



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

O papel do Educador na promoção da autonomia e da autorregulação, em contexto de creche

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Michelle Nunes Barbosa

O papel do educador na promoção da autonomia e da autorregulação, em contexto de Creche

Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de domínio cognitivo motor,
apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior
de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho

Outubro, 2022

Agradecimentos

Tudo o que agora termina não seria possível sem a minha família. A eles agradeço por tudo. À mãe que me encoraja sempre a procurar mais conhecimento, ao marido pela compreensão e carinho nas minhas horas de “ausência”, à minha pequena princesa de seis anos, que é a minha luz nas horas mais difíceis. Às minhas irmãs que apesar de termos feitios diferentes, sei que estão sempre lá para mim... e a minha estrelinha no céu...pai sei que à tua maneira, estarias orgulhoso!

Um agradecimento especial à minha orientadora Professora Doutora Ana Coelho, por todo o apoio prestado e incentivo. Grata a todo o corpo docente do Mestrado em Educação Especial, porque todos contribuíram de forma positiva, para a minha nova visão de uma escola inclusiva e ajustada a todas as crianças, independentemente das suas características e necessidades.

À colega de profissão e de mestrado Teresa Amaro, pelo seu companheirismo nesta jornada, sempre disponível à distancia de um telefonema ou de uma mensagem. Às educadoras que participaram no Focus Group, pela sua disponibilidade e colaboração.

Às minhas crianças que fizeram parte do grupo de estudo, e aos seus pais, por todo o apoio e colaboração.

À minha entidade patronal, que desde o primeiro momento deu avalo a este projeto.

Um bem haja a todos!

Título: O papel do educador na promoção da autonomia e da autorregulação, em contexto de Creche

Resumo: Este tema surge com base na minha experiência profissional em creche, e como temática para desenvolver o projeto de mestrado em Educação Especial.

Após muitas leituras na área das neurociências, que vieram confirmar a ideia que eu já tinha, da importância dos primeiros anos, no desenvolvimento global da criança.

A creche assume um papel fundamental, preventivo e inclusivo e deve ser um apoio aos pais menos despertos para necessidades específicas das suas crianças.

O educador deve promover competências de autonomia e autorregulação, sempre num contexto inclusivo, onde todas as crianças tenham oportunidades de participação nas diversas atividades e rotinas.

Palavras-chave: autonomia, autorregulação, neurociências, creche, inclusão.

Title: The role of the educator in promoting autonomy and self-regulation, in the context of nursery

Summary: This theme arises based on my professional experience, and as a theme to develop the master's project in Special Education.

The project was built after many readings in the area of neuroscience, which confirmed the idea of the importance of the early years in the global development of the child.

Day care center assumes a fundamental, preventive and inclusive role and should support parents who are less aware of the specific needs of their children.

The educator must promote autonomy and self-regulation skills, always in an inclusive context, where all children have opportunities to participate in the various activities and routines.

Key words: autonomy, self-regulation, neurosciences, nursery, inclusion.

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
1. A Creche - emergência da creche como contexto educativo	3
1.1. Atendimento individual e personalizado em função das características da criança	4
2. Contributos das neurociências para a construção da ação em creche	4
2.1. Conceito de interação	6
2.2. Conceito de neuroplasticidade	7
2.3. Primeira infância – fase de maior evolução do cérebro	8
2.4. Os períodos críticos e a influência do ambiente	9
2.5. Os efeitos do stress nos primeiros anos de vida	10
2.6. Possibilidade de melhores práticas, tendo por base as neurociências	11
3. A Creche como contexto “preventivo” e inclusivo - importância da despistagem precoce	12
3.1. Conceito de Inclusão /” prevenção” (no contexto de creche)	13
3.2. Definição de Educação Inclusiva	15
3.3. Uma creche de qualidade, como uma ajuda para prevenir e mitigar problemas sociais, educacionais e comportamentais	16
4. Perspetiva ecológica de Bronfenbrenner	17
5. Competências de autorregulação em crianças pequenas	17
5.1. O processo de autorregulação, de acordo, com o Modelo Transacional de Sameroff	18
5.2. Componentes da autorregulação: regulação cognitiva, regulação emocional e regulação comportamental	19
5.3. A importância dos correguladores (pais e cuidadores)	20
6. A importância da vinculação	21
6.1. A vinculação segundo a teoria de John Bowlby	21
6.2. O papel das emoções na aprendizagem	22
7. A criança competente e ativa no processo de aprendizagem (criança ser ativo, agência da criança)	23
8. O educador - motivador das competências de autorregulação das crianças	23
8.1. A autonomia em crianças pequenas	24
CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO E DO CONTEXTO ONDE ESTÁ INSERIDO	26

1. Grupo de estudo	27
2. Caracterização do contexto onde se insere o grupo de estudo	29
CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO DO ESTUDO	30
1.O problema e sua justificação	31
1.1. Objetivos do estudo	34
1.2. Metodologia da Investigação	34
1.3. Processo de recolha de dados	34
1.4. Instrumentos de recolha de dados	35
CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	38
1. Apresentação de dados	39
1.1. Focus Group	39
1.2. Análise e discussão de dados, recolhidos através do Focus Group	40
1.3. Análise das observações	42
2.Desenho da intervenção (após a observação do grupo de crianças)	48
3. Atividades propostas	50
3.1. Atividades baseadas na temática da autorregulação	50
3.2. Atividades baseadas na temática da interação com pares	52
3.3- Atividades baseadas na temática da interação com adultos	53
3.4- Atividades baseadas na temática da autonomia	53
4. Discussão de dados, relativos às atividades propostas	54
CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	61
ANEXOS	76
Anexo 1- Plano de Intervenção e Cronograma	77
Anexo 2 - Guião do Focus Group	79
Anexo 3 - Questionário Educadoras de Infância	82
Anexo 4 - Pedido institucional para realização do estudo	83
Anexo 5 - Pedido informal aos pais	84
Anexo 6 - Consentimento informado (Encarregados de Educação)	85
Anexo 7- Pedido informal às colegas, educadoras de infância (Focus group)	87
Anexo 8 – Consentimento Informado (Educadoras de Infância)	88
Anexo 9- Grelha de observação	90
Anexo 10 – Tabela palavras chave Focus Group	92

Anexo 11- Narrativas de Aprendizagem	97
Anexo 12- Fotografias da Intervenção	105

Lista de abreviaturas

1. ANIP- Associação Nacional de Intervenção Precoce
2. APEI- Associação de Profissionais para a Educação de Infância
3. ELI- Equipa Local de Intervenção Precoce
4. ESEC- Escola Superior de Educação de Coimbra
5. IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social
6. MEE- Mestrado Educação Especial
7. OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento
8. SNIPI- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância
9. UNICEF- United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância)

Lista de gráficos

- GRÁFICO 1- Autorregulação
- GRÁFICO 2- Interação com Pares
- GRÁFICO 3- Interação com adultos
- GRÁFICO 4- Autonomia

Lista de tabelas

- TABELA 1 - Desenho da Intervenção

INTRODUÇÃO

Este projeto surge com base na minha experiência de educadora de infância, a exercer na resposta social de creche, há cerca de quinze anos. Esta temática surgiu para o projeto do 2.º ano de MEE, como necessidade de aprofundar conhecimentos e estratégias, de modo a melhorar a minha prática e interação com crianças, famílias e equipa educativa, sempre numa perspetiva inclusiva. O debate em torno da creche é antigo, atualmente com diversas investigações, é possível concluir que a frequência da creche só será favorável ao desenvolvimento da criança, se a mesma tiver qualidade. As neurociências, comprovam a importância dos primeiros anos, no que se refere ao desenvolvimento cerebral.

Qualquer contexto educativo dos dias de hoje, deverá ter em conta a palavra inclusão, e fazer dela uso. A creche não será exceção, além de que o educador deverá estar desperto para sinais de alarme, que podem levar a uma despistagem precoce de problemas de desenvolvimento.

O conceito de autorregulação em crianças pequenas surge no projeto como forma de aumentar conhecimentos e estratégias. Entre o primeiro ano de vida e o terceiro são diversas as aprendizagens da criança, do ponto de vista da autorregulação. A capacidade de autorregulação é de extrema importância, dado que permite à criança controlar os seus impulsos e lidar com sentimentos e emoções, que são essenciais para a criança alcançar comportamentos adequados e estabelecer relações positivas com os seus pares e com os adultos. As competências de autorregulação são importantes para todas as crianças, mas revelam-se essenciais para as crianças com necessidades específicas. Deste modo, revela-se um tema com interesse para uma escola verdadeiramente inclusiva. A autorregulação está interligada com o desenvolvimento da autonomia na criança. São competências, que se desenvolvem paralelamente e umas em função das outras. São de extrema importância ao longo do desenvolvimento infantil e no caso de estarmos perante crianças com necessidades específicas as mesmas devem ser trabalhadas, de modo a proporcionar uma inclusão em grande parte das atividades e rotinas do dia a dia, no contexto escolar.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Creche - emergência da creche como contexto educativo

Durante os últimos anos, a investigação em torno da importância da educação dos zero aos três anos, cresceu vertiginosamente. É reconhecido o impacto positivo no desenvolvimento da criança. As evidências são claras, que as relações precoces, que se desenvolvem numa primeira fase no seio familiar, e posteriormente no contexto de creche, com cuidadores atentos e sensíveis, têm impacto decisivo e duradouro no desenvolvimento e bem-estar da criança.

Ao nível da tutela, cabe ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social, as respostas educativas e sociais de crianças até aos três anos de idade. A nível de legislação a creche é identificada como um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos três anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais (Portaria n.º 262/2011, 1.ª série-n.º 167).

Em 2000, os peritos da OCDE, assinalaram a ausência da prioridade da política educativa no apoio aos primeiros anos de vida da criança, atribuindo este facto a valores culturais fortemente enraizados na sociedade portuguesa (Oliveira-Formosinho, 2018).

No nosso país a educação e cuidados de crianças dos zero aos três anos ainda não faz parte do sistema educativo. Em 2014, o Ministério da Educação deu início a um processo de formulação de Orientações Pedagógicas para a educação em Creche, contudo, ainda não foram publicadas. Em 2017, a APEI (Associação de Profissionais para a Educação de Infância), deu início a uma petição pública para a inclusão formal da educação dos zero aos três anos, no sistema educativo, através da alteração da Lei de Bases, o que ainda não se verificou.

Segundo Portugal (1998), citada por Carvalho e Portugal (2017), um “currículo” para a creche possui características específicas, destacando-se a impossibilidade de separar dimensões cognitivas de outras (afetivas e sociais).

De acordo com Coelho (2009), um aspeto central do processo de intencionalidade educativa em creche refere-se ao modo como as educadoras estabelecem a ligação entre cuidados e educação.

1.1. Atendimento individual e personalizado em função das características da criança

Segundo Portugal et al. (2016) o trabalho pedagógico em creche visa assegurar um atendimento individual e personalizado em função das características de cada criança. É objetivo primordial da creche, segundo as orientações, prevenir e despistar qualquer problema de desenvolvimento.

As Orientações Curriculares para Creche, não editadas, da autoria de Portugal et al. (2016), referem que o educador de infância desenvolve um trabalho fundamental, que envolve o assegurar cuidados adequados e experiências de socialização positivas, aprendizagens significativas e desenvolvimento global.

Na creche, com crianças até aos três anos, a função cuidadora está implementada em todas as atividades e rotinas.

Segundo Oliveira (2012), considerando a criança um agente ativo, do seu processo de desenvolvimento, o educador deve fazer a mediação entre ela e o meio, utilizando todos os recursos disponíveis.

O educador deve respeitar o ritmo de desenvolvimento de cada criança, porque cada criança é única e tem diferentes ritmos para alcançar as diferentes etapas.

2. Contributos das neurociências para a construção da ação em creche

As neurociências têm alargado os seus conhecimentos, nas últimas décadas.

O avanço técnico e científico sobre o Sistema Nervoso deu-nos um substrato poderoso para a investigação sobre a complexidade humana (...) os conhecimentos adquiridos não são usados apenas para o avanço da medicina, mas também por profissionais das mais diferentes áreas, como economia, educação, direito, psicologia, gestão de pessoas, marketing, entre outras. (Tieppo 2019, p.35)

Segundo Guerra (2011) o conhecimento sobre o Sistema Nervoso, especialmente do cérebro, cresceu muito nos últimos anos. A década de noventa ficou por isso conhecida como a Década do Cérebro.

Segundo Relvas (2009), citado por Firmino e Bráz (2020), a neurociência estuda o sistema nervoso central, através de bases científicas, dialogando também com a educação. O estudo desse sistema revela o significado que o cérebro representa no processo da aprendizagem.

De acordo com Bartolomé (2007), citado por Oliveira e Cunha (2007), o desenvolvimento do Sistema Nervoso é determinado por fatores genéticos e epigenéticos, tais como: nutrição, cultura, etc.

O crescimento das neurociências é fascinante e traz respostas a questões antigas. Cosenza e Guerra (2011), citados por Silva e Mello (2018), esclarecem que as neurociências estudam os neurônios e as moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas. Estudam igualmente as funções cognitivas e o comportamento, que são resultantes da atividade dessas estruturas do cérebro.

O cérebro em desenvolvimento possui uma redundância inicial de neurónios, que funciona como reserva neurológica, contra possíveis lesões. Os neurónios são o principal tipo de células do sistema nervoso e podem ser considerados a unidade básica da sua estrutura. Num cérebro imaturo acontece um desenvolvimento excessivo de neurónios e sinapses, alguns dos quais serão posteriormente eliminados, no decorrer do processo de maturação. (Anastasiow (1990), citado pela ANIP, em *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância-um guia para profissionais* (2016, p. 42).

Segundo o mesmo manual, da autoria de Carvalho et al. (2016), as investigações das neurociências têm posto em evidência a forma como a interação entre genética e experiências precoces proporciona uma base para o neurodesenvolvimento e comportamento subsequentes.

Procurando diminuir a brecha entre as investigações do domínio das neurociências e as do âmbito da educação, propôs uma delimitação das áreas do saber, caracterizando a neuroeducação como uma nova linha de pensamento e ação que tem como principal objetivo aproximar os

agentes educativos e os conhecimentos relacionados com o cérebro e a aprendizagem. (Campos (2010) citada por Seixas (2014, p.49)

De acordo com Bartoszeck e Bartoszeck (2012), a fusão das descobertas da neurociência contemporânea com o estudo do desenvolvimento biológico humano, proporcionou o aumento substancial do nosso entendimento de como são cruciais os seis primeiros anos de vida.

Segundo a UNICEF (2008), as investigações das neurociências provam que as relações afetuosas, estáveis, seguras e estimulantes com as pessoas que cuidam da criança, nos primeiros anos de vida, são fundamentais para todos os aspetos do seu desenvolvimento.

2.1. Conceito de interação

A interação é um processo, através do qual as pessoas se relacionam umas com as outras, num determinado contexto social. Os bebés mostram uma capacidade inata para aprender e assimilar informação. Revelam-se curiosos por natureza, em relação ao meio envolvente e principalmente aos seus cuidadores de referência.

Após o nascimento, as experiências da criança com as pessoas significativas, influenciam a sua visão de si própria e o modo como irá interagir com os outros em diferentes situações e contextos (Hohmann & Weikart, 2007).

Segundo o Report Card 8 (UNICEF, 2008), as interações precoces das crianças com a sua família e com outros cuidadores estabelecem os padrões das conexões neurais e os equilíbrios químicos que influenciam o que a criança vai ser futuramente.

É a qualidade das interações (entre o bebé e o educador/cuidador, entre os profissionais da creche e entre estes e as famílias) que distingue os programas de elevada qualidade. As crianças desenvolvem expectativas sobre o comportamento das pessoas e sobre elas próprias, baseadas na forma como os pais e outros as tratam. É através das interações diárias com os adultos que os bebés experienciam as suas primeiras relações de amor (ou não). (Portugal (1998, 2002, 2005, 2010) citada por Tomás et al. (2018, p.63).

Torna-se fundamental destacar o papel da criança em todo o processo. Os bebês e as crianças precisam de segurança e proteção, relações afetivas e interações sensíveis e positivas. A criança deve ser sempre considerada como ator social, com uma ação relevante.

O bebê não é tão incapaz como parece: ele emana mensagens e reforços que guiam as atitudes da mãe ou do pai, quando confrontados com o seu novo papel a nível parental, sendo suscetível de entrar em interação com as pessoas e receber delas a estimulação necessária para o seu desenvolvimento e bem-estar, nas suas diversas vertentes: físicas, cognitivas e afetivas. (Brazelton (1982), citado por Portugal (1998, p.29).

As crianças desenvolvem competências essenciais para o sucesso escolar e social, através das interações com adultos e pares e através da participação em atividades/experiências, por isso as interações deverão ser o mais enriquecedoras possível. (Cadima, 2017).

É através de interações em contextos de vida e do envolvimento nas rotinas e brincadeiras que as crianças em idades precoces adquirem experiências relevantes para o seu desenvolvimento. Os cuidadores através de interações positivas, ajudam a promover o seu desenvolvimento, assim como as capacidades ou competências de autorregulação. (Bronfenbrenner, citado por carvalho et al., (2016, p.48).

2.2. Conceito de neuroplasticidade

De acordo com Nelson (2000), citado por Carvalho et al. (2016), a neuroplasticidade refere-se capacidade que o sistema nervoso possui, para se modificar através da experiência. Essa capacidade varia ao longo da vida, mas é maior quanto mais nova é a criança e varia de indivíduo para indivíduo.

De acordo com Calafate:

A neuroplasticidade cerebral como a capacidade que o sistema nervoso possui de mudar e adaptar-se, em resposta a estímulos internos e externos, induzindo alterações estruturais e/ ou funcionais ao longo da

vida. A plasticidade cerebral constitui um dos pilares dos processos de aprendizagem e de memória. (2021, p.25).

Segundo Goleman e Davidson (2018) citados por Calafate (2021), através do conceito de neuroplasticidade, as neurociências resolveram a disputa entre inato e adquirido, mostrando que a repetição da experiência pode modificar o cérebro.

Segundo Masson e Brault Foisy (2014), citados por Calafate (2021), o conceito de neuroplasticidade é uma condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma ligação entre a educação, o comportamento e o cérebro.

O cérebro é altamente plástico, ao longo de toda a vida, sendo possível alterar as conexões através da experiência. Quanto mais vincadas forem as conexões, mais difíceis serão de alterar. Numa criança, se forem conexões marcadas por experiências negativas, virão ao de cima em forma de comportamento, e vão deixar marcas no futuro adulto. Em relação a mensagens verbais, quanto mais repetidas estas forem, mais influência terão no desenvolvimento e aprendizagem, daí a importância de tomarmos consciência do seu impacto, quer seja de forma positiva ou negativa.

2.3. Primeira infância – fase de maior evolução do cérebro

Os estudos vieram enfatizar o papel que as primeiras experiências de vida, principalmente as ligações humanas, desempenham no estabelecimento das ligações neuronais. As primeiras experiências do bebé são cruciais na forma como as estruturas básicas do cérebro se desenvolvem.

Os primeiros anos de vida deverão ser marcados por uma exploração ativa em ambientes ricos e seguros, traduzindo por programas de qualidade, que privilegiem oportunidades frequentes de interação com pares, com adultos e com os ambientes. Os primeiros anos, devido à maior plasticidade do cérebro, representam a fase de maior abertura para as aprendizagens. (Oliveira & Cunha, 2007, p.32)

Segundo Shonkoff (2009), citado por Carvalho et al. (2016), há fortes evidências de que aquilo que acontece nos primeiros anos pode ter efeitos determinantes ao longo de toda a vida. Segundo Shonkoff e Phillips (2000), citados por Carvalho et al. (2016), o

curso do desenvolvimento pode ser alterado em idades precoces, através de experiências e interações eficazes, que mudem o equilíbrio entre risco e proteção.

As investigações levadas a cabo pelas neurociências, informam-nos da importância dos três primeiros anos, no desenvolvimento cerebral e alertam-nos que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros anos da criança são fundamentais para quase todos os aspetos da sua aprendizagem e desenvolvimento. (Oliveira-Formosinho, 2018, p.11).

