação com as famílias*
- ✓ *Promover o envolvimento e participação das famílias no processo educativo das crianças*

Para estabelecer a comunicação com as famílias, foi essencial que esta fosse realizada de uma forma progressiva, não só para que me pudessem conhecer, e eu a elas, mas também para que, gradualmente, confiassem em mim e sentissem segurança no trabalho que estava a desenvolver com os seus filhos e, assim, reconhecer-me como mais um membro na equipa educativa da sala.

É importante perceber que, no que concerne à comunicação e colaboração, entre a família e o educador/escola, esta dever ser construída tendo por base uma confiança mútua, no sentido de desenvolver relações positivas entre estes dois intervenientes (Sousa e Sarmiento, 2009) aos quais compete a partilha de responsabilidades na educação da criança. É ainda relevante perceber que para esta colaboração resultar, é necessário que, haja entre família e escola um “consenso acerca dos objetivos educacionais” (Davies, Marques e Silva, 1993, p.36) de modo a que se propicie o sucesso de todos.

Para além disso, e tal como afirmam Silva et al. (2016), as famílias como primeiro agente na educação dos seus filhos, têm todo o direito de ser informadas acerca do que se passa no dia-a-dia no jardim de infância, sendo que, para tal, é importante que se estabeleça um plano de comunicação com as mesmas. “Em conjunto, pais e educadores recolhem, trocam e interpretam informação específica sobre as ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades sempre em mudança da criança” (Post & Hohmann, 2011, p.329).

É, pois, importante que o educador estabeleça uma relação próxima com esse outro meio educativo da criança, percebendo que a sua colaboração e “o contributo dos

seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.30), assim como ajuda a conhecer melhor a criança. O educador pode, portanto “servir-se dos talentos dos pais e das suas potencialidades para promover experiências positivas e significativas que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Post & Hohmann, 2011, p.329). Posto isto, para que as famílias tenham uma participação positiva no contexto de JI, é necessário que se estabeleçam estratégias diversificadas de forma a que todos participem, assim como, estratégias para que todas as crianças vejam representados os contributos das suas famílias (Silva et al., 2016).

Penso, assim que as vivências que trazem as famílias à (para a) escola, contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças porque, por terem valor relacional e afetivo, tornando tudo mais significativo.

2.2 Planificação para a Ação

Definidas as intenções para a ação, foi tempo de dar lugar ao planeamento da intervenção. O processo de planeamento é uma das competências essenciais que o educador deve adquirir na construção da sua identidade profissional, pois permite, por um lado, planear, “antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças” (Silva et al., 2016, p.16) e, por outro, “agir; considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (ibidem, 2016, p.16).

Tanto o processo de planeamento como o de avaliação, “de acordo com o que o/a educador/a observa, regista e documenta sobre o grupo e cada criança, bem como sobre o seu contexto familiar e social” (ibidem, 2016, p.13), permite-lhe proporcionar “um ambiente estimulante e [que] promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ibidem, p.13).

O educador poderá, desta forma, antecipar as aprendizagens que serão significativas para o grupo com o qual está a trabalhar, assim como agir de acordo com o que planeou. Contudo, deverá ter a flexibilidade suficiente para alterar o planeamento inicial, no caso de surgirem outros interesses, por sugestão das crianças, tirando partido dos mesmos.

Foi pelo conhecimento que consegui adquirir acerca do grupo que, ao longo do tempo, consegui conferir mais qualidade às minhas intervenções, quer fosse através das atividades planeadas ou pelos diferentes momentos da rotina diária. Posto isto, toda a minha prática, foi orientada por planificações diárias de atividades. Estas mostram, de uma forma detalhada, a descrição das atividades planeadas, acompanhadas das intenções pedagógicas, dos recursos – humanos e materiais – necessários à sua realização, assim como as estratégias pedagógicas e por fim os critérios de avaliação utilizados para perceber como correu a atividade e qual foi a resposta das crianças à mesma.

Nas minhas planificações tentei ir ao encontro do que nos diz o Decreto-Lei, para o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, no qual aponta que a planificação deve ter em conta o “desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras”. Para além do facto de que, o educador, deve planificar atividades “que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (nº 241/2001, 30 de agosto).

Parece-me importante referir, ainda, que todas as atividades realizadas foram planeadas e pensadas em conjunto com a educadora cooperante, inserindo-as sempre naqueles que eram os interesses das crianças e as intenções da equipa educativa para este grupo no decorrer do ano letivo. Nesse sentido penso que consegui ir ao encontro do que eram as intenções da educadora, integrando-me perfeitamente no que estava estipulado para o grupo.

As planificações diárias (individuais) de atividades (cf. Anexo E), permitiram-me organizar a minha intervenção e facilitaram a preparação antecipada das dinamizações, dando-me mais segurança enquanto mediadora das mesmas. Foram “documentos essenciais à organização das intervenções que fiz, permitiram que houvesse um registo dessa mesma intervenção e conseqüente análise da sua qualidade” (Gomes, 2017, p.24).

Considero, desta forma, que o planeamento prévio (mesmo conferindo-lhe flexibilidade e mutabilidade) possibilita ao educador, conceder mais qualidade às suas intervenções, uma vez que as estratégias, materiais e objetivos de determinada intervenção ficam registados e organizados de forma a que a sua consulta seja facilitada e a prática tenha mais intencionalidade (Silva et al., 2016). Esta, requer que o educador

reflita sobre concepções e valores implícitas às finalidades da sua prática. Além disso, a intencionalidade possibilita ao educador conceder sentido à sua ação, ter uma intenção, saber por que faz e, ainda, o que pretende alcançar (ibidem, 2016)

2.3 Processos de Avaliação

Realizada a caracterização do grupo de crianças, da equipa educativa e das famílias, bem como estabelecidas as intenções para os mesmos, é relevante apresentar uma análise reflexiva, isto é uma avaliação, de toda a intervenção e trabalho desenvolvido ao longo do período de intervenção em JI.

Posto isto, antes de mais, é essencial perceber em que consiste avaliar. As autoras Silva et al. (2016) referem que

avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática. Assim, considera-se a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação. Para que a informação recolhida possa ser utilizada para fundamentar as decisões sobre o desenvolvimento do currículo, o/a educador/a, de acordo com as suas concepções e opções pedagógicas, escolhe formas diversificadas de registar o que observa das crianças, seleciona intencionalmente os documentos resultantes do processo pedagógico (...) de forma a dispor de um conjunto organizado de elementos que lhe permitam periodicamente rever, analisar e refletir sobre a sua prática (p.15).

A avaliação é uma componente fulcral e decisiva na prática de um educador, conferindo-lhe a maior qualidade e adequação possíveis. É um “elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada faixa etária” (Gaspar & Silva, 2010, p.5). Assim, “no âmbito da avaliação, a problematização dinamiza-se em muitas perguntas, [tais como]: o que avaliar? Para quê avaliar? Como avaliar? Como usar a avaliação? (Oliveira-Formosinho, 2014, p.31).

De forma a conseguir realizar uma avaliação das intenções estabelecidas, do grupo de crianças, bem como refletir acerca da minha intervenção, a minha prática foi

acompanhada da realização de reflexões semanais, registos diários e também de notas de campo.

Relativamente às primeiras, as mesmas tiveram um papel preponderante na avaliação de todo o processo de intervenção. As reflexões semanais possibilitaram a análise das potencialidades e fragilidades da prática profissional e dar seguimento, à mesma, com base em adaptações permanentes no sentido da formação (Araújo, 2013). Os registos diários e, também, as notas de campo realizadas, permitiram-me verificar alterações no comportamento das crianças, nas interações estabelecidas com os colegas ou adultos da sala, na complexificação do repertório linguístico e construção frásica e também nas alterações evolutivas no que respeita a aprendizagens diversas e no seu desenvolvimento global.

Todos os registos realizados, desde as reflexões semanais até às notas de campo, ajudaram-me a pensar, adequar e planear a minha prática de modo a que “esta contribuísse de forma positiva e significativa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças que acompanhava” (Gomes, 2017, p.25).

2.3.1 Avaliação das Intenções

Relativamente às intenções gerais para ação com o grupo, através da análise dos processos, é possível concluir que foi dada uma resposta positiva às mesmas. Esta resposta chegou através de uma prática em que as crianças fossem ouvidas sempre que tinham algo para dizer, dando-lhes uma voz ativa em relação ao seu desenvolvimento, assim, como pela criação de uma relação de confiança com as mesmas. Para além disso, as atividades propostas e ações em todos os momentos de intervenção durante a rotina do grupo, foram essenciais para que fosse dada uma resposta positiva às intenções. Penso estar, assim, apta a afirmar que a minha intervenção trouxe resultados positivos junto do grupo, através da promoção de momentos significativos para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

No que respeita as intenções definidas para as famílias, e tendo em conta a caracterização da participação das mesmas no contexto educativo dos seus educandos, penso também ter dado resposta a todas. Contudo, penso que a sua participação poderia ter sido mais intensa e variada, mas devido à falta de tempo e de resposta, tal não foi

possível. Com a realização do Projeto sobre os comboios, pude estabelecer um contacto com as famílias de uma forma mais próxima, uma vez que devido a constrangimentos institucionais não conseguimos levar o grupo a uma estação de comboios e, as famílias, em grande número, através do pedido insistente das crianças, deslocaram-se até às estações trazendo, depois, o relato da sua experiência para a escola, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

À chegada à Instituição, vinha também a chegar um dos elementos da sala, a L.C. Dirigindo-me a ela para lhe dar os bons dias, a menina começa, de imediato, a querer contar a sua aventura do dia anterior com o pai. Tal como nos tinha dito de manhã, após o pai a ir buscar, foram os dois à Estação de Santa Apolónia ver os comboios e a própria estação. (Excerto do registo diário de 13 de dezembro de 2017)

Esta atividade em específico permitiu estabelecer uma comunicação com as famílias, trazendo benefícios para a aprendizagem das crianças, bem como experiências pessoais positivas para as mesmas e, ainda, para que houvesse uma participação ativa na comunidade escolar.

Por último, no que concerne ao trabalho desenvolvido com a equipa educativa, consegui criar uma relação muito positiva com os dois elementos que a constituíam. Tanto com a educadora, como com a auxiliar de sala, tive o privilégio de partilhar aprendizagens fulcrais para o meu futuro, através do diálogo e da partilha constante com as mesmas. As duas mostraram sempre uma grande disponibilidade para partilharem comigo o que sabiam e, também para me ajudarem em tudo o que fosse necessário.

2.3.2 O Grupo de Crianças

A avaliação do grupo de crianças, constituiu “um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende . . . ou resolve problemas” (Portugal, 2012, p.594). Através dos registos realizados ao longo do tempo, como as notas de campo que apresento de seguida, foi possível adequar a minha prática às necessidades e interesses do grupo, assim como propor novas intervenções/atividades com as crianças.

