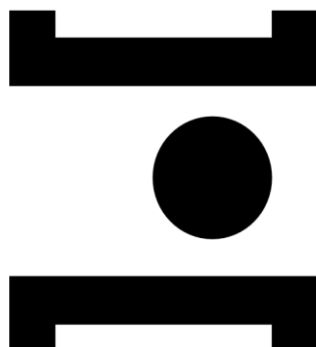


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**Organização do ambiente educativo na educação pré-escolar e
no 1.º ciclo do ensino básico: a gestão do tempo como
promotora da autorregulação da aprendizagem das crianças**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico**

Beatriz da Silva Ferreira

Orientação:

Professora Doutora Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho

fevereiro, 2025

A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar a sua libertação.

Maria Montessori

Agradecimentos

Concluir este bonito percurso é sinónimo de gratidão para com todos aqueles que me acompanharam e contribuíram para a concretização deste sonho. Obrigada!

À minha orientadora, professora Isabel Piscalho, pela ajuda nas fases mais difíceis, por me fazer crescer, por acreditar sempre em mim e por ser uma inspiração de pessoa.

A todos os professores e educadores que se cruzaram no meu caminho e, de uma maneira ou de outra, me mostrarem o tipo de profissional que quero ser. Obrigada por me ajudarem a crescer pessoal e profissionalmente.

Aos meus pais, Rute e Luís, aos meus irmãos, Carolina e Bernardo, pelo apoio constante que me permitiu chegar a esta etapa tão importante da minha vida. Obrigada por me ensinarem o significado de resiliência e por me darem força para concluir este caminho.

Aos meus avós, Júlia e António, que estiveram sempre presentes e fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Espero orgulhar-vos em todos os momentos da minha vida.

À minha avó Luísa, a minha menina dos olhos azuis, espero que tenhas tanto orgulho em mim como eu tenho em ti. Obrigada por me transmitires os teus valores e me ajudares a crescer. Obrigada por cuidares de mim aí de cima, serás sempre a estrelinha mais brilhante. E eu, para sempre, a tua menina.

Ao meu avô Fernando, que embora nunca tenha tido a oportunidade de conhecer. Obrigada por seres a minha estrelinha a guiar-me desde sempre.

Ao meu namorado, Diogo, pelo alento e apoio nos momentos mais difíceis. Obrigada pela tua compreensão, paciência e incentivo para finalizar este percurso.

À minha melhor amiga, Inês, por tudo. Sem ti, tudo seria mais difícil. Obrigada por estares presente durante todos estes anos.

Aos meus amigos de curso, Ana Rita, Lara, Sandra e Luís, pela constante disponibilidade e por tornarem tudo mais fácil. Obrigada!

A todos aqueles que fizeram esta realidade possível, o meu sincero obrigada!

Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

ARA – Autorregulação da Aprendizagem

CATL – Centro de Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CHILD – *Checklist of Independent Learning Development*

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE – Necessidades Educativas Específicas

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Resumo

Este relatório de estágio é parte integrante da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Santarém, pertencente ao Instituto Politécnico de Santarém. O documento reflete a experiência prática adquirida nos contextos de creche, jardim de infância e 1.º ciclo do ensino básico. Estrutura-se em três partes principais. A primeira parte tem como objetivo desenvolver uma reflexão crítica e fundamentada sobre as aprendizagens adquiridas e as práticas pedagógicas implementadas nestes três contextos. A segunda parte aborda a componente investigativa, que procura compreender de que forma a organização do ambiente educativo, sobretudo em relação à dimensão “tempo”, pode promover a autorregulação da aprendizagem das crianças durante as transições educativas entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Além disso, investiga o papel dos educadores e professores na organização do tempo, visando a promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças em ambos os contextos. Para tal, foram realizados três estudos com uma abordagem qualitativa, exploratória e interpretativa. A investigação envolveu observação direta, utilizando a *checklist CHILD* (Piscalho, 2021), registos escritos, 61 inquéritos *online* e dois *focus groups*, cada um com cinco crianças. Além disso, esta exploração investigativa possibilitou perceber qual deve ser o papel do educador/professor na promoção da aprendizagem autorregulada. Os resultados obtidos demonstram de forma clara que a organização do tempo desempenha um papel crucial na promoção das competências autorregulatórias das crianças, ajudando-as a gerir melhor o seu comportamento, emoções e aprendizagens. Adicionalmente, as práticas educativas adotadas pelos docentes revelam-se igualmente essenciais neste processo. Metodologias pedagógicas que incentivem a autonomia, a reflexão crítica e a autoavaliação contribuem significativamente para o desenvolvimento da autorregulação nas crianças, permitindo que adquiram ferramentas para enfrentar desafios de forma mais eficaz e responsável. Assim, a conjugação de uma boa gestão do tempo com estratégias educativas adequadas constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento saudável e equilibrado das competências autorregulatórias desde a infância. Por fim, a terceira parte apresenta uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento profissional ao longo do curso, descrevendo as principais aprendizagens e dificuldades encontradas durante este percurso e nos três estudos realizados.

Palavras-chave: ambiente educativo; autorregulação da aprendizagem; educação pré-escolar; ensino básico; gestão do tempo.

Abstract

This internship report is an integral part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education at the School of Education of Santarém, which is part of the Polytechnic Institute of Santarém. The document reflects the practical experience gained in the contexts of daycare, kindergarten, and primary education. It is structured into three main parts. The first part aims to develop a critical and well-founded reflection on the learning acquired and the pedagogical practices implemented in these three contexts. The second part addresses the research component, which seeks to understand how the organization of the educational environment, particularly regarding the dimension of "time," can promote self-regulated learning among children during educational transitions between preschool and primary education. Additionally, it investigates the role of educators and teachers in time organization to foster self-regulated learning in children in both contexts. To this end, three studies were conducted using a qualitative, exploratory, and interpretive approach. The research involved direct observation, using the CHILD checklist (Piscalho, 2021), written records, 61 online surveys, and two focus groups, each consisting of five children. Furthermore, this investigative exploration allowed for an understanding of the educator/teacher's role in promoting self-regulated learning. The results clearly demonstrate that time organization plays a crucial role in promoting children's self-regulatory skills, helping them better manage their behavior, emotions, and learning. Additionally, the educational practices adopted by teachers are equally essential in this process. Pedagogical methodologies that encourage autonomy, critical reflection, and self-assessment significantly contribute to the development of self-regulation in children, providing them with tools to face challenges more effectively and responsibly. Thus, the combination of effective time management with appropriate educational strategies is a fundamental pillar for the healthy and balanced development of self-regulatory skills from childhood. Finally, the third part presents a reflection on the process of professional development throughout the course, describing the main learning experiences and challenges encountered during this journey and in the three studies conducted.

Keywords: educational environment; self-regulation of learning; preschool education; basic education; time management.

Índice

AGRADECIMENTOS	II
RESUMO	II
ABSTRACT	I
INTRODUÇÃO	13
PARTE I - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	15
1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM CRECHE	15
1.1. <i>Caracterização da instituição</i>	15
1.2. <i>Organização do ambiente educativo da sala</i>	16
1.2.1. Organização do grupo	16
1.2.2. Organização do espaço	17
1.2.3. Organização do tempo	17
1.3. <i>Projeto “Livr(o)mente”</i>	18
1.3.1. Contexto do projeto	19
1.3.2. Questões de base que sustentam o projeto	20
1.3.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho	20
1.3.4. Avaliação	22
1.3.5. Divulgação	22
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM JARDIM DE INFÂNCIA	24
2.1. <i>Caracterização da instituição</i>	25
2.2. <i>Organização do ambiente educativo da sala</i>	27
2.2.1. Organização do grupo	27
2.2.2. Organização do espaço	28
2.2.3. Organização do tempo	28
2.3. <i>Projeto “Segurança para Ti e para Todos!”</i>	29
2.3.1. Contexto do projeto	29
2.3.2. Questões de base que sustentam o projeto	30
2.3.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho	31
2.3.4. Avaliação	32
2.3.5. Divulgação	33

3. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (1.º ANO DE ESCOLARIDADE).....	34
3.1. <i>Caracterização da instituição</i>	35
3.2. <i>Organização do ambiente educativo da sala</i>	36
3.2.1. Organização do grupo	36
3.2.2. Organização do espaço	37
3.2.3. Organização do tempo	38
3.3. <i>Projeto “Eu e os Outros”</i>	38
3.3.1. Contexto do projeto	39
3.3.2. Questões de base que sustentam o projeto	40
3.3.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho	41
3.3.4. Avaliação	42
3.3.5. Divulgação	43
4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (3.º ANO DE ESCOLARIDADE).....	44
4.1. <i>Caracterização da instituição</i>	44
4.2. <i>Organização do ambiente educativo da sala</i>	44
4.2.1. Organização do grupo	44
4.2.2. Organização do espaço	45
4.2.3. Organização do tempo	46
4.3. <i>Projeto “Os Astros”</i>	46
4.3.1. Contexto do projeto	46
4.3.2. Questões de base que sustentam o projeto	47
4.3.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho	48
4.3.4. Avaliação	50
4.3.5. Divulgação	50
5. PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	51
PARTE II – EXERCÍCIO INVESTIGATIVO	54
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO EXERCÍCIO INVESTIGATIVO.....	54
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	56
2.1. <i>A autorregulação da aprendizagem e a promoção da autonomia na infância</i> 56	
2.2. <i>A organização do ambiente educativo – dimensão tempo</i>	58