2.4. Os períodos críticos e a influência do ambiente

A capacidade de modificação do cérebro varia ao longo do tempo, no entanto sabemos que essa capacidade é maior, quanto mais nova for a criança. De acordo com Boavida (2012), num dos seus artigos publicados na Revista *Diversidades*, o período entre as últimas semanas de gestação e os primeiros três anos de vida é apontado como um período crítico, constituindo uma janela de oportunidade para aprender.

De acordo com Aamodt e Wang (2012), as fases sensíveis são alturas do desenvolvimento em que a experiência tem um efeito particularmente forte na elaboração de circuitos cerebrais.

O ambiente apresenta-se como estímulo fundamental, no que se refere ao surgimento de novos neurónios, como para a capacidade dos já existentes estabelecerem um maior número de conexões.

Os efeitos do ambiente onde a criança se insere, interagem com todas as fases do processo de neurodesenvolvimento. Várias experiências provam que um ambiente privado de estímulos sensoriais e sociais determina uma capacidade a nível neuronal inferior, ao invés da capacidade desenvolvida em ambientes estruturados, com estímulos variados e abundantes. (Perry (2002), citado por Seixas (2014, p.52).

Segundo Carvalho et al. (2016), um ambiente empobrecido, negligente ou abusivo pode originar dificuldades no desenvolvimento da empatia, na regulação das emoções ou no desenvolvimento de competências sociais, o que pode aumentar o risco de problemas a nível da saúde mental.

Para a reconfiguração sináptica, que ocorre durante toda a infância, o papel do ambiente é essencial. A experiência específica do indivíduo e as interações que o mesmo desenvolve com o ambiente, modulam especialmente as fases finais do desenvolvimento dos circuitos cerebrais, até se atingir a maturação. (Calafate, 2021, p.32).

As investigações das neurociências vieram esclarecer questões relativas a genética e à influência do meio ambiente. Segundo Dierssen (2019), citado por Calafate (2021), o desenvolvimento do cérebro e o seu funcionamento não são concebíveis sem o contributo do meio envolvente.

De acordo com Portugal (2009), citada por Cró e Pinho (2011), a neurociência tem demonstrado que a interação com o ambiente não é apenas um acidente de percurso no desenvolvimento do cérebro, é sim um requisito crucial.

2.5. Os efeitos do stress nos primeiros anos de vida

As investigações mostram a importância dos níveis de stress nos primeiros anos de vida. De acordo com Shonkoff, citado pela UNICEF (2008), os níveis excessivos de hormonas do stress influenciam negativamente, a arquitetura cerebral. A exposição na infância a stress e a maus tratos vai ter uma repercussão negativa, ao nível do desenvolvimento emocional. De acordo com Carvalho et al., (2016), quando a criança é exposta, a situações de medo e stress, o seu organismo origina uma resposta neuroquímica anormal, que por sua vez levará a uma arquitetura cerebral distorcida. Situações traumáticas fazem elevar as hormonas do stress, nomeadamente o cortisol, o que vai resultar numa diminuição do número de sinapses e alterações cerebrais, ao nível das emoções.

O stress em excesso ou por longos períodos de tempo, e a ausência de um adulto, que ajude a voltar à tranquilidade, para deste modo baixar as hormonas do stress para níveis normais, pode levar a uma programação errada dos níveis de stress no cérebro da criança. As neurociências dão-nos a informação que uma taxa elevada e persistente de cortisol, a hormona do stress, é prejudicial para o cérebro em desenvolvimento.

De acordo com Shore (1997), citado por Post e Hohmann (2003), os mapas de atividade elétrica do cérebro mostram que o stress emocional pode impedir um funcionamento do cérebro saudável e que em situações extremas de angústia física ou emocional, o cérebro deixa mesmo de funcionar.

Segundo Spitzer (2007), as hormonas do stress atuam desfavoravelmente nos neurónios (...) o stress é, assim, um inconveniente para estudar e aprender.

2.6. Possibilidade de melhores práticas, tendo por base as neurociências

As investigações das últimas décadas deram evidências sobre o desenvolvimento do cérebro humano. Evidências, que se forem tidas em conta, pelos educadores e professores, poderão beneficiar as estratégias do processo ensino-aprendizagem, com vista à melhoria das práticas educativas.

Segundo Guerra (2011), o trabalho do educador pode ter mais significado e ser mais eficiente se o mesmo conhecer o funcionamento do cérebro, o que lhe possibilita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Os educadores têm procurado informação sobre as neurociências, através de congressos, com a expectativa de que essas formações possam colmatar as dificuldades sentidas nas escolas. No entanto, é importante salientar que as neurociências não propõem uma nova pedagogia, elas apenas dão a fundamentação da prática pedagógica que já se realiza, fomentando que as práticas que respeitam o funcionamento do cérebro tendem a ser mais eficientes. Segundo Stern (2005), citado por Guerra (2011), a neurociência por si só não fornece conhecimento específico para a concretização de ambientes de aprendizagem. Ela fornece “insights”, ou seja, informações sobre as capacidades e as limitações do cérebro, durante o processo de aprendizagem.

A neurociência veio ajudar a explicar porque alguns ambientes de aprendizagem funcionam e outros não. Para Moraes e Torre (2004), citado por Carvalho (2011), a neurociência dá conhecimentos que deveriam ser aproveitados pelos docentes.

A aprendizagem acontece devido à plasticidade do cérebro que sofre a influência do ambiente, onde a criança vive. O educador, transmite estímulos que podem vir a

provocar o entusiasmo e o desejo por aprender, ou vice-versa, provocando o desinteresse.

3. A Creche como contexto “preventivo” e inclusivo - importância da despistagem precoce

Um dos objetivos da ação em creche será prevenir e despistar possíveis problemas de desenvolvimento. Segundo as Orientações Curriculares para Creche (não editadas), a creche deve assumir-se como inclusiva, devendo cada contexto incorporar estratégias específicas que permitam uma boa educação para todas as crianças.

De acordo com Serrano (2018), a deteção e identificação precoce de áreas deficitárias é fundamental para evitar dificuldades no desenvolvimento a médio prazo.

Cada educador deverá assegurar o melhor para cada criança, tendo em conta a sua individualidade. Deverá ser capaz de entender se o desenvolvimento de cada criança está dentro da sua faixa etária, ou se pelo contrário se trata de um sinal atípico no desenvolvimento.

No nosso país existem as Equipas Locais de Intervenção (ELI), do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Por norma encontram-se sedeadas nos centros de saúde. Normalmente é a esta equipa que os educadores recorrem quando existem preocupações em relação ao desenvolvimento das crianças, que fazem parte do seu grupo. Estas equipas de intervenção precoce, visam assegurar que todas as crianças com problemas de desenvolvimento ou em situação de risco e as suas famílias, têm acesso aos cuidados específicos que necessitam.

A infância é uma fase da vida cheia de desafios constantes. É através da vivência de determinadas experiências e desafios que a criança cresce e se desenvolve. No decorrer deste desenvolvimento podem surgir sinais, que indicam ao educador que algo não está bem, no entanto é preciso entender que existe uma larga variação nos ritmos e tempos de desenvolvimento e que cada criança é única e todo o tipo de intervenção deverá atender às diversidades culturais e também à individualidade de cada uma delas.

Cabe a cada educador o estabelecimento de relações positivas com a família e a comunidade, assim como o estabelecimento de parcerias com outros profissionais e agentes da comunidade, com a finalidade de desenvolver um trabalho colaborativo.

Segundo Coelho (2004), a comunicação com os pais é sempre considerada um fator fundamental, ao desenvolvimento das práticas educativas de qualidade, e uma dimensão essencial da competência profissional do educador.

O Papel da Creche será também de apoiar os pais, ou outros membros do agregado familiar, de modo a que eles próprios se sintam incluídos na dinâmica de todo este contexto educativo. Deste modo a partilha de informações entre a creche e outros profissionais e a família da criança, tende a ser de extrema importância, e assume-se como uma partilha colaborativa, em prol do desenvolvimento e bem-estar do bebé ou criança pequena. A relação entre a família e a creche, assim como outros intervenientes no processo educativo, devem pautar-se pela comunicação, empatia, respeito, cooperação, confiança e vínculo. Só assim teremos uma relação favorável ao bem-estar do bebé e da sua família.

3.1. Conceito de Inclusão /" prevenção" (no contexto de creche)

O conceito de inclusão deverá fazer parte do vocabulário usado por todos aqueles que trabalham na área da educação. Surgiu pela primeira vez com a Declaração de Salamanca (1994), e tem como finalidade que todas as crianças tenham direito a uma educação de qualidade. Este conceito trouxe a ideia de que não é só a criança que tem de se integrar na escola e na comunidade, mas por seu lado a escola e toda a comunidade têm também de se adaptar, para se aproximar da individualidade de cada um. A inclusão deve ser efetiva, não basta aceder, é preciso criar condições para participar. Para que se promova efetivamente a inclusão é necessário que todas as crianças sintam que fazem parte do grupo, que tenham oportunidades de participação nas atividades.

Segundo, Sanches (2011), a inclusão surge como um novo paradigma social, que por sua vez, obriga a uma organização social, flexível e funcional, assente no respeito por si e pelo outro.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos.

O Decreto-Lei 54/2018 veio estabelecer os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que tem por finalidade responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos. Este decreto veio dar corpo a uma dimensão política que coloca em evidência o compromisso com a inclusão (Pereira, 2018).

A inclusão deve ser fomentada desde cedo na Creche e Jardim de Infância. As práticas educativas devem ser pautadas pela tolerância, partilha, cooperação, sensibilidade, respeito e justiça. Deste modo, as crianças irão reconhecer a importância destes valores e vão modelar-se a eles. É dever do educador promover a inclusão. Segundo Rodrigues (2015), a inclusão é um direito humano emergente que, à semelhança de outros direitos emergentes, tem de ser assegurada como meio para alcançar os outros direitos e como fim em si mesmo.

De acordo com Nielsen (1999), o meio educativo tem um enorme impacto para todos os alunos.

Cabe ao educador transmitir sentimentos positivos, dado que as suas atitudes, serão detetadas e copiadas pelas crianças. Um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todas as crianças, principalmente para aqueles que têm necessidades específicas.

Apoiar e promover o desenvolvimento das crianças em ambientes inclusivos tem sido o enfoque principal na era das sociedades cada vez mais heterogêneas. É na socialização precoce que se estabelecem as bases para lidar com a diversidade, para respeitar as pessoas que são diferentes e para a descoberta das semelhanças entre todos. (Kron et al., 2014, p.11).

Na prática as crianças experienciam igualdade e respeito pela diversidade, se os educadores aceitarem todas as crianças e as incentivarem a ultrapassar as suas dificuldades, dentro das suas potencialidades.

As crianças brincam e aprendem individualmente ou em atividades de grupo, onde todos devem ser incluídos. O educador deve apoiar a participação de todas as crianças, diminuindo as barreiras que possam eventualmente surgir. O Educador deverá ser o mediador da brincadeira, de modo a assegurar a participação efetiva de todas as crianças. Segundo o *Projeto Incluir Brincando* (2014), o objetivo é contribuir para que todas as crianças se desenvolvam de forma integral, conhecendo o mundo através do brincar de forma criativa, segura e inclusiva.

O educador deve dialogar muito com as crianças, dando a todas a oportunidade de se exprimir. Deverá usar diferentes formas de comunicação, de modo a que todos possam compreender. Um dos pontos fundamentais é observar as crianças durante as brincadeiras e perceber se alguém é “colocado de lado” e caso tal aconteça delinear uma estratégia para colmatar esse obstáculo. Deverá sempre valorizar a individualidade de cada criança, porque cada criança é única.

3.2. Definição de Educação Inclusiva

O modelo de escola inclusiva preconizado pela Declaração de Salamanca (1994), apresenta-se como um desafio onde a escola deve ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, com o objetivo de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam necessidades específicas. Segundo Correia (1997), citado por Rodrigues (2001) uma escola inclusiva pretende dar resposta às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características individuais. Segundo Correia (2010), nas escolas inclusivas é dado realce à construção da comunidade escolar: pais, professores, alunos e comunidade em geral.

O Perfil dos Professores Inclusivos (2012), indica valores e competências que os professores /educadores deveriam possuir. Segundo Borges (2020) os valores e as áreas de competência para trabalhar na educação inclusiva são indispensáveis a todos os professores, uma vez que a educação inclusiva é da responsabilidade de todos.

3.3. Uma creche de qualidade, como uma ajuda para prevenir e mitigar problemas sociais, educacionais e comportamentais

A qualidade das creches tem sido objeto de várias discussões, investigações e publicações, nos últimos anos. Dada a importância desta faixa etária e no impacto decisivo das relações precoces aí estabelecidas, será importante implementar políticas que fomentem creches de qualidade. Segundo Portugal (2010), citada por Tomás et al. (2018) é dado realce à importância de experiências relacionais no desenvolvimento das crianças, experiências de qualidade em creche, o perfil dos profissionais que aí exercem e a clarificação das finalidades educativas. Segundo Araújo e Formosinho (2013), citados por Tomás et al. (2018), o ambiente físico das salas de creche deve refletir a competência participativa da criança e oferecer múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os espaços para crianças desta faixa etária devem ser cuidadosamente pensados e ajustados às rotinas inerentes aos cuidados (alimentação, sono e higiene).

Deverão ser tidas em conta rotinas de jogo, brincadeira e experiências que integrem todos os domínios do desenvolvimento, tendo em consideração que um ambiente bem organizado e onde os objetos e materiais estão acessíveis e onde é permitida uma variedade de escolhas, encorajam à curiosidade, exploração e permite que cada criança estabeleça uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo. (Portugal (2010), citada por Tomás et al. (2018, p.62).

Uma das dimensões promotoras da qualidade em creche é a dimensão humana, onde se inserem os intervenientes (tipo de profissionais) e o tipo de interações, que vão despertar na criança valores, que farão dela um adulto sensível e responsável, capaz de viver em sociedade saudavelmente. Caso contrário no futuro, esses adultos poderão apresentar problemáticas a nível social, autoestima, receios, fobias, no fundo poderão ver o seu bem-estar alterado, devido a interações negativas vivenciadas na infância. O que se vive na infância não fica na infância, e deste modo é cada vez mais importante investir em práticas educativas de qualidade, que visem um desenvolvimento pleno da criança.

4. Perspetiva ecológica de Bronfenbrenner

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner surge com base na insatisfação relacionada às abordagens vigentes na psicologia do seu tempo. Segundo Johnson (2008), citado por Benetti et al. (2013), Bronfenbrenner era simpatizante de Vygotski e Lewin, tendo sido influenciado pelo pensamento de ambos. O modelo ecológico foi delineado em 1979 e destacava o ambiente, como fator para a compreensão do desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Bronfenbrenner (1993), citado por Benetti (2013), o contexto é caracterizado por qualquer evento ou condição fora do organismo que poderá influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento, apresenta-se sob a forma de quatro subsistemas socialmente organizados: Microsistema, Mesossistema, Exossistema e Macrosistema.

5. Competências de autorregulação em crianças pequenas

Segundo o *Projeto Quality Matters*, (2015), a autorregulação pode ser definida como a capacidade de planejar e ajustar os comportamentos e emoções, de acordo com situações e contextos específicos.

O conceito de autorregulação envolve várias competências: atenção seletiva, controlo inibitório e memória de trabalho. Este conjunto de competências vai-se desenvolvendo ao longo do tempo. Entende-se que a atenção seletiva diz respeito à capacidade de ignorar informações que não são relevantes, focando a sua atenção na informação importante, em determinado contexto. Em relação ao controlo inibitório, este corresponde à capacidade de mostrar uma reação adequada numa determinada situação. Por último, em relação à memória de trabalho, a mesma verifica-se quando uma criança é capaz de recordar uma informação, para utilizá-la numa situação posterior, enquanto outras informações são trocadas e processadas.

As crianças com melhores competências de autorregulação conseguem interagir de forma mais positiva com pares e adultos da sala, assim como envolver-se e participar nas tarefas e

atividades diárias. As crianças que conseguem dar respostas adequadas às diferentes situações e contextos, manter informação na memória e focar a sua atenção na tarefa, são aquelas que estabelecem relações próximas com adultos e pares, e sendo também as mais envolvidas nas atividades. (*Projeto Quality Matters*, 2019, p.4),

Segundo Tomaz e León (2020), as funções executivas são competências mentais que proporcionam a regulação do comportamento, da cognição e da emoção.

Desde o nascimento até aos três anos a criança passa por um período sensível para o desenvolvimento de diferentes competências cognitivas. As funções executivas são de extrema importância para aprender, pensar, refletir, focar o pensamento e controlar as interferências do ambiente.

Segundo investigações de Moore et al., (2001), citados por Gonçalves e Fuertes (2016), existe uma relação entre problemas de regulação e problemas de socialização e saúde mental, assim como um desempenho académico menos favorável.

Diversos estudos de Feldman (2007), citado por Gonçalves e Fuertes (2016), indicam que bebés com maior reatividade ao stress têm uma tendência maior para apresentarem dificuldades em termos de desempenho cognitivo, tal como no desenvolvimento da linguagem. Esses estudos realçam que a forma como o bebé se auto regula nas emoções é determinante no seu desenvolvimento futuro.

5.1. O processo de autorregulação, de acordo, com o Modelo Transacional de Sameroff

O modelo transacional de desenvolvimento, proposto por Sameroff apresenta-se como uma contribuição, devido à sua perspetiva desenvolvimental. De acordo com Sameroff (2010), citado por Linhares e Martins (2015), este modelo preconiza uma integração dialética no desenvolvimento humano entre as forças *nature* e *nurture*, incluindo: a pessoa, o contexto, a regulação e a representação. Segundo este modelo o desenvolvimento é entendido como um processo que se vai construindo, através de interações entre a criança e as experiências e vivências, que lhe são proporcionadas pela

família e pelo seu contexto social. Os cuidados que a criança recebe no seio familiar, vão influenciar o seu desenvolvimento, positiva ou negativamente, consoante a qualidade dos mesmos.

5.2. Componentes da autorregulação: regulação cognitiva, regulação emocional e regulação comportamental

Segundo Berger et al., (2011), citados por Linhares e Martins (2015), no decorrer do processo de desenvolvimento das competências de autorregulação surge uma convergência e integração dos seguintes tipos: regulação cognitiva, regulação emocional e regulação comportamental, o que quer dizer que diferentes áreas do desenvolvimento humano estão envolvidas no processo autorregulatório.

A regulação cognitiva também designada por controle cognitivo baseia-se fundamentalmente na capacidade de reter, a nível mental, e manipular informação (memória de trabalho) e também na capacidade de ser capaz de resistir a fazer alguma coisa (controle inibitório). A regulação cognitiva envolve mecanismos neurocognitivos: atenção, inibição, partilha de tarefas e memória de trabalho.

Quanto à regulação emocional, de acordo Linhares e Martins, (2015) por volta do primeiro ano de vida podemos observar o desenvolvimento da habilidade de regular a expressão das emoções. Aos seis meses a criança apresenta as emoções básicas: alegria, tristeza, surpresa, medo e raiva.

Segundo Calkins (2009) e Kopp (1989), citados por Linhares e Martins (2015), a regulação emocional envolve habilidades que ajudam a manobrar, modular, inibir e melhorar a ativação emocional.

Relativamente à regulação comportamental, esta caracteriza-se pela competência para controlar o seu próprio comportamento, que inclui: cumprir as orientações dos adultos, controlar o impulso nas respostas. Podemos visualizar a regulação comportamental, quando por exemplo, a criança consegue ficar sentada a ouvir uma história, ou apenas andar, sem correr.

As dificuldades de autorregulação estão associadas a diversas dificuldades de aprendizagem. De acordo com Healey (2019), a autorregulação é essencial para a

maturidade e para o sucesso escolar. É necessário regular os comportamentos: ficar quieto, ser capaz de esperar pela sua vez para responder, começar e continuar uma tarefa, saber lidar com frustrações.

5.3. A importância dos correguladores (pais e cuidadores)

- 1) relações positivas;
- 2) ser um modelo;
- 3) estruturação do tempo e do espaço;

Para que as competências de autorregulação se desenvolvam, a criança deverá contar com interações e relações positivas no seu seio familiar, assim como no contexto educativo. Ambos, fazem parte do dia a dia da criança, e cabe-lhes um papel crucial como correguladores. A creche por seu lado deverá oferecer valores, ter cuidadores que sejam sensíveis e sejam modelos para a criança. Cabe ao educador o papel de estruturar a rotina diária e o espaço, de modo a que essa estruturação ofereça à criança segurança e bem-estar, de modo a que a mesma se possa desenvolver plenamente.