Hoje, durante um momento com o E., notei que, apesar da dificuldade que tem na fala, é sobretudo muito envergonhado, o que por vezes pode ser confundido com a dificuldade na comunicação oral. Nesse sentido, penso que para estimular a comunicação oral com a criança, deverei primeiro, ganhar a sua confiança. (excerto do registo diário do dia 6 de novembro de 2017)

Enquanto estou a acabar o reconto da história da Maria Castanha com as crianças, e na vez da C., notei bastantes dificuldades por parte da menina para me contar o que se passava na história. Este caso deve-se ao facto de a criança, no dia em que a Sílvia contou a história, ainda não se encontrar na sala pelo que, só no dia seguinte, é que ouviu o reconto, não chegando para saber a história detalhada, como os amigos. (...) Era importante que, em conversa com a família, se despertasse para a necessidade da presença da menina mais cedo na instituição, de forma a assistir a todas as rotinas e atividades. (Nota de campo do dia 9 de novembro de 2017)

O T.S continua com algumas dificuldades na pinça, contudo quando corrigido já consegue manter mais tempo o lápis preso corretamente no meio dos dedos. É importante continuar a estimular o menino a realizar atividades que desenvolvam a prensa fina. (excerto da nota de campo do dia 15 de novembro 2017)

No decorrer da prática, e da minha intervenção com o grupo de crianças, através dos mesmos processos de avaliação, foi também possível verificar evoluções no desenvolvimento das crianças, tal como demonstram as seguintes notas de campo.

Durante esta semana notei alguma evolução na fala do A.F. O menino, que é o segundo mais novo do grupo, praticamente não se expressa por palavras que consigamos entender. Contudo esta semana já fui entendendo algumas coisas que ele diz, tais como: “Sandra, não tontigo (consigo)” e “Sandra, oia (olha)”, “Tou a tomer (comer)”, três frases que ele repete muito.

A M. vem ter comigo a chorar. “Tanda, Tanda”. O que se passa M.? “Ali, olha.” Sigo a menina até à casinha, para onde apontava. O que se passou? “A Lala tá a batê.”. Até hoje, esta é a primeira conversa com contexto que consegui ter com a M. A menina tem mostrado algumas evoluções ao nível da fala, ainda que poucas, para mim são já suficientes para perceber o que a M. precisa, pede, ou tenta transmitir. Algo que não acontecia no início do estágio. (Nota de campo do dia 9 de janeiro de 2017)

Durante a tarde, comecei a realizar perguntas sobre o que tínhamos aprendido, e algumas foram as crianças que me surpreenderam, como a C. que raramente participa, mas que hoje deu algumas respostas, mostrando que esteve atenta durante a atividade da manhã. Também a L.C deu imensas respostas, e o que me surpreende neste caso, é o facto de a menina ser a mais nova do grupo, mostrando uma capacidade de memorização bastante aprimorada. (Registo Diário do dia 27 de novembro de 2017)

2.3.3 Portfólio de uma Criança

Relativamente à avaliação aprofundada de uma criança, foi realizado um portfólio individual com uma das crianças do grupo (cf. Anexo E), “cujo principal objetivo é documentar o desenvolvimento e aprendizagem da criança através da coleção de amostras de trabalhos, registos de observação, comentários e reflexões, etc., que representem o que a criança tem feito ao longo do tempo” (Parente, 2006, p.7).

As entradas do portfólio encontram-se organizadas por Áreas de Conteúdo e, cada folha deste documento corresponde a uma entrada datada. Nestas entradas é realizada, pela criança, uma descrição e análise de um trabalho ou situação (ilustrado com fotografias) e, de seguida é feita, por mim, uma análise do que ficamos a saber acerca do seu desenvolvimento. Todas as situações e trabalhos que se encontram neste documento foram escolhidos pela criança.

A realização deste portfólio foi essencial para ficar a perceber, melhor, como funciona este instrumento de avaliação, sendo este, um método muito eficaz, uma vez que permite aprender e ensinar tanto crianças como adultos, para além de contribuir para a “construção e para o desenvolvimento dos seus próprios saberes, conhecimentos e aprendizagens” (Gaspar & Silva, 2010, p.9). Para além disso, oferece, a oportunidade para refletir sobre os seus progressos e evolução nas atividades propostas, bem como nas dificuldades das mesmas (ibidem, 2010). O Portfólio, enquanto forma de avaliação, permite que a educação seja mais centrada em cada criança, e que estas sejam mais valorizadas no seu processo de desenvolvimento. Através deste instrumento não existe a hipótese de comparação entre crianças, nem de níveis de desenvolvimento. É, por outro lado, valorizado e identificado, neste processo, o desenvolvimento cognitivo, sócio-emocional e físico das crianças, bem como todo o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem ao longo do tempo.

O portfólio permite ver as crianças “como seres individuais manifestado [...] através dos trabalhos realizados ao longo de um determinado período de tempo” (ibidem, 2010, p.3), compilando tudo “o que de importante as crianças fizeram, aprenderam a fazer e já sabem fazer” (ibidem, 2010, p.10). Para além disso, permite que a criança participe na sua própria avaliação, percebendo o que já sabe ou que no que precisa de trabalhar mais, investir mais tempo. É, pois, um processo de autoavaliação para a criança fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Este instrumento proporciona, ao educador, a possibilidade de realizar uma avaliação contínua, mais autêntica e verdadeira, pelo facto de nele constarem os trabalhos das crianças e, em consequência, o seu desenvolvimento ao longo da sua realização (ibidem, 2010). O Portfólio possibilita, ainda, que haja um aprofundamento dos conhecimentos sobre a relação entre ensino e aprendizagem, para que seja possível assegurar uma melhor compreensão dos mesmos e, assim, conseguir-se índices de qualidade mais elevados (Sá-Chaves citado por Gaspar & Silva, 2010).

3. A Autorregulação: O papel do Educador de Infância

Neste capítulo será apresentada a revisão de literatura acerca da problemática, seguido do roteiro ético e metodológico da investigação desenvolvida e, por fim, será apresentada a análise de dados recolhidos ao longo da PPS II assim como as conclusões do estudo.

3.1 Identificação da Problemática

Mesmo antes do início da PPS II, na sala dos 3 anos, dada a minha função de auxiliar na Instituição, pude verificar vários momentos de pouco autocontrole emocional e comportamental por parte de uma das crianças deste grupo. Talvez por esse motivo, quando dei início à minha intervenção nesta sala, através de uma observação atenta e cuidada das características das crianças, das suas interações e das suas atitudes, constatei que a M.B tinha bastantes dificuldades em regular os seus comportamentos, envolvendo-se constantemente em conflitos sociais entre pares e com os adultos da sala e em disputas constantes pela posse de objetos, bem como pela recorrente chamada de atenção por parte dos adultos, não saindo de perto dos mesmos. A criança mostrava também pouca

capacidade de saber estar em grupo e de se controlar emocionalmente quando alguma situação não decorria da forma que esperava.

A falta de capacidade de regulação por parte desta criança tornou-se o tema alvo da minha maior curiosidade e, por isso, também alvo da minha investigação. A partir do título deste relatório - A Autorregulação: O papel do Educador de Infância, surge a questão da investigação: “*Que estratégias utilizar para desenvolver o processo de autorregulação de uma criança?*”, que deu origem aos seguintes objetivos de estudo: I) Entender como ocorrem os processos autorregulatórios em crianças; II) Identificar as estratégias mais eficazes para o controle do comportamento na criança; III) Promover junto da M.B comportamentos de autorregulação.

3.2 Revisão de literatura

A Autorregulação

De forma a compreender qual o papel do educador na regulação de comportamentos das crianças, assim como as estratégias a desenvolver, é necessário conhecer o significado de autorregulação e o modo como se processa.

Na procura do significado lexical da palavra autorregulação foi possível perceber que existe uma unanimidade no que diz respeito ao significado, sendo descrito, na generalidade, como o “ato ou efeito de se autorregular” ou pelo estabelecimento, verificação ou “definição de regras feito por quem está a ser alvo de regulação” (Dicionário Porto Editora; Dicionário Priberam). É, pois, possível perceber que se, por um lado, significa a ação de regulação, por outro, significa também o seguimento de regras para que haja regulação.

A revisão da literatura vai no mesmo sentido que o seu significado pois o conceito de autorregulação, define-se como, a capacidade que um individuo tem para controlar ou adequar os seus pensamentos, emoções, controlo de impulsos ou comportamentos perante estímulos positivos ou negativos de diferentes situações sociais (Linhares e Martins, 2015; Veiga e Fernandes, 2012). É, pois, o “mecanismo que regula o *self*, tendo em vista os padrões e regras aceites pela sociedade” (Baumeister & Vohs citados por Veiga e Fernandes, 2012). Podemos, também, definir o conceito através do termo utilizado por Cordeiro (2015), *autocontrolo*, referido como a capacidade de refletir antes de agir, bem

como pela adequação de resposta a uma dada situação. A autorregulação, pode ser vista, ainda, como a capacidade que uma criança tem para agir de acordo com o que os adultos acham expectável, quer esteja acompanhada, ou não pelos mesmos. (Cole & Cole, 2004). Entende-se, assim, a autorregulação como a capacidade da criança em controlar os seus impulsos, desejos e comportamentos sem recorrer a um adulto.

Verifica-se, desta forma, que existe uma linha convergente no que respeita a importância que a autorregulação tem no desenvolvimento das crianças (Linhares e Martins, 2015). Sendo, pois, necessário que pais e educadores, delineiem estratégias que promovam comportamentos de autorregulação nas crianças que estão ao seu cuidado.

A etapa que vai dos três aos seis anos de idade, é importantíssima para o desenvolvimento da autorregulação (Veiga e Fernandes, 2012), uma vez que nesta fase a criança “começa a desenvolver mais competências para controlar os seus comportamentos de exteriorização, descobrindo novas formas de expressar as suas emoções, pensamentos e desejos, sem ter que recorrer à agressão” (ibidem, 2012, p.536). Acrescentando, com o surgimento dos processos autorregulatórios numa criança, haverá um favorecimento no que diz respeito à adaptação emocional e comportamental, “considerando as demandas internas e externas ao organismo” (Linhares e Martins, 2015, p.283).

A autorregulação é um processo que se desenvolve através de diferentes fases, e que está ligado a diferentes processos psicológicos (Piscalho e Simão, 2014), para além de ser dinâmico e aberto, pelo que deve implicar a participação das crianças na sua aprendizagem (ibidem, 2014). À medida que as crianças vão desenvolvendo os seus processos autorregulatórios, vão-se tornando mais sofisticadas. É, pois, necessário estimular as competências autorregulatórias em crianças pequenas, uma vez que estas estão ligadas ao crescimento psicológico destas, ao nível da regulação das respostas emocionais, do controlo adaptativo do comportamento [e] da resolução de problemas (Whitebread et al., citados por Piscalho e Simão, 2014). Desta forma, através das oportunidades dadas às crianças, a partir do pré-escolar, estas são aptas a desenvolver a autorregulação interna e voluntária (Piscalho e Simão, 2014).