2.3.	<i>O papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB nas (des)continuidades educativas</i>	60
3.	MÉTODO	63
3.1.	<i>Pertinência e tipo do estudo</i>	63
3.2.	<i>Questão de investigação e objetivos</i>	64
3.3.	<i>Desenho da investigação</i>	66
3.3.1.	Método do estudo 1	67
3.3.1.1.	Contexto e participantes	67
3.3.1.2.	Processos de recolha e tratamento de dados	68
3.3.1.2.1.	Instrumentos	68
3.3.1.2.2.	Procedimentos de recolha de dados	70
3.3.1.2.3.	Procedimento de tratamento de dados	70
3.3.2.	Método do estudo 2	71
3.3.2.1.	Contexto e participantes	71
3.3.2.2.	Processos de recolha e tratamento de dados	72
3.3.2.2.1.	Instrumentos	72
3.3.2.2.2.	Procedimento de recolha de dados	73
3.3.2.2.3.	Procedimento de tratamento de dados	73
3.3.3.	Método do estudo 3	74
3.3.3.1.	Contexto e participantes	74
3.3.3.2.	Processos de recolha e tratamento de dados	75
3.3.3.2.1.	Instrumentos	75
3.3.3.2.2.	Procedimento de recolha de dados	76
3.3.3.2.3.	Procedimento de tratamento de dados	77
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	79
4.1.	<i>Estudo 1 - Observação a partir da “Checklist of Independent Learning Development” (CHILD) em crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB</i> 79	
4.2.	<i>Estudo 2 - Perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º CEB face às potencialidades do tempo na promoção da ARA, nas crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB (questionário online)</i>	89
4.3.	<i>Estudo 3 - Perspetivas das crianças na educação pré-escolar e no ensino 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo, na vertente tempo (focus group)</i> 103	

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O EXERCÍCIO INVESTIGATIVO (OS TRÊS ESTUDOS)	
110	

PARTE III – REFLEXÃO FINAL.....	113
--	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
---	------------

Lista de figuras

Figura 1 - Carta aos familiares (frente)	21
Figura 2 - Carta aos familiares (verso).....	21
Figura 3 - Cartaz das regras da área de leitura	22
Figura 4 - Atividade: polícia sinaleiro	32
Figura 5 - Atividade: quadro dos transportes	32
Figura 6 - Atividades: atividades que gosto de fazer com a minha família	42
Figura 7 - Atividade: fazer um autorretrato	42
Figura 8 - Atividade: recriar com pigmentos naturais a obra "A Noite Estrelada" de Vincent Van Gogh	48
Figura 9 - Atividade STEAM: construção de um foguetão	49
Figura 10 - Desenho da investigação	67
Figura 11 - Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD)	69

Lista de Quadros

Quadro 1 - Observação da CHILD	68
Quadro 2 - Questionário a educadores de infância e professores de 1.º CEB.....	72
Quadro 3 - Focus group	75
Quadro 4 - Questões do focus group (por objetivos da investigação)	79
Quadro 5 - Perguntas do questionário online a educadores de infância e professores do 1.º CEB (por objetivos da investigação).....	94

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Educação Pré-Escolar - 1.ª Observação	80
Gráfico 2 - Educação Pré-Escolar - 2.ª Observação	81
Gráfico 3 - 1.º CEB (1.º ano) - 1.ª Observação	83
Gráfico 4 - 1.º CEB (1.º ano) - 2.ª Observação	84
Gráfico 5 - 1.º CEB (3.º ano) - 1.ª Observação	86
Gráfico 6 - 1.º CEB (3.º ano) - 2.ª Observação	87
Gráfico 7 - Idade dos participantes	90
Gráfico 8 - Sexo dos participantes	90
Gráfico 9 - Nível de escolaridade dos participantes	91
Gráfico 10 - Profissão dos participantes	91
Gráfico 11 - Tempo de exercício de atividade profissional dos participantes	92

Gráfico 12 - Zona onde os participantes exercem a sua profissão	92
Gráfico 13 - Tipo de instituição onde trabalham os participantes	93
Gráfico 14 - Pergunta do questionário	97
Gráfico 15 - Pergunta do questionário	99
Gráfico 16 - Pergunta do questionário	100
Gráfico 17 - Pergunta do questionário	101

Introdução

O presente relatório foi realizado no âmbito do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Santarém, e é desenvolvido em torno do tema “Organização do ambiente educativo: “a gestão do tempo como promotora da autorregulação da aprendizagem das crianças na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico”.

Ao longo dos quatro estágios realizados em creche, jardim de infância e no 1.º ciclo do ensino básico (CEB), foram muitas as experiências vivenciadas; no entanto, um aspeto central emergiu: as questões relacionadas com a organização do ambiente educativo e como esta pode estruturar e promover a autonomia e a independência das crianças. É a partir desta premissa que surge um exercício investigativo, oriundo da prática pedagógica, que tem como principais objetivos compreender de que forma a organização do ambiente educativo, no que diz respeito à gestão do tempo, pode contribuir para a promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças, bem como explorar o papel fundamental desempenhado pelos educadores de infância e pelos professores do 1.º CEB nesse processo.

A investigação visa, assim, aprofundar o conhecimento sobre como uma gestão eficaz do tempo em contextos educativos pode influenciar positivamente o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças. A relevância desta temática surge da crescente consciência acerca da importância que a organização da rotina tem no desenvolvimento infantil, tanto em contextos educativos como em outras esferas do quotidiano. A gestão adequada do tempo e das atividades revela-se essencial para a criação de ambientes que promovam o bem-estar e a aprendizagem.

Como futura educadora de infância e professora do 1.º CEB, uma das principais preocupações tem sido a organização do ambiente educativo, particularmente na gestão do tempo. Por isso, tornou-se pertinente investigar como a organização do tempo influencia a capacidade das crianças para autorregular a sua aprendizagem, promovendo uma maior autonomia e um maior envolvimento no processo educativo. Com o intuito de esclarecer as dúvidas existentes e ampliar o conhecimento sobre esta questão, recorreu-se à análise de documentos teóricos e à observação de práticas

educativas implementadas por educadores de infância e professores do 1.º CEB. Estes processos suscitaram a curiosidade de explorar a relação entre a organização do tempo educativo e a promoção da autonomia e da autorregulação da aprendizagem, culminando na definição da questão de investigação.

Relativamente à estruturação deste relatório, este está organizado em dois capítulos principais.

O primeiro capítulo centra-se na prática de ensino supervisionada ao longo dos estágios curriculares, incluindo uma caracterização dos contextos de estágio, das instituições e dos grupos de crianças, assim como reflexões sobre as experiências pedagógicas vividas. O segundo capítulo aborda a componente investigativa ligada à organização do ambiente educativo, com um foco especial na gestão do tempo e no seu impacto na promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças. Por fim, no terceiro capítulo, será apresentada uma reflexão pessoal sobre o desenvolvimento profissional ao longo do curso, destacando as aprendizagens adquiridas e os desafios enfrentados.

Parte I - Prática de ensino supervisionada

1. Prática de ensino supervisionada em creche

Segundo a Segurança Social, considera-se creche a resposta social, desenvolvida em equipamento, que se destina a acolher crianças de idades compreendidas entre os três meses e os três anos, durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

É expectável que uma creche proporcione o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado, coopere estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças e colabore de forma eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência assegurando o seu encaminhamento adequado (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

1.1. Caracterização da instituição

A instituição onde foi realizado o estágio encontra-se a funcionar desde setembro de 1985 e recebe crianças dos três meses aos seis anos de idade. Preza pela qualidade pedagógica, pela oferta de equipamentos e de um conjunto de espaços e ambientes concebidos de raiz a pensar no crescimento saudável e harmonioso de todas as crianças.

Assume-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e, por isso, possuía diversas valências de resposta social, entre elas: creche; pré-escolar; centro de dia; lar de idosos; e apoio domiciliário.

Este edifício, no seu exterior, era composto por várias piscinas (utilizadas somente durante o verão), por um pátio com entretenimento e diversões, como escorregas e estava rodeado de algumas árvores que ofereciam um pouco de sombra durante os dias ensolarados.

No que diz respeito ao interior, possuía três salas de jardim de infância, três salas de creche, sendo que uma delas é de berçário. Tinha ainda uma cozinha, uma casa de banho preparada para pessoas com mobilidade reduzida e duas casas de banho

"normais", dois refeitórios (um para a sala de um ano/ berçário, outro para a sala dos dois anos e para o jardim de infância), duas salas de descanso (uma sala é para reuniões), um balneário e três despensas (uma de alimentos, uma de materiais, uma de produtos de limpeza).