Por seu lado, a família, é o porto de abrigo da criança, é a sua zona de conforto, além das relações positivas que a criança deve vivenciar no seio familiar, também os pais deverão ser um modelo para a criança em desenvolvimento. Para a criança, os pais serão como espelhos pois ela irá refletir os comportamentos que observa no seu contexto familiar. Os pais deverão promover regras, valores e princípios que ajudarão a formar a personalidade da criança pequena. Pais dialogantes e presentes transmitem à criança segurança, que lhe permitirá um desenvolvimento emocional saudável.

Segundo Linhares e Martins (2015), há fortes evidências de que a interação com adultos mais desenvolvidos e capazes do que a criança, apresenta-se como um elemento crucial para o desenvolvimento da mediação social adequada, que por sua vez irá fomentar o desenvolvimento.

6. A importância da vinculação

A forma como se estabelecem as primeiras relações entre o bebé e a mãe/cuidador têm sido uma questão de debate constante, devido à sua importância, uma vez que a maneira como se formam estes primeiros vínculos emocionais, irá influenciar toda a formação e desenvolvimento do ser humano. De acordo com Ralha – Simões (2017), o vínculo entre mãe e filho não se estabelece de forma instantânea.

De acordo com Portugal (1998), o *attachment* ou vinculação é um processo demorado e tem sido considerado uma área-chave no desenvolvimento afetivo e social da criança. Em termos gerais o *attachment* refere-se à ligação afetiva de uma pessoa a outra. Segundo Bowlby (1992), citado por Portugal (1998), por vinculação entendemos todos os comportamentos que permitem ao bebé estabelecer e manter proximidade ou contato com a mãe. Trata-se de um fenómeno vital para o bebé, tal como é a respiração ou a satisfação das necessidades básicas.

No contexto de creche, com crianças até aos três anos, a interação está profundamente ligada com a questão da vinculação. (Oliveira-Formosinho, 2013). De acordo com Aamodt e Wang (2012), grande parte dos bebés ganha vínculo a mais do que uma pessoa, embora o mais forte seja comumente com a mãe.

6.1. A vinculação segundo a teoria de John Bowlby

Bowlby foi o primeiro a desenvolver uma teoria sobre o desenvolvimento da ligação da criança à mãe. Depois deste autor muitos outros dirigiram as suas investigações para esta temática.

De acordo com Bowlby (1988, 1989, 1990 e 1995), citado por Abreu (2005), os padrões de relacionamento com os cuidadores ou os “modelos de apego” desenvolvidos na nossa história de vida, através das nossas relações e interações com os outros, são introduzidos na nossa estrutura de personalidade, na forma de modelos internos e gerais de funcionamento. Esses modelos irão determinar futuramente nossa atitude face às diferentes situações da vida e contextos.

6.2. O papel das emoções na aprendizagem

As emoções, segundo Galvão (1995), sentimentos e desejos, são demonstrações da vida afetiva. As emoções têm características específicas que as distinguem de outras demonstrações de afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como por exemplo a aceleração dos batimentos cardíacos e as mudanças no ritmo da respiração...

De acordo com Aamodt e Wang (2012), as emoções organizam-nos a mente. São sinais de sobrevivência básicos e estão presentes desde o nascimento, embora ganhem complexidade à medida que a criança cresce.

De acordo com Brazelton e Sparrow (2004), para que a criança seja capaz de compreender os sentimentos de alguém, de forma a poder respeitá-los, ela tem de entender os seus próprios sentimentos.

A aprendizagem deve trabalhar com emoções positivas. O reforço do comportamento deve ser sempre feito pela positiva, salvaguardando a autoestima da criança, desde pequena. Desde tenra idade, as crianças expressam as suas emoções, através de diferentes maneiras: expressões faciais, vocalizações e linguagem corporal. Mais tarde, quando adquirem a capacidade de expressarem, através da linguagem, as crianças adquirem também uma ferramenta valiosa para solicitar a ajuda e o apoio dos outros. De acordo com Vale (2012), para que haja um desenvolvimento emocional positivo é imprescindível que a criança estabeleça uma relação positiva com o educador e seus pares, uma vez que é através desta relação, que se cria a oportunidade de aceder a diversas experiências.

Segundo Serrano (2018), a compreensão e a expressão das emoções são influenciadas pela cultura, deste modo os fatores culturais afetam a compreensão crescente das crianças, relativamente à aprendizagem das emoções apropriadas a cada situação.

Quando por vezes surgem questões relacionadas com o comportamento, são como que a criança a tentar canalizar os sentimentos mais intensos. Segundo Brazelton e

Sparrow (2004), para aprender a gerir as emoções, a criança necessita da ajuda dos pais, para compreender os seus sentimentos e experimentá-los sem perder o controlo.

Segundo Serrano (2018), a regulação das emoções reflete a inter-relação da emoção, cognição e comportamento. As competências regulatórias das emoções são de extrema importância, uma vez que interferem na forma como outras crianças e adultos se relacionam com a criança.

7. A criança competente e ativa no processo de aprendizagem (criança ser ativo, agência da criança)

A corrente da agência infantil ganhou força em meados dos anos oitenta e progressivamente pela década de noventa. Estudos na área da sociologia e outras ciências sociais têm dado uma contribuição decisiva para a conceptualização da criança. Esta representação de criança como ator social veio permitir a sua inclusão em contextos sociais dos quais eram excluídas. Segundo Baraldi e Cockburn (2018), citados por Pechtelidis (2021) uma nova visão da criança como cidadão, como um cidadão possuidor de direitos surgiu recentemente e veio afetar as relações entre os adultos e as crianças. A criança é vista como um sujeito ativo, com direito a participação, de acordo com a Convenção dos Direitos da Criança (1989). As crianças são vistas como ativas na construção da sociedade (Oswell, 2021), ou seja, como tendo agência, de modo que ajudam a moldar e a determinar a estrutura social. Aliado à agência da criança surge o termo a “voz da criança”. O termo tornou-se onnipresente na investigação de Infância (Hanna & Lundy, 2021,) e transformador para a área. Teve um grande impacto, orientando os adultos na procura das experiências das crianças, encorajando o desenvolvimento de um conjunto de métodos participativos de investigação. Segundo Barros et al. (2012), diversos estudos têm revelado que a participação ativa das crianças em creche, influencia, de forma positiva, o seu desenvolvimento em várias áreas.

8. O educador - motivador das competências de autorregulação das crianças

Cabe ao educador oferecer diferentes oportunidades, através de diversas estratégias, cujo objetivo seja desenvolver as competências de autorregulação nas crianças. O educador deverá ser um modelo para a criança e terá um papel fundamental

no desenvolvimento destas e de outras competências. O educador deverá assumir o papel de corregulador e de mediador para a criança, de modo a que ela alcance determinadas competências. As competências de autorregulação estão ligadas às competências de autonomia, e interferem no seu desenvolvimento.

Segundo Blair e Diamond, 2008; Kopp, 1982, citados por Piscalho e Simão (2014), à medida que as crianças se desenvolvem, as suas competências reguladoras também se vão tornando mais complexas. Deste modo, o educador deve estar atento à evolução do desenvolvimento da criança, a fim de poder ajudá-la, caso surjam dificuldades.

De acordo com Newman (1998) e Sameroff (2009), citados por Dias et al. (2015), uma vez que a evolução das competências que culminam na capacidade de autorregulação acontece desde o nascimento e ao longo do desenvolvimento, a regulação oferecida pelos cuidadores da criança, influencia fortemente as capacidades autorregulatórias.

8.1. A autonomia em crianças pequenas

De acordo com Serrano, (2018), a autonomia do bebé está relacionada com o desenvolvimento da noção que este tem da sua aptidão para fazer com que certas coisas aconteçam, conseguir agir e pensar por si mesmo,

De acordo com Freire (2014), citado por Cardoso (2018), ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Cada um irá ser o sujeito ativo da sua autonomia, que se irá desenvolver à medida que a criança cresce e usufrui de certas experiências. Ninguém amadurece de repente, trata-se de um processo que leva o seu tempo.

A autonomia vai-se desenvolvendo, à medida que a criança vai crescendo, à medida que vai interagindo com o ambiente cultural e social, com a sua família e com os seus pares.

Para Freire (2014), citado por Cardoso (2018), a autonomia é uma construção cultural, que é por fatores externos e/ou internos e que depende da relação com o outro, com a liberdade de escolha e a tomada de decisões.

O desenvolvimento da autonomia na criança, é o agir e o fazer por si mesma, com orientação do adulto, mas a criança como agente ativo do seu processo de desenvolvimento. Deve ser incentivada a fazer escolhas, a tomar decisões, desde cedo, de modo a adquirir competências que a transformarão num adulto feliz e capaz de viver em família e em sociedade.

Segundo Portugal e Leavers, citados por Cardoso (2018), a autonomia da criança é entendida como um conjunto de regras e limites que garantem um desenrolar das atividades na sala e proporcionam um máximo de liberdade a cada criança.

A creche é uma das primeiras respostas socioeducativas, ou seja, um dos primeiros contextos formais educativos, em que a criança é inserida, nesse sentido o educador tem um papel fulcral no desenvolvimento da autonomia.

De acordo com Portugal (2011), citada por Cardoso (2018), os educadores em creche devem ser promotores da autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento da criança muito pequena, de modo a compreenderem a importância das relações precoces.

CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO GRUPO DE ESTUDO E DO CONTEXTO ONDE ESTÁ INSERIDO

1. Grupo de estudo

O grupo de estudo, em que se realizou o processo de observação foi composto por 17 crianças, com idades compreendidas entre 32 e os 41 meses (à data da mesma), que constituíram a sala, onde exerci funções como educadora de infância, no ano letivo 2021/2022. Este grupo, constitui uma das duas salas de 2/3 anos da creche onde trabalho.

O grupo é composto por onze crianças do sexo masculino e seis crianças do sexo feminino. O grupo de crianças frequenta a mesma sala de creche, e a maior parte delas está junto desde o berçário. No início do ano letivo, esta sala era composta por 15 crianças. Duas crianças iniciaram a sua frequência já no decorrer do ano letivo, uma em janeiro e outra em março. Estas duas crianças estão perfeitamente adaptadas e integradas no restante grupo. A criança que iniciou a frequência em janeiro, é uma criança que está em processo de adoção, por parte de uma família. Anteriormente esteve institucionalizada. Está bem integrada e é uma criança que participa nas brincadeiras com as outras crianças e colabora quando solicitada pelo adulto.

No grupo há uma criança que está institucionalizada no Centro de Acolhimento Temporário, desde bebé, está bem integrada no grupo, é muito ativa e participativa.

No geral, é um grupo de crianças muito ativo, que releve interesse em brincar e descobrir tudo à sua volta, através da brincadeira e da exploração ativa. O brincar livre é proporcionado ao grupo, em vários momentos do dia. De acordo com Neto (2020) a receita para o sucesso escolar, para formar crianças e jovens saudáveis, física e mentalmente, assenta numa premissa simples, que se resume a brincar muito, de preferência ao ar livre e com propostas pedagógicas centradas na criança. O grupo gosta de explorar todos os cantinhos da sala, são crianças muito curiosas, que se interessam por histórias e pequenas dramatizações. Alguns mostram também muito interesse em puzzles e pequenos jogos de encaixe. Revelam interesse no rabisco com lápis e pinturas no cavalete. Segundo Fochi (2015), a função da criança é viver a experiência. A do adulto é criar condições para a experiência. Os adultos do grupo conhecem os seus interesses e tentam, sempre que possível, criar condições para que as crianças possam aprofundar os seus interesses e acrescentar outros. Trabalhar com crianças de creche é permitir que brinquem, que explorem o mundo à sua volta, e que criem relações que os tornem capazes de adquirir conceitos complexos, no futuro.

As crianças do grupo gostam muito do exterior da creche, brincadeiras na cozinha de lama, projeto que implementamos em colaboração com as famílias, dada a importância que damos às brincadeiras no exterior e ao seu contributo para o desenvolvimento da criança.

De acordo com White:

Há pouca coisa mais importante no nosso mundo físico do que a terra e a água, que são coisas realmente intrigantes, especialmente quando interagimos com elas. Misturar terra, água e toda uma variedade de outros materiais tem um papel fundamental na infância pelas profundas e infinitas possibilidades de proporcionar bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem. A amplitude e profundidade que estas experiências oferecem às crianças é verdadeiramente notável (2014, p.6).

Desde a inauguração da cozinha de lama, que notamos que neste espaço o grupo está mais colaborativo e disponível para a partilha e para a resolução de conflitos de interação entre pares. De acordo com Sobel (2022), as crianças que brincam e exploram este tipo de espaços são capazes de exprimir uma variedade de emoções e regulam as suas respostas emocionais e sociais, brincam de forma cooperativa, partilham e colaboram nas tarefas.

No geral, o grupo é colaborativo com o adulto e interage entre si, ainda que com algumas questões na partilha de brinquedos e na gestão de conflitos, próprias e características desta faixa etária. Alguns deles já conseguem identificar os seus sentimentos, interesses e necessidades. Conseguem ter o sentimento de pertença, quer em relação à sua família, quer em relação ao seu grupo de crianças. Têm já adquiridas uma série de competências, que lhes permitem antecipar uma série de etapas ou rotinas, sendo-lhes possível lembrar-se de características de ambientes ou de pessoas que pertencem a um determinado contexto.

A sua maioria são filhos únicos e as famílias procuram ajuda na questão da partilha de brinquedos, pois sentem dificuldades e preocupações, sempre que os filhos estão com outras crianças. Outra das preocupações das famílias prende-se com o estabelecimento de regras, e gestão de birras, que surgem naturalmente nesta faixa etária, dada a imaturidade cerebral da criança, dado que o cérebro ainda se encontra em formação e ainda não tem a capacidade de ajudar a regular e a controlar o comportamento. Dada a

necessidade constante de atenção que a criança precisa por parte do adulto, se não a tem de forma natural, por vezes surgem as birras, como estratégia para captar a atenção do adulto. As crianças necessitam desde cedo de uma estrutura, de limites e orientações claras, de modo a não se sentirem perdidas e ansiosas, levando a alterações no seu comportamento.

Ao nível da linguagem, o grupo de crianças já se consegue exprimir. Fazem ecoar os seus gostos, preferências e necessidades, à exceção de uma criança, que se expressa menos, apesar de compreender tudo o que o adulto lhe diz.

A nível da autonomia, algumas já conseguem vestir-se e despir-se sozinhas, ir à casa de banho e lavar as mãos, apenas com a supervisão do adulto. Outras ainda não, e são incentivadas a fazer sozinhas todas as tarefas da rotina diária, quer sejam da sua alimentação ou da sua higiene.

2. Caracterização do contexto onde se insere o grupo de estudo

O grupo de estudo está inserido numa creche, que faz parte de uma Instituição de Solidariedade Social.

A equipa educativa deste grupo é constituída por uma educadora de infância e duas ajudantes de ação educativa. A educadora de infância e uma das ajudantes já acompanha o grupo desde a sala de 1 ano. Na creche existem mais 5 salas (outra de 2 anos, duas salas de 1 ano e duas salas de bebés). Na Instituição temos ainda a resposta social de Jardim de Infância, onde temos 3 salas de grupos heterogéneos (3-6 anos), as respostas sociais de: Centro de Dia, Serviço de Apoio Domiciliário e Centro de Acolhimento Temporário, que acolhe crianças desde o nascimento até aos 6 anos de idade.

CAPÍTULO III- APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1.O problema e sua justificação

A temática de estudo tem como base a minha experiência profissional de Educadora de Infância. Maioritariamente, ao longo de dezasseis anos, tenho exercido em creche e neste contexto há várias questões pertinentes que se levantam, e que fazem com que os educadores a exercer nesta resposta educativa e social, procurem cada vez mais formação sobre as neurociências, a importância da primeira infância e modelos pedagógicos centrados na agência da criança. Pelo menos para mim é o que tem feito sentido, profissionalmente, nestes últimos anos, uma procura de informação e atualização constantes, nomeadamente na área da educação inclusiva. Diversos estudos (“ProChild CoLab”, 2022) comprovam que a frequência de uma creche, de elevada qualidade, é muito importante, principalmente para crianças que vivem em contextos afetados por desigualdades sociais e económicas. Assim sendo, a creche pode funcionar, como fator promotor e protetor da criança, no fundo como elevador social.

Não tendo nenhuma criança no grupo, que apresentasse necessidades específicas e através da qual pudesse desenvolver um estudo de caso, dirigido e centrado à necessidade específica dessa criança, optei por desenvolver o projeto numa temática pertinente para estas faixas etárias. Propus-me fazer a investigação, através da revisão de literatura, focada nas competências autorregulatórias no contexto de creche, sempre que possível fazendo alusão às mesmas competências e sua aquisição em crianças com necessidades específicas, assim como na promoção da autonomia, objetivo primordial nestas faixas etárias.

Os pais/encarregados de educação revelam muita preocupação nesta área, acabando por procurar muitas vezes a educadora para tentar encontrar estratégias para lidar com a criança, em determinadas situações e contextos, nomeadamente na gestão das birras, tão características desta faixa etária.

De acordo com estudos realizados pelo “*Center on the Developing Child*” (2011), da Universidade de Harvard, nós não nascemos com as habilidades que nos permitem controlar os impulsos, fazer planos e manter o foco. Nascemos com o potencial para desenvolver essas habilidades, ou não, dependendo das experiências que nos são proporcionadas, no ambiente em que vivemos.

As crianças desta faixa etária, devido à sua imaturidade cerebral, não têm ainda a capacidade de se autorregular totalmente. No entanto, apesar do cérebro ser imaturo nesta fase, é também nos primeiros anos que o cérebro é mais flexível, possuindo maior plasticidade, que permite ao sistema nervoso adaptar-se e modificar-se, em função da experiência que é proporcionada à criança. Deste modo, quando existem na criança necessidades específicas, detetadas precocemente, a Intervenção Precoce que irá desenvolver atividades e estratégias com a criança e com a família, será muito benéfica, tendo em consideração a plasticidade do cérebro nesta fase, podendo vir a reduzir o impacto de algumas limitações da criança, que podem ser identificadas e trabalhadas atempadamente. De acordo com Shonkoff e Levitt, citados por Carvalho et al. (2016, p.46) é hoje cada vez mais claro que o sucesso de estratégias de intervenção precoce na criança se deve em grande parte à plasticidade neuronal.

As competências autorregulatórias estão intimamente interligadas com a autonomia da criança. São competências que andam de mãos dadas, que se desenvolvem umas em função do desenvolvimento das outras. Estas competências são fundamentais ao longo de todo o desenvolvimento da criança, pois vão-lhe proporcionar ferramentas para saber lidar com diferentes situações, e em diferentes contextos. Não devem por isso ser descuradas. Nas crianças que apresentem necessidades específicas essas competências devem ser ainda mais trabalhadas, de forma a proporcionar-lhes capacidades para lidar de forma mais capaz possível, na escola e na sociedade em geral. Ao nível da autonomia a criança precisa de estímulos nesta área desde cedo, de forma a conquistar a sua autonomia e independência, em relação ao adulto. O adulto, por sua vez, deve mostrar confiança na criança e incentiva-la a fazer sozinha.

As crianças dependem do desenvolvimento das habilidades ligadas à função executiva, para posteriormente aprender a ler e a escrever, para lembrar etapas na resolução de um problema, para participar em conversas de grupo e para entrarem numa brincadeira com outra criança. As habilidades de funções executivas são componentes cruciais para o desenvolvimento inicial das capacidades cognitivas e sociais. Os cientistas que estudam as habilidades das funções executivas referem-se a elas como a base para a aptidão escolar. Segundos os estudos a memória de trabalho competente, autocontrolo

e atenção são a base para as crianças poderem aprender a ler, a escrever e a resolver problemas.

De acordo com estudos feitos na Universidade de Harvard, as crianças que sofrem adversidades na infância são mais propensas a apresentar deficits no funcionamento executivo, indicando que essas capacidades são vulneráveis a ruturas no início do processo de desenvolvimento. Entre as adversidades estudadas surgem abuso e negligência, nos primeiros anos de vida, crianças que são institucionalizadas, prematuridade, complicações perinatais, exposição pré-natal ao álcool, entre outras.