É, então, possível afirmar que as crianças em idade de pré-escolar, “conseguem autorregular os seus processos, (...), ou seja, para atingirem os seus objetivos, todas são

capazes de mobilizar comportamentos de acordo com as especificidades dos seus contextos, (...), no entanto nem sempre o fazem da forma adequada.” (Rosário, Pérez & González-Pienda, 2007 citado em Piscalho & Simão, 2014, p.173). Sendo que, crianças que mostrem dificuldades na autorregulação podem mostrar uma série de problemas, tais como, distúrbios do sono, alimentação, atividade ou atenção.

Contudo, é preciso ter em conta que, dentro do que é a idade de pré-escolar, existem diferenças significativas nos níveis de autorregulação das crianças. Entre os três e os quatro anos, as crianças tem níveis menos significativos de autorregulação do que crianças, entre os cinco e os sete anos de idade, sendo as diferenças bastantes significativas (Fernandes, 2012). É possível perceber que a capacidade de se autorregular está relacionada com a idade da criança, contudo não é o único fator envolvido. Também o meio envolvente e os estímulos são importantes, e potenciam, a autorregulação.

Em suma, o desenvolvimento da autorregulação depende do controlo dos impulsos, emoções, comportamentos e do apoio de um adulto de referência, que esteja desperto para as questões ligadas ao desenvolvimento destas competências na criança.

O Desenvolvimento emocional e os Processos Autorregulatórios

Após perceber o que é a autorregulação, foi importante para mim, perceber a correlação existente entre o desenvolvimento emocional das crianças e o seu processo de autorregulação a este mesmo nível.

Acerca do desenvolvimento psicossocial, intimamente ligado ao emocional, da criança, entre os três e os seis anos sabemos que este se refere às mudanças de personalidade nas mesmas, bem como as das competências sociais e emocionais, incluindo as relações com os outros e a capacidade de regular a suas próprias emoções.⁶ (Hauser-Cram et al., 2014). Ao longo dos anos as crianças vão começando a desenvolver processos que ajudam na sua regulação emocional. Tal acontece quando começam a desenvolver o *self*⁷, quando iniciam o envolvimento em relacionamentos com os seus pares, bem como quando começam a testar limites com pais, professores e outros adultos do seu meio enfrentando, por isso, novos desafios (ibidem, 2014). Relacionado com estes

⁶ Tradução livre do inglês.

⁷ Conhecimento que um individuo tem de si próprio. Consciência de si.

desafios encontra-se, principalmente, a capacidade que a criança tem para regular as suas emoções em diferentes momentos do seu dia-a-dia, tais como, em situações de *stress* (inquietação, tensão, nervosismo, ansiedade) ou positivas, que se caracterizam por ser altamente carregadas emocionalmente.

Durante esta fase da infância a criança já é capaz de reconhecer algumas emoções, como felicidade, tristeza ou irritação. Gradualmente, vão conseguindo aumentar o espectro de emoções que reconhecem, sendo estas mais complexas, como a surpresa, o susto e o nojo. É, pois, possível constatar que a regulação emocional está envolvida num processo de controle muito estimulante, sendo que as crianças aprendem a controlar a suas emoções em momentos de angústia, transferido a sua atenção e utilizando o *self-talk*⁸ (ibidem, 2014).

Brazelton e Sparrow (2013) também fazem a ligação entre o desenvolvimento emocional da criança e os comportamentos de autorregulação, no sentido em que para que a criança compreenda e respeite as emoções do outro tem que, primeiramente, compreender as suas próprias emoções. Sendo, pois, fundamental promover pensamentos reflexivos e críticos nas crianças em idade pré-escolar.

Para além dos autores supramencionados, também outros autores estudam e referenciam a regulação emocional em crianças pequenas. Gross e Thompson (2007), mencionam a ambiguidade que está ligada ao termo regulação emocional, uma vez que se pode referir à regulação realizada pelas emoções noutros processos, como os pensamentos, fisiologia e o comportamento ou, por outro lado, à forma como as emoções são reguladas. Em outro estudo, Gross (1998) refere a regulação emocional como sendo os “processos pelos quais os indivíduos influenciam as emoções que têm, quando as têm e como experienciam e expressam essas emoções” (p. 275). Já Fox & Calkins (2003), referem que a regulação emocional é constituída por um conjunto de diferentes processos: comportamental, biológico e cognitivo, assim como experiencial e social (Gross, 1998). Estes surgem e emergem em resposta a alterações significativas no estado emocional causadas por fatores internos ou externos (Nogueira, 2014).

⁸ Ato, ou prática, de falar consigo próprio.

A capacidade de regular as emoções é, também, conseguida graças a características específicas dos processos de regulação emocional, sendo que, por parte da visão de vários autores como Mauss, Evers, Wilhem, Gross, Thompson & Calkins (citados por Nogueira, 2014, p.7),

podem ser automáticos/inconscientes a controlados/conscientes; podem ter efeitos em um ou mais momentos nos processos que geram a emoção; podem ser intrínsecos e/ou extrínsecos; podem ter um foco nas emoções tanto positivas como negativas, sendo que nenhuma forma de regulação emocional é boa ou má por si só, pois depende do contexto em que é utilizada.

No que concerne ao domínio cognitivo, a capacidade de regulação emocional implica ser capaz de simbolizar, na consciência, a ativação fisiológica experienciada de modo a produzir uma emoção (Nogueira, 2014). Greenberg (2004), refere que os indivíduos podem, ainda, metamorfosear⁹ as emoções ao evidenciar diferentes aspetos do que está a acontecer. Assim, é possível que atribua diferentes razões para explicar uma dada situação ou planear diferentes consequências.

Já no que respeita o domínio comportamental, é possível que o individuo possa controlar o que deseja expressar, bem como o que deseja excluir. Podendo, ainda, optar por regular as emoções, pelas situações a que se decide expor, pela procura ou pelo afastamento de determinado estímulo que evoque essas emoções (Greenberg, 2002). Intrinsecamente ligado a este domínio, Linhares e Martins (2015), referem o temperamento, como estando ligado ao controlo voluntário da criança, contribuindo também ela para o processo de autorregulação. “O temperamento consiste em diferenças individuais, com base constitucional, na reatividade e autorregulação, nos domínios do afeto, atividade e atenção” (ibidem, 2015, p.286). Assim, o temperamento da criança, “exerce forte influência na emergência de comportamentos desajustados e indicadores de psicopatologia em crianças” (ibidem, 2015, p.286).

É, então, possível perceber que as crianças vão desenvolvendo e adquirindo capacidades para controlar os seus impulsos, bem como para ganhar consciência de si

⁹ Transformar, modificar.

próprios e do outro. São, ainda, capazes, com o decorrer do tempo, de se tornarem mais eficientes a descrever e regular as suas emoções (Nogueira, 2014). Em conclusão, crianças de três/quatro anos, começam a ser capazes “de controlar as suas emoções, contudo, necessitam ainda da ajuda de um adulto para compreender as emoções dos outros e saber agir, de forma socialmente adequada, face a essas emoções. (Alves, 2015, p.29).

O papel da família e da escola nos processos autorregulatórios

Para que haja desenvolvimento nos processos autorregulatórios, a criança, deve poder contar com as mais importantes instituições que fazem parte do seu dia-a-dia, neste caso a família e a escola. Assim, é necessário entender qual o papel que estas têm, como corretores, neste processo que é tão importante ao crescimento de uma criança.

No estudo realizado por Linhares e Martins (2015), foram fortes as evidências encontradas de que, a “interação de adultos mais desenvolvidos e capazes do que a criança consiste (num) elemento fundamental para o desenvolvimento da mediação social adequada” (p. 287) promovendo o desenvolvimento da criança. É, pois, importante que, tanto a escola como a família, promovam as competências de autorregulação na criança de forma a que esta aceite ter um papel ativo e autónomo na sua própria aprendizagem ao longo da vida (Piscalho & Simão, 2014).

No que às práticas educativas parentais diz respeito, estas podem ser “efetivas para as regulações emocionais e comportamentais” (Linhares e Martins, 2015, p.287), sobretudo em populações de risco social, em que “a emoção materna relacionada com a socialização desempenha um papel importante na regulação de crianças” (ibidem, 2015, p.288). Ainda no estudo realizado pelos autores supracitados, denota-se que a habilidade de correção dos pais “contribui efetivamente para o processo de autorregulação no desenvolvimento das crianças”, na medida em que poderá facilitar a apropriação de valores, regras e princípios (ibidem, 2015, p.288).

No que concerne ao papel da instituição educativa, uma vez que “a escola assume cada vez mais uma importante função na formação da pessoa.” (Piscalho & Simão, 2014, p 172), deverá oferecer, o mais cedo possível, as condições necessárias para que estas competências possam ser promovidas. Assim, o educador, como figura de referência para

a criança, tem um papel fundamental na promoção do desenvolvimento das competências ligadas ao saber estar, saber ser e saber autorregular-se, surgindo como corregulador e mediador para a criança. Como tal, este deve orientar a sua intervenção de modo a ajudar as crianças “a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias necessárias para aprender de forma autónoma a controlarem, (...), monitorizarem os seus avanços, e ainda interligar o que experienciam na escola ao que poderão vir a realizar futuramente.” (Piscalho & Simão, 2014, pp.173-174).

3.3 Roteiro Metodológico

Os objetivos centrais deste estudo foram perceber como ocorrem os processos autorregulatórios em crianças, identificar as estratégias mais eficazes para o controle do comportamento na criança e promover junto da M.B comportamentos de autorregulação. Para que fosse, então, possível dar resposta à questão inicial: “*Que estratégias utilizar para desenvolver o processo de autorregulação de uma criança?*”, estabeleci um roteiro metodológico para a investigação. No que concerne à natureza do estudo, este, inscreve-se no paradigma qualitativo (Máximo-Esteves, 2008) que “procura métodos e técnicas que permitam *conhecer transformando*” (Tomás, 2007, p. 47), pelo que, durante o processo tentei “compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado” (Mertens, 1998, p.160), assim como, “... compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive (ibidem, 1998, p.11).”

Relativamente à natureza qualitativa do estudo, Bogdan e Biklen (2013) referem que os investigadores “qualitativos [se] interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49), sendo que o mesmo não deve perder, nunca, o contacto com o desenvolvimento do acontecimento (Meirinhos e Osório, 2010). Desta forma, recorri a algumas técnicas distintas e respetivos instrumentos que se inserem nesta natureza qualitativa (ibidem, 2010). Algumas das técnicas utilizadas, dizem então respeito à observação participante, notas de campo, registos diários e entrevista.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação insere-se num *Estudo de Caso* que, segundo vários autores como Yin, Stake, Rodríguez *et al.*, citados por Meirinhos e Osório (2010), pode estar relacionado com algo mais abstrato como decisões, programas,

mudanças organizacionais ou processos de implementação. O estudo apresentou um cariz descritivo (ibidem, 2010), no sentido em que realizei uma análise descritiva de um fenómeno (a autorregulação) inserido num contexto (ibidem, 2010).