1.2. Organização do ambiente educativo da sala

1.2.1. Organização do grupo

Entende-se por desenvolvimento, as mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, comportamentos, competências e traços de uma pessoa, que emergem de maneiras ordenadas, cada vez mais complexas, e que são razoavelmente duradouras. O desenvolvimento decorre fruto de interações contínuas em que os vários fatores presentes (biológicos e ambientais) interagem, salientando o papel que cabe à atividade do sujeito (a forma como capta e elabora as informações que recebe).

Segundo Piaget, “podemos definir o desenvolvimento infantil como um processo de aprendizagem pelo qual as crianças passam a adquirir diversas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Ou seja, é um conjunto de aprendizagens que vão a tornar as crianças cada vez mais independentes e autónomas” (Esneca, 2022).

De acordo com este autor, as crianças de dois a sete anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este período é marcado pelo desenvolvimento da linguagem e outras representações simbólicas; pensamento irreversível, intuitivo não sistemático, sustentado em dados perceptivos; e pelo egocentrismo. Assim sendo, pode-se afirmar que o grupo se encontrava nesta fase de desenvolvimento.

No que se refere à caracterização do grupo, este era constituído por nove rapazes e sete raparigas, sendo 16 crianças no total, todas com idade biológica compreendida entre os dois e os três anos. Uma destas crianças possuía Necessidades Educativas Específicas (NEE). Dentro do grupo, existiam sete crianças com a idade motora superior à idade biológica, por oposição, existiam nove crianças com idade motora adequada à idade biológica.

No geral, este grupo apresentava-se como calmo, autónomo na sua rotina diária e com facilidade de comunicação entre criança-criança e adulto-criança. Além disso,

eram crianças que manifestavam interesse sobretudo em atividades motoras e na exploração de livros.

1.2.2. Organização do espaço

Quanto ao interior da sala, caracterizava-se da seguinte maneira: paredes vazias, ou seja, com pouca decoração; poucas áreas de brincadeira e mal organizadas (possuía apenas a área da casinha; a área dos carros/animais; e a área do tapete); pouco colorida; materiais antigos/desatualizados; casa de banho privada (equipada com sanitas e muda fraldas); uma sala de arrumos com brinquedos inacessíveis à vontade de brincar das crianças; duas portas para o pátio; janelas grandes o que privilegiava a exposição à luz natural; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos mais pequenos; quatro placares para afixar trabalhos; possuía uma cancela à entrada de forma a trazer segurança e prevenir eventuais fugas; tinha poucos móveis de arrumação.

Para terminar, relativamente aos recursos humanos da sala, existia uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. No que toca aos recursos humanos da instituição, existia uma educadora e uma auxiliar por cada sala à exceção do berçário onde existiam duas auxiliares de ação educativa e cinco senhoras responsáveis pelos serviços gerais/ cozinha.

1.2.3. Organização do tempo

De acordo com Mundo da Criança (2011), ter uma rotina é muito importante para as crianças em idade de creche, pois permite-lhes saber o que acontece a seguir e, com essa previsão, vem a segurança e o conforto. Assim sendo, é fundamental que logo desde o início do ano se estabeleçam os diferentes momentos do dia de forma que as crianças ganhem capacidade de assimilá-los e diferenciá-los.

Na sala dos dois anos, o dia começava na sala de acolhimento para as crianças que chegavam mais cedo, onde aguardavam pela entrada da educadora. Até às 9h30 as crianças encontravam-se a brincar livremente. Por volta dessa hora, era tempo de arrumar a sala e sentar no tapete para cantarem a canção do “Bom Dia”, entre outras, e comerem o reforço da manhã (pão). Às 10h00 iniciavam-se as atividades que a educadora tinha programadas, sendo que eram, na maioria das vezes, diferentes. Às

11h00 as crianças voltavam a arrumar a sala e realizava-se a higiene pré-almoço, enquanto se montavam as camas. Por volta das 11h20, as crianças procuravam um amigo para dar a mão e fazerem fila atrás da educadora para se dirigirem ao refeitório. Às 12h00 as crianças já tinham terminado de almoçar e dirigiam-se à sala para fazer a higiene, novamente, e se deitarem nas respetivas camas. Cada criança tirava os próprios sapatos e esperava que a aconchegassem. A hora da sesta durava até às 14h45. À medida que iam acordando, dirigiam-se à casa de banho, faziam a higiene, colocavam os babetes, vestiam os bibes e, enquanto isto, as camas estavam a ser arrumadas. Mais uma vez, concluída a higiene, as crianças procuravam um amigo para dar a mão e fazerem fila atrás da educadora para irem lanchar. Dada por concluída esta tarefa, as crianças regressavam à sala, faziam a higiene, novamente, e aí permaneciam até se irem embora, a brincar livremente.

1.3. Projeto “Livr(o)mente”

A educação de infância desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, sendo a creche o primeiro espaço formal onde elas começam a interagir de maneira estruturada com o mundo à sua volta. Neste contexto, a metodologia de trabalhos por projeto surge como uma abordagem pedagógica inovadora e eficaz. Nas palavras de Vasconcelos (s.d.) o trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou, de acordo com Leite, Malpique e Santos (1989, como citado em Vasconcelos, s.d.) “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados”.

Neste sentido, a implementação de trabalhos por projeto na creche representa uma prática pedagógica que não só enriquece a experiência educativa das crianças, mas também fortalece a relação entre os educadores, as crianças e as suas famílias, criando uma comunidade de aprendizagem envolvente e colaborativa. Pode-se concluir que, através do trabalho de projeto, a criança “se move adiante do seu próprio desenvolvimento”, tal como refere Vygotsky (1978, como citado em Vasconcelos, s.d.).

1.3.1. Contexto do projeto

Conforme Formosinho e Araújo (2013, como citado em Dias, 2017) o ambiente físico e material de uma creche deverá refletir a crença na competência participativa da criança [de modo a] criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento. Ainda segundo este autor, as salas de creche devem apresentar ambientes seguros e saudáveis, respondendo às necessidades de bem-estar emocional e físico das crianças e dos adultos, assim como devem promover a aprendizagem ativa das crianças.

Se for um interesse ou necessidade da criança, por exemplo, explorar livros, então é expectável que exista uma área destinada a tal para promover o seu bem-estar. Ainda que não saibam ler, é importante que tenham contacto com livros e histórias através dos familiares e dos professores/educadores, pois contribui para o seu desenvolvimento e terá implicações nos anos seguintes. (Lua Crescente, 2020)

Segundo a Fundação Abrinq (2021), a leitura é uma prática que traz inúmeros benefícios aos leitores e quando estimulada desde a infância os impactos positivos podem ser muito maiores. Por meio dela, as crianças desenvolvem a concentração, memória, raciocínio e compreensão, estimulam a linguagem oral e ampliam a capacidade criativa.

Assim, nesta área, é essencial que os livros estejam adequados à idade das crianças de forma a desenvolver as competências referidas acima e a manter o entusiasmo pela leitura.

Segundo o Observador (2020),

Saber que livros são adequados a cada faixa etária pode ser determinante para que os mais novos mantenham o entusiasmo à medida que crescem. Antes de mais, é importante que se adequem, de alguma forma, aos seus gostos, e a quantidade de texto e de ilustrações deve ser proporcional à sua idade e conhecimentos.

Conforme as observações realizadas, a leitura não foi um aspeto a ser trabalhado na rotina das crianças. Contudo, as mesmas manifestaram muito interesse e prazer em escutar histórias. Como não possuíam uma área destinada a tal, era

expectável que demonstrassem estes sentimentos, pois, para eles, era como uma novidade.

Desta forma, a ausência desta área na sala de creche, suscitou a vontade de criar um projeto com esse propósito. No entanto, este projeto apenas foi planejado, não chegando a ser realizado.

1.3.2. Questões de base que sustentam o projeto

O objetivo geral deste projeto seria o de promover o gosto pela exploração de livros entre as crianças, criando um ambiente propício à leitura desde tenra idade. Para alcançar o objetivo geral, foram implementados os seguintes objetivos específicos:

- Criar uma área dedicada à exploração de livros, estabelecendo um espaço físico adequado e acolhedor dentro da sala.
- Equipar esta área com livros selecionados especificamente para a idade das crianças, assegurando que fossem apropriados para o seu desenvolvimento e interesses, estimulando uma experiência de leitura enriquecedora.
- Disponibilizar livros que despertassem o interesse das crianças, mantendo uma oferta regular que garantisse variedade e atualização constante.
- Envolver as famílias no processo de recolha de livros para a sala, promovendo a participação ativa na doação de livros e na criação de uma rede de apoio à leitura.
- Fomentar atividades e projetos relacionados com a leitura e a exploração de livros, desenvolvendo atividades complementares que estimulassem a exploração lúdica e educativa.

Com a implementação destes objetivos, pretendia-se não só introduzir as crianças no mundo da leitura, mas também fortalecer os laços entre a instituição educativa e as famílias, visando criar um ambiente colaborativo e enriquecedor para o desenvolvimento infantil.