A autonomia da criança começa a ser estimulada desde cedo, e deve ser um dos objetivos principais das creches, ou outras instituições, que acolham crianças até aos 3 anos de idade. Com base nas evidências e estudos, é necessário que os adultos proporcionem o desenvolvimento da autonomia das crianças, através de rotinas de cuidados, das tarefas e atividades diárias, de modo a criar hábitos, e ainda de modo a estruturar o pensamento da criança. Para tornar uma criança autónoma, é preciso que exista uma rotina, devidamente estruturada, que sirva de apoio e de estruturação do dia da criança. A criança, para se sentir segura e capaz, necessita de ter conhecimento sobre o que vai acontecer no momento, e a seguir, de modo a sentir-se cada vez mais capaz, e deste modo ganhar competências ao nível da autonomia. Através de uma rotina diária consistente a criança desenvolve um sentimento de pertença a um ambiente seguro e com significado. Segundo Hohmann e Post (2003), os horários e as rotinas devem ser repetitivos, de modo a permitir à criança, explorar e adquirir confiança nas suas competências. De acordo com o “Prochild Colab” (2022), desde muito cedo as crianças são capazes de antecipar os comportamentos, em função do esperado, justificando assim a importância de uma sequência de acontecimentos que incluam momentos de brincadeira, alimentação, higiene e descanso.

1.1. Objetivos do estudo

Este projeto teve como objetivo, numa primeira fase, auscultar um pequeno grupo de educadores de infância, em relação ao desenvolvimento das competências autorregulatórias, que estão por sua vez, ligadas ao desenvolvimento da autonomia das crianças até aos 3 anos de idade. Posteriormente, numa segunda fase, propôs-me a observar o grupo de crianças, e verificar alguns comportamentos. Numa terceira fase, após o desenho da intervenção, que resultou do período de observação e de todo o conhecimento do grupo, propôs-me implementar algumas estratégias com vista à promoção da autonomia.

Numa fase final do projeto, após a intervenção com as crianças, tinha como objetivo convocar as mesmas educadoras do Focus Group, caso existisse disponibilidade das mesmas, para apresentação de resultados e partilha de experiências.

1.2. Metodologia da Investigação

Na metodologia da investigação recorri à realização de um Focus Group, com um grupo de educadoras de infância, observação direta das crianças do grupo, com registo em grelha de observação, recolha de notas de campo e registo fotográfico. Após a observação implementei algumas estratégias /atividades, que também foram registadas através de fotografias, notas de campo e com recurso a narrativas de aprendizagem. No final e após a recolha de todos os dados, procedi à análise de conteúdo do material recolhido, quer fossem registos escritos, quer fossem registos fotográficos.

1.3. Processo de recolha de dados

Numa primeira fase de preparação da observação foram solicitados os consentimentos, primeiro à instituição, e seguidamente aos encarregados de educação. Foram explicados os objetivos gerais do estudo aos encarregados de educação (através de modelo de apresentação do estudo de investigação), que após conhecimento preencheram o consentimento informado. Os pais, que eventualmente ficaram com dúvidas em relação ao projeto, foram devidamente esclarecidos. Todos os documentos por mim utilizados foram adaptados a partir dos modelos relativos à comissão de ética, existentes no site da ESEC. Para as educadoras participantes no focus group, os

procedimentos éticos, foram semelhantes, incluíram a apresentação do projeto, o convite a participar no grupo de partilha e posteriormente a assinatura do consentimento informado. Em anexo poderão ser consultados, os modelos utilizados, em branco, por questões éticas e de privacidade de dados recolhidos. Das dezassete crianças do grupo, todos os encarregados de educação assinaram os consentimentos informados, dando assim autorização para a observação e intervenção, com a finalidade de a descrever neste projeto.

Esta primeira fase prende-se maioritariamente com questões éticas. Segundo Bogdan e Biklen (2013) duas questões dominam o panorama no âmbito da ética relativa à investigação com humanos; o consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Segundo os mesmos autores as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a primeira atitude a tomar do ponto de vista ético, é dar conhecimento da finalidade e dos objetivos da investigação-ação aos participantes.

A confidencialidade dos dados obtidos é fundamental, ou seja, assegurar o direito à privacidade do grupo de estudo, assim como de todos os intervenientes no projeto.

1.4. Instrumentos de recolha de dados

Para a recolha de dados foram utilizados: Focus Group, observação e registo em grelha, notas de Campo e Narrativas de Aprendizagem, assim como o registo fotográfico, sempre que foi possível.

O *Focus Group* foi pensado para a participação de quatro ou cinco educadoras de infância, com vista à auscultação das dificuldades sentidas e estratégias implementadas pelas mesmas (em relação às competências de autorregulação, apoio à autonomia e papel do educador), no seu dia a dia, no trabalho direto com as crianças. Segundo Silva et al., (2014), o focus group, também indicado como grupo de discussão, é uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação. De acordo com Morgan (1996,1997), citado por Silva et al. (2014) o *focus group* é uma técnica de investigação de recolha de dados, através da interação de um grupo, sobre um tópico que é apresentado pelo investigador. Segundo Aires (2015), o

grupo de discussão é uma técnica de recolha de dados que é normalmente utilizada pelos investigadores qualitativos.

Relativamente à observação, realizada no grupo de crianças utilizei uma grelha de observação, que engloba um conjunto de indicadores para retratar o objeto de estudo. Esta grelha foi elaborada por mim, teve por base a leitura atenta de várias grelhas, incluindo os Perfis do Manual de Processos-Chave para a creche, documento orientador para as creches, que dependem da tutela da Segurança Social.

De acordo, com Carmo e Ferreira (1998), observar é selecionar informação, através de órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão. Segundo os mesmos autores, feita a observação, torna-se indispensável o seu rápido registo sob pena de se perderem elementos valiosos.

Segundo Máximo-Esteves (2008), a escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas. A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. A observação por mim idealizada enquadra-se na observação participante. De acordo com Estrela (1994), fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.

Durante a observação também recorri à utilização de notas de campo, de modo a completar com pequenos detalhes a observação realizada através da grelha. Depois de um período de observação é normal que o investigador escreva o que aconteceu, aquilo que observou. De acordo com Bogdan e Biklen (2013), embora os investigadores saibam que as notas de campo são elementares para a observação participante, alguns esquecem que podem ser um suplemento a outros métodos de recolha de dados. Deste modo, nos dias de observação, no bolso da bata, segue um pequeno bloco de notas e uma caneta, onde vou colecionando as notas de campo, de modo a tornar a observação mais rica e completa de dados. De acordo com Spradley (1980), citado por Máximo-Esteves (2008), as notas de campo incluem registos detalhados e focalizados do contexto, das pessoas, suas ações e suas interações. Incluem ainda, material reflexivo, isto é, notas

interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação.

As narrativas de aprendizagem, por mim desconhecidas antes deste projeto, apresentam-se como instrumentos de avaliação, para descrever o processo de aprendizagem de uma criança, sendo em simultâneo uma forma de documentar essa mesma aprendizagem. Foi uma descoberta interessante, em termos profissionais e que provavelmente vou implementar futuramente, uma vez que a avaliação de crianças pequenas está repleta de listas de verificação, de perfis de desenvolvimento, que apontam lacunas, dificuldades da criança. As narrativas de aprendizagem usam uma abordagem qualitativa, focando as potencialidades da criança, interesses e pontos fortes. As narrativas de aprendizagem, do inglês *Learning Stories*, são baseadas no trabalho da professora Margaret Carr e da sua equipa de trabalho, na Nova Zelândia. Cinco educadores testaram esta ferramenta de avaliação, baseando-a nas cinco disposições-chave do currículo (Pertença, bem-estar, exploração, comunicação e contribuição). Segundo Carr e Lee (2012) as narrativas de aprendizagem fazem sobressair a aprendizagem alcançada pela criança e possíveis possibilidades para novas aprendizagens. As narrativas são excelentes para ilustrar a maneira como as crianças lidam com desafios, dificuldades e resolução de conflitos. O educador beneficia ao escrever as narrativas, ao nível do conhecimento do seu grupo de crianças, sobre o desenvolvimento em geral e da forma como aprendem.

Durante a intervenção, escrevi oito narrativas de aprendizagem, que serviram para ilustrar aprendizagens das crianças, conquistas, e também como forma de comunicação com as famílias, uma vez que todas elas, foram partilhadas em reunião de final de ano, e onde os pais puderam dar a sua opinião. O recurso a fotografias, como registo, é muitas vezes por mim utilizado, quer em contexto de dia a dia, quer como registo para este projeto.

Os professores registam com alguma regularidade as observações recorrendo à imagem (...) quando o professor utiliza regularmente a máquina fotográfica na sala de aula, o seu uso como instrumento de investigação insere-se na rotina de aula, não sendo, por tal, um recurso intrusivo. (Máximo-Esteves, 2008, p.90 e 91).

CAPÍTULO IV- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

1. Apresentação de dados

Os dados foram recolhidos através da realização de Focus Group, observação e intervenção no meu grupo de crianças. Foram ainda usadas as narrativas de aprendizagem (que podem ser consultadas nos anexos).

1.1. Focus Group

O Focus Group, ou grupo de partilha, como também lhe podemos chamar, realizou-se no dia 28 de junho de 2022, pelas 19h. A data e a hora foram acordadas entre todas as participantes, ao final do dia, após os horários laborais, de modo a ser mais fácil para todas. Inicialmente estava prevista a presença de 5 educadoras, e eu como moderadora. No entanto, devido a alteração de horário, por motivo imprevisto do próprio dia, não foi possível comparecer uma das colegas, inicialmente convidada. Assim sendo o grupo foi composto por 4 colegas e eu como moderadora do grupo.

Foi uma partilha agradável de vivências, dificuldades e estratégias entre colegas de profissão, que têm experiência em creche, como eu, e que para as quais faz todo o sentido esta temática, relacionada com as competências de autorregulação e a autonomia em crianças pequenas, pois acaba por ser o nosso dia a dia, no decorrer de rotinas e experiências/vivências que proporcionamos às crianças.

Para o Focus Group preparei antecipadamente um guião composto por sete questões, relacionadas com a temática do Projeto, de modo a ter uma linha orientadora e não dispersar no momento. A reunião foi gravada, para análise e consulta de dados, e após o culminar deste projeto a gravação será destruída, seguindo deste modo, os procedimentos éticos na área da investigação. Após a reunião, fiz uma pausa nesse dia, para servir como reflexão, afastamento do assunto, e no dia seguinte, comecei a ver e a rever a gravação várias vezes e a partir daí elaborei a uma tabela com anotações/registos, que poderá ser consultada no anexo n.º 10.

Dos dados que recolhi, de uma forma global todas as participantes relatam dificuldades sentidas no seu dia a dia, partilharam também estratégias utilizadas, umas com sucesso e outras não. De um modo geral, é notória a falta de estratégias consistentes para contornar as dificuldades sentidas. E existe ainda alguma contradição entre o que

nos dizem os estudos, nomeadamente os das neurociências, e aquilo que fazemos no dia a dia.

1.2. Análise e discussão de dados, recolhidos através do Focus Group

As educadoras de infância participantes têm uma média de idades de 43 anos. Todas elas exercem em Creche, à exceção de uma que este ano letivo está em Jardim de Infância, mas que conta vários anos de experiência profissional em creche. A média de tempo de serviço das educadoras é de 14 anos. A educadora mais velha conta com 25 anos de tempo de serviço. Todas trabalham em IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e todas pertencem ao distrito de Coimbra, quer a nível de morada, quer a nível da IPSS onde exercem funções.

De um modo geral, as profissionais envolvidas na partilha, reconheceram a importância da temática para esta faixa etária, partilharam vivências e dificuldades que sentem no trabalho direto com as crianças, no entanto é notório, a ausência de estratégias estruturadas e consistentes, de modo a poder dar resposta às dificuldades que vão surgindo, de uma forma, mais positiva e tendo sempre em conta a criança como ser competente e capaz, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ou seja, é um tema que preocupa as educadoras, que lhes acarreta algumas dificuldades na gestão do dia a dia na creche, contudo por vezes as estratégias utilizadas não são as mais adequadas, tendo em conta os estudos das neurociências.

Analisando a tabela que construí após o grupo de discussão é possível perceber, que de um modo geral, as profissionais quando questionadas sobre as competências de autorregulação em crianças pequenas, manifestam constrangimentos e dificuldades, referindo que “nestas idades é complicado” (Educadora A.), que são idades muito difíceis” (Educadora B.). Contudo, a prática do dia a dia, por vezes vai contra as evidências científicas, que salientam a importância da fase que vai desde o nascimento até aos três anos, destacando-a como um período sensível, logo estas competências devem ser trabalhadas desde cedo.

Em relação às estratégias utilizadas para a promoção das competências, foram referidas a importância da segurança afetiva, da empatia, da estruturação das rotinas e

dos espaços, de modo a que a criança se sinta segura, que seja capaz de prever o que vai acontecer a seguir, e que se sinta como parte do grupo.

Por sua vez, na implementação das estratégias, são sentidas dificuldades, nomeadamente nos grupos de crianças “cada vez mais desafiantes” (Educadora A.), e as famílias cada vez mais exigentes. É certo que as crianças de hoje não são mais as crianças de há trinta anos atrás, a informação a que têm acesso desde cedo, faz delas crianças diferentes. Entretanto, os contextos educativos também foram evoluindo. As famílias por norma, atualmente são constituídas por pais cada vez mais informados e focados no desenvolvimento dos filhos.

No que se refere à associação entre autorregulação e autonomia, no geral, o grupo concorda que a autonomia da criança, faz dela um ser seguro e confiante, “que sabe reagir, responder adequadamente à situação” (Educadora B.). Apontam também a maturidade e o nível emocional elevado como fatores capazes de promoverem a autonomia na criança.

Quando a questão foca a agência da criança, o que implica que todos os profissionais reconheçam a criança como ser ativo no seu desenvolvimento, a ideia generalizada, é deixar fazer, experimentar, explorar, ser apenas um orientador, da exploração ativa que deve pautar os momentos vividos numa creche.

Quando questionadas sobre os momentos da rotina, em que as crianças apresentam maiores dificuldades, as profissionais referiram os momentos de alimentação, higiene e idas ao exterior.

Quando a questão é o excesso de apoio, por parte do adulto, as colegas referiram dificuldades em que as crianças mantenham rotinas em casa, quer seja em períodos de férias ou apenas no fim de semana.

De um modo geral crianças e famílias de hoje, não são as mesmas, e o profissional, precisa de encontrar estratégias claras e concisas, que apoiem crianças e famílias.

Na minha modesta opinião deveria investir-se mais na formação dos docentes, primeiro em contexto de creche, e depois em temáticas fundamentais. É urgente que as políticas educativas deem prioridade à formação do pessoal docente e aos contextos

educativos de crianças mais pequenas, até aos três anos de idade, uma vez que os diversos estudos das neurociências já mostraram que esta faixa etária é crucial para o desenvolvimento da criança. De acordo com Shonkoff, (2009), citado por Carvalho et al. (2016), há hoje fortes evidências de que aquilo que acontece nos primeiros anos pode ter efeitos determinantes ao longo da vida.

Fazendo uma reflexão mais a nível pessoal, antes deste projeto havia estratégias desconhecidas para mim. Sentia dificuldades, por vezes, mas a rotina instalada, levava-me sempre a tomar as mesmas atitudes. Hoje, ao fim de muitas leituras, e do projeto de intervenção desenvolvido, sei que a criança deve ter sempre um papel ativo, seja em rotinas de cuidados, em atividades orientadas, em momentos de exploração livre. A criança é o ser ativo do seu desenvolvimento, o adulto apenas deve orientar e proporcionar as oportunidades certas para que a criança suba degraus na escada da aprendizagem.

Um dos pontos em que as educadoras participantes concordavam, e a meu ver um ponto positivo para a criança, era na importância do afeto, da empatia, do colinho que se dá a cada criança, no contexto de creche. Isso deixou-me feliz, e com a certeza que estamos no caminho certo.

Outra situação identificada por todas, as crianças fazem cada vez mais birras, ou seja, estão menos equilibradas em termos emocionais. Podemos incluir a pandemia covid 19, como efeito na instabilidade emocional das crianças pequenas, que lhes causou ansiedade por estarem fechadas nas suas habitações, restritas à sua família mais chegada. Podemos igualmente apontar os efeitos do dia a dia, os pais cada vez têm menos tempo para os filhos. As crianças passam cada vez mais tempo nas creches, amas, ou em casa de familiares próximos.

1.3. Análise das observações

A observação do grupo de crianças foi feita ao longo de duas semanas, diariamente, ao longo dos vários momentos da rotina. A observação foi feita com recurso a grelha de observação, recolha de notas de campo, e registo fotográfico, que serviram de suporte à elaboração das narrativas de aprendizagem.

Ao nível da autorregulação: após uma observação mais pormenorizada é possível registar que algumas crianças já têm adquiridas algumas competências autorregulatórias. Outras necessitam ainda de incentivo, por parte do adulto e de motivação.

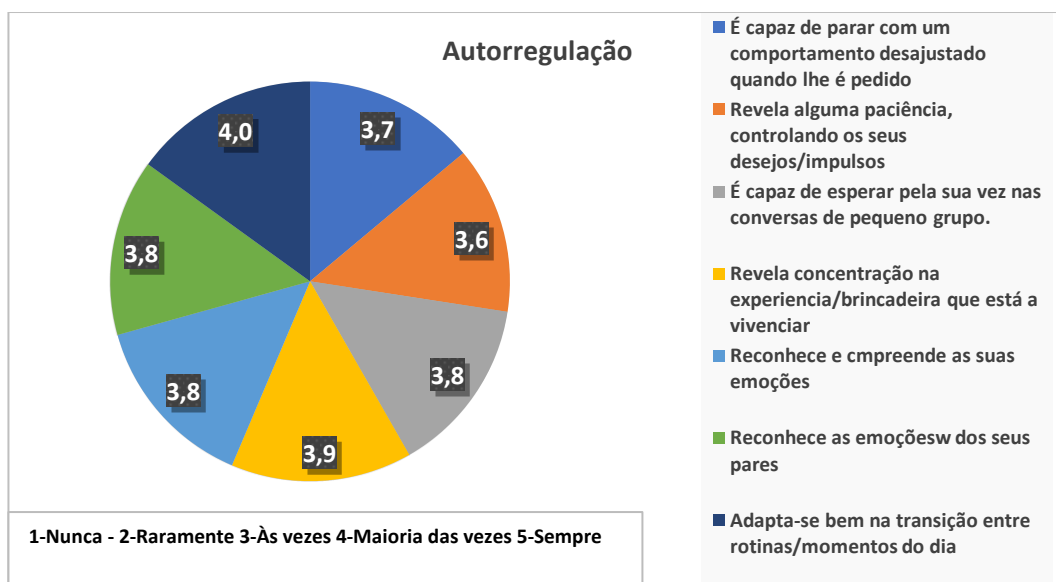


Gráfico 1- Autorregulação

Ao nível da interação com pares, o grupo evolui positivamente. Os adultos incentivam a partilha e a interação positiva entre pares e as crianças são elogiadas quando têm o comportamento esperado. Os que ainda não conseguem são motivados para esse efeito.