Ainda seguindo o que nos dizem os autores supramencionados, num Estudo de Caso, o investigador deve seleccionar informação procedente de variadas fontes, permitindo o desenho de linhas convergentes de investigação, que culminam no processo indispensável de triangulação de dados. Assim sendo, utilizei variadas fontes de dados que apresentarei de seguida.

A primeira fonte de dados utilizada diz respeito à observação participante, característica dos estudos de caso (Meirinhos e Osório, 2010), pois só assim conseguimos ter um “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p.87). Utilizando esta técnica, o investigador integra-se no campo de investigação, permitindo-lhe uma maior aproximação à realidade estudada (Meirinhos e Osório, 2010), uma vez que este é um “método interactivo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar” (ibidem, 2010, p.60), tornando-se o observador parte ativa do campo observado (ibidem, 2010). Como tal, utilizei este tipo de observação, pois enquanto estagiária estava inserida nas diferentes esferas pedagógicas do contexto.

Para Meirinhos e Osório (2010) e Bogdan & Biklen (2013) a observação participante poderá ter graus de implicação diferentes por parte do investigador, conforme as necessidades e circunstâncias. Nesta investigação, a minha participação durante a observação foi sempre ativa, ainda que com níveis distintos, uma vez que apenas se realizou observação não estruturada. Estas observações foram apoiadas com notas de campo e reflexões críticas de forma a analisar o que foi observado, no sentido de refletir sobre o que acontece em determinado momento, cruzando dados a partir de atitudes, discursos e relações entre atores (Tomás, 2007).

Outra fonte de dados utilizada foi a realização de uma entrevista, semiestruturada, individual à criança central do estudo. A técnica é vista por Yin (2005) como “uma das mais importantes [e essenciais] fontes de informação para um estudo de caso” (p.112). “Entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos” (Fontana e Frey, 1994, p. 361), para além disso, permite “captar a

diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade” (Meirinhos e Osório, 2010). Mais especificamente, em relação à entrevista semiestruturada, esta não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado (ibidem, 2010, p.63), algo que penso ser essencial quando entrevistamos uma criança que não teve, à partida, qualquer contacto com este tipo de técnica.

Por fim, durante o estudo foi, ainda, realizada uma revisão de literatura acerca do tema. No decorrer de uma investigação, estabelecida por um estudo de caso, é importante realizar-se o recurso a fontes documentais relacionadas com o tema em estudo, pois “a informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou validar [e valorizar] evidências de outras fontes.” (Meirinhos & Osório, 2010, p.62), (Yin, 2005, p.109). A partir da informação recolhida nas diversas fontes, poderá ser possível fazer novas inferências (Yin, 2005).

Pretendia-se, com a revisão da literatura, mobilizar um quadro teórico acerca do tema, contextualizando-o e, de forma a conferir qualidade ao estudo, bem como ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes das diversas fontes de dados (Máximo-Esteves, 2008), bem como aplicar os conhecimentos à observação e interpretação dos comportamentos observados.

No que diz respeito à organização dos dados recolhidos, tanto as notas de campo como os registos diários, ou seja, os “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (...) [e das] suas ações e interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88), eram passados para o computador, onde os organizava cronologicamente para que, posteriormente, fosse possível utilizá-los como material reflexivo (ibidem, 2008), acerca dos comportamentos observados. Também a entrevista foi transcrita para o computador para posterior análise.

3.4 Roteiro Ético

No que concerne as **questões éticas**, segundo Máximo-Esteves (2008) existe uma grande “necessidade de regulamentação ética, (...), visto que (...) [a prática] não lida apenas com teorias e conceitos, mas sobretudo com problemas reais e pessoas concretas”

(p. 19), tonando-se assim imprescindível, durante a minha prática, construir e respeitar uma conduta ética. Posto isto, foram utilizados os princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2007) e os princípios para uma ética profissional, descritos na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012), fazendo um cruzamento de ambos na aplicação na prática.

De notar que alguns princípios foram orientadores de toda a minha ação, tais como o respeito pela privacidade e confidencialidade da criança – sigilo profissional respeitando a privacidade de cada criança. Os custos e benefícios e possível impacto nas crianças, garantindo que os seus interesses estão acima dos interesses pessoais e institucionais. Os fundamentos da ação, também estiveram sempre presentes, através do trabalho em equipa promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática examinada. Para um melhor esclarecimento do leitor acerca de como foram aplicados na prática, os princípios éticos e deontológicos e os princípios para uma ética profissional, é possível verificar a tabela pormenorizada no Anexo C, tabela C3.

3.5 Apresentação e Análise dos dados

Nesta fase, irá ser apresentada a caracterização da criança observada para a realização do estudo, seguido da explicitação de estratégias implementadas e comportamentos que eram esperados ver na criança no decorrer da prática. Por fim, serão apresentados dados que demonstrem os comportamentos observados e as conclusões do estudo.

Caracterização da Criança

No início da PPS II a M.B tinha ainda três anos, vindo a fazer os quatro até ao fim do ano de 2017. A criança que, só este ano letivo, deu entrada nesta Instituição Educativa, mas que já tinha frequentado outro estabelecimento educativo nos anos letivos anteriores, apresentava pouca internalização de regras de grupo, bem como pela socialização com os pares e adultos, tal como demonstram as notas de campo abaixo apresentadas:

| |
|--|
| No parque a A. vai dizendo que hoje não dá sopa à boca, que são todos crescidos e ninguém está doente, por isso não precisam de ajuda. |
|--|

A M.B aproxima-se da A. e diz: Eu não vou comer, vou ficar a olhar para a sopa. A menina que mostra ser uma *opositora desafiante*, através das suas atitudes e comportamentos, neste momento, estava claramente a desafiar a autoridade sobre o que a A. estava a dizer, não só a ela, mas a todo o grupo. (Nota de Campo do dia 3 de novembro de 2017)

Enquanto fazia um desenho, a M.B tinha muitas canetas de feltro no copo à sua frente, pelo que lhe disse que ia tirar algumas para que outro amigo tivesse canetas para conseguir, também ele, fazer um desenho. Neste momento a menina começa a gritar e a chorar, dizendo que queria muitas canetas, que queria as canetas, não querendo partilhar o material com o T. (Excerto do Registo Diário de dia 3 de novembro de 2017)

Inicialmente, durante o período de adaptação, a M.B recorria apenas aos adultos tanto para a comunicação, como para o auxílio nas brincadeiras e tarefas da rotina diária, isto é, só interagia com a S. e a A., não falando ou brincando com as restantes crianças do grupo. Mesmo quando não queria brincar ou conversar, a criança encontrava-se perto de um dos adultos de referência, permanecendo quase todo o dia ao seu lado. Foi, assim necessário, definir com a M.B alguém que ela quisesse para a ajudar nas tarefas e brincar com ela (de notar que houve, também, uma conversa com a outra criança de forma a que esta auxiliasse a nova colega de sala) para que, dessa forma, a menina começasse a conhecer os colegas e começasse a fazer a sua integração no grupo.

No decorrer da prática, através da observação naturalista (Papalia, Olds & Feldman, 2001) foi possível perceber, também, que a criança brinca com os colegas apenas nos seus próprios termos, isto é, enquanto os pares fazem exatamente o que ela quer, a M.B continua na brincadeira, como se mandasse em todo o seu curso. Caso isto não aconteça, e a menina seja contrariada, esta simplesmente deixa a brincadeira e diz que não quer brincar mais. A reação à contrariedade é sempre algo descontrolada por parte da criança, através do choro compulsivo, dos gritos e do agitar de mãos e pés, descalçando-se e atirando os sapatos pelo ar.

Com este comportamento, a menina, mostra ainda não ter o controlo das suas emoções e dos seus comportamentos de forma a ir ao encontro das expectativas sociais (ibidem, 2001). Para além disso é evidente nestas reações que o “fator temperamento” da criança está envolvido no seu processo de autorregulação (Rothbart, 2011). Uma vez que o seu temperamento consiste em diferenças individuais relativas à reatividade e a sua

autorregulação (emocional e comportamental) perante diferentes situações, nos domínios do afeto, atividade e atenção (ibidem, 2011).

Outros momentos foram sendo notados como “gatilhos” para comportamentos de descontrolo emocional e comportamental por parte da M.B, como a hora de almoço ou a hora da sesta, tal como mostram as notas de campo abaixo apresentadas:

No refeitório, no decorrer da hora do almoço, peço algumas vezes à M.B para comer, proferindo a palavra se faz favor (algo utilizado pela educadora, de modo a não ser sempre entendido como mandar, mas sim pedir). Ainda assim, a menina não acede ao que lhe peço e começa a chorar. Só quando a A. chega é que a menina se acalma. (Nota de Campo do dia 6 de novembro de 2017)

Na hora da sesta M.B deitou sangue do nariz, pelo que, após o episódio, tivemos que retirar os lençóis da sua cama. Quando se apercebeu da situação, a M.B, alterou o seu comportamento ficando inquieta e incomodada com o facto de, agora, não ter lençóis para dormir a sesta. Este momento levou a que a criança começasse a solicitar, de uma forma muito persistente, a atenção da A., começando a chorar quando contrariada. Isto é, quando a A. não acedeu ao seu pedido, em forma de choro, para que esta fosse para perto dela. A M.B esteve a chorar durante algum tempo, acalmando-se apenas quando a A. se voltou a aproximar dela, sendo que quando a S. se aproximou dela, a M.B chorou ainda mais, solicitando ainda mais atenção pelos que a rodeiam. (Nota de Campo do dia 31 de outubro de 2017)

A M.B mostra, também ser uma criança que necessita muito que as atenções estejam todas centradas nela. Era notório, por exemplo, à chegada de qualquer membro da equipa educativa, que a criança queria sempre ser a primeira a mostrar os brinquedos que trazia de casa, gritando o nosso nome até que lhe dessemos atenção. Outro momento em que foi possível constatar este aspeto, aconteceu no dia em que a Psicóloga da Instituição se deslocou à sala para realizar uma observação pedida pela educadora, como mostra o excerto do seguinte registo diário:

[Após algum tempo a Dra.C] dedicou, então, mais tempo à observação da M.B, contudo não esqueceu a atenção “pedida” pelas restantes crianças, estando sempre acompanhada de mais do que uma criança, brincando com elas consoante o que era o seu interesse no momento. Da observação da Dra. Carla, e do que eu consegui perceber, pois estava a realizar uma outra atividade com outras crianças, a M.B requisita muita atenção para ela, querendo sempre contar

tudo o que se passa na sua vida e, quando um amigo está a falar, ela tenta interpor-se para que o assunto dela volte a ser conversa (excerto do registo diário de 11 de dezembro de 2017).

É importante, ainda, referir que a determinada altura, no decorrer da prática, os pais da M.B se separaram e que, em alguns dias, a criança vinha notoriamente alterada de casa havendo mais comportamentos de pouco controle emocional e, também, de pouco respeito pelas regras ou pelo que lhe era pedido para fazer.