1.3.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho

Embora o projeto não tenha sido implementado, foram desenvolvidas atividades preparatórias que corresponderiam aos objetivos a cumprir. Para dar início ao projeto, a primeira atividade consistiria na entrega de uma carta aos familiares, anunciando o propósito da criação da área de leitura e solicitando a doação de livros. Esta atividade incluiria a participação das crianças, que poderiam utilizar uma carta impressa em cartolina e marcadores para realizar desenhos na parte de trás. Além dos desenhos, as crianças poderiam personalizar a carta com adereços como pompons, laços, entre outros, conforme o seu gosto.



Figura 1 - Carta aos familiares (frente)

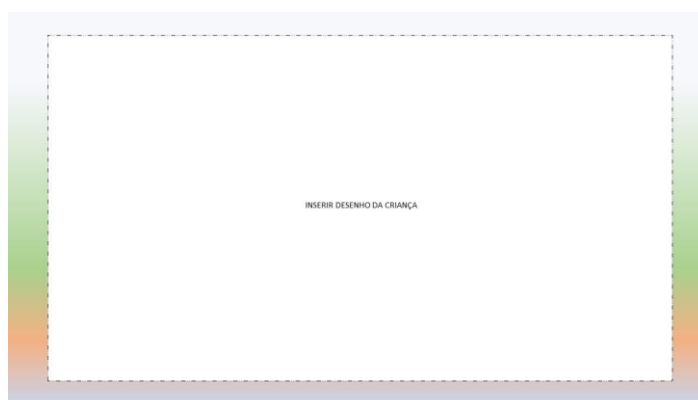


Figura 2 - Carta aos familiares (verso)

A segunda atividade consistiria na criação de um cartaz com as regras da área de leitura. Através desta iniciativa, pretendia-se que as crianças compreendessem que cada área da sala possui regras específicas para o seu funcionamento. Na nova área, deveriam perceber a importância de manter o silêncio, não estragar os livros (evitando

rasgos e riscos), respeitar o espaço (não danificando almofadas, tapetes e móveis) e, sobretudo, partilhar os livros com os/as colegas, uma vez que estes são de todos/as e para todos/as.

Os materiais necessários para esta atividade incluiriam: cartolina, imagens impressas ou fotografias das crianças, cola, tesoura e marcadores.



Figura 3 - Cartaz das regras da área de leitura

1.3.4. Avaliação

No que se refere à avaliação, esta deveria ser realizada ao longo das atividades, através da observação dos processos e dos resultados. A recolha de feedback poderia ser feita por parte das famílias, em forma de comentários diretos, pessoalmente ou através das redes sociais, e de forma indireta, quando as crianças transmitissem essa informação, como ao dizer "o pai gostou do livro".

A avaliação poderia também ser obtida através do *feedback* das próprias crianças sobre as atividades realizadas, bem como por meio de grelhas de observação preenchidas pelo educador/a, tendo em conta a participação de cada criança.

1.3.5. Divulgação

Ao longo do projeto, as atividades realizadas poderiam ser divulgadas de duas formas: através da exposição de algumas das atividades no exterior da sala,

partilhando-as com outros elementos da instituição (crianças, famílias, equipa educativa) e utilizando as redes sociais (*WhatsApp* ou grupos fechados no *Facebook*), bem como por meio de registos fotográficos que documentassem cada etapa do projeto "Livr(o)mente".

2. Prática de ensino supervisionada em jardim de infância

Segundo a Direção-Geral da Educação (1997), “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

A Segurança Social afirma que os estabelecimentos de educação pré-escolar, são uma “resposta social orientada para o desenvolvimento de crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico, proporcionando-lhes atividades educativas e atividades de apoio à família” (Segurança Social, s.d.).

Este contexto, tal como os outros contextos de natureza educativa, tem os seus próprios objetivos definidos. Assim, constituem-se como objetivos definidos para a educação pré-escolar (Direção-Geral da Educação, 1997):

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática, numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;

i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

Por último, é expectável que, no jardim de infância, se estimule “o interesse pela descoberta, pela imaginação, pela criatividade, pelo saber articulando as diferentes áreas do desenvolvimento (Formação Pessoal e Social, Matemática, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Expressões e Conhecimento do Mundo)” (Brito, 2024), seguindo o documento orientador da educação pré-escolar - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

2.1. Caracterização da instituição

O jardim de infância onde se realizou o estágio é uma IPSS que prestava apoio social e educativo às crianças, proporcionando a igualdade entre elas, e colocando ao seu dispor o seu equilíbrio físico, intelectual e familiar.

No que toca ao horário de funcionamento da instituição, no sentido de apoiar as famílias, esta funcionava de segunda a sexta-feira desde as 7h00 às 19:30h.

Relativamente ao espaço exterior, estava inserida num terreno de 12 hectares, onde cada pavilhão correspondia a uma resposta social. Era um espaço vasto, agradável e fresco, devido à existência de árvores de grande porte. Estava envolvido por redes, tendo como finalidade zelar pela segurança das crianças que frequentam o recreio. Existia ainda, uma espécie de quinta pedagógica com vários tipos de animais (cabras, ovelhas, galos, galinhas, patos, coelhos, cães e gatos).

Quanto ao espaço interior, o estabelecimento abrangia três respostas sociais: creche, pré-escolar e centro de atividades de tempos livres (CATL) para o 1.º e 2.º CEB, sendo acolhidas crianças desde os quatro meses até aos 12 anos de idade. Assim sendo, existia o pavilhão da creche I e o pavilhão da creche II. O pavilhão da creche II, contava com quatro salas: duas de berçário (dos quatro aos 12 meses de idade) e duas de crianças dos 12 aos 24 meses de idade. Estas salas eram constituídas por um fraldário (onde se realiza a higiene das crianças) e lavatórios. Existia, também, uma sala de berços, localizada no meio dos dois berçários. Além disso, havia um refeitório para as crianças dos 12 aos 24 meses, uma sala para a preparação de leite, casa de banho de adultos e uma sala para educadores. O exterior do pavilhão da creche II era uma

área vedada com relva sintética, com acesso direto das salas a este espaço, que incluía brinquedos como uma casa, um escorrega, um túnel labirinto, carros e triciclos.

O pavilhão da creche I era constituído por sete salas de atividades ocupadas por crianças entre os 12 e os 36 meses de idade. Todas as salas possuíam janelas para o exterior, o que permitia o contacto visual do mesmo e aproveitamento da luz solar. As salas possuíam ainda, uma zona de higiene isolada com vidros. Existia um refeitório nesse mesmo pavilhão para que não houvesse necessidade das crianças se deslocarem ao refeitório principal. Havia ainda: uma sala para o pessoal pedagógico, ou seja, educadores e auxiliares de ação educativa; uma sala polivalente, que era utilizada para aulas de motricidade; sanitários para adultos e uma despensa para guardar produtos de limpeza e outros materiais. Aqui as crianças podiam brincar ao ar livre, pois existia uma zona vedada com rede e uma zona com areia que dá acesso ao pinhal.

No pavilhão da educação pré-escolar existiam: oito salas de atividades; uma sala de reuniões, para o serviço de psicologia e ensino especial; casas de banho de crianças e adultos; e uma arrecadação. O 1.º andar era constituído por dois salões polivalentes atualmente convertidos em ginásios. As refeições eram servidas no refeitório principal da instituição. Já o espaço exterior encontrava-se vedado com rede e estavam neste espaço dois parques infantis: o parque de cimento e o parque da areia.

Além disso, a instituição contava também com instalações de lavandaria e costura, garagens e armazém para produtos alimentares.

No que concerne aos recursos humanos, na altura, estavam inscritas 497 crianças nas três respostas sociais, sendo que 111 estavam inscritas na creche I, 49 na creche II, 187 na pré-escolar e 150 no CATL.

Relativamente aos serviços prestados, a instituição proporcionava uma componente letiva que correspondia a cinco horas de trabalho diário planificado e desenvolvido por educadores de infância, e uma componente de apoio à família (socioeducativa) correspondente às atividades extracurriculares e ao serviço de refeições: pequeno-almoço, almoço e lanche, ao transporte de crianças e ao prolongamento de permanência no estabelecimento.

No que diz respeito aos recursos humanos, a instituição possuía: coordenadora pedagógica da creche e CATL (uma); diretora pedagógica do pré-escolar/ educadora de infância (uma); professoras de 1º CEB (três); educadoras de infância (18); psicóloga da educação (um); ajudantes de ação educativa (31); coordenadora de serviços gerais, administrativos e financeiros (uma); responsável dos serviços de transporte e gestão do

património (um); contabilista (um); escriturária (uma); cozinheiras (três); ajudante de cozinha (duas); auxiliares de serviços gerais (7); roupeira (uma); pessoal de manutenção (um); motorista (um); e, por último, no que se refere às atividades extracurriculares, existia professor de música (um), professora de inglês (uma), professores de educação física (três), e ainda professora de karaté (uma).

2.2. Organização do ambiente educativo da sala

2.2.1. Organização do grupo

Entende-se por desenvolvimento, as mudanças nas estruturas físicas e neurológicas, comportamentos, competências e traços de uma pessoa, que emergem de maneiras ordenadas, cada vez mais complexas, e que são razoavelmente duradouras. O desenvolvimento decorre fruto de interações contínuas em que os vários fatores presentes (biológicos e ambientais) interagem, salientando o papel que cabe à atividade do sujeito (a forma como capta e elabora as informações que recebe).