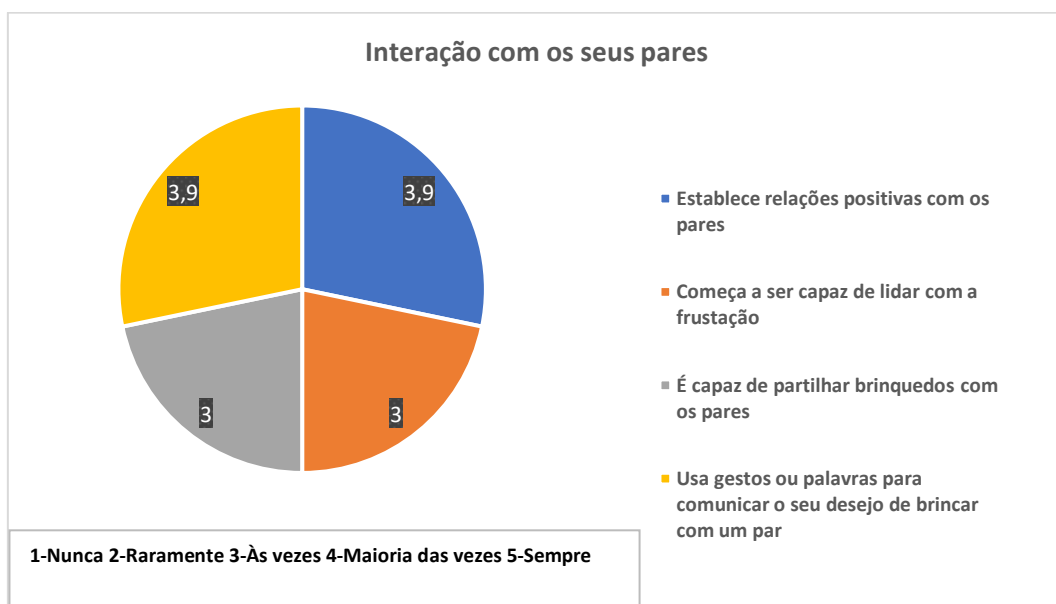


Gráfico 2-Interação com pares

Ao nível da interação com adultos, é um grupo, que gosta de colaborar nas atividades/tarefas, gosta da interação com os adultos da sala. Por norma a interação

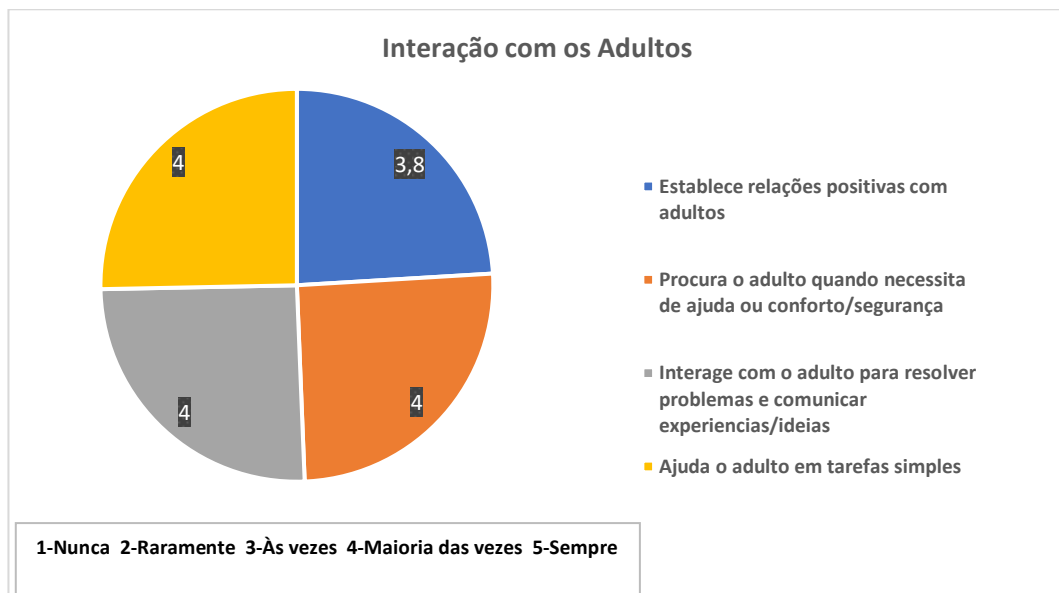


Gráfico 3- Interação com adultos

Ao nível da autonomia, são crianças com algumas competências nesta área, nomeadamente, no vestir e despir, nas idas à casa de banho e na alimentação. Os que ainda não são autónomos são incentivados a fazer sozinhos, respeitando sempre o seu ritmo de aprendizagem e a sua individualidade. Existem diferenças, a nível de autonomia, no grupo de crianças, tendo em conta o fator idade, que como sabemos nestas faixas etárias dois ou três meses de diferença, fazem toda a diferença em termos de desenvolvimento.



Gráfico 4- Autonomia

Observação: no gráfico 4, no último item: “Calça galochas quando fazemos brincadeiras na lama”, os valores são baixos, dado que no período de observação, fomos apenas duas vezes à cozinha de lama.

Nota explicativa dos gráficos:

- Os valores apresentados correspondem à média de 10 dias numa escala de 1 a 5 (conforme legenda apresentada no gráfico)
- A amostra corresponde a 17 indivíduos, sendo 11 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 32 e os 41 meses (à data de observação).

2.Desenho da intervenção (após a observação do grupo de crianças)

Após a observação atenta e com recurso a registos, delinee algumas estratégias e atividades que foram a minha intervenção com o grupo de crianças. A mesma é apresentada na tabela abaixo.

	Estratégias	Atividades (intervenção)
A U T O R E G U L A Ç A O	Elogiar e recompensar os comportamentos por ser e por fazer (ex: gosto quando esperas pela tua vez para falar;)	Introduzir uma mascote que ensine às crianças os comportamentos e o que fazer. Vou optar por um gato, nos tons da sala (lilás), que eles nunca viram e que vai ser uma surpresa que vai aparecer um dia na sala pela manhã.
	Comentar as expressões das crianças. O desenvolvimento emocional é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas. As crianças devem ser ensinadas a falar sobre os seus sentimentos, regular as suas emoções fortes e resolver conflitos, deste modo serão socialmente competentes.	Introduzir material com imagens (caras) das emoções; Tirar fotos das crianças representando várias emoções; Levar um pequeno espelho para as crianças se verem a fazer diferentes emoções. Jogos com elementos da face amovíveis que permitam construir as emoções; Histórias. Neste período vou optar por explorar algumas histórias relacionadas com as emoções.
	Os momentos ao longo do dia devem ter transições suaves. As rotinas devem ser estruturadas e repetitivas para dar a possibilidade à criança de sentir confiança na aquisição das competências.	Construção de um horário com imagens reais das rotinas em que se possa ir marcando a passagem do dia. Elaboração de um friso cronológico, com os vários momentos do dia, que sejam amovíveis, com velcro na parte de trás, de modo a serem as crianças a ir colocar o momento que está a acontecer, e perceber a sequência de momentos, desde que chegam até que se vão embora.
I N T E R A Ç Ã O P A R E S	Comentários descritivos Elogios. Reforço positivo sempre. (estou muito contente porque a J partilhou o carro com a T;) Ensinar as crianças a pedir para entrarem numa brincadeira; Ensinar a gerir conflitos. Transmitir calma e dar as explicações de modo a que a criança pequena entenda.	Jogos de cooperação. Em pequenos grupos lançar pequenos desafios, que sejam resolvidos através da cooperação entre as crianças. Incentivo de resolução de problemas em grupo. Por exemplo arrumar a sala. Partir de situações do dia a dia. Através de interações entre pares, as crianças exploram o seu interesse nos outros e fazem aprendizagens a nível do comportamento social.

I N T E R A Ç Ã O A D U L T O S	O adulto é modelo para o comportamento da criança: Pedir ajuda; dizer obrigado; tom de voz; ouvir atentamente cada criança; As relações que estabelecem com os adultos são muito importantes para todo o desenvolvimento e são uma aprendizagem para a construção de relacionamentos estáveis. Transmitir empatia, que está na base dos comportamentos como ajudar, partilhar e mostrar preocupação pelos outros.	Reforço dos comportamentos do educador e dos restantes cuidadores. Os adultos devem ser sensíveis e modelos positivos para a criança. Fomentar a empatia, capacidade de nos colocarmos no lugar do outro.
A U T O N O M I A	Elogios imediatos pelo que consegue fazer (ex: muito bem, conseguiste calçar os sapatos sozinho; Gostei de ver que comeste com a faca e o garfo;.) Dar tempo à criança; Mesmo que o comportamento desejado ainda não seja perfeito. Durante os momentos de rotina/cuidados há interação de um para um, existindo a possibilidade de um relacionamento sólido com cada criança. Capacidade de agir sozinho. Motivar, através do elogio.	Ajudas visuais Frisos com imagens para relembrar. Utilização de imagens reais alusivas aos momentos da rotina para ir relembrando a chegada desses momentos, e de como têm de agir/ fazer. (as imagens são colocadas nos espaços onde decorrem as rotinas).
	Brincadeiras não dirigidas pelo adulto. Possibilidade de exploração e envolvimento livre por parte da criança. Ida à cozinha de lama, sempre que possível.	Introduzir materiais de fim aberto (materiais de desperdício) Caixas de papelão grandes, rolos de papel, plástico de bolhas de ar, caixas de gelado, caixas de cereais. Observação da ajuda, cooperação e partilham entre pares. Outros materiais que sejam novidade;

Tabela 1- Desenho da Intervenção

3. Atividades propostas

3.1. Atividades baseadas na temática da autorregulação

Introdução de uma mascote, com o objetivo de ensinar /lembrar às crianças alguns comportamentos:

No dia anterior à chegada da mascote, em conversa de grande grupo, expliquei às crianças, que estão a ficar crescidas, quase a ir para o jardim de infância e que por isso ia trazer para a sala um amigo que nos ia ajudar, a ser melhores uns com os outros e mais capazes de fazermos aquilo que precisamos. No dia a seguir, a mascote seguiu no saco, que uso diariamente para transportar fantoches e alguns livros. Na hora em que estávamos reunidos na manta, após a canção do “Bom dia” e uma pequena história, disse-lhes “Lembram-se do que conversamos ontem? A Michelle hoje trouxe o nosso novo amigo...” e eis que tiro do saco um gato em tons de lilás (cor da sala).

Introdução de cartões alusivos às emoções:

Elaborei com recurso a imagens reais (retiradas da internet através do motor de busca Google), alguns cartões com emoções básicas para crianças pequenas: alegria, tristeza, medo, aborrecimento. Levei as imagens para explorarmos em grande grupo, e posteriormente deixei que explorassem individualmente e livremente.

As emoções são importantíssimas para todo o desenvolvimento e aprendizagem da criança. A aprendizagem deve trabalhar com emoções positivas, uma vez o desenvolvimento emocional irá influenciar as restantes áreas. De acordo com Vale (2012) para que haja um desenvolvimento emocional positivo é imprescindível que a criança estabeleça uma relação positiva com o educador e seus pares, reforçando a importância do educador e do grupo de pares.

Fotografar as crianças representando várias emoções:

Num dos dias, após a leitura de uma das histórias alusivas às emoções, lancei o desafio de fazermos diferentes caras e eu fotografava. Alegres, tristes e zangados.... O desafio foi logo aceite por três ou quatro crianças, enquanto as outras assistiam sentadas na manta.

Introduzir um espelho na brincadeira, para as crianças se poderem observar, na representação das várias emoções:

Uma das atividades propostas passou por levar espelhos para a sala, para as crianças poderem explorar livremente e para lhes ser lançado o desafio de fazerem as expressões das diferentes emoções no espelho.

Jogos com elementos de face amovíveis:

Um corpo e várias caras! Puzzles alusivos às emoções.

Foram introduzidos pequenos puzzles, alusivos às emoções, de fácil construção, cujo objetivo não era pela construção do puzzle, mas pela exploração da emoção em si. Um boneco, com várias caras (com as variadas emoções) para eles escolherem a emoção pretendida e colocarem no corpo do boneco. Outro dos jogos, consistia num menino e uma menina, com a cara em branco, e uma fita das emoções, que se puxava, consoante a emoção solicitada.

Histórias:

Neste período de intervenção optei por uma contar diversas histórias ligadas às emoções, adaptadas à faixa etária, histórias simples e ricas em imagens. As histórias são sem dúvida uma ferramenta de trabalho importantíssima nestas idades.

Explorámos as seguintes histórias:

- “Beijinhos, beijinhos”
- “Hoje, estou alegre...”
- “O novelo das emoções”

- “O Monstro das cores”
- “Malaquias vence o medo”
- “A minha mãe é a minha melhor amiga!”

Friso cronológico da rotina:

Através de cartões alusivos às rotinas (elaborados por mim), com imagens reais, retiradas do motor de busca Google, fomos falando em grande grupo sobre cada imagem, o que cada uma significava. Tendo em conta que estamos no final do ano letivo, foi fácil para as crianças identificarem as diferentes rotinas. Numa das paredes da sala contruímos um friso cronológico, onde as crianças eram incentivadas a colar a respetiva imagem, alusiva à rotina que vinha a seguir. Todas as manhãs antes da leitura da história, falava-lhes um bocadinho sobre o que ia acontecer...voltava a lembrar os vários momentos da rotina, e à medida que o dia ia passando perguntava às crianças quem queria ir preencher o “comboio” da rotina...

A rotina deve ser clara e consistente, de modo a transmitir à criança segurança, que lhe possibilite bem-estar e desenvolvimento pleno. Em Creche a rotina apresenta-se como um momento de aprendizagem e que em momento algum deverá ser desvalorizado.

3.2. Atividades baseadas na temática da interação com pares

Jogos de cooperação:

Em pequenos grupos, foram lançados pequenos desafios, com o objetivo de serem resolvidos através da cooperação entre as crianças. Em atividades do dia a dia, as crianças são sempre incentivadas a participar em grupo, por exemplo na arrumação da sala. As crianças são incentivadas a realizar esta tarefa, antes de irmos embora, e normalmente colaboram de forma positiva, sentindo orgulho e satisfação, por estar a ajudar o adulto.

Outro dos desafios, foi incentivar o grupo a cooperar, a convidar para brincar crianças, que por norma se isolam. Neste ano letivo, no grupo de crianças existe uma criança, que iniciou a creche apenas com 2 anos de idade. Até esta idade esteve em casa,

ao cuidado dos avós, sem contato/interação com outras crianças, o que se verificava é que ela rejeitava os pares e ficava a brincar sozinha. Os pares foram incentivados a ir até ela, oferecer-lhe brinquedos, dar-lhe a mão para brincar no parque, ajudá-la em alguns momentos da rotina. Nos anexos, é possível ver uma foto, de uma brincadeira a pares com essa criança, já mais receptiva aos colegas e às brincadeiras entre eles. Algumas interações entre pares deram origem a narrativas de aprendizagem, que podem ser consultadas no anexo n.º 11.

3.3- Atividades baseadas na temática da interação com adultos

Os adultos da sala são por natureza sensíveis às necessidades e preferências de cada criança. São incentivados, por mim enquanto educadora de sala, a ver a criança como um ser ativo, que é capaz de fazer, desde que orientado pelo adulto. Não será necessário fazermos tudo pela criança e não devemos, pelo bem da sua autonomia, mas devemos ajudá-la a alcançar as suas competências. Elogiando-a a cada conquista, incentivando-a a cada derrota, sempre numa perspetiva em que a criança é capaz, apenas precisa de tempo, espaços adequados e adultos sensíveis e colaborativos na perspetiva criança ser ativo e competente.

3.4- Atividades baseadas na temática da autonomia

Ajudas visuais:

Em certos locais, onde acontecem momentos da rotina diária (refeitório, Wc, e dormitório), são colocadas estrategicamente algumas ajudas visuais, imagens escolhidas, alusivas à referida rotina, e que funcionam como um lembrete ao que a criança tem de fazer. Estas imagens ao contrário das do friso, não são imagens reais, por se tratar de rotinas que envolvem os cuidados de higiene. No entanto, funcionaram muito bem. (fotos no anexo n.º 12), as crianças identificaram a imagem em si, e sabiam o que a mesma representava, quer no refeitório, wc e dormitório.

Exploração de materiais de desperdício:

Num dos dias da intervenção, levei um saco comigo, com diverso material de desperdício: rolos de papel higiénico, garrafas de plástico de água, de iogurte, caixas de

ovos, caixas de bolachas... perante todo aquele material sentámo-nos na manta a explorá-lo livremente em grupo e individualmente. Cada criança deu largas à imaginação, e conseguiu associar o material reciclado a diferentes objetos: tambores, flautas, etc. A introdução do material de fim aberto foi bastante positiva para o grupo.

Exploração de plástico de ar:

Outra das atividades propostas, foi a exploração livre de plástico de bolhas de ar. Após uma ida ao exterior muito agitada, sentamo-nos na sala, em grande grupo, e eu tirei do saco, vários pedacinhos de plástico. Ofereci um a cada criança para explorarem livremente.

Outros materiais:

Exploração de Pop-Its:

Num dos dias levei para as crianças explorarem os populares “Pop-its”, que apesar de serem usados por crianças mais velhas, despertou no grupo curiosidade e interesse.

Canção sobre as emoções:

No último dia da intervenção terminámos com a audição de uma canção, alusiva às emoções, que encontrei através do canal you tube, e que como se tratava de uma canção relativamente simples, pareceu-me adequada a sua exploração nestas idades.

4. Discussão de dados, relativos às atividades propostas

De um modo geral, as atividades foram aceites pelo grupo, umas mais que outras, mas grosso modo, todas despertaram interesse e curiosidade na maioria das crianças. Por se realizar em julho, a intervenção acabou por ter mais êxito, dado que quase todas as crianças do grupo já tinham completado os três anos. Para ajudar trata-se de um grupo de crianças muito ativo, muito aventureiro, sempre disposto a novas aprendizagens.

Ao nível da temática da autorregulação a ideia da mascote funcionou muito bem, são crianças que adoram a novidade e a forma como lhes foi apresentada a mascote cativou desde o primeiro momento. Foi interessante ouvir todas as suas questões: "Quem é? É de tua casa? Vai ficar aqui na sala? (registos em notas de campo). A mascote foi aproveitando a sua presença para intervir em comportamentos menos corretos por parte das crianças, com o objetivo de promover a sua autorregulação.

As histórias foram fundamentais para ajudar a trabalhar as emoções, embora se tratem de crianças pequenas algumas foram capazes de adquirir conceitos a este nível, quer através das histórias, que os cativaram muito, quer através da exploração de cartões alusivos às emoções, a eles próprios expressarem o que é estar triste, contente, alegre ou zangado, em frente ao espelho ou com registo fotográfico. A opção dos jogos, com faces amovíveis, referentes a cada emoção, também os cativou bastante e quase todo o grupo quis experimentar. Da temática das histórias que mais cativou ou impressionou foi a temática do medo, todas as crianças sentem medo, todos nós já sentimos medo, e foi extraordinário ouvir as suas respostas, quando após a leitura da história "O Malaquias vence o medo", afinal o que é isso de sentir medo? Vocês já tiveram medo de alguma coisa?

"- Tenho medo de tubarões, fantasmas, morcegos e vampiros", afirmou o S.

"- Tenho medo do cão", disse a B. muito convicta.

- "Tenho medo de formigas", disse a C.

- "Tenho medo de fantasmas", disse o J.

(registos recolhidos através de notas de campo).

O friso cronológico da rotina foi uma proposta que se apresentou de extrema importância para aqueles que ainda não sabiam alguns momentos da rotina, as imagens alusivas e reais, ajudaram a explicar a sequência dos vários momentos do dia, com o objetivo que todas as crianças saibam o que vai acontecer a seguir... uma rotina estruturada e previsível transmite segurança à criança, fomentando o seu desenvolvimento emocional, de uma forma positiva. No caso de crianças com necessidades específicas a rotina estruturada e previsível torna-se fundamental para o

seu entendimento por parte das crianças, para o seu bem-estar, e para não lhes ser causada insegurança.

O friso foi construído numa das paredes da sala, e diariamente as crianças eram convidadas a colar a imagem correspondente ao que estava a acontecer. (fotos em anexos). De um modo geral, ao fim da primeira semana, todas as crianças identificavam as imagens e tinham a noção dos vários momentos da rotina.

No que consiste na temática da interação entre pares, muito haveria a escrever, após a análise de conteúdo de todos os dados recolhidos através de grelhas de observação, notas de campo, narrativas de aprendizagem e registos fotográficos. Mas de um modo geral, posso dizer que foi onde se notou a maior evolução do grupo. Este grupo inicialmente tinha bastantes conflitos a nível de interação entre pares, principalmente entre as crianças do sexo masculino, mas que aos poucos e a sua atitude perante os outros foi-se modificando, fruto obviamente do crescimento, mas também da intervenção por parte do adulto, sempre numa perspetiva de fomentar e entreajuda e a interação positiva entre as crianças. Para tal foram lançados alguns desafios ao grupo, como jogos de cooperação, mostrando que em grupo, somos capazes de resolver problemas, que a partilha é boa para todos e que a cooperação entre pares os ajuda a crescer e a colocar-se no lugar dos outros, crescendo com empatia e envolvimento entre pares.