Dada a caracterização feita da M.B, e também pelo papel de corregulador que o educador deve ter junto da criança, foi necessário estabelecer estratégias que, no decorrer da prática, mostrassem alterações no comportamento de autorregulação da menina. Desta forma, de seguida, apresento as estratégias pensadas e implementadas para a tentativa de modificação de comportamento junto da M.B, que se alargavam também a todo o grupo sempre que fizesse sentido e fosse necessário:

- ✓ Definir as regras da sala com as crianças;
- ✓ Encorajar a criança a seguir as regras, mesmo que gradualmente;
- ✓ Responsabilizar a criança pelos seus atos e pela forma como trata o outro (pares ou adultos);
- ✓ Dar reforço positivo nas suas conquistas;
- ✓ Em momentos de descontrolo, esperar que a criança se consiga autocontrolar e, só depois, ter uma conversa calma com ela, de forma a perceber o que se passou;
- ✓ Encorajar a criança a expressar os seus sentimentos através da fala;
- ✓ Realizar uma autoavaliação do comportamento diário;

De forma a perceber se as estratégias definidas estavam a ter impacto junto da criança, realizei uma adaptação da ECA¹⁰, apresentada por Veiga e Fernandes (2012), e representada no seguinte quadro:

| | Comportamento Esperado pela criança |
|---------------|--|
| Auto-Inibição | <ul style="list-style-type: none">• Cumpre se lhe é dito para parar de fazer determinada ação e de forma positiva.• Aprende com os seus próprios erros e corrige-os.• Sabe esperar pacientemente pela sua vez. |

¹⁰ Escala de Comportamentos de Autorregulação

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Percebe e cumpre regras. • É paciente, sabendo controlar os seus próprios desejos em situações de grupo. • Quando sabe que algo é proibido, não o faz. • Sabe controlar sentimentos negativos sem se deixar esmorecer. • Sabe esperar pela sua vez, se o educador está a falar com outra criança. |
|--|---|

Nota: Quadro adaptado com Informação do texto de Veiga e Fernandes (2012) acerca da Escala de Kashiwagi (1988; 1989), por sua vez adaptada por Olson e Kashiwahi (2000).

Desta forma, os comportamentos esperados pela criança (acima apresentados), representam as competências que a mesma conseguirá atingir com a ajuda do adulto e, neste caso, das estratégias definidas pelo mesmo. É também importante explicar que os comportamentos esperados, definidos, se centram nos comportamentos de auto-inibição¹¹, uma vez que o caminho percorrido com a M.B tinha como objetivo, que a criança, desenvolve-se mais as suas competências para controlar os seus comportamentos de exteriorização, através da descoberta em como expressar as suas emoções, pensamentos e desejos (Veiga & Fernandes, 2012).

É necessário, agora, apresentar dados que demonstrem que ao longo da prática os comportamentos da M.B foram sofrendo alterações e que, começaram a ir ao encontro do que era esperado. Assim, apresentarei registos reflexivos da prática (Piscalho e Simão, 2014), que se relacionem com os comportamentos esperados pela criança, definidos no quadro já apresentado. De notar que todos os registos aqui apresentados, dizem respeito a comportamentos e ações da criança que foram verificados em toda a sua rotina diária através da observação naturalista.

Relativamente ao comportamento no qual é esperado que a criança perceba e cumpra as regras, é importante explicitar que as regras da sala foram definidas em conjunto com as crianças. Aliás, as regras definidas, foram todas formuladas pelas

¹¹ “(...) itens relacionados com o cumprimento de regras, e com a capacidade de esperar pela gratificação, de controlar emoções e comportamentos negativos” (Veiga e Fernandes, 2012, p. 538).

crianças pelo que já tinham noção e entendiam que era o permitido dentro e fora da sala de atividades, tal como demonstra a tabela seguinte:

Tabela 1

Regras da sala definidas pelo grupo expostas ao lado do quadro de autoavaliação do comportamento

| REGRAS DA SALA | |
|-----------------------|--|
| 1. | Na sala devemos portar-nos bem! |
| 2. | Os amigos não se batem nem se cospem; |
| 3. | Depois de brincar devemos arrumar tudo nos devidos lugares; |
| 4. | Andamos devagar na sala, nas escadas e na casa de banho; |
| 5. | Podemos correr no recreio e no ginásio; |
| 6. | Os brinquedos não devem estar espalhados no chão para evitar acidentes; |
| 7. | Na sala devemos falar baixinho, sem gritar; |
| 8. | Os meninos crescidos não fazem birras, sabem conversar; |
| 9. | À mesa devemos sentar-nos direitinhos, comer tudo sozinhos sem chorar e usar corretamente os talheres; |
| 10. | Depois de fazer os trabalhos devemos arrumar as cadeiras e os materiais utilizados. |

As regras, embora sempre presentes no dia-a-dia da sala de atividades, foram expostas no mês de janeiro, pelo que através da sua leitura já é perceptível uma evolução no que à internalização das regras diz respeito. Para além disso, também através das notas de campo abaixo apresentadas, podemos verificar que a M.B, ao longo do tempo foi começando a demonstrar através de ações que já entendia as regras, cumprindo-as.

(...) algo que tenho notado nos últimos dias, é que a M.B, nesta semana que está a decorrer mostra-se mais calma no que diz respeito aos seus descontrolos emocionais. A menina, que se caracteriza por ser bastante teimosa e desafiante, no que às suas ações diz respeito, esta semana, mostra-se mais cooperante quando lhe pedimos para fazer alguma coisa (como comer ou deitar-se). Não chora descontroladamente quando lhe fazemos algum pedido e, só isso, já é uma grande conquista para esta semana. (Nota de Campo do dia 15 de novembro de 2017)

Chegamos ao refeitório e as sopas já estão nas tigelas, tal como é hábito. Todos se sentam e começam a mexer nas colheres. A M.B pega na colher e começa a levar sopa a boca. Não tarda até a menina olhar para cima e chamar por mim, pela A. e pela Sílvia, dizendo: Olhem, estão a ver estou a comer a sopa toda. Hoje vou comer tudo. (Nota de Campo do dia 7 de dezembro de 2017)

Referindo o quadro do comportamento, como elemento também ligado ao processo, o mesmo servia para que as crianças conseguissem, no final do dia, falar e refletir sobre o seu comportamento e atitudes ao longo do dia. Segundo Johnson e Werner (1984), um quadro “de comportamento pode ser um meio bastante eficaz de ajudar a criança a trabalhar na eliminação de certos comportamentos ou desenvolver comportamentos desejados” (p.29). Assim, ao conversar-se, em grupo, acerca dos comportamentos de todos, as crianças, percebiam cada vez mais o que estava certo e errado nas suas ações uma vez que era sempre explicado e discutido em grupo essas questões.

No que diz respeito a comportamentos como “sabe esperar pacientemente pela sua vez” ou “sabe esperar pela sua vez, se o educador está a falar com outra criança” embora não tenha um registo específico que demonstre que a criança já conseguia demonstrar estes comportamentos, foi também possível verificar alterações. Inicialmente a menina tinha que ser sempre a primeira a falar, e mesmo quando outras crianças estavam a falar ou a enquanto a S. conversava com alguém, a M.B falava por cima, sempre cada vez mais alto para ser ouvida. A determinada altura já punha o dedo no ar para pedir a palavra, assim como esperava que qualquer adulto da sala acabasse a sua conversa para pedir alguma coisa ou fazer alguma questão.

Ao longo do tempo consegui também verificar que a criança estava a aprender com os seus erros e já conseguia alterá-los, por exemplo, nas situações em que por vezes dizia aos colegas coisas menos boas como “eu não gosto de ti”, “o teu trabalho é feio” (cf. Anexo F, Registo Diário do dia 29 de novembro de 2017), a M.B começou a alterar o seu comportamento, deixando de proferir essas frases e brincando, cada vez mais com as outras crianças não só como ela queria, mas também como os outros queriam. Nesse sentido a menina demonstrou, ainda, que percebia que os atos dela tinham consequências, conseguindo expressá-las, tal como mostra a seguinte nota de campo.

No decorrer da prática acontecem alguns momentos em que, por vezes, as crianças demonstram pouca empatia ou respeito uns pelos outros. Nesse sentido, e porque foi sendo conversado ao longo das semanas, as crianças que mais demonstravam estes comportamentos começam a perceber o que os colegas sentem. Durante uma conversa em grande grupo, a M.B, já consegue expressar que os amigos ficam tristes quando ela diz que não gosta deles e que acabam por não querer brincar com ela, pelo que diz que já sabe que não deve fazer isso. Segue-se a A.S, dizendo que somos todos amigos e que não podemos dizer aquelas coisas aos outros. (Nota de Campo do dia 8 de janeiro 2018)

Ainda relacionado a este comportamento, uma ação que também não era visível na M.B no início do ano letivo era o pedido de desculpa quando fazia algo que não estava correto e, também nesse aspeto houve evolução por parte da menina, tal como se pode ler no seguinte registo:

(...) Mais tarde a M.B disse-me que a razão, pela qual tinha feito aquela birra, já após uma conversa com a S., devia-se ao facto de querer mimo. A M.B veio pedir-me desculpa e dar-me um beijo e eu expliquei-lhe que se queria mimo/carinho me podia ter pedido, não é necessário portar-se mal e faltar ao respeito aos adultos para isso acontecer. (Excerto do Registo Diário do dia 16 de novembro de 2017)

Algo que se notava com frequência na M.B relacionava-se com o teste ao limite daquilo que podia fazer, ou não, o que me leva ao comportamento “quando sabe que algo é proibido, não o faz”. Nesse sentido, a M.B muitas vezes em situações nas quais sabia que não podia fazer algo, e mesmo depois de lhe dizemos que não devia fazer determinada ação, continuava com o mesmo comportamento, como mostra a nota de campo abaixo apresentada:

Na hora do almoço a menina começou a testar os limites comigo, quando começou a cantar à mesa. Depois de conversar com ela e dizer-lhe que ia esperar pela decisão dela sobre a sopa (se iria ou não comer), acabei por ter de levar a M.B para outra mesa para ela comer a sopa pois não parava de cantar mesmo eu após lhe ter pedido, repetidamente, para não fazer, explicando que não se canta enquanto estamos a comer. (Nota de Campo de 5 de dezembro de 2017)

Nesse sentido, apesar de não haver uma situação, ou momento específico que demonstre a alteração do comportamento da M.B, foi possível verificar que a menina começou a perceber que quando algo era “proibido” ou não se devia fazer, ela já não o fazia, tal como cantar na mesa, comportamento que só aconteceu na situação descrita ou até nas frases que dizia aos colegas, que também deixaram de ser proferidas, o que mostra

que a criança já começava a realizar uma boa internalização dos comportamentos que eram esperados.