Segundo Piaget, “podemos definir o desenvolvimento infantil como um processo de aprendizagem pelo qual as crianças passam a adquirir diversas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Ou seja, é um conjunto de aprendizagens que vão a tornar as crianças cada vez mais independentes e autónomas” (Esneca, 2022).

De acordo com este autor, as crianças de dois a sete anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este período é marcado pelo desenvolvimento da linguagem e outras representações simbólicas; pensamento irreversível, intuitivo não sistemático, sustentado em dados perceptivos; e pelo egocentrismo. Assim sendo, podemos afirmar que o grupo se encontrava nesta fase de desenvolvimento.

O grupo era composto por 25 elementos, dos três aos quatro anos: 11 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Tratava-se de um grupo em que as crianças estavam ainda numa etapa de desenvolvimento pré-operatório e, assim, eram muito intuitivos.

A nível cognitivo, algumas crianças manifestavam estar num nível de desenvolvimento superior ao esperado. Já outras, regrediram no seu desenvolvimento (por exemplo, voltar a usar fralda) e, portanto, estavam num patamar um pouco mais abaixo.

A nível da linguagem algumas crianças exprimiam-se sem dificuldade utilizando a linguagem como meio de comunicação para se relacionarem com os outros. Contudo, algumas ainda não tinham adquirido totalmente o sentido da palavra como um meio de expressão e comunicação.

A nível da socialização apesar do seu egocentrismo, eram sociáveis. Estavam em constante adaptação e aos poucos iam adquirindo as regras, costumes e hábitos adequados à convivência que se pretende. Cada uma delas precisava de um tempo específico para assimilar e realizar as coisas por si. Gostavam de brincar junto das outras crianças, mas por vezes não com elas, quer livremente, quer em atividades organizadas.

2.2.2. Organização do espaço

Quanto ao interior da sala, caracterizava-se da seguinte maneira: paredes preenchidas e coloridas; janelas grandes o que privilegiava a exposição à luz natural; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos mais pequenos; placares para afixar trabalhos dentro e fora da sala; lavatório que servia de apoio à limpeza de materiais e reabastecimento de água; móvel das águas das crianças; e móveis de arrumação dos restantes materiais pedagógicos (lápiz, canetas, plasticinas, folhas, jogos, outros materiais). Quanto às áreas de brincadeira e/ou organização, existiam: a área da casinha; a área do tapete/reunião; a área dos trabalhos manuais; a área dos jogos didáticos; a área da garagem; a área dos animais; a área da biblioteca; a área dos blocos de madeira e dos legos.

Para terminar, relativamente aos recursos humanos da sala, existiam uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa.

2.2.3. Organização do tempo

Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo,

uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...) (p.27).

Na sala dos três/quatro anos, o dia começava às 7h00 para algumas crianças, com a receção da ajudante.

Por volta das 9h00 dava-se início à componente letiva, seguido do serviço de pequeno-almoço (09h30) onde era servido às crianças, na sala, pão e leite.

Às 10h00 iniciavam-se as atividades dirigidas, podendo ser interiores (momento do tapete ou atividades nas mesas) ou exteriores (brincadeira livre/ jogos organizados).

Às 11h40 era hora da higiene e preparação para o almoço. Posto isto, às 12h00 as crianças eram levadas para o refeitório para almoçar e, por volta das 12h30 voltavam para o pavilhão do jardim de infância e dirigiam-se para a casa de banho, de maneira a realizarem a higiene pré-sesta. De volta à sala, as crianças descalçavam-se, as meninas tiravam os acessórios do cabelo de maneira a ficarem mais confortáveis, e deitavam-se nas suas respetivas camas à espera de que um adulto os aconchegasse.

A sesta durava até às 15h00 e a partir desta hora iniciava-se, novamente, a componente letiva. Quando as crianças acordavam, calçavam-se sozinhas ou com ajuda, as meninas esperavam que um adulto lhes colocasse os acessórios no cabelo e, quando estavam todos despachados, dirigiam-se para a casa de banho para fazer a higiene pré-lanche.

Por volta das 16h00, era a hora do lanche, as crianças eram levadas para o refeitório e, meia hora depois, aproximadamente, voltavam para a sala e brincavam livremente até ser hora de ir para casa.

2.3. Projeto “Segurança para Ti e para Todos!”

2.3.1. Contexto do projeto

O projeto de intervenção denominado “Segurança para Ti e para Todos!” surgiu no âmbito do projeto educativo, designado “Cati na rua”, da educadora da sala onde foi realizado o estágio. Estes projetos, como complementares um do outro, abordaram a segurança na via pública e os transportes.

O projeto “Cati na rua”, teve início antes das estagiárias integrarem a equipa educativa da sala. Assim sendo, as crianças já se encontravam familiarizadas e com alguns conhecimentos sobre este tema.

A abordagem deste tema é importante, pois se queremos formar cidadãos com responsabilidade cívica, não podemos esperar que as crianças atinjam uma certa idade mais avançada. É fundamental começar desde cedo a falar destes assuntos essenciais à convivência em sociedade.

Segundo o site Circula Seguro (2023),

As crianças que recebem educação sobre segurança rodoviária não só têm menos possibilidades de ter acidentes de trânsito, como também estamos a formar condutores e utentes da estrada mais responsáveis, que sabem como agir e o que fazer em cada fase da vida, que sabem partilhar a estrada com todos os utentes e que são mais conscientes e cautelosos como condutores, peões, ciclistas e passageiros. Em suma, utentes responsáveis que contribuem para uma mobilidade mais saudável, segura e sustentável. Ao educar crianças seguras, temos adultos seguros.

Além disso, “As crianças tendem a aprender por imitação. Por isso, se quer garantir (...) uma boa educação rodoviária, nada como dar o exemplo e ser um condutor e peão responsável.” (Caixa Geral de Depósitos, 2022).

2.3.2. Questões de base que sustentam o projeto

O objetivo geral deste projeto era dar a conhecer às crianças as regras básicas para andarem na via pública em segurança. Através de atividades lúdicas e educativas, pretendeu-se dotar os mais novos com as competências necessárias para uma mobilidade segura e responsável desde cedo.

Para alcançar este propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos: primeiramente, criar materiais didáticos interativos, como sinais de trânsito e miniaturas de carros utilizando caixas de cartão, para envolver as crianças na aprendizagem prática

das normas de trânsito. Em seguida, explorar diversos sinais de trânsito, explicando os seus significados e a sua importância na segurança rodoviária. Esta abordagem visava não só o reconhecimento visual, mas também a compreensão do seu papel na organização da via pública. Além disso, pretendeu-se incentivar o desenvolvimento da criatividade das crianças, permitindo que construíssem e personalizem a sua própria "cidade" fictícia. Este ambiente simbólico serviu como um espaço seguro para aplicarem as regras aprendidas, promovendo assim a consciência sobre comportamentos seguros.

Em resumo, ao criar uma cidade em miniatura e participar ativamente nas dinâmicas propostas, as crianças não só aprenderam a importância da segurança no trânsito, mas também interiorizaram comportamentos que as tornarão cidadãos mais conscientes e responsáveis no futuro.

2.3.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho

Para cumprir os objetivos delineados e referidos anteriormente, desenvolveram-se diversas atividades relacionadas com o tema da segurança rodoviária.

Destacaram-se as seguintes atividades: “Polícia Sinaleiro” e “Quadro dos Transportes”. Relativamente à primeira atividade, esta proposta visou dar a conhecer às crianças o sinal de parar e avançar associados às respetivas cores – vermelho e verde. É de referir que as crianças interpretaram o papel de carros e não de peões e, por isso, as mesmas apresentavam-se com um volante nas mãos. Desta forma, conseguiu-se dar a conhecer, a pouco e pouco, o que se faria ao longo do tempo, com o projeto.

Com esta atividade pretendeu-se potencializar o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento motor. Para isso, foram definidos como objetivos: conhecer o sinal de parar/avançar associando as cores vermelho e verde; e respeitar as regras impostas.



Figura 4 - Atividade: polícia sinaleiro

No que toca à segunda atividade, “Quadro dos Transportes”, esta foi realizada em grande grupo. O objetivo principal foi que as crianças associassem os meios de transporte ao meio em que se deslocam. Assim, criou-se a “paisagem” com os diferentes meios e teve-se o cuidado de procurar 25 meios de transporte diferentes, permitindo que cada criança fizesse parte da realização da atividade. No fim de estarem colocados todos os meios de transporte na “paisagem”, as crianças relembrou qual tinha sido o transporte que tinham afixado.

Os recursos necessários para a realização desta atividade foram: a “paisagem”, os 25 meios de transporte impressos e recortados e, por último, *patafix*.



Figura 5 - Atividade: quadro dos transportes

2.3.4. Avaliação

No que se refere à avaliação, foi feita no decurso das atividades, através da observação dos processos e dos resultados. A avaliação surgiu por parte dos familiares,

em forma de *feedback* direto, quando o diziam pessoalmente ou através das redes sociais, e indireto quando eram as crianças que o transmitiam, por exemplo, quando diziam “a mãe e o pai viram as fotos e gostaram muito do carro com a matrícula”.