Em relação à temática da interação com adultos, o adulto deve fomentar uma interação positiva com as crianças. A sua postura deve ser a de um orientador, que guia as crianças no processo da aprendizagem.

Nesse sentido, expliquei às ajudantes de ação educativa, que trabalham comigo, a importância de vermos a criança como um ser competente e capaz de fazer por si, e combinamos que as crianças só seriam ajudadas a fazer naquilo que lhes fosse mesmo impossível, oferecendo-lhes oportunidades de escolha e de decisão, participando em todos os momentos da rotina, de forma cada vez mais autónoma. Acredito que os adultos da sala também beneficiaram com esta temática, deste projeto.

Ao nível da autonomia, temática muito fomentada em grupos destas idades, as suas competências foram trabalhadas através da introdução de ajudas visuais, como forma de relembrar as crianças qual o momento que ia acontecer. As imagens foram

colocadas em espaços que as crianças têm acesso várias vezes ao dia (wc, refeitório, dormitório...). Todo o grupo foi capaz de identificar a imagem com a situação ilustrada. No dia em que coloquei as ajudas visuais no WC, o M. ao ir lá olhou e disse “Olha, é um menino...está a lavar as mãos ...como nós” (registo em notas de campo).

A exploração de materiais de desperdício e de outras matérias, foi um incentivo à imaginação de cada um. A exploração em grupo dos materiais de desperdício revelou-se uma verdadeira aventura, em que cada um dava uma finalidade ao respetivo material. A exploração do plástico de bolhinhas, permitiu momentos relaxantes, após as idas muito ativas ao exterior. Repetimos algumas vezes a atividade, a pedido deles, dado que demonstravam muito interesse. Numa das vezes o J. dizia: “É bom!”. E acredito que tenham sido momentos de calma e descontração.

Em termos conclusivos as atividades e estratégias propostas resultaram e acrescentaram competências ao grupo de crianças, assim como conhecimento aos adultos que trabalham com eles diariamente.

CAPÍTULO V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final do projeto, parece-me importante tecer dois ou três apontamentos, que de certa forma interferiram na realização e concretização do mesmo. O tempo, como condicionante, o facto do grupo de crianças, ser um grupo que terminava no final do ano letivo, apressou de algum modo a intervenção. Apesar de tudo, correu bem, e sinto-me feliz, com tudo, o que consegui realizar. Gostaria de ter feito uma segunda observação, após a intervenção, mas devido à falta de tempo, não foi possível. Apenas fui observando e registando durante o decorrer da intervenção.

A ausência de um segundo observador, que me ajudasse no processo de observação. Apesar de sermos várias educadoras, a observação coincidiu com férias de algumas funcionárias da creche, e tal não foi possível, devido a ser estritamente necessário assegurar serviços.

Após a conclusão do processo de observação das crianças e da intervenção com atividades /estratégias tinha como objetivo realizar um segundo Focus Group para partilha de estratégias, contudo dada falta de disponibilidade de duas colegas, não foi possível. Neste sentido, farei chegar a informação às mesmas através de um flyer de apresentação de dados.

Contudo, apesar das dificuldades que foram surgindo, para mim foi uma aprendizagem rica, quer em termos profissionais, quer em termos pessoais, e que futuramente me ajudará na minha profissão, a encarar o dia a dia, com outra confiança. Foi sem dúvida, uma experiência que me marcou pela positiva.

Nesta temática há ainda muito a explorar, é um tema, que contribui para a qualidade em creche, que muitas vezes é esquecida pelas políticas, pelas organizações.... entre outros. Deixo um apelo a todos os que trabalham na creche, invistam na formação, na leitura, é possível fazer muito pelos nossos bebés, desde que nos chegam, com apenas 4 meses, até que transitam para o Jardim de Infância, com três anos. É uma idade única para aprender, onde eles estão prontos a absorver o que nós e o ambiente lhes proporcionar. Por vezes é já na creche que nos surgem crianças com necessidades específicas e aqui é fundamental estarmos despertos para o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação nestas crianças, que devem ser apoiadas e incentivadas, através de diversas estratégias, fomentando a participação em todas as atividades

desenvolvidas, de modo a que se sintam integradas no grupo de pares, como qualquer outra criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aamodt, S. & Wang, S. (2012). *Bem-vindo ao cérebro do seu filho*. Editora Pergaminho.

Abreu, C. N. (2005). *Teoria do apego*. Fundamentos, pesquisas e implicações clínicas. Casa do Psicólogo. São Paulo, Brasil.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012) *Formação de professores para a Inclusão – Perfil de Professores Inclusivos*. Acedido através do Google a 14/10/2021, em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.

Barros, S., Leal, T., Pinto, A., I. (2012). *Qualidade em contexto de creche e envolvimento de grupo*. Instituto Politécnico de Portalegre. Pp. 91-97. Acedido a 12/11/2021 em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3149/1/ebook%20-%20N.%20Ramos%20Fam%20adlia%20educa%20a7%20a3o%20e%20desenvolvimento%20sec%20XXI.pdf>.

Bartoszeck, A. B. & Bartoszeck, F.K. (2012). Neurociência dos seis primeiros anos: implicações educacionais. *Educação: Temas e Problemas*. 9. Pp. 59-71. Acedido a 18/11/2021, em: https://www.researchgate.net/profile/Flavio-Bartoszeck/publication/267236019_NEUROCIENCIA_DOS_SEIS_PRIMEIROS_ANOS-implicacoes_educacionais/links/57fe725e08ae6b2da3c892b3/NEUROCIENCIA-DOS-SEIS-PRIMEIROS-ANOS-implicacoes-educacionais.pdf.

Benetti, I.C., Vieira, M.L., Crepaldi, M.A. & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da Teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*. 9. Pp. 89-99. Acedido a 14/11/2021, em: <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/620>.

Berthelsen, D. & Brownlee, J. (2005). *Respecting Children's Agency for Learning and Rights to Participation in Child Care Programs*. Centre for Learning Innovation. Queensland University of Technology. Austrália, acedido em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03168345#citeas>.

Bilbao, A. (2021). *O cérebro da criança explicado aos pais*. Planeta. Lisboa.

Boavida, J. (2012). Base Neurobiológica da Intervenção Precoce. *Revista Diversidades*. Pp. 4-6.

Bodrova, H. & Leong D. J. (2008). Developing Self-Regulation in Kindergarten. *Beyond the Journal Young Children on the Web*, acedido em: file:///C:/Users/User/Downloads/Developingself-reginkindergarten_YC_03_2008.pdf.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação-uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação.12. Porto Editora. Porto.

Borges, I. C. N. (2020) *Perfil de Competências do Docente de Educação Especial – contributos para a identidade de uma profissão*, Politécnico de Coimbra, ESE.

Brazelton, T. B. & Sparrow J. D. (2004). *A criança e a disciplina, o método Brazelton*. Editorial Presença. Barcarena.

Cadima, J. (2017). QualityMatters: How and under what conditions does quality in early education and care matter? A study across four European countries. *Studia Interdisciplinarne*, 2(5). Acedido através do site do Repositório Aberto, a 16/11/2021 em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/132304/2/443740.pdf>.

Cadima, J. (2019). *Autorregulação na Creche*. Quality Matters. Acedido a 16/11/21, no site Google Académico em: <https://www.fpce.up.pt/qualitymatters/projeto.html>.

Calafate, L. C. & Calafate, S. C. (2021). Alguns contributos das Neurociências para a Educação: os ambientes enriquecidos aumentam a capacidade de aprendizagem do nosso cérebro? *Revistamultidisciplinar.com*. volume 3. Acedido no site da referida revista a 14 de novembro em: <https://revistamultidisciplinar.com/index.php/oj/article/view/64>.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação, guia para a auto-aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Carr, M., Lee, W. (2012). Carr, M., Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. London, England: Sage Publications Ltd, acedido em: <http://newzealand.anniewhite.cikeys.com/wp-content/uploads/2016/04/Documentation-of-Learning-Stories-Wendy-Lee-Margaret-Carr.pdf>.

Carter, M. (2010). Using 'Learning Stories' to strengthen teachers' relationships with children. *Staff Training*, pp: 40-44, acedido em: <https://www.salsa-global.org/wp-content/uploads/2022/02/Using-Learning-Stories-to-Strengthen-Teachers-Relationships-with-Children.pdf>.

Carvalho, F. A. H. (2011). *Neurociências e Educação: uma articulação necessária na formação docente*. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, volume 8, n.º3. Pp. 537-550. Acedido a 05/11/2021, através do motor de busca Scielo, em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jScBCkB8ZwsGK3f9kZLgQmk/abstract/?lang=pt>.

Carvalho, L., Chaves de Almeida, I., Felgueiras I., Leitão, S., Boavida, J. Santos, P., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J.S., Pinto, A. I., Grande, C. Brandão, T. & Franco, V.

(2016). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância*, um guia para profissionais. ANIP. Coimbra.

Carvalho, M. C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche, crescendo com qualidade*. Coleção Nova Cidene, 6. Porto Editora. Porto.

Center on the Developing Child. (2011). *Construindo o sistema de controle de tráfego aéreo do cérebro, como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas*. Estudo 11. Universidade de Harvard.

Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche*. Departamento de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, acedido a 05/12/2021, no motor de busca b-on, no Repositório Institucional da Universidade de Aveiro, em: <http://hdl.handle.net/10773/10856>.

Coelho, A. (2009). *Intencionalização educativa na Creche*. Revista Iberoamericana de Educación. N.º49/5. Acedido a 2/01/2022, em: https://www.researchgate.net/publication/28297651_Intencionalizacao_educativa_em_Creche.

Correia, L. M. (2010) *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Coleção Educação Especial. 13. Porto Editora. Porto.

Couturier, S. (2018). *Como ajudar o seu filho a controlar as birras*. Editorial Presença. Barcarena.

Cró, M.L. & Pinho, A. M. (2011). O desenvolvimento Pessoal e Social da criança em contexto de Creche versus prática profissional dos educadores de infância. *Revista Reflexão e ação*, v.19. n.º 1. Santa cruz do sul. Pp. 308-327. Acedido a 12/11/2021, através

do motor de busca google académico, em: file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/1544-Texto%20do%20Artigo-9942-1-10-20120613%20(2).pdf.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, nº 129 – 1.ª série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Acedido em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

Dias, P.C.A., Novais, A., Gonçalves, M, & Flores, P. (2015). *A Auto e Heterorregulação em crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Acedido a 21/11/2021 em: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/33990/1/Dialnet_AAutoEHeterorregulacaoEmCriançasComNecessidadesEdu_6494901.pdf.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes, uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

Firmino, L. C. S. & Braz, M. N. S. (2020). Neurociência, uma revisão bibliográfica de como o cérebro aprende. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia Id on Line*. Pp. 999-1009. Acedido a 01/12/2021, através do Google Scholar, em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2370/4546>.

Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2003). *Educação Pré-escolar, a construção social da moralidade*. Coleção Educação Hoje. Texto Editora. Lisboa.

Formosinho-Oliveira J. & Araújo, S.B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em creche*. Coleção Infância, 22. Porto Editora. Porto.

Formosinho-Oliveira, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância, 18. Porto Editora. Porto.

Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma conceção dialética do desenvolvimento infantil*. Editora Vozes. Rio de Janeiro. Brasil.

Gonçalves, I. & Fuertes, M. (2016). *Evidências em Intervenção Precoce. A importância do pai na qualidade da Autorregulação do Bebê*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Acedido a 12/12/2021, em: https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/e-book_mf_2.pdf.

Guerra, L. B. (2011). O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocação*, v.4, n.º4, pp. 3-12, acedido em: 01/12/2021, no site Google Académico em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_civel/aa_ppdeficiencia/aa_ppd_educacaoinclusiva/Artigo%20Leonor%20Guerra%20Neurociencia%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf.

Healey D. & Healey M. (2019). *Randomized Controlled Trial comparing the effectiveness of structured play (ENGAGE) and behavior management (TRIPLE P) in reducing problem behaviors in preschoolers*. Scientific Reports. Acedido a 08/01/2021 em: <https://www.nature.com/articles/s41598-019-40234-0>.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Kron, M., Serrano, A. M., Afonso, J. L., (2014). *Crescendo Juntos – Passos para a inclusão na Educação de Infância*. Porto Editora. Porto.

Linhares, M.B.M. & Martins, C.B.S. (2015). O processo de autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia* | Campinas. Acedido a 12/10/2021, através do motor de busca Scielo em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/HGWM5kyQb744C3YkT6YgKGp/abstract/?lang=pt>.

Martins, N.P. (2019). *Educar pela Positiva: um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora. Lisboa.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. 13. Porto Editora. Porto.

Ministério da Educação. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Direção Geral da Educação. Lisboa.

Morais, I. (2020). *Apoio à Autonomia e Desenvolvimento da Autorregulação: Experiências em contexto de Creche*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. Lisboa.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Especiais na Sala de Aula, um guia para professores*. Coleção Educação Especial. 3. Porto Editora. Porto.

Oliveira, M. C. & Cunha, M. I. S. M. (2007). *Infância e Desenvolvimento*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Pp. 31-41. Acedido a 10/11/2021, através do Google Scholar, em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/910/2/Cad6_InfanciaDesenvolvimento.pdf.

Oliveira, Z.M.R. (2012). *Educação Infantil, fundamentos e métodos*. Docência em formação. Cortez Editora. São Paulo.

Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A.R. Cosme, A., Croca, F., Breia, G., ... Fernandes, R. (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.

Piscalho, I. & Simão, A.M.V. (2014). Promover competências autorregulatórias da Aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos- Perspetivas de Investigadores e Docentes. *Interações*. N.º30. pp. 72-109. Acedido a 12/12/2021, em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4026>.

Portaria n.º 262 de 31 de agosto de 2011. Diário da República – Série I. Ministério da Solidariedade e Segurança Social, Lisboa. Acedido em: <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/262-2011-671660>.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Coleção Cidine. 7. Porto Editora. Porto.

Portugal, G., Carvalho, C. & Bento, G. (2016) *Orientações Pedagógicas para a Creche*. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e Segurança Social (não editadas). Acedidas através do Google em 01/10/2021, em: <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/304a.pdf>.

Post, J. & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Tomchinsky, J. (2014), *Projeto Incluir Brincando*. Sesame Workshop/Tv Culture, Unicef. Acedido a 01/10/21 em: <https://www.unicef.org/brazil/incluir-brincando>.

Ralha-Simões, H. (2017). *Psicologia: as noções essenciais*. Biblioteca da Educação e Formação. 1,^a edição. Papa-Letras. Lisboa.

Raver, C.C., Carter, J. S., McCoy, D. C., Roy, A., Ursache, A. & Friedman, A. (2012). *Testing Models of children's self-regulation within educational contexts: implications for measurement*. Departamento de Psicologia, Depaul University, Chicago, Illinois, EUA. Acedido em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22675908/>.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Coleção Educação Especial. 7. Porto Editora. Porto.

Rodrigues, D. (2015). *Equidade e Educação Inclusiva*. Coleção A Página. Profedições. Porto.

Rodrigues, D. (2003). *A Inclusão como um direito humano emergente*. Acedido a 13/12/2021 em: <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a5355786c5a793944543030764f454e4651304d76523152465253394562324e31625756756447397a51574e3061585a705a47466b5a554e7662576c7a633246764c324e6b5a4455354d5459324c5445334f4745744e4463784e7931684e6a41344c5751774d6a6b7a4e6d4d355954526b5a4335775a47593d&fich=cdd59166-178a-4717-a608-d02936c9a4dd.pdf&Inline=true>.

Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen M.K., Pakarinen, E. & Cadima, J. (2021). *Teacher–child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal*, acedido a 12/12/2021, em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/icd.2222>.

Sanches, I. (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de Educação Inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*. 19. Acedido a 02/12/2021, no site da Revista Lusófona de Educação, em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>.

Sarmiento T. (coordenação). (2016). *Juntos...pela criança na creche!* CNIS. Publito. Braga.

Seixas, S. R. (2014). *Da neurobiologia das relações precoces à neuroeducação*. Escola Superior do Instituto Politécnico de Santarém. Interações. N.º 30. Pp. 44-71. Acedido a 01/12/2021, através do site da Revista Interações em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4025>.

Serrano, P. (2018). *O desenvolvimento da autonomia dos 0 aos 3 anos, etapas, atividades e sinais de alerta*. Biblioteca da educação e Formação. 1.ª edição. Papa-Letras. Lisboa.

Siegel, D. J. & Bryson, T.P. (2018). *O cérebro da Criança*. Casa das Letras. Alfragide. Portugal.

Silva, I.S., Veloso, A.L. & Keating, J.B. (2014). Focus group: considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, pp. 175-190.

Silva, L. G. & Mello E. M. B. (2018). Fundamentos da neurociência presentes na inclusão escolar: vivências docentes. *Revista Educação Especial*. Vol. 31. Acedido através do Google Scholar, a 12/11/2021, em: https://www.researchgate.net/publication/327213974_Fundamentos_de_neurociencia_presentes_na_inclusao_escolar_vivencias_docentes.

Slot, P. L., Boom, J., Verhagen, J. & Leseman, P.P.M. (2017). Measurement properties of the CLASS Toddler in ECEC in The Netherlands. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Utrecht University, the Netherlands. Acedido em: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0193397316302003?token=0B3DCB6BD172A1A5F890FCA6C4B8F1855F4C0DDBC49FB3D018877D1F4FFDAE543BB33B589054C6FB3E0E2F180EF98A09&originRegion=eu-west-1&originCreation=20221027134226>.

Sobel, D. (2022) *Lá em cima, o céu, cá em baixo, a lama. O que aprendemos com as escolas da natureza e da floresta*. APEI.

Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem, neurociências e escola da vida*. Editores Climepsi. Lisboa.

Tieppo, C. (2019) *Uma viagem pelo cérebro. A via rápida para entender a neurociência*. Editora Conectomus. Brasil.

Tomás, C., Almeida, T. e Lino D. (2018). *Educação e Práticas Pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos, diálogos entre a pedagogia psicologia e sociologia*. Acedido a 12/11/2021, através do Repositório Científico, do Instituto Politécnico de Lisboa, em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/11675>.

Tomas, C., Trevisan, G., Carvalho, M.J.L, Fernandes, N. (2021) *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais*. Coleção Investigação/ Ciências Sociais. UMinho Editora. Braga. Acedido a 17/12/2021, através do site: <https://editora.uminho.pt/pt>.

Tomaz, R.F.S. & León, C. B. R. (2020). Intervenções em funções executivas na primeiríssima infância: revisão de literatura. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do*

Desenvolvimento. V. 21, n.º 1. São Paulo. Pp. 9-23. Acedido a 24/11/2021, através do motor de busca Pepsic em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v21n1/v21n1a02.pdf>.

UNESCO. (1994) *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. Acedida no Google Académico a 1271072021 em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf).

UNICEF (2008). *A transição dos cuidados na primeira infância*. Florença. Acedido a 15/11/2021, em: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc8_por.pdf.

Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento sócio emocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*. Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra. Acedido a 26/12/2021 em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/18273>.

Vandenplas-Holper, C. (1982). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Livraria Almedina. Coimbra.

White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 101. APEI.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed. Porto Alegre.