Este comportamento pode estar intimamente ligado ao comportamento “cumpra-se o que é dito para parar de fazer determinada ação e de forma positiva”, uma vez que, por vezes, quando lhe era pedido para parar ou para realizar determinada ação, a M.B, começava a chorar descontroladamente, como é possível ler na nota de campo em abaixo:

Estamos no refeitório durante o lanche e a M.B está a olhar para a taça de cereais e ainda não tinha tocado no leite. Olho para ela, de longe, e digo-lhe para beber o leite que ainda não lhe tocou. A menina começa a chorar, sem aparente motivo, descontroladamente. (8 de novembro de 2017)

A certa altura, a menina também já começava a controlar estes comportamentos. Quando lhe era pedido que parasse, nem sempre chorava ou esperneava, assim como quando lhe era pedido para fazer alguma ação:

Algumas vezes escrevi que a M.B não se deita quando lhe é dito, ou que não come a sopa ou bebe o leite quando lhe é pedido, mas neste momento já se começam a ver algumas diferenças. A menina quando chega a hora da sesta deita-se com o seu boneco e tapa-se para dormir e, mesmo no que às refeições diz respeito, a menina já começa a comer mais rápido e mais quantidade do que inicialmente. (Nota de Campo do dia 11 de dezembro de 2017)

Para que a análise ao comportamento da M.B seja mais completa e clara, é necessário falar de outro comportamento esperado que não faz parte dos comportamentos de auto-inibição. Foi, pois, possível verificar uma evolução no que respeita à capacidade da menina em exprimir o que sentia durante um momento de pouco controlo emocional, como é possível verificar nos seguintes registos:

Após um dia de pouco controlo emocional e comportamental por parte da M.B, no qual a menina fez uma grande birra, tirando os sapatos, atirando-os, esperneando, esbracejando, a S. conversa com a menina de forma a perceber o que se passou e, se, ela consegue expressar o que tinha feito e o que estava a sentir para ter reagido de tal forma. Nesse sentido, a M.B, por um lado, consegue dizer com clareza o que fez, ou seja, a sua ação, no entanto, ainda não consegue expressar, totalmente, o que estava a sentir, dizendo que se sentia triste e que queria mimos. Não consegue ainda dizer o porquê de se sentir triste. (Nota de Campo do dia 4 de novembro de 2017)

“Fico triste quando não tenho miminhos, quando não fazem o que eu quero, quando não vou para casa do pai. Quando estou triste faço birras com muito choro, o meu corpo fica agitado, bato os pés no chão e tiro os ténis” (M.B, trabalho sobre as emoções, janeiro 2018)

Durante todo o processo foi importante dar feedback positivo das suas conquistas diárias, de forma a que a M.B começasse a sentir a sua própria competência e assim, conseguir manter as suas conquistas, tornando os comportamentos regulados permanentes.

Em reunião de grande grupo falasse do comportamento do grupo nos últimos dias. A S. alerta para o facto de ter que estar sempre a chamar a atenção para as mesmas coisas – que não gritem, que arrumem os brinquedos, etc. Contudo, por outro lado, a educadora também enfatiza alguns progressos em bons comportamentos que têm vindo a emergir. Por exemplo, a S. dirige-se a M.B e felicita-a por esta já começar a comer a sopa toda, assim com o segundo prato, à semelhança do restante grupo. (Excerto da nota de campo do dia 6 de dezembro)

Enquanto estamos a realizar a atividade acerca dos comboios, em que cada um tem que construir o seu comboio com as diferentes indicações que lhe vou dando, algumas crianças começam a conversar e a distrair-se. No entanto a M.B, o E. e o T, continuam atentos ao que está a acontecer. No fim da atividade faço questão de chamar enfatizar o facto de os três meninos se terem portado bem, e terem sempre cumprido o que lhe fui dizendo no decorrer da atividade. (Nota de Campo do dia 28 de novembro de 2017)

Para além das observações naturalistas, que “forneceram ao estudo boas descrições dos comportamentos da criança” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.38), foi também realizada uma entrevista (cf. Anexo G).

A entrevista foi realizada num ambiente externo ao da sala de atividades e com a presença da psicóloga da instituição e tinha como objetivo principal recolher dados descritivos da própria criança de forma a perceber como ela interpretava as situações expostas nas perguntas.

Segundo Figueira, Cró e Lopes (2014), as crianças percebem a quebra de regras, primeiro nos outros e só depois nelas próprias, mesmo que elas também as infringam. Talvez por esse motivo, quando questionada acerca de quem se porta mal (ou menos bem), a M.B aponta duas colegas, a L.S e L.C, não referindo o seu nome. O mesmo acontece quando lhe é perguntado sobre quem é que faz mais birras: “Quem faz birras é

a L.C”, referindo mesmo que nunca fez nenhuma birra. A criança focou-se sempre no presente, contornando todos os episódios anteriores em que tenha tido comportamentos menos adequados.

No que diz respeito às questões relacionadas com as regras da sala, à semelhança do que aconteceu para a questão do comportamento, também aqui a M.B não reconhece que já quebrou as regras, dizendo: “eu sempre comi tudo” e “as regras são difíceis, mas não foi difícil para mim”. Por outro lado, a menina demonstrou reconhecer as regras da sala e tem noção do certo e do errado, assim como concorda com todas as regras.

Algo que, também, foi notório em toda a entrevista foi o facto de haver uma grande necessidade, por parte da menina, que o seu bom comportamento e atitudes fossem reconhecidas por todas as pessoas à sua volta (adultos de referência e pares), dando um grande enfoque à educadora e aos pais, como é exemplo este excerto da transcrição da entrevista:

16. Também falas com a tua mãe sobre a escola. O que lhe dizes?

“Eu portei-me bem. Trabalhei.”

17. O que a mãe te responde?

Quem tem uma coisa para mim porque eu portei-me bem.

18. Como é que te sentes? Como ficas?

Feliz. Gosto de receber prendas da mãe.

Nota-se, na entrevista, diferenças notórias em relação ao que era observado e verificado na sala de atividades. Talvez por estar presente uma pessoa que não faz parte dos adultos de referência, a menina demonstrou não reconhecer os seus comportamentos, algo que já acontecia no dia a dia quando confrontada com o assunto. Pode também ser explicada esta diferença de comportamento pelo facto de a criança não se encontrar no seu ambiente natural, pois tal como referem as autoras Figueira, Cró e Lopes (2014), “as crianças mais pequenas são reativas” e as suas ações são reações espontâneas ao ambiente (p.218).

BREVES CONCLUSÕES

A promoção da autorregulação em crianças entre os 3 e os 5 anos, é uma temática que deve ser trabalhada de forma contínua. Desta forma o período de PPS foi curto para ver evidências da evolução e diferenciação permanentes no comportamento da criança. Nesse sentido, é importante clarificar que este processo foi feito de avanços e recuos em todos os aspetos da autorregulação da M.B, sendo que só será uma criança verdadeiramente autorregulada quando todos os seus comportamentos forem intencionais e, esta for capaz de pensar antes de agir (Figueira, Cró e Lopes, 2014, p.221). No entanto, é possível verificar através da análise dos dados que os momentos de pouca autorregulação foram sendo cada vez mais espaçados no tempo e que foram sendo verificados, cada vez mais, comportamentos esperados definidos para o estudo.

O estudo revelou que, o facto de a regulação ser realizada pelos adultos de referência, ajudou a orientar o comportamento da criança de uma forma que ela ainda não era capaz. Algo que só foi possível através da partilha das estratégias definidas, levadas a cabo por toda a equipa educativa da sala. Por outro lado, permitiu fornecer, à criança ferramentas mentais específicas que a conduzirão à autorregulação, esperando que no final da educação pré-escolar já seja capaz de regular os seus comportamentos físicos e mentais e, alguns, cognitivos (ibidem, 2014).

Relativamente aos adultos de referência da criança, era importante, no estudo, que a família tivesse uma correlação com a escola, dessa forma iria promover uma maior qualidade de intervenção junto da criança. Contudo, devido a algumas divergências que foram surgindo entre a família e a escola, não foi possível realizar um trabalho conjunto, sendo que, por vezes, refletia-se na M.B quando algo não vinha bem de casa. Nesses dias havia a tendência a haver mais momentos de birra, de oposição ao que lhe era pedido, etc. Era notório que sempre que havia alguma tensão familiar, algo transmitido pela própria criança em alguns momentos, a M.B entregava-se a mais momentos de choro, mostrando que não sabia lidar com situações de frustração e decepção pessoal. É, assim, possível concluir que o contexto social tem impacto no comportamento da criança, uma vez que estas se modelam de acordo com os outros (Almeida, Lima, Lisboa, Lopes & Junior, 2013).

Foi possível perceber, também, que a M.B procurava limites ao seu comportamento, pois segundo Brazelton (1988), “quando [as crianças] começam a sentir que se estão a descontrolar, ou quando não sabem parar, começa a arrelhar ou a provocar os adultos que as rodeiam” (p.104), situação esta que era frequente vermos acontecer com a menina.

Algo que, também, é importante perceber com este estudo, é que a forma como se promove comportamentos de autorregulação se altera de criança para criança e de grupo para grupo, uma vez que cada um tem as suas próprias, e diferentes características. Assim, é importante não haver uma generalização das estratégias aqui apresentadas. Estas funcionaram para o grupo, e criança em questão, mas não é possível afirmar que são as melhores e únicas estratégias passíveis de utilizar para a promoção da autorregulação em crianças pré-escolares. Por outro lado, estas são as estratégias que foram encontradas para a situação em questão e que fizeram parte deste estudo.

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

As Práticas Pedagógicas Supervisionas I e II foram experiências impulsionadoras de aprendizagens bastante distintos. Contudo existiram algumas linhas convergentes e que foram fulcrais para a formação da minha identidade enquanto futura educadora de infância. Como tal, de seguida especificarei de que forma estas duas experiências contribuíram para a minha formação profissional e pessoal.

4.1 O Cuidar e o Educar como vertentes indissociáveis

Antes de iniciar a PPS I, na valência de creche, tive a oportunidade de escolher a sala do berçário para realizar a minha intervenção, pelo que tentei não levar comigo ideias pré-concebidas de que com os bebés “apenas” teríamos de estar presentes para prestar cuidados e para ter um olhar de vigilância. Contudo, levava comigo medos e receios de como poderia fazer a diferença nesta sala tão específica.

No decorrer da minha prática em creche percebi que o cuidar, aleado, à consideração e conhecimento que o educador tem pelo desenvolvimento integral da

criança, permite considera-la em todas as suas dimensões, ou seja, relativamente ao seu desenvolvimento físico/psicomotor, cognitivo e psicossocial. O mesmo deve acontecer também em contexto Pré-Escolar, pois só assim será possível acompanhar a crianças e contribuir para o desenvolvimento pleno da criança.

Como tal, é importante que o educador tenha interesse no que a criança já sabe sobre si e sobre o mundo, visando a ampliação dos seus conhecimentos e das suas habilidades, de forma a que estes se tornem cada vez mais independentes e autónomos. Acredito, pois, que existindo estas duas vertentes nos estabelecimentos educativos existe, também, um ambiente educativo de maior qualidade (NAEYC, 2009).