Além disso, surgiu através do *feedback* das crianças acerca das atividades realizadas, bem como a partir de grelhas de observação preenchidas pelo educador tendo em conta a participação da criança.

As crianças desenvolveram várias competências importantes ao participarem neste projeto. Aprenderam a identificar diferentes sinais de trânsito, compreendendo os seus significados e a importância que desempenham na segurança rodoviária. Além disso, o projeto estimulou a criatividade e ajudou-as a interiorizar regras que promovem a consciência sobre comportamentos seguros na via pública. Desta forma, não só adquiriram conhecimentos essenciais para a sua segurança como peões, mas também desenvolveram competências sociais e cívicas que contribuem para a criação de uma cultura de segurança no espaço público desde cedo.

2.3.5. Divulgação

Ao longo do projeto, as atividades realizadas foram divulgadas de duas formas: expondo algumas das atividades realizadas no exterior da sala, de forma a divulgar e partilhar com os outros (crianças, famílias, equipa educativa...); e partilhando através das redes sociais (*WhatsApp* e grupo fechado no *Facebook*) o registo fotográfico referente à realização de cada etapa do projeto “Segurança para Ti e para Todos!”.

3. Prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico (1.º ano de escolaridade)

O Ensino Básico recorrente abrange três ciclos de ensino. O 1.º CEB, que compreende os primeiros quatro anos de escolaridade, o 2.º CEB que inclui o quinto e sexto ano, e o 3.º CEB que contém o sétimo, oitavo e nono ano. Assim, ao frequentarmos este ensino, concluímos a escolaridade básica e adquirimos conhecimentos e competências consideradas essenciais para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional (Direção-Geral da Educação, s.d.).

O 1.º CEB (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade) permite aos alunos essencialmente desenvolver a capacidade de usar corretamente a língua portuguesa (oral e escrita) e conceitos de matemática em situações do quotidiano. O plano curricular integra várias componentes: português, matemática, estudo do meio, educação artística (artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música), cidadania e desenvolvimento, educação física, inglês (3.º e 4.º anos) e as tecnologias da informação e comunicação. A escolaridade pressupõe que haja uma avaliação, esta tem como objetivo verificar se o aluno atingiu a meta definida e tem duas modalidades (contínua e final) (Direção-Geral da Educação, s.d.).

Uma vez concluído o 1.º CEB é obtida uma certificação e dá-se o prosseguimento dos estudos através do 2.º CEB.

Existem vários documentos que orientam os profissionais de educação na sua prática (ao nível curricular, do planeamento, da realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem), por exemplo: O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e as Aprendizagens Essenciais (AE).

Segundo a Direção-Geral da Educação (2017),

Não falamos de um mínimo nem de um ideal, mas do que se pode considerar desejável, com necessária flexibilidade. Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade. Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adota uma

fórmula única, mas favorece-se a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos (p.5).

Este documento rege-se por determinados princípios, tais como: a aprendizagem, a inclusão, a estabilidade, a adaptabilidade e ousadia, a coerência e flexibilidade, a sustentabilidade, a base humanista e o saber. Além disso, alberga diferentes áreas de competências: consciência e domínio do corpo; linguagens e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e pensamento criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; e, por fim, sensibilidade estética e artística. não obstante, apresenta como valores: a liberdade; responsabilidade e integridade; cidadania e participação; excelência e exigência; e curiosidade, reflexão e inovação (Direção-Geral da Educação, 2017).

Relativamente às AE, estas atuam em conformidade com o PASEO. São organizadas em componentes e estes, por sua vez, são divididos pelos diferentes anos de escolaridade.

Especificando, o 1.º CEB, funciona como uma linha contínua, sendo o primeiro e o segundo anos, a primeira etapa do processo de iniciação da aprendizagem das áreas curriculares.

3.1. Caracterização da instituição

A escola básica de 1.º CEB onde se realizou o estágio era uma escola pública que pertencia a um agrupamento de escolas da cidade de Santarém. Além de 1.º CEB, também possuía duas salas de educação pré-escolar, o que originava uma multiplicidade de idades (dos três aos dez anos, aproximadamente).

Relativamente à caracterização do espaço, o exterior, era constituído por um recreio amplo, com imensas árvores à volta, por uma caixa de areia, inúmeros bancos de madeira e mesas de piquenique, e um miniparque que possuía vários divertimentos, entre eles um escorrega. Já o interior, tinha dois pisos. No piso zero, existia um hall de entrada, onde estava uma arrecadação, as casas de banho (que davam assistência às salas de educação pré-escolar) e as escadas que davam acesso ao piso superior. Tinha ainda: uma porta que nos levava até ao pavilhão polivalente, à cozinha e ao refeitório;

uma porta que nos levava até à sala de professores, a um pequeno hall com mesas e cadeiras adequadas ao tamanho das crianças (onde podem fazer jogos e brincar livremente nos intervalos) e um lavatório. Levava-nos ainda às duas salas de educação pré-escolar e às casas de banho de adultos e dos alunos que frequentavam 1.º CEB, bem como de pessoas com deficiências físicas. Quanto ao piso um, este era constituído por quatro salas de 1.º CEB cada uma enfeitada e numerada com números de um a quatro, um hall com um lavatório que servia de apoio às salas, vários jogos e manuais escolares antigos e casas de banho para os alunos (uma para rapazes e outra para raparigas) e para adultos.

3.2. Organização do ambiente educativo da sala

3.2.1. Organização do grupo

Segundo Piaget, “podemos definir o desenvolvimento infantil como um processo de aprendizagem pelo qual as crianças passam a adquirir diversas capacidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais. Ou seja, é um conjunto de aprendizagens que vão a tornar as crianças cada vez mais independentes e autónomas” (Esneca, 2022).

De acordo com este autor, as crianças de dois a sete anos encontram-se no estágio pré-operatório. Este período é marcado pelo desenvolvimento da linguagem e outras representações simbólicas; pensamento irreversível, intuitivo não sistemático, sustentado em dados perceptivos; e pelo egocentrismo. Assim sendo, podemos afirmar que o grupo se encontrava nesta fase de desenvolvimento.

O grupo de primeiro ano, era constituído por 14 alunos, cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Destes 14 alunos, três deles possuíam NEE, no entanto, não eram acompanhados regularmente por um professor especializado na área. Além disso, dentro do grupo, não existiam apenas alunos de nacionalidade portuguesa, havia um aluno de nacionalidade brasileira e outros três que eram de origem paquistanesa, ou seja, tinham dificuldades no domínio da língua portuguesa (norma português de Portugal).

A nível cognitivo, alguns alunos manifestavam estar num nível de desenvolvimento superior ao esperado, notando-se a diferença quando comparados com outros alunos com mais dificuldades.

A nível da linguagem, todos os alunos a tinham adquirida, no entanto, no que se refere à língua portuguesa, os alunos paquistaneses exprimiam-se oralmente com alguma dificuldade, contudo utilizando sempre a linguagem oral como meio de comunicação para se relacionarem com os outros colegas.

A nível da socialização, no geral, eram alunos sociáveis. Estavam em constante adaptação e aos poucos iam adquirindo as regras, costumes e hábitos adequados à convivência que se pretende. Cada um deles precisava de um tempo específico para assimilar e realizar as coisas por si. Gostavam de brincar e de trabalhar junto de outras crianças, mas, por vezes, não com elas.

Relativamente aos seus gostos, eram alunos interessados e muito apegados à família. Para além disso, eram autónomos e independentes no que toca à sua rotina, pacíficos no que concerne à resolução de conflitos, mas, por outro lado, muito conversadores, o que, por vezes, destabilizava o ambiente dentro da sala de aula.

3.2.2. Organização do espaço

Quanto ao interior da sala, caracterizava-se da seguinte maneira: paredes preenchidas e coloridas; janelas grandes o que privilegiava a exposição à luz natural; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos alunos; tinha um quadro interativo com projetor e um quadro de ardósia; placares para afixar trabalhos dentro e fora da sala; móveis de arrumação dos materiais pedagógicos (cadernos, livros, jogos, plasticinas, folhas, cartolinas e outros materiais).

Para terminar, relativamente aos recursos humanos da sala, existia apenas uma professora que era encarregue pelo grupo. Muitas vezes, quando esta não estava presente, havia uma professora substituta na escola que tomava o seu papel e se encarregava de garantir que os alunos continuavam a aprender. Relativamente a professoras de apoio, existia uma professora de português língua não materna que trabalhava com os alunos de origem paquistanesa, à quinta-feira durante a manhã, e uma professora de educação especial que ia à turma duas vezes por semana, ajudar os alunos com NEE, durante, aproximadamente, 1h30.

3.2.3. Organização do tempo

A turma tinha um horário, e apesar de não haver uma rotina concreta no que concerne à ordem de execução das disciplinas, as horas de interrupção letiva (intervalo da manhã, hora de almoço e hora de saída) eram cumpridas.

No que toca às pausas: o intervalo da manhã era das 11h00 às 11h30; a hora de almoço era das 12h30 às 14h00; e, a hora de saída, era às 15h30.