Webgrafia:

- [https://primeirosanos.iscte-iul.pt/;](https://primeirosanos.iscte-iul.pt/)
- <https://primeirosanos.com;>
- [https://www.fpce.up.pt/qualitymatters/;](https://www.fpce.up.pt/qualitymatters/)
- [https://www.zerotothree.org/;](https://www.zerotothree.org/)
- <https://www.fundacaobgp.com/pt/artigos-cientificos;>
- [https://developingchild.harvard.edu/translationcategory/pt/;](https://developingchild.harvard.edu/translationcategory/pt/)
- [https://developingchild.harvard.edu/;](https://developingchild.harvard.edu/)
- [http://prochildcolab.pt/missao-e-objetivos/;](http://prochildcolab.pt/missao-e-objetivos/)
- <https://www.fundacaobgp.com/pt;>
- [https://developingchild.harvard.edu/;](https://developingchild.harvard.edu/)
- <https://www.freguesiadecernache.pt;>
- [https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/positiveparenting/toddlers2.html;](https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/positiveparenting/toddlers2.html)
- [https://www.teachearlyyears.com/a-unique-child/view/do-you-support-self-regulation-in-your-early-years-setting;](https://www.teachearlyyears.com/a-unique-child/view/do-you-support-self-regulation-in-your-early-years-setting)
- [https://lapetitecreche.com.sg/en/actualites/developing-autonomy-in-children/;](https://lapetitecreche.com.sg/en/actualites/developing-autonomy-in-children/)
- [https://www.fundacaobgp.com/pt/artigos-cientificos;](https://www.fundacaobgp.com/pt/artigos-cientificos)
- [https://developingchild.harvard.edu/translationcategory/pt/;](https://developingchild.harvard.edu/translationcategory/pt/)
- [https://developingchild.harvard.edu/;](https://developingchild.harvard.edu/)
- [http://prochildcolab.pt/missao-e-objetivos/;](http://prochildcolab.pt/missao-e-objetivos/)
- [https://www.fundacaobgp.com/pt;](https://www.fundacaobgp.com/pt)
- [https://developingchild.harvard.edu/;](https://developingchild.harvard.edu/)
- [https://www.freguesiadecernache.pt;](https://www.freguesiadecernache.pt)
- [https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/positiveparenting/toddlers2.html;](https://www.cdc.gov/ncbddd/childdevelopment/positiveparenting/toddlers2.html)

<https://www.teachearlyyears.com/a-unique-child/view/do-you-support-self-regulation-in-your-early-years-setting;>

[https://lapetitecreche.com.sg/en/actualites/developing-autonomy-in-children/;](https://lapetitecreche.com.sg/en/actualites/developing-autonomy-in-children/)

[https://cainclusion.org/teachingpyramid/about-the-teaching-pyramid/;](https://cainclusion.org/teachingpyramid/about-the-teaching-pyramid/)

ANEXOS

Anexo 1- Plano de Intervenção e Cronograma

PLANO DE INTERVENÇÃO

1. Como incentivar o desenvolvimento de competências de autorregulação em crianças pequenas?

Objetivo: melhorar o nível de desenvolvimento das competências de autorregulação.

Metodologia geral do trabalho:

1. Recolha de informação/revisão bibliográfica. Redação do enquadramento teórico;
2. Pedido de autorizações à instituição onde trabalho, para poder observar, registar e intervir no meu grupo de crianças;
3. Elaboração de um guião, com questões orientadoras, para um Focus Group, a realizar com 4 ou 5 educadoras de creche, com o intuito de ouvir outros profissionais para partilha de vivências; Realização do referido grupo de discussão/partilha;
4. Observação direta e sistemática do grupo de crianças (recorrendo a grelha de observação e a notas de campo);
5. Período em que são utilizadas estratégias promotoras das competências de autorregulação e se faz uma monitorização do que se visualiza no grupo de crianças;
6. Novo Focus Group para apresentação do estudo efetuado e discussão de resultados (caso seja possível);
7. Análise e discussão de dados;
8. Conclusão e revisão bibliográfica final. Redação/formatação final do projeto.

OBSERVAÇÕES: Para a recolha de dados, foi usada a técnica direta ou interativa- Focus Group, foi constituído um grupo de discussão (composto por 4 educadoras de infância). Em relação à parte da intervenção com o grupo de crianças usei a observação descritiva, recorrendo a notas de campo e a grelha de observação, assim como a registo fotográfico

(resguardando sempre a identidade das crianças). Posteriormente foi realizada a análise de conteúdo, como forma de monitorizar e avaliar os dados recolhidos.

CRONOGRAMA

Data	Ou- fev.	Fev.	Mar.	Abri.	Ma.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out
Revisão bibliográfica	X									
Pedido de autorizações		X								
Apresentação à Orientadora e outro docente		X								
Elaboração de um guião para um Focus Group e questionário sócio demográfico. Grelhas de observação para as crianças.			X	X	X					
Focus Group						X				
Observação direta e sistemática							X			
Implementação de estratégias promotoras das competências							X	X		
Análise e Discussão dos Resultados.								X	X	
Conclusão e Entrega do Projeto.									X	X

Anexo 2 - Guião do Focus Group

Guião *Focus Group*

Local: online, na plataforma Zoom. (sujeito a gravação).

Data e hora: a combinar com todas as participantes, de acordo com a disponibilidade das mesmas (ao final do dia). O tempo estimado da discussão/partilha será entre 45 minutos e 1h.

Número de participantes: 4 ou 5 educadoras de infância.

1. Apresentação:

Proceder à minha apresentação, assim como o projeto em questão. Agradecer a presença e a colaboração de todos os participantes.

Dizer aos participantes que não há respostas certas, devem responder com sinceridade, sem se preocupar se estão a responder bem ou mal. Devem dizer o que pensam e as dificuldades que sentem. Colocar as participantes à vontade, para iniciarmos esta pequena partilha de vivências e experiências.

Reforçar questões de confidencialidade, os registos e a gravação desta *Focus Group* serão destruídos, após a sua transcrição para o estudo em questão.

Todos os participantes devem preencher o consentimento informado e devolver ao investigador, tendo em conta os procedimentos éticos.

2. Sensibilização para o tema:

Antecipadamente, aquando do convite informal a cada educadora de infância são explicados sucintamente temática e objetivos: " Promoção das competências de autorregulação e apoio à autonomia". Perceber se é um tema que lhes interessa, que se sentem à vontade para participar num grupo de discussão, orientado para esta temática.

No dia do Focus Group, fazer enquadramento da temática. (com recurso a breve apresentação de PowerPoint).

Segundo diversos estudos a autorregulação pode ser definida como a capacidade de planear e ajustar comportamentos e emoções, tendo em conta diferentes situações/contextos.

A autorregulação é muito importante uma vez que vai capacitar a criança a controlar os seus impulsos e a saber lidar com os seus sentimentos, desenvolvendo competências que são essenciais para aprender, ter comportamentos adequados e estabelecer relações positivas com os outros. As crianças com melhores competências de autorregulação conseguem interagir de forma mais positiva com pares e adultos, sendo benéfico para o seu desenvolvimento, a longo prazo. Este projeto pretende explorar a associação entre o apoio à autonomia das crianças, por parte dos educadores, e a consequente autorregulação das mesmas. Apesar do grande interesse destas temáticas para quem trabalha com crianças pequenas, a investigação nestas áreas é ainda escassa, pelo menos a nível nacional.

3. Discussão/Partilha:

O nosso guião é composto por algumas questões relativas à temática do Projeto, que se foca nas competências de autorregulação e associação com o apoio à autonomia da criança.

1. Quando pensam em competências de autorregulação em crianças pequenas (2-3 anos) o que lhes ocorre imediatamente?
2. Que estratégias utilizam, com o objetivo de promover as competências de autorregulação, ao longo do ano letivo?
3. Que dificuldades sentem na implementação das estratégias utilizadas?
4. Que associação faz entre os níveis de autorregulação das crianças e o apoio à autonomia das mesmas?
5. Enquanto educadora, de que modo promove a autonomia da criança, tendo em conta, a criança como ser ativo, no seu desenvolvimento?
6. Em que momentos da rotina sentem que as vossas crianças apresentam maiores dificuldades, a nível de autonomia, ou seja, em que momentos dependem mais do adulto?
7. Consideram que existe alguma rotina, em que as vossas crianças apresentem

maiores dificuldades, por excesso de apoio do adulto?

4. Agradecimentos

Agradecer a todos os presentes pela amabilidade de participarem neste *Focus Group*, assim como pelo tempo que despenderam com o mesmo.

Será solicitado aos participantes que preencham um documento com os seus dados sociodemográficos, para fins estatísticos do projeto.

5. Convite, para posteriormente, mais para o final do ano letivo, ou posteriormente em setembro, promover outro grupo de partilha para apresentação dos resultados deste estudo (caso haja oportunidade e disponibilidade dos intervenientes). Caso não seja uma partilha através de um Focus Group poderei elaborar um panfleto informativo, com as linhas gerais e orientadoras da minha intervenção e das minhas conclusões.

Bem-haja a todas as participantes!

junho 2022.

Anexo 3 - Questionário Educadoras de Infância

Para recolha de dados estatísticos, queira por favor preencher os seguintes dados. Os dados recolhidos são para uso exclusivo no presente estudo, garantindo a confidencialidade e anonimato dos dados.

Grata pela atenção.

Dados sociodemográficos:

Nome: _____

Habilitações académicas: _____

Idade: _____

Tempo de serviço: _____

Tipo de instituição onde trabalha (Privada, IPSS ou Pública: _____

Local onde reside: _____

Local onde trabalha: _____

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 4 - Pedido institucional para realização do estudo

**PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO ESTUDO**

Título do Estudo de Investigação:

O papel do Educador na promoção das competências de autorregulação

Exmo. Senhor Presidente:

Eu, Michelle Nunes Barbosa, portadora do CC nº 12178671 4ZWU, educadora nesta Instituição, desde 2007, venho na qualidade de aluna, solicitar autorização para realizar o Estudo de Investigação acima mencionado, no âmbito da unidade curricular de Projeto, do 2.º ano do Mestrado de Educação Especial (domínio cognitivo e motor). Este estudo está a ser orientado pela Professora Doutora Ana Coelho.

O seu objetivo fundamental é a promoção de competências de autorregulação em crianças pequenas. O procedimento consistirá numa primeira fase em observação direta das crianças e recolha de dados. Numa segunda fase serão desenvolvidas algumas estratégias, através das atividades e das rotinas diárias de sala, com vista à promoção e melhoria das competências de autorregulação. Este projeto visa ser uma mais valia para o grupo de crianças, podendo contribuir para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Este projeto garante a confidencialidade e anonimato dos dados. Os dados serão tratados com sigilo profissional, e terão uso exclusivo para o estudo. Segundo a legislação em vigor, a identificação da criança não será em momento algum divulgada. Não serão descritos dados de crianças em específico, mas sim comportamentos de um grupo de crianças em plena interação.

O projeto será desenvolvido na sala em que estou atualmente, com a autorização dos Encarregados de Educação.

Agradeço desde já toda a atenção dispensada. Peço deferimento.

Data ____/____/____

Assinatura

(Michelle Nunes Barbosa)

Anexo 5 - Pedido informal aos pais

Olá família,

Espero que esteja tudo bem convosco.

Este mail serve para vos apresentar um projeto que tenho em mãos neste momento, e que à medida que for encontrando os pais das crianças da Sala Lilás vos irei falando um bocadinho dele. Atualmente sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Especial e para finalizar o 2.º ano encontro-me a desenvolver um Projeto intitulado: “O Papel do Educador na promoção das competências de autorregulação”.

Este projeto é constituído por duas partes: uma parte de revisão bibliográfica e outra de observação de um grupo de crianças em interação, assim como introdução de algumas estratégias, com vista à promoção ou aperfeiçoamento das competências de autorregulação nas crianças.

Segundo diversos estudos a autorregulação pode ser definida como a capacidade de planear e ajustar comportamentos e emoções, tendo em conta diferentes situações/contextos. A autorregulação é muito importante uma vez que vai capacitar a criança a controlar os seus impulsos e a saber lidar com os seus sentimentos, desenvolvendo competências que são essenciais para aprender, ter comportamentos adequados e estabelecer relações positivas com os outros.

As crianças com melhores competências de autorregulação conseguem interagir de forma mais positiva com pares e adultos, beneficiando assim o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Neste sentido gostaria de vos pedir autorização para a/o _____ participar neste projeto. O mesmo garante a confidencialidade e anonimato dos dados. Os dados serão tratados com sigilo profissional, e terão uso exclusivo para o Projeto. Segundo a legislação em vigor, a identificação da criança não será em momento algum divulgada. Não serão descritos dados de crianças em específico, mas sim comportamentos de um grupo de crianças em plena interação.

Caso autorizem, posteriormente darei para assinarem o documento de Consentimento Informado da Escola Superior de Educação, conforme solicitado pela mesma.

Agradeço desde já a vossa colaboração, colocando-me ao dispor para esclarecer qualquer dúvida.

Votos de um bom fim de semana.

Michelle Barbosa

Anexo 6 - Consentimento informado (Encarregados de Educação)



APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar o documento de Consentimento informado livre e esclarecido.

Título do Estudo:

O papel do Educador na promoção das competências de autorregulação

Este projeto está a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor), da Escola Superior de Educação de Coimbra.

O seu objetivo fundamental é a promoção de competências de autorregulação em crianças pequenas.

O procedimento consistirá numa primeira fase de observação direta das crianças e recolha de dados e numa segunda fase serão desenvolvidas algumas estratégias, através das atividades e das rotinas diárias de sala, com vista à promoção e melhoria das competências de autorregulação. Este projeto visa ser uma mais valia para o seu educando, podendo contribuir para o seu desenvolvimento e bem-estar.

Este projeto garante a confidencialidade e anonimato dos dados. Os dados serão tratados com sigilo profissional, e terão uso exclusivo para o Projeto. Segundo a legislação em vigor, a identificação da criança não será em momento algum divulgada. Não serão descritos dados de crianças em específico, mas sim comportamentos de um grupo de crianças em plena interação.

Os dados recolhidos são para uso exclusivo do presente estudo, não existindo quaisquer interesses financeiros a motivar o estudo.

A sua participação é voluntária, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza, à sua participação. Em qualquer momento, poderá livremente recusar ou interromper a participação no estudo, sem qualquer tipo de penalização por este facto.

Em nome da equipa de investigação do projeto, manifesto os nossos agradecimentos pela sua participação, e manifesto a nossa disponibilidade para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Investigador Principal do Projeto

Michelle Nunes Barbosa, Educadora de Infância da Cáritas Diocesana de Coimbra, aluna do Mestrado de Educação Especial. E-mail: michellebarbosa@caritascoimbra.pt ou a2020114389@esec.pt

Assinatura do Investigador: Michelle Nunes Barbosa Data: 22/02/2022

**POLITÉCNICO
DE COIMBRA**

COMISSÃO DE ÉTICA

Mod. CEIPC_ÇIE

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO

Título do Estudo:

O papel do Educador na promoção das competências de autorregulação

Na qualidade de representante legal do participante no estudo acima referido, declaro que compreendi todos os objetivos da sua participação no mesmo, pelas informações que me foram fornecidas. Foi garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma, aceito de livre vontade a participação daquele que legalmente represento, neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, aceitando também a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE / INCAPACIDADE

(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME: _____

BI/CC Nº: _____ DATA DE VALIDADE: ____ / ____ / ____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____

ESTE DOCUMENTO É FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O INVESTIGADOR, OUTRA PARA QUEM CONSENTE

Anexo 7- Pedido informal às colegas, educadoras de infância (Focus Group)

Olá Colegas,

Espero que esteja tudo bem convosco. Este mail serve para vos apresentar um projeto que tenho em mãos neste momento, e que apelo à vossa colaboração enquanto colegas de profissão. Atualmente sou aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação Especial e para finalizar o 2.º ano encontro-me a desenvolver um Projeto que se foca na promoção das competências de autorregulação e apoio à autonomia das crianças.

Este projeto é constituído por duas partes: uma parte de revisão bibliográfica e outra de observação de um grupo de crianças em interação, assim como introdução de algumas estratégias, com vista à promoção ou aperfeiçoamento das competências de autorregulação nas crianças. Modificação de rotinas/ situações com vista a uma maior autonomia da criança e menor dependência do adulto.

Segundo diversos estudos a autorregulação pode ser definida como a capacidade de planear e ajustar comportamentos e emoções, tendo em conta diferentes situações/contextos. A autorregulação é muito importante uma vez que vai capacitar a criança a controlar os seus impulsos e a saber lidar com os seus sentimentos, desenvolvendo competências que são essenciais para aprender, ter comportamentos adequados e estabelecer relações positivas com os outros.

As crianças com melhores competências de autorregulação conseguem interagir de forma mais positiva com pares e adultos, sendo benéfico para o seu desenvolvimento, a longo prazo. Este projeto pretende explorar a associação entre o apoio à autonomia das crianças, por parte dos educadores, e a consequente autorregulação das mesmas. Apesar do grande interesse destas temáticas para quem trabalha com crianças pequenas, a investigação nestas áreas é ainda escassa, pelo menos a nível nacional.

Neste sentido gostaria de vos convidar a participar num focus group (grupo de discussão e partilha), sobre esta temática. O mesmo será online, na plataforma zoom, em dia e hora a combinar com todas as participantes (4 ou 5 educadoras). Caso aceitem colaborar neste momento de partilha e troca de experiências, posteriormente darei para assinarem o documento de Consentimento Informado da Escola Superior de Educação, conforme solicitado pela mesma.

Agradeço desde já a vossa colaboração, colocando-me ao dispor para esclarecer qualquer dúvida, e agradecendo toda a ajuda. Bem-haja a todas. Votos de um bom fim de semana.

Michelle Barbosa

Anexo 8 – Consentimento Informado (Educadoras de Infância)

POLITÉCNICO DE COIMBRA	COMISSÃO DE ÉTICA Mod. CEIPC_CILE
-----------------------------------	---

**APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO
CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO**

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar o documento de Consentimento informado livre e esclarecido.

Título do Estudo:

Promoção das competências de autorregulação e apoio à autonomia- o papel do educador (título provisório).

Este estudo está a ser desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Projeto, do 2.º ano, do Mestrado em Educação Especial (domínio cognitivo e motor), sob a orientação da Professora Doutora Ana Coelho.

O seu objetivo fundamental é a promoção de competências de autorregulação em crianças pequenas e a sua associação com a autonomia da criança. Segundo diversos estudos a autorregulação pode ser definida como a capacidade de planear e ajustar comportamentos e emoções, tendo em conta diferentes situações/contextos. A autorregulação é muito importante, uma vez que vai capacitar a criança a controlar os seus impulsos e a saber lidar com os seus sentimentos, desenvolvendo competências que são essenciais para aprender, ter comportamentos adequados e estabelecer relações positivas com os outros.

As crianças com melhores competências de autorregulação conseguem interagir de forma mais positiva com pares e adultos, beneficiando assim o seu desenvolvimento ao longo do tempo.

Este estudo contará com a técnica de recolha de dados "Focus Group", também designado por grupo de discussão, composto por quatro ou cinco educadoras, em que as questões de discussão serão baseadas nas competências de autorregulação e no papel do Educador de Infância. Esta técnica de investigação visa a recolha de dados, através da interação do grupo de profissionais da mesma área, para partilha de experiências, dificuldades e estratégias.

O grupo de discussão será feito online, através da plataforma Zoom, em dia e hora a combinar (que seja adequada aos vários intervenientes). O tempo estimado para o debate é de 1 hora.

Será feita a gravação do debate, através da referida plataforma, (que após transcrição, será destruída).

Este projeto garante a confidencialidade e anonimato dos dados. Os dados serão tratados com sigilo profissional, e terão uso exclusivo para o Projeto.

A sua participação é voluntária, não existindo nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza, à sua participação. Em qualquer momento, poderá livremente recusar ou interromper a participação no estudo, sem qualquer tipo de penalização por este facto.

Em nome da equipa de investigação do projeto, manifesto os nossos agradecimentos pela sua participação, e manifesto a nossa disponibilidade para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Investigador Principal do Projeto
 Michelle Nunes Barbosa, Educadora de Infância da Cáritas Diocesana de Coimbra, aluna do Mestrado de Educação Especial, E-mail: michellebarbosa@caritascoimbra.pt ou a2020114389@esec.pt
 Assinatura do Investigador : _____ Data: ____/____/____

1 de 2
Modelo CEIPC_CILE

**CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO****Título do Estudo:**

Promoção das competências de autorregulação e apoio à autonomia- o papel do educador (título provisório).