Hoje em dia, através das aprendizagens que fui adquirindo ao longo das práticas, passei a ter em atenção a criança como um todo, a compreende-la e ouvi-la, nas suas diferentes formas de se expressar. Para além disso, compreendo também, que todos os momentos da rotina diária podem ser oportunidades para trocas educativas impulsionadoras de uma relação positiva e significava com as crianças, tal como mostram as seguintes notas de campo:

Durante a tarde, num momento de algumas arrumações, enquanto a maioria do grupo estava na aula de dança, sento-me perto da M.L perguntando-lhe o que está a fazer. Diz-me que está a ler a história para a L.S adormecer, folheando um panfleto de um Supermercado, utilizado para realizar a Carta ao Pai Natal.

Passado um momento, chega a L.F dizendo que vai deixar a “bebé” na creche, pondo a boneca no meu colo. Do outro lado, na área da casinha, a A.S diz-me que já está a fazer o comer para o bebé, que me traz pouco depois, dizendo para ter cuidado que estava quente. O E., que estava com o bebé num carrinho, logo para perto de mim dizendo: “já está, estamos na escola”. Num momento tão simples, tornámos a zona da manta, numa escola, em que todas as crianças e duas áreas da sala ficaram envolvidas numa brincadeira que retrata um pouco da realidade do dia a dia das crianças. (Nota de Campo do dia 18 de dezembro 2017)

Num momento de transição, em que já se tinha arrumado a sala, mas faltando ainda algum tempo para o almoço, acabei por pegar nas peças de madeira para construções e começar a pedir às crianças que montassem torres com um certo número de peças e com cores específicas.

As cores é algo que tenho trabalhado com as crianças pois é uma aprendizagem que ainda não está estabilizada para todos. (...) Quanto a contagem progressiva de números naturais (ou cardinais) esta é sempre importante ir trabalhando quando associada a objetos reais, que possam

ser tocados, ou apontados à medida que se vai contando, até porque ainda existem no grupo crianças com pouca aprendizagem no que a esse conteúdo diz respeito. Estes momentos também ajudam a construir uma relação próxima das crianças, através de um jogo simples de interação direta entre mim e elas. (Excerto da Nota de Campo do dia 10 de janeiro de 2018)

4.2 Estabelecer relações positivas com as crianças

As relações sociais a que as crianças desde cedo estão sujeitas, seja com os seus pares ou com adultos vão refletir-se na forma como lidarão com os outros no futuro. (Post e Hohmann, 2011), nesse sentido, na prática do educador, é essencial que estabeleça relações positivas com as crianças que acompanha. Desta forma, esta questão foi priorizada, por mim, junto das crianças, tanto na PPSI como na PPSII.

A relação que consegui criar juntos dos dois grupos, foi importante para mim pois tornou possível educar e cuidar com qualidade (Almeida & Rossetti-Ferreira, 2014). Assim, as duas práticas realizadas, tiveram como principal linha orientadora, a construção de uma interação positiva, baseada na confiança e no afeto, de forma a que conseguisse transmitir segurança e confiança às crianças com quem estava a trabalhar.

Junto das crianças estas relações são benéficas, permitindo-lhes que se expressem com um maior à vontade, que tomem decisões e que se desenvolvam enquanto seres ativos (Hohmann & Weikart, 2011), algo que é mais fácil se tiverem por perto cuidadores carinhosos e responsáveis que estejam informados acerca do seu desenvolvimento e aprendizagens e que estejam envolvidos nas suas habilidades. Assim, é fulcral que o educador esteja totalmente focado e empenhado na vida da criança.

Através da prática fui-me apercebendo que as relações positivas podem ser o centro de tudo o que está envolvido no trabalho de educador, pois a forma como interagimos e nos relacionamos com uma criança, irá fazer com que haja alterações na forma como esta vê o mundo que a rodeia. Assim o educador deve procurar “ajustar o seu estilo de interação de forma a apoiar o ritmo e estilo de cada criança” (Post & Hohmann, 2011, p.75).

A prática permitiu-me, ainda, ter a perspetiva do educador como alguém responsivo, alguém que valoriza os progressos, conquistas e aquisições das crianças, algo que só é possível se tiver uma boa interação com o grupo. Posto isto, o educador deve

criar relações afetivas através de interações sociais em ambientes variados (momentos de brincadeira, refeições, momentos de atividade, etc.), até porque a interação é, segundo Almeida e Rossetti-Ferreira (2014), “um espaço para trocas comunicativas, onde certos comportamentos, de ambos os parceiros, são destacados e assumem significados construídos em conjunto”, (p.174).

Esta relação de proximidade fez com que, ao longo do tempo, as crianças me fossem respeitando cada vez mais (uma vez que eu também as respeitava), me procurassem quando precisavam de ajuda, me procurassem quando criam brincar, etc. Com a prática entendi como a relação pedagógica com as crianças é o núcleo central para a criação da identidade profissional.

4.3 Observar, Planear e Avaliar para uma prática de qualidade

Nos contextos educativos existe a necessidade, por parte do educador de infância, em observar, planear e avaliar de forma a proporcionar um contexto educativo de qualidade, tendo como principal objetivo ir ao encontro dos interesses e capacidades das crianças, na medida em que a criança é o centro da ação. Para isso, é necessário que exista um bom conhecimento das especificidades do grupo com quem trabalha. Assim, penso que a relação positiva e próxima que estabeleci com as crianças, de ambos os contextos, permitiu-me que as conhecesse bem, o que foi essencial para toda a minha prática.

Com o conhecimento adquirido acerca das crianças, das suas famílias e do meio, foi importante planear tendo em consideração que a criança é um ser ativo e participativo na construção do seu conhecimento e desenvolvimento (Silva et al., 2016). Neste planeamento foi também importante ter em conta o facto de o conhecimento se construir de uma forma integrada (ibidem, 2016), pelo que, devia prever experiências de aprendizagem ativa que tivessem em conta as várias dimensões do desenvolvimento da criança. Acrescentando, tanto na PPS I como na PPS II, o planeamento da minha intervenção foi elaborado com a colaboração das educadoras cooperantes, permitindo que a minha prática fosse mais organizada e mais significativa, uma vez que era discutida e pensada em conjunto com a pessoa que melhor conhecia os grupos com os quais trabalhei.

No que respeita a avaliação, cabe ao educador, avaliar numa perspetiva “formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados (Decreto-

Lei, 241/2001 de 30 de agosto), no decorrer da minha intervenção foram efetuados processos reflexivos semanais que permitem, segundo Araújo (2013) analisar as potencialidades e fragilidades da prática profissional e dar seguimento, à mesma, com base em adaptações permanentes no sentido da formação.

Estas reflexões, ocorrem depois do acontecimento (Schön, 2000), e permitiram-me fazer uma reflexão mais aprofundada e com uma certa distância, de tempo, de alguns dos momentos mencionados nos registos diários e, por outro lado, refletir sobre as dimensões encontradas na prática, fossem estas relacionadas com o desenvolvimento das crianças, com o espaço ou com a pedagogia da educadora e auxiliar ou mesmo sobre a minha intervenção enquanto estagiária. Possibilitaram, ainda, a reflexão para cada decisão que foi tomada, até porque, tal como afirma Araújo (2013), estes processos reflexivos são um auxílio à prática do educador uma vez que permitem avaliar o contexto, processos e resultados através de diferentes pontos de vista. Assim, este processo reflexivo ajudou-me a repensar e aperfeiçoar a minha prática pedagógica no decorrer da PPS (I e II), uma vez que comecei a estabelecer prioridades e a ajustar a minha intervenção consoante o contexto em que me encontrava e, ainda, proporcionaram uma maior consciência teórica, metodológica, empírica e prática da minha intervenção e das diferentes situações que apareciam no dia-a-dia.

4.4 O Trabalho em Equipa como promotor de aprendizagens

A par da relação com o grupo de crianças, a relação com a equipa educativa é também de extrema importância. Nesse sentido, no decorrer das práticas, a relação cooperativa entre mim e as equipas educativas apareceu como promotor de aprendizagens significativas. Através da discussão e partilha de ideias, da escuta dos diferentes pontos de vista e, também, pelas críticas construtivas permitiu-me “alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão citado por Milheiro, 2013, p. 37).

A relação cooperativa com ambas as equipas educativas foi, assim, potenciadora de qualidade na minha intervenção pedagógica. Tanto auxiliares como educadoras me

passaram conhecimentos e técnicas que me ajudaram a adequar a minha intervenção, a pensar o que precisava ser mudado ou o que poderia ser ajustado.

Em relação à equipa educativa, para mim, foi importantíssimo tê-las do meu lado para conseguir ser bem sucedida nestes meses de prática profissional supervisionada. Todas elas me foram dando segurança e bases para aquilo que se pode deve fazer com bebés, tanto no que respeita à sua rotina como no que respeita a atividades. O conhecimento que já detinham sobre os bebés, e principalmente os conhecimentos técnicos da educadora, foram imprescindíveis para que eu conseguisse realizar tudo o que realizei ao longo dos meses. (Excerto da Reflexão Semanal de 23 a 1 de junho de 2016)

Para além disso, as equipas cooperantes contribuíram, também, para o meu planeamento da ação, isto porque este era sempre discutido com elas, tendo em conta todas as ideias e sugestões. Este foi também um aspeto fulcral da minha prática, uma vez que a relação de “cooperação em que os/as educadores/educadora coordenam, planeiam e avaliam, em conjunto a sua ação, constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas, com efeitos na educação das crianças” (Silva et al., 2016, p.29).

Em conclusão, pude confirmar que o trabalho de equipa é essencial para o educador realizar uma prática de qualidade. Aprendi, ainda, devemos estar sempre disponíveis para aprender com quem nos rodeia. Por esse motivo, pretendo no meu futuro enquanto educadora, ter esta disponibilidade para ouvir e aprender com os outros através da partilha de conhecimentos, pontos de vista e perspetivas.

4.5 A Prática Pedagógica Supervisionada como processo essencial da formação do educador

A PPS I e a PPS II foram processos essenciais para a minha formação enquanto educadora. Através delas tive, não só, a oportunidade de fazer uma articulação entre a componente teórica adquirida no decorrer da minha formação académica na Escola Superior de Educação, e a componente prática (Bolhão, 2013), como a oportunidade de verificar ou reconstruir esses conhecimentos.

Nesta articulação teórico-prática foi essencial a existência de diálogo entre mim, os orientadores institucionais e as educadoras cooperantes, de forma a que todos nós,

assim como as crianças e as suas famílias, saíssemos beneficiados (Oliveira-Formosinho, 2013, p.63). Devido à partilha existente entre as várias entidades consegui construir aprendizagens de cooperação e colaboração, preciosas e significativas, que levarei para o meu futuro, isto porque “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário” (Sarmiento, 2009, p.48).