Relativamente às disciplinas, estava estabelecido que à segunda-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de matemática; das 11h30 às 12h30, português; das 14h00 às 15h30, estudo do meio. À terça-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de português; das 11h30 às 12h30, matemática; das 14h00 às 14h30, educação artística; das 14h30 às 15h30, educação física. À quarta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de matemática; das 11h30 às 12h30, português; das 14h00 às 15h30, educação artística. À quinta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de português; das 11h30 às 12h30, matemática; das 14h00 às 15h30, estudo do meio. À sexta-feira, das 9h00 às 10h00, trabalhava-se a disciplina de português; das 10h00 às 11h00, matemática; das 11h30 às 12h30, oferta complementar; e das 14h00 às 15h30, educação artística.

3.3. Projeto “Eu e os Outros”

O trabalho de projeto no 1.ºCEB é uma abordagem educativa que promove a aprendizagem ativa e participativa dos alunos. Através de projetos, os alunos são incentivados a explorar temas de interesse, desenvolvendo competências como a pesquisa, a colaboração e a resolução de problemas.

Segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002, como citado em Silva, 2019),

No projeto “pergunta-se, investiga-se, problematiza-se, questiona-se, sente-se, valoriza-se, exterioriza-se, partilha-se, duvida-se, faz-se, realiza-se, avalia-se, decide-se, produz-se, constrói-se”, através da organização de experiências motivantes, que vão ao encontro dos interesses dos alunos e pressupõem

trabalho colaborativo de turma com o objetivo de resolver um problema ou vários problemas (p.22).

Além disso, os mesmos autores, citados por Silva (2019) acrescentam ainda que:

O trabalho de projeto distingue-se de uma atividade tradicional e isolada de ensino aprendizagem “pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz”. Ao contrário de uma mera atividade isolada, o trabalho de projeto envolve articulações e ações, teoria e prática, organizando um plano que estruture essas ações (p.20).

Em suma, o trabalho de projeto é uma ferramenta valiosa que enriquece a experiência educativa e contribui para a formação integral dos alunos. Além disso, segundo Silva (2019) pode afirmar-se que o trabalho de projeto promove a formação do aluno no estabelecimento de relações, nos saberes e competências na escola e para a vida.

3.3.1. Contexto do projeto

O projeto "Eu e os Outros" surgiu após uma profunda reflexão sobre qual seria o tema mais pertinente a abordar com os alunos. Inicialmente, considerou-se o tema da alimentação, devido à má qualidade dos lanches dos alunos, repletos de açúcar e gorduras. No entanto, este tema já tinha sido previamente trabalhado pelo agrupamento/escola, sem obter os resultados desejados, pelo que não fazia sentido retomá-lo.

Em seguida, surgiu o tema da família, uma vez que os alunos manifestavam uma forte ligação familiar, sendo esta uma questão recorrente por diversas razões (alguns alunos sentiam que os pais eram demasiado exigentes, outros sentiam saudades dos pais...). Contudo, abordar apenas o tema da família seria restritivo, pois deixaria de fora os colegas e outras pessoas com quem os alunos conviviam diariamente. Esta turma,

em particular, apresentava alguns conflitos entre pares e questionamentos culturais. Assim, considerou-se que incluir no projeto o ambiente que os rodeia, bem como os próprios alunos, seria uma abordagem mais abrangente e eficaz.

É igualmente importante mencionar que grande parte do tempo dos alunos é despendido na escola, um espaço onde interagem com diferentes pessoas e ideias. Estas interações, por vezes, geram controvérsias devido às diferenças físicas e de pensamento. No entanto, é fundamental saber lidar com estas divergências, aprendendo a aceitar e respeitar a diversidade num mundo onde a diferença é a norma.

3.3.2. Questões de base que sustentam o projeto

O objetivo geral deste projeto foi compreender as diferenças que nos rodeiam e saber aceitá-las, promovendo uma convivência harmoniosa e respeitosa entre todos os alunos. Para atingir este propósito, as atividades foram delineadas de modo a incentivar a valorização da diversidade individual e coletiva.

Primeiramente, os alunos foram incentivados a compreender as diferenças individuais, reconhecendo e valorizando tanto as suas próprias características únicas quanto as dos seus colegas. Esta etapa foi fundamental para que aprendessem a apreciar a diversidade que cada um traz para o grupo, promovendo o respeito mútuo.

Simultaneamente, foi dada especial atenção à identificação das atividades que cada aluno gostava de fazer e com quem preferia realizá-las. Através de dinâmicas e jogos, os alunos descobriram as suas preferências pessoais e as relações que mais valorizavam, fortalecendo o autoconhecimento e a consciência sobre os gostos individuais.

Outro ponto crucial do projeto foi o reconhecimento das diferenças e semelhanças em relação aos outros. Foi promovida uma reflexão conjunta sobre as semelhanças e diferenças entre os colegas, ajudando os alunos a perceber que, apesar das diferenças, existiam muitos pontos comuns que os uniam, incentivando a empatia e a amizade.

Além disso, o projeto explorou as diferenças e semelhanças entre culturas e famílias. Os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e aprender sobre diversas culturas e tipos de famílias, desenvolvendo uma visão mais ampla e inclusiva do mundo

que as rodeia. Esta abordagem visou fomentar o respeito e a valorização da multiculturalidade, preparando-os para viver numa sociedade globalizada.

Por último, foi enfatizada a importância de cada cidadão na sociedade. Através de atividades que destacaram o papel e a contribuição de cada pessoa, os alunos entenderam a relevância do respeito e da colaboração entre todos os cidadãos. Este entendimento é essencial para que pudessem reconhecer o valor de cada indivíduo e a importância de uma convivência respeitosa e colaborativa.

Com estas atividades, pretendeu-se construir um ambiente onde os alunos aprendessem a aceitar e valorizar as diferenças, promovendo a empatia e o respeito mútuo, essenciais para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

3.3.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho

Para atingir os objetivos anteriormente mencionados, foram desenvolvidas diversas atividades focadas no aluno como um ser individual e no ambiente que o rodeia.

Destacaram-se as seguintes atividades: “Atividades que gosto de fazer com a minha família” e “Fazer um autorretrato”. A primeira atividade tinha como objetivo levar os alunos a entender que cada família tem suas próprias características e preferências, e que gostam de realizar atividades de acordo com os seus gostos pessoais. Portanto, nem todas as famílias apreciam o mesmo tipo de atividades.

Assim, o principal objetivo desta atividade foi ajudar os alunos a compreender a diversidade de gostos e atividades realizadas em família. Para a realização da mesma, foi utilizado um recurso essencial: um PowerPoint com várias imagens de famílias a realizar diferentes atividades.



Figura 6 - Atividades: atividades que gosto de fazer com a minha família

Relativamente à segunda atividade, "Fazer um autorretrato", pretendeu-se que os alunos reconhecessem as suas características individuais e percebessem as diferenças em relação aos outros. Desta forma, procurou-se demonstrar que, embora todas as pessoas sejam diferentes, existem também algumas semelhanças, e que todas devem ser valorizadas justamente por essas diferenças. Assim, esta atividade reforçou, essencialmente, a importância da diversidade e do respeito pelas diferenças individuais.

Para a realização da mesma, foram utilizados os seguintes materiais: folhas brancas A4; lápis de carvão; borracha; canetas de feltro; e lápis de cor.



Figura 7 - Atividade: fazer um autorretrato

3.3.4. Avaliação

No que se refere à avaliação, foi feita no decurso das atividades, através da observação dos processos e dos resultados. A avaliação por parte dos familiares surgiu

em forma de *feedback* direto, quando o diziam pessoalmente ou através das redes sociais, e indireto, quando eram os alunos que o transmitiam, por exemplo, quando diziam “os meus pais e a minha irmã gostaram muito de fazer a árvore genealógica comigo”.

Além disso, em algumas das atividades desenvolvidas, procedeu-se à concretização de grelhas de observação.

Com este projeto, os alunos tiveram a oportunidade de compreender a diversidade de gostos e atividades realizadas em família, reconhecendo as características únicas de cada indivíduo e valorizando as diferenças em relação aos outros. Este processo permitiu-lhes desenvolver empatia e respeito pela diversidade, promovendo uma maior aceitação das distintas vivências e preferências de cada família. Além disso, a experiência contribuiu para o fortalecimento da identidade pessoal dos alunos, ajudando-os a perceber o valor da singularidade de cada um e a importância de conviver de forma harmoniosa com diferentes perspetivas e contextos familiares.

3.3.5. Divulgação

Ao longo do projeto, as atividades realizadas foram divulgadas de duas formas: expondo algumas das atividades realizadas no interior e no exterior da sala, de forma a divulgar e partilhar com os outros (alunos, famílias, equipa educativa...); e com o registo fotográfico e partilha, num grupo fechado das redes sociais, referente à realização de cada etapa do projeto “Eu e os Outros”.

4. Prática de ensino supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico (3.º ano de escolaridade)

4.1. Caracterização da instituição

A escola básica de 1.º CEB onde se realizou o estágio era uma escola pública que pertencia a um agrupamento de escolas da cidade de Santarém. Além de 1.º CEB, também possuía duas salas de educação pré-escolar, o que originava uma multiplicidade de idades (dos três aos dez anos, aproximadamente).