Na qualidade de participante no estudo acima referido, declaro que compreendi todos os objetivos da sua participação no mesmo, pelas informações que me foram fornecidas. Foi garantida a confidencialidade e anonimização dos dados, e a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas. Desta forma, aceito de livre vontade a participação, neste estudo e permito a utilização dos dados, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação, aceitando também a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE /INCAPACIDADE

(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME: _____

BI/CC N.º: _____ DATA OU VALIDADE ____ / ____ / ____

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO: _____

ASSINATURA _____

ESTE DOCUMENTO É FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O INVESTIGADOR, OUTRA PARA QUEM CONSENTE

Anexo 9- Grelha de observação



Escola Superior
de Educação
Politécnico de Coimbra

Mestrado em Educação Especial

GRELHA PARA OBSERVAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS/GRUPO DE ESTUDO

DATA DA OBSERVAÇÃO: __/__/__

Criança do Grupo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Género: Masculino (M) ou feminino (F)																	
Idade cronológica (em meses)																	
Comportamentos observáveis:																	
AUTOREGULAÇÃO:																	
1. É capaz de parar com um comportamento desajustado quando lhe é pedido.																	
2. Revela alguma paciência, controlando os seus desejos/impulsos.																	
3. É capaz de esperar pela sua vez nas conversas de pequeno grupo. (por ex. momento a seguir à leitura da história.)																	
4. Revela concentração na experiência/brincadeira que está a viver.																	
5. Reconhece e compreende as suas emoções (alegria, raiva, tristeza e medo).																	
6. Reconhece as emoções dos seus pares.																	
7. Adapta-se bem na transição entre rotinas/momentos do dia.																	
INTERAÇÃO COM PARES:																	
1. Estabelece relações positivas com os pares.																	
2. Começa a ser capaz de lidar com a frustração. (por exemplo numa situação de conflito entre pares).																	
3. É capaz de partilhar brinquedos com os pares.																	
4. Usa gestos ou palavras para comunicar o seu desejo de brincar com um par.																	
INTERAÇÃO COM ADULTOS:																	
1. Estabelece relações positivas com os adultos.																	
2. Procura o adulto quando necessita de ajuda ou conforto/segurança.																	
3. Interage com o adulto para resolver problemas e comunicar experiências e ideias.																	
4. Ajuda o adulto em tarefas simples (arrumar sala, levar brinquedos para o exterior ou apanhar papéis, após experiência de rasgagem de papel)																	
AUTONOMIA:																	
1. Alimenta-se sozinho (usa talheres e bebe água por um copo sem entornar).																	
2. Pede para ir à casa de banho, sempre que necessita.																	
3. Despe-se para ir à casa de banho.																	
5. Veste-se, após a ida à casa de banho.																	
6. Lava as mãos e a cara, com pouca ajuda do adulto, apenas com orientação.																	

Mestrado em Educação Especial

[illegible]

ESCALA:

1. Nunca
2. Raramente
3. Às vezes
4. Maioria das vezes
5. Sempre

Anexo 10 – Tabela palavras chave Focus Group

Questão	Opiniões obtidas /Auscultação de dados	Observações (sempre que se justificar)
1. Quando pensam em competências de autorregulação em crianças pequenas (2-3 anos) o que lhes ocorre imediatamente?	Educadora A: - “autorregulação...nestas idades é complicado”; - “estão a ganhar as competências (...) nestas idades são muito impulsivos”; - “é lidar com emoções e sentimentos (...), é importante, mas é um desafio gigantesco”; - “relacionamentos com colegas (pares) e com adultos”; - “é lidar com um turbilhão de sentimentos”; - “eles não percebem muitas vezes o que se passa (...) e quando a linguagem é tardia também dificulta” Educadora B: - “são idades muito difíceis, muito complicadas, muito desafiantes”; - “estamos a modelar, a formar pequenos seres (...) os <i>Terrible two</i>”; - “para o adulto que acompanha a birra é complicada, por vezes sem querermos estamos a incitar”; - “a importância do abraço do adulto, para acalmar a criança”; - “estratégia para o adulto: respirar, relaxar e reorganizar o olhar, para melhor interpretar a frustração da criança”; Educadora C: - “a autorregulação leva-me para as emoções e para a relação com a autonomia”; - “é difícil trabalhar as emoções na creche”; Educadora D: - “é perceber o que eles estão a sentir, naquele momento...”	Palavras-chave: emoções, sentimentos, relação, abraço, birra, <i>terrible two</i> .
2. Que estratégias utilizam, com o objetivo de promover as competências	Educadora A:	Palavras-chave:

de autorregulação, ao longo do ano letivo?	- “dar o exemplo (...), a relação afetiva, a empatia, a segurança (...) as crianças têm de se sentir seguras, relação de afeto muito grande...nestas idades muito mais”; -“estruturação do tempo e do espaço, muito importante”; - “as rotinas são muito importantes”; - “as pistas para as transições”; - “caixinha de música para acalmar”; -“tudo é importante”; - “envolvermos na brincadeira da criança (...), companheiros de brincadeira”; Educadora B: - “o afeto e o abraço”; - “desviar a criança do contexto de agitação, de frustração”; - “começam a perceber o certo e o errado”; Educadora C: - “uma história, fantoches ...”; - “colinho, afeto, conforto, o toque e o abraço”; Educadora D: “distrai-los para outra atividade (...), se for conflito entre pares resolver, apesar de serem pequeninos”; - “distrai-lo do sentimento menos bom, da frustração”;	dar o exemplo, estruturação rotinas e espaços, frustração, pistas, afetividade, empatia, segurança.
3. Que dificuldades sentem na implementação das estratégias utilizadas?	Educadora A: - “as crianças de hoje são desafiantes (...) é o contexto pandémico, são as famílias também desafiantes”; -“são precisas cada vez mais “ferramentas””; Educadora D Concorda, com o que a Educadora A referiu como dificuldades; Educadora B: “pensar em coisas fora da caixa”; -“temos de ser criativas”; - “o nosso estado de espírito também influencia, se estivermos ansiosos as crianças sentem isso”; -“estamos ali para ajudar”;	Palavras-chave: crianças desafiantes, elevada exigência, criatividade, dificuldades com as famílias, ferramentas, pandemia piorou.

	- “os grupos (de crianças), cada vez estão mais difíceis; -“famílias muito mais exigentes (...), mas exigências que por vezes não fazem sentido”; -“cada vez mais complicado, as pessoas com a pandemia ficaram mais fechadas”; Educadora C: -“cada educadora implementa as estratégias de acordo com o seu grupo (...) no entanto nem sempre resultam... o que resulta hoje... pode não resultar amanhã. - “recurso muito a ir para a rua para o exterior, para a mata para colmatar dificuldades”; Educadora D concorda com esta opinião.	
4. Que associação faz entre os níveis de autorregulação das crianças e o apoio à autonomia das mesmas?	Educadora A: -“Quanto mais autónomas são as crianças, mais elas estão confiantes e exploram (...) os sentimentos são positivos”; - “autonomia – as crianças estão menos autónomas desde a pandemia (...), crianças totalmente dependentes do adulto”; Educadora B: -“quanto mais autónomos mais autorregulados estão”; -Sabem reagir, responder adequadamente à situação”; Educadora C: -“quando pensamos em autorregulação a autonomia está de mão dada”; “se a criança tiver um nível emocional, com maior maturidade, a autonomia será maior”; -Estão relacionadas (...) para sempre ligadas”; Educadora D: -“quanto mais autonomia, mais conseguem regular os sentimentos”; - “os sentimentos precisam de ser trabalhados sempre”;	Palavras-chave: confiança, exploração, reação adequada, nível emocional, regulação sentimentos, autonomia.
5. Enquanto educadoras, de que modo promovem a autonomia da criança,	Educadora A:	Palavras-chave: brincar, exploração, deixar fazer,

tendo em conta, a criança como ser ativo, no seu desenvolvimento?	- “através do brincar, de experiências diferentes; - “deixa-los explorar (...) por vezes somos receosas, deixá-los experimentar”; - criar o contexto e deixá-los ir...”; Educadora B: - “ajudar, só mesmo quando a criança precisa...e não consegue de todo”; - “mais dependentes do adulto, pós pandemia”; - “pequenos incentivos, leva-los a fazer as coisas (...nós estamos ali); Educadora C: - “é o essencial (...), promover a autonomia nestas idades”; - “diariamente nos momentos das refeições, ao incentivar”; - “controle dos esfíncteres, nas rotinas diárias promovemos a autonomia”; - “dar espaço à criança para a tomada de decisões em pequenas coisas; Educadora D: - “é o fazer sozinho”;	incentivar, promover, “dar espaço”.
6. Em que momentos da rotina sentem que as vossas crianças apresentam maiores dificuldades, a nível de autonomia, ou seja, em que momentos dependem mais do adulto?	Educadora A: - “ir à rua, não estão habituados a fazer caminhadas, ir à mata”; Educadora B: - “no controle dos esfíncteres, despir e vestir para ir ao wc”; Educadora A também concorda; Educadora C: - “nas refeições dependem mais do adulto”; - “Controle dos esfíncteres”; - “nas brincadeiras também procuram o adulto quando há algum conflito.	Palavras-chave: rotina, refeição.
7. Consideram que existe alguma rotina, em que as vossas crianças apresentem maiores dificuldades, por excesso de apoio do adulto?	Educadora A: - “os pais facilitam, dão a sopa na boca”; Educadora B: - “tem sido uma luta os legumes... (estão habituados a tudo passado (...), à segunda feira é sempre mais difícil;”	Palavras-chave: hábitos alimentares, diferenças contexto familiar e contexto de creche.

	- “Quando regressam de férias regrediram”; -“no desfralde, nota-se os pais que colaboraram nas férias e os que não”; Educadora C: “mais dificuldade na refeição, não estão habituados aos legumes, em casa acabam por ter hábitos diferentes”;	
--	--	--

Anexo 11- Narrativas de Aprendizagem

Narrativa de aprendizagem n.º 1

Título: Eu quero andar, mas não consigo!

Data: 19/07/2022

**O que aconteceu?**

O S. estava junto ao baloiço, e chamava-me "Michelle, quero andar! Mas não consigo!". Aproximei-me dele e disse "S. tu és capaz! vou dizer-te como fazer!".

Calmamente disse-lhe: "Coloca um pé, segurando-te na corrente e sobe!"

Sorriso e braços no ar porque tinha conseguido! Sózinho!

Qual o significado que teve esta experiência?

Através do incentivo dado, o S demonstrou perseverança ao persistir face a uma dificuldade e confiança na ajuda verbal dada pelo adulto.

Que possibilidades e oportunidades poderão ser desencadeadas a partir desta aprendizagem?

Continuar a dirigir incentivos e celebrar as vitórias conseguidas para que o S. se torne cada vez mais autónomo, revelando satisfação e bem-estar.

Comentários dos Pais/ Perspetiva da Família:**O que achou desta aprendizagem?**

Sou da opinião que são aprendizagens bastante positivas pois tenho notado uma evolução muito grande ao nível da autonomia, especialmente perante a adversidade e pequenas vitórias pessoais.

Observador: Michelle Barbosa

Narrativa de aprendizagem n.º 2

Título: O sapato saiu!

Data: 21/07/2022



O que aconteceu?

O S. andava divertido no trator, e chamou-me aflito "Michelle, o sapato saiu! Aproximei-me dele e disse "Vá S. eu vou ajudar-te, vou dizer-te como fazer e tu tentas fazer sozinho!".

Calmamente expliquei-lhe como tinha de desapertar as fivelas, colocar o pé dentro e voltar a fechar com o velcro.

Olhou para mim, primeiro intrigado, porque esperava que eu fizesse por ele. Depois admirado e feliz porque tinha conseguido sozinho! E assim prosseguiu a sua viagem no trator.

Qual o significado que teve esta experiência?

Através das orientações e incentivo do adulto, o S. demonstrou perseverança para lidar com a dificuldade e confiança na ajuda verbal dada pelo adulto.

Que possibilidades e oportunidades poderão ser desencadeadas a partir desta aprendizagem?

Continuar a dirigir incentivos e celebrar as vitórias conseguidas para que o S. se torne cada vez mais autónomo, revelando satisfação e bem-estar.

Comentários dos Pais/ Perspetiva da Família:

O que achou desta aprendizagem?

Extremamente útil pois o S.
vem a demonstrar uma evolução
muito grande na autonomia e
na resposta perante pequenos
desafios.

Observador: Michelle Barbosa

Narrativa de aprendizagem n.º 3

Título: "Michelle, eu quero ir para o balanço!"

Data: 25/07/2022



O que aconteceu?

A B. brincava no exterior, quando foi ter comigo, para me chamar, com um pedido: "Michelle, quero andar no balanço". Fui com ela até junto do balanço e disse-lhe: "Sabes B. vocês estão cada vez mais crescidos, e a Michelle já não vos pode ajudar tanto, vocês são capazes!" Ao dizer isto ela ficou parada a olhar para mim, como que meia triste... pois queria o balanço.

Calmamente disse-lhe: "Olha e se eu te disser como tens de fazer, para tu subires para o balanço sozinha?" Acenou com a cabeça que sim, demonstrou interesse e deu um pequeno sorriso.

Depois das orientações dadas, coloca um pé, agarra-te à corrente e sobe... lá estava ela dentro do balanço, com ar de admirada e feliz, afinal conseguiu!

Qual o significado que teve esta experiência?

Através do incentivo dado, a B. demonstrou interesse e perseverança ao persistir face a uma dificuldade e confiança na ajuda verbal dada pelo adulto.

Que possibilidades e oportunidades poderão ser desencadeadas a partir desta aprendizagem?

Continuar a dirigir incentivos. Celebrar sempre as vitórias conseguidas para que a B. se torne cada vez mais autónoma, revelando satisfação, bem-estar, felicidade e envolvimento na tarefa.

Comentários dos Pais/ Perspetiva da Família:

O que achou desta aprendizagem?

Achei muito bom, e fica muito contente da
interesse demonstrada por ela e por ter ajudado
a alcançar.

Observador: Michelle Barbosa

Narrativa de aprendizagem n.º 4

Título: Vamos empurrar-nos!

Data: 28/07/2022



O que aconteceu?

O D. andava alegremente na mota, pedindo à C. para o empurrar. Durante alguns dias tiveram a mesma brincadeira. Num dos dias, interferi na brincadeira e disse: "Olhem e se trocássemos, o D. empurra e a C. vai sentada"! Aderiram e seguiram a brincadeira felizes, mas alternando quem empurrava a mota.

Qual o significado que teve esta experiência?

Através do incentivo dado, o D. iniciou a cooperação entre pares, com a C. e os dois seguiram felizes a brincadeira. Através desta experiência, o D. foi capaz de tomar o lugar do outro, revelando responsabilidade e disposição para o efeito.

Que possibilidades e oportunidades poderão ser desencadeadas a partir desta aprendizagem?

Continuar a dirigir incentivos, que fomentem a cooperação entre pares, a partilha e a entreajuda.

Comentários dos Pais/ Perspetiva da Família:

O que achou desta aprendizagem?

A família pensa que esta aprendizagem é fundamental para as crianças, não só no meio escolar, como na vida familiar. Pois assim, aprendem desde cedo a empatia e a entreajuda com o meio que a rodeia.

Observador: Michelle Barbosa

Narrativa de aprendizagem n.º 5

Título: "Vamos aparafusar!"

Data: 28/07/2022

**O que aconteceu?**

No período da tarde, enquanto as crianças brincavam nos cantinhos da sala, a B. e um dos seus pares, começaram uma disputa pela caixa de ferramentas... a B. de caixa na mão fugia e dizia "É meu!".

Aproximei-me dos dois e disse-lhes "Olhem dá para brincarem os dois, querem ver?"

Eles olharam para mim, atentos às minhas palavras. "Vamos fazer assim, a B. põe o parafuso e o S. vai aparafusar!" e assim foi, seguiram as indicações e sorriram no final, mais calmos!

Qual o significado que teve esta experiência?

Através das indicações dadas pelo adulto, e do incentivo à partilha e cooperação, a B. foi capaz de brincar lado a lado, com o seu par, iniciando uma atividade de cooperação e entreajuda entre eles. Ficou mais calma, bem-disposta e envolvida na atividade.

Que possibilidades e oportunidades poderão ser desencadeadas a partir desta aprendizagem?

Continuar a dirigir incentivos e elogios na partilha de objetos e brinquedos.

Comentários dos Pais/ Perspetiva da Família:**O que achou desta aprendizagem?**

Achei muito bom, pois com a sua ajuda
consegui a partilha e a criança ainda é
bastante importante para a família.

Observador: Michelle Barbosa

Narrativa de aprendizagem n.º 6

Título: "Todos juntos, vamos conseguir!"

Data: 28/07/2022



O que aconteceu?

No período da tarde, o F. tentava a todo o custo fazer um puzzle (de muitas peças). Percebi que não conseguia, sentindo frustração e estava prestes a desistir. Aproximei-me da mesa e disse-lhe: "Olha F. e se pedirmos ajuda aos amigos, a ver se todos juntos conseguimos?!". acenou que sim. Chamei dois dos seus pares, que depressa se juntaram à tarefa, fomos virando peça por peça, e apesar de não termos concluído o puzzle, porque chegou a hora de ir embora, o grupo de pares chegou muito perto da sua conclusão.

Qual o significado que teve esta experiência?

Através do incentivo à cooperação entre pares, o F. e os seus pares mostraram perseverança, para lidar com as dificuldades. Foram alcançando pouco a pouco o desafio proposto, ainda que não totalmente (por falta de tempo). Mesmo assim elogiei-os muito!

Que possibilidades e oportunidades poderão ser desencadeadas a partir desta aprendizagem?

Continuar a dirigir incentivos e elogios em pequenos desafios, que sejam resolvidos através da cooperação e entajuda das crianças. Incentivar cada vez mais, o grupo de pares a resolver pequenos desafios/problemas do dia a dia.

Comentários dos Pais/ Perspetiva da Família:

O que achou desta aprendizagem?

Achamos positiva aprendizagem do Francisco juntamente com o seu grupo de pares.

Observador: Michelle Barbosa

Narrativa de aprendizagem n.º 7

Título: "Uma bola para duas!"

Data: 29/07/2022



O que aconteceu?

No período da manhã, enquanto as crianças brincavam no exterior, a M. apanhou a bola e segurava-a. A C. aproximou-se e iniciaram uma brincadeira de pares.

Vi, que brincavam felizes, aproximei-me e elogiei-as "Muito bem, a jogarem as duas à bola!"

Qual o significado que teve esta experiência?

A M. mostrou bem-estar, em envolver-se na brincadeira com o seu par. Demonstrou confiança, capacidade de partilha, cooperação e responsabilidade, em colocar-se no lugar do outro.

Que possibilidades e oportunidades poderão ser desencadeadas a partir desta aprendizagem?

Continuar a dirigir incentivos e elogios sempre que se verifica a partilha de objetos e brinquedos, sem o adulto ter de interferir. Elogiar sempre.

Comentários dos Pais/ Perspetiva da Família:

O que achou desta aprendizagem?

É uma aprendizagem positiva.

Observador: Michelle Barbosa

Narrativa de aprendizagem n.º 8

Título: "Eu sou mãe, tu és a filha...vais dormir!"

Data: 29/07/2022



O que aconteceu?

No período da tarde, enquanto algumas crianças brincavam na "casinha", a B. foi deitar-se na cama, a M. observava-a de cobertor na mão. A certa altura, diz-lhe: "Eu sou a mãe, tu és a filha e agora vais dormir!" Posto isto levantou-se da cadeira onde estava, e tapou-a com o cobertor.

Qual o significado que teve esta experiência?

A M. e a B. mostraram bem-estar ao participar numa brincadeira de pares, mostraram-se envolvidas e com muito interesse. Elogie-as muito, pela sua capacidade de cooperação na brincadeira.

Que possibilidades e oportunidades poderão ser desencadeadas a partir desta aprendizagem?

Continuar a dirigir incentivos e elogios, sempre que se verifica a partilha de objetos/brinquedos e cooperação nas brincadeiras de pares, ou pequenos grupos.

Comentários dos Pais/ Perspetiva da Família:

O que achou desta aprendizagem?

*Considero a aprendizagem muito positiva. Considero importante a aprendizagem por modelo. É um positivo - Educadora
bibliotecária - aprendizagem espontânea*

Observador: Michelle Barbosa

Anexo 12- Fotografias da Intervenção



Imagem 1- Introdução de uma mascote.



Imagem 2 – Exploração de cartões alusivos às emoções



Imagem 3- Fotografar crianças a representar diferentes emoções.



Imagem 4- Interpretar ao espelho diferentes emoções.



Imagem – 5 diversos jogos e puzzles alusivos às emoções.



Imagem 6- Exploração de diversas histórias.



Imagem 7- Friso cronológico da rotina.



Imagem 8- Cooperação entre pares.



Imagem 9- Ajudas Visuais.



Imagem 10 – Exploração material desperdício.



Imagem 11- Exploração de plástico de ar.



Imagem 12- Exploração de Pop-its.



Imagem 13- Cozinha de lama, usada também durante este projeto.