Esta experiência deu-me, ainda, a oportunidade de pôr a prova a minha capacidade de resistência e de autoavaliação. A cada novo desafio ou contrariedade que surgiam no dia-a-dia nos contextos, coube-me decidir se os enfrentava ou se desistia. Pelo que peguei em tudo o que sabia e em tudo o que os contextos me podiam ensinar para seguir em frente e levar até ao fim os estágios. Tive a oportunidade de aprender com quem já tem muitos anos de experiência as estratégias necessárias que me permitiram conferir mais qualidade ao meu trabalho com as crianças em ambos os contextos, assim como, reinventar-me e adaptar-me às realidades nas quais estava inserida.

Por fim, a PPS, em ambas a valências (Creche e JI), traduziu-se num conjunto de experiências com sentido e ligação entre si, embora com diferenças óbvias dada a faixa etária das crianças, que deram consistência ao meu processo educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após refletir acerca da identidade profissional é importante referir que, de facto, a PPS tem um papel fundamental para a sua construção. No decorrer deste processo são valorizadas as interações, trocas de conhecimento e novas aprendizagens entre os vários intervenientes, não esquecendo que o educador deverá ser alguém que está disponível para aprender e para ensinar, pois “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2002).

O período de PPS I e II foi de grande crescimento profissional, mas também, pessoal. Ao iniciar estes processos levava comigo receios que muitas vezes me fizeram questionar se este era o caminho a seguir. A falta de experiência trazia questões que, por vezes, me faziam ter dúvidas da minha capacidade para estar à frente de um grupo e passar-lhe o que eu achava ser mais significativo. Terminada esta jornada, e olhando para todo o caminho percorrido, estas foram experiências que trouxeram conquistas impactantes tanto a nível profissional, como pessoal, fazendo com que eu enfrente as

dificuldades de forma a melhorar as minhas habilidades sem ter medo de errar. Com elas percebi que os grupos é que nos dão, os grupos – mesmo que sejam de crianças muito pequenas -, trazem-nos as questões com o seu comportamento, com as suas brincadeiras, com as suas conversas e é, através do que eles nos dão que devemos trabalhar. Através dos seus interesses, curiosidades, questões, etc.

De notar, também, a importância que as questões éticas, tiveram na minha identidade enquanto educadora, quer durante a intervenção, quer na Investigação realizada, contribuindo para repensar quais os comportamentos eticamente corretos, mesmo aqueles que tendemos a esquecer por nos parecerem menos importantes.

Mais acrescento, que o cruzamento entre os princípios éticos e deontológicos e os princípios para uma ética profissional, contribuiu para a reflexão pessoal acerca dos valores que devem nortear a minha prática pedagógica. Este processo reflexivo é fulcral, dada a existência de “necessidade de considerar essa reconstrução de conhecimento como um exercício intelectual complexo a exigir níveis avançados de flexibilidade como mediação de desempenhos pessoal e socialmente consequentes.” (Sá-Chaves, 2002, p.23).

No que respeita a Investigação, antes de mais, parece-me importante referir que tanto professores como educadores devem ter “um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (Alarcão, 2000, p. 2). Ao levamos a cabo uma investigação indica que parámos para refletir acerca da nossa prática ou sobre algum aspeto na educação significativo para nós ou que despertou a nossa curiosidade de forma a querermos interpretá-lo e compreendê-lo melhor.

Investigar um tema que para mim tivesse especial interesse contribuiu para o desenvolvimento de aprendizagens, tanto a nível pessoal como profissional. Para além disso, permitiu que houvesse partilha entre pares, especialmente entre mim, a educadora cooperante, a auxiliar e, ainda, a psicóloga da Instituição, que levou a um alargamento de horizontes. Assim, “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2000, p. 6). Investigar requer, ainda, que haja rigor e investimento pessoal do investigador (Tomás, 2007).

A investigação acerca da temática da autorregulação foi importante para saber e conhecer mais acerca das culturas de infância e do mundo de vida da criança de forma a compreendê-la melhor. Assim, no futuro, pretendo que a minha prática seja acompanhada desta atitude investigativa e formativa de querer sempre descobrir e aprender mais acerca dos grupos, e das crianças, que irei acompanhar, pois acredito que um educador deve “cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada” (APEI, 2012, p.2).

Por outro lado, a Investigação também me trouxe pontos menos positivos, uma vez que era centrada numa só criança do grupo. Ainda que tivesse que realizar uma observação atenta aos comportamentos que a M.B tinha com as outras crianças, penso que dediquei muito do meu tempo apenas a observar a M.B em particular descurando, por vezes de observações que poderiam ser importantes em relação ao resto do grupo.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2000, novembro). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. Comunicação apresentada no encontro do INAFOP, Aveiro.
- Almeida, A., Lima, F., Lisboa, S., Lopes, A., & Junior, A. (2013). Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura. *Cadernos de Graduação- Ciências Biológicas e da Saúde*, (pp. 81-90).
- Almeida, L. & Rossetti-Ferreira (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica*. 2 (32), 173-186.
- Andrade, T. (2014). Importância do Brincar: Quais as competências adquiridas durante o Brincar no desenvolvimento infantil? (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/7783>
- Alves, M. (2015). O papel do educador enquanto promotor de comportamentos de autorregulação das crianças (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação
- Araújo, S. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancoradas em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. (pp.30 -74). Porto: Porto Editora
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa: APEI.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bokio, V. & Zamberlan. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola (v. 6, nº.1, pp. 51-58). Maringá: Psicologia em Estudo
- Bolhão, A. F. J. (2013) *Contribuição do estágio curricular para a formação académica e profissional dos estagiários*. (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga. Consultado em <http://repositorio.ismt.pt/handle/123456789/321>

- Brazelton, T.B. (1988). O desenvolvimento do apego: uma família em formação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Presença.
- Brazelton, T. B., & Sparrow, J. D. (2013). *O Método Brazelton: A Criança e a Disciplina*. Lisboa: Editorial Presença.
- Candeias, M. I. (2007). Passo a Passo no Interior do Projecto: um estudo sobre a Inteligência da Escola. Braga: Universidade do Minho
- Cardona, M. (1992). A Organização do Espaço e do Tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, pp. 8 – 15.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do Adolescente*. Porto Alegre: ArtMed
- Copple, C., Bredekamp, S. & Gonzalez-Mena, J. (2011). *Basics of Developmentally Appropriate Practice: Na Introduction for Teachers of Infants & Toddlers*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Cordeiro, M. (2015). *O Grande livro dos Medos e das Birras*. Lisboa: A Esfera do Livros.
- Coutinho, C.P. (2014). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (2ª Ed.). Coimbra: Almedina
- Davies, D., Marques, R. e Silva, P. (1993) *Os Professores e as Famílias – A Colaboração Possível*. Lisboa: Livros Horizonte
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º201 – I Série A. Lisboa: Direcção- Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. *Autorregulação*. Consultado a 16 de fevereiro de 2018, em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/autorregulacao>. Porto: Porto Editora
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Porto: Edições Afrontamento.

- Fernandes, A, L. (2012). *Percepções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Figueira, A.P, Cró, M.L & Lopes, I.P. (2014). *Ferramentas da Mente: A perspectiva de Vygotsky sobre a Educação de Infância*. Imprensa da Universidade de Coimbra
- Folque, M., A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontana, A. & James, H.F. (1994). *Interviewing: The Art of science*. (pp. 361-367). Thousand Oaks: Sage Publications
- Fox, N.A. & Calkins, S.D. (2003). The Development of Self-Control of Emotion: Intrinsic and Extrinsic Influences. *Motivation and Emotion*, 27 (1), 7-26.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25^a Ed.). São Paulo: Paz e Terra
- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Gaspar, D. & Silva, A.M.C (2010). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado *et al* (orgs.), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. (pp. 1104-1121). Braga: Universidade do Minho
- Glauert, E. (2004). A Ciência na Educação de Infância. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Gomes, M.I. (2017). *O Objeto como Elemento do Jogo Simbólico de crianças em contexto de Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação
- Greenberg, L.S. (2002). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. Washington DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L.S. (2004). Emotion-focused therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 11, 3-16.

- Gross, J.J. (1998). Antecedent and response focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224-237
- Gross, J. J., & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J.Gross (2007), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Hohmaan, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Johnson, V. M., & Werner, R. A. (1984). *Um Guia de Aprendizagem Progressiva para Adolescentes Retardados*. Editora Manole LTDA.
- Laevers, F. (2008). À conversa com Ferré Laevers. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 4-9. Disponível em: http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf.
- Linhares, M., & Martins, C. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças (pp. 281-293). Campinas: *Estudos de Psicologia*.
- Matias, G. & Vasconcelos, V. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. In T. Vasconcelos (org.), *Da Investigação às Práticas: estudos de natureza educacional* (pp. 17-42). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa
- Máximo-Esteves, L. (2008). Metodologia: Questões teórico-práticas. In L. Máximo-Esteves (Ed.) *Visão panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 76-105). Porto: Porto Editora
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 20, 49-65
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative approaches*. Sages Publications
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes – um estudo de caso* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultado em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4605>

- NAEYC. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Nogueira, R. (2014). *Auto-Regulação Emocional em crianças e adolescentes de diferentes etnias (Dissertação de Mestrado)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In Oliveira - Formosinho, J. (Org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). *A avaliação holística. A proposta da pedagogia-em-participação*. Associação Criança: Universidade Católica Portuguesa
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001) *O Mundo da Criança*. (8ªed.) Lousã: McGraw-Hill.
- Parente, C. (2006). *Portefólios como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho.
- Piscalho, I. & Simão, A. (2014). *Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumentos de apoio à prática pedagógica*. Revista Nuances: Estudos sobre Educação, v.25, nº3, p.72-109
- Portugal, G. (2000) Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação, Investigação e Prática: Revista do GEDEI*, (1), 84-106.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 593-608.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por Dentro de Uma Prática de Jardim de Infância - A Organização do Ambiente Educativo. In Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (Ed.). *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*. (pp. 43-63). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

- Rothbart, M. K. (2011). *Becoming Who We Are: Temperament and Personality in Development*. New York: The Guildford Press
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências IN I. P. A. Veiga & M. Fonseca (Orgs.). *As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola*. (pp.69-104). Campinas: Papirus.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância (pp. 46-64). Locus Social
- Schön, A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Armed
- Serrão, E. (2009). O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10451/3440>
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, M., Q., Campos, A., C. & Ramos, R., E. (2001). *Trabalho em Equipe: A Base da Qualidade nas Organizações*. Consultado em: <http://www.pp.ufu.br/Cobenge2001/trabalhos/EQC003.pdf>.
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2009). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o Sucesso Educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Shonkoff, J.P. & Richmond, J.B. (2009). Importância do desenvolvimento Infantil: O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento da Primeira Infância
- Tomás, C. A. (2007). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6269>
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

- Veiga, F. H., & Fernandes, A. L. (2012). Comportamentos de autorregulação em crianças do jardim de infância: Adaptação portuguesa da escala Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children (pp. 536-544). *Livro de Atas do "12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação"*. Lisboa: ISPA
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos (2ªEd.). Porto Alegre: Bookman.