A instituição tinha dois pisos e um grande espaço exterior. No que toca ao interior, no piso inferior, existia: uma sala de jogos; uma casa de banho destinada ao corpo docente; uma casa de banho para os restantes funcionários; sala de arrumações; refeitório para adultos e refeitório para crianças da educação pré-escolar e alunos de 1.º CEB; um elevador; quatro salas (duas delas de jardim de infância e as outras duas de 1.º CEB); uma casa de banho para rapazes e outra para raparigas. Relativamente ao piso superior, tinha: uma biblioteca; um elevador (que vai até ao piso inferior); uma sala de educação especial; casa de banho de funcionários; sala de reuniões; sala de professores; um ginásio; cinco salas de 1.º CEB; e, por fim, uma casa de banho para as crianças da educação pré-escolar e alunos do 1.º CEB.

Já o espaço exterior era composto por: um contentor que continha uma sala de 1.º CEB; um campo de desporto; escorregas; baloiços; uma zona com telheiro e mesas de piquenique; e várias diversões para trepar.

4.2. Organização do ambiente educativo da sala

4.2.1. Organização do grupo

De acordo com Piaget, as crianças dos oito aos doze anos encontram-se no estágio operatório concreto. Este período é marcado pelo início do pensamento lógico concreto e as normas sociais já começam a fazer sentido. Além disto, as crianças começam a aprender e praticar operações matemáticas simples. Assim sendo, podemos afirmar que o grupo se encontrava nesta fase de desenvolvimento.

O grupo de terceiro ano era constituído por 23 alunos, 12 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Destes 23 alunos, dois deles possuíam NEE e eram acompanhados regularmente por professores especializados na área. Além disso, dentro do grupo, não existiam apenas alunos de nacionalidade portuguesa, havia dois alunos brasileiros e outro cabo-verdiano.

A nível cognitivo, alguns alunos manifestavam estar num nível de desenvolvimento superior ao esperado, notando-se a diferença quando comparadas com outros alunos com mais dificuldades.

A nível da socialização, no geral, eram alunos sociáveis. Estavam em constante adaptação e aos poucos iam adquirindo as regras, costumes e hábitos adequados à convivência que se pretendia. Cada um deles precisava de um tempo específico para assimilar e realizar as coisas por si.

Relativamente aos seus gostos eram alunos interessados em jogos digitais, em astros e eram muito apegados à família. Para além disso, eram autónomos e independentes no que toca à sua rotina, pacíficos no que concerne à resolução de conflitos, mas, por outro lado, muito conversadores, o que, por vezes, destabilizava o ambiente dentro da sala de aula.

4.2.2. Organização do espaço

Relativamente à organização da sala, quanto ao seu interior, caracterizava-se da seguinte maneira: paredes coloridas e preenchidas com trabalhos feitos pelos alunos; janelas grandes o que privilegiava a exposição à luz natural; mesas e cadeiras adequadas ao tamanho dos alunos; tinha um quadro interativo com projetor e um quadro de ardósia; placares para afixar trabalhos dentro e fora da sala; e grandes armários para arrumação dos materiais pedagógicos (cadernos, livros, jogos, plasticinas, folhas, cartolinas e outros materiais).

Para terminar, relativamente aos recursos humanos da sala, existia apenas uma professora que era encarregue pelo grupo. Muitas vezes, quando esta não estava presente, havia um professor substituto na escola que tomava o seu papel e se encarregava do grupo.

Relativamente a professores de apoio, existiam dois alunos na sala que precisavam de apoio constante, para isso, existiam professores de educação especial

que lhes prestavam auxílio em, praticamente, todas as aulas. Quando estes não estavam presentes, quem se deslocava à sala eram os auxiliares de ação educativa.

4.2.3. Organização do tempo

Segundo Santos (2013), a organização do tempo, enquanto dimensão do ambiente educativo, é também ela fator de desenvolvimento na criança, de equilíbrio emocional e, conseqüentemente, de potencializador de melhores aprendizagens e interações, ou seja, de um desenvolvimento mais equilibrado.

No que toca às pausas: o intervalo da manhã era das 11h00 às 11h30; a hora de almoço era das 12h30 às 14h00; e, a hora de saída, era às 15h30.

Relativamente às disciplinas, estava estabelecido que à segunda-feira, das 9h00 às 10h00, trabalhava-se a disciplina de inglês; das 10h00 às 11h00, português; das 11h30 às 12h30, matemática; das 14h00 às 15h30, estudo do meio. À terça-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de português; das 11h30 às 12h30, educação física; das 14h00 às 15h00, matemática; das 15h00 às 15h30, educação artística. À quarta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de matemática; das 11h30 às 12h30, inglês; das 14h00 às 15h00, português; das 15h00 às 15h30, educação artística. À quinta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de matemática; das 11h30 às 12h30, português; das 14h00 às 15h30, estudo do meio. À sexta-feira, das 9h00 às 11h00, trabalhava-se a disciplina de português; das 11h30 às 12h30, matemática; das 14h00 às 15h00, oferta complementar; e das 15h00 às 15h30, educação artística.

4.3. Projeto “Os Astros”

4.3.1. Contexto do projeto

Ao explorar o Sistema Solar, os alunos são incitados a questionar, observar e compreender o mundo que os rodeia de uma maneira mais profunda. Desenvolvem habilidades de pensamento crítico enquanto procuram respostas para perguntas como porque é que a lua tem várias fases ou porque é que só vemos o sol durante o dia.

Abordar este tema com os alunos, poderá não ser tarefa fácil, e nada melhor que as Artes Visuais para estimular e motivar os alunos na aprendizagem de conteúdos essenciais à compreensão de onde se localizam no universo, assim como conheçam o planeta onde vivem e as potencialidades que ele lhes traz.

Funenga, A. (2016) refere que, as valências da Educação Artística na formação integral do ser humano, as artes são de extrema importância no processo educativo de cada criança, na medida em que, a sua utilização ao longo da escolaridade, pode contribuir para o reforço do desenvolvimento cognitivo, motor, pessoal, social, assim como proporcionar o pensamento criativo. Além disso, segundo a autora, é muito importante para a prática docente, integrar as expressões com as outras áreas de conteúdo e em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Numa pedagogia centrada no aluno, os principais elementos responsáveis pelas aprendizagens, são: a interdisciplinaridade, que pretende integrar as diferentes áreas do conhecimento para abordar um problema ou tema; a contextualização, que relaciona as aprendizagens com situações reais, ligando a teoria e a prática; uma aprendizagem ativa, envolvendo os alunos nas atividades práticas promovendo uma participação ativa; e a colaboração entre os alunos, incentivando a troca de ideias e o trabalho em equipa. Ao longo de todo o processo, o professor assume-se como um orientador, um guia e um mediador, apelando a uma educação democrática e partilhada do poder das decisões em sala de aula.

4.3.2. Questões de base que sustentam o projeto

O Sistema Solar é um lugar fascinante que desperta curiosidade nos alunos desde sempre. Este grupo de astros é estudado para compreendermos melhor o universo. O objetivo deste projeto foi identificar e conhecer os astros que fazem parte do Sistema Solar, como os planetas, os satélites naturais e outros corpos celestes.

Para isso, definiram-se alguns objetivos específicos. Primeiro, foi importante saber a diferença entre estrelas, planetas e satélites naturais. As estrelas, como o Sol, brilham com luz própria; os planetas, como a Terra, orbitam as estrelas; e os satélites naturais, como a Lua, orbitam os planetas. Também foi fundamental entender como o

Sistema Solar se formou, pois, isso ajuda a perceber como os planetas e outros corpos celestes surgiram a partir de nuvens de gás e poeira no espaço.

Além disso, foi essencial reconhecer a Lua como o satélite natural da Terra. Outro ponto importante foi saber identificar as fases da Lua. Essas fases mudam conforme a posição da Lua em relação à Terra e ao Sol, e ajudam a compreender os movimentos no espaço.

Em resumo, estudar o Sistema Solar não é apenas aprender sobre ciência, mas também descobrir mais sobre nós mesmos e o nosso lugar no universo. Conhecer os astros que fazem parte do Sistema Solar ajuda a entender melhor a nossa existência.

4.3.3. Planificação e desenvolvimento do trabalho

Para alcançar os objetivos delineados e mencionados anteriormente, foram desenvolvidas várias atividades relacionadas com o tema do sistema solar. Entre elas, destacaram-se as seguintes: “Recriar, com pigmentos naturais a obra *A Noite Estrelada* de Vincent Van Gogh” e “Atividade STEAM: Construção de um foguetão”.

A primeira atividade serviu como um mote para introduzir o tema dos astros. Com esta iniciativa, pretendeu-se que os alunos explorassem as possibilidades expressivas dos materiais e de diferentes técnicas, manifestando assim as suas capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. Esta abordagem não só facilitou a compreensão do conteúdo dos astros, como também promoveu a sensibilidade artística e a apreciação da obra de Van Gogh.

Os recursos necessários para a realização desta atividade foram: pigmentos naturais (beterraba e café); imagem da obra; pincéis; folhas de papel cavalinho A4; copos de plástico; e guardanapos.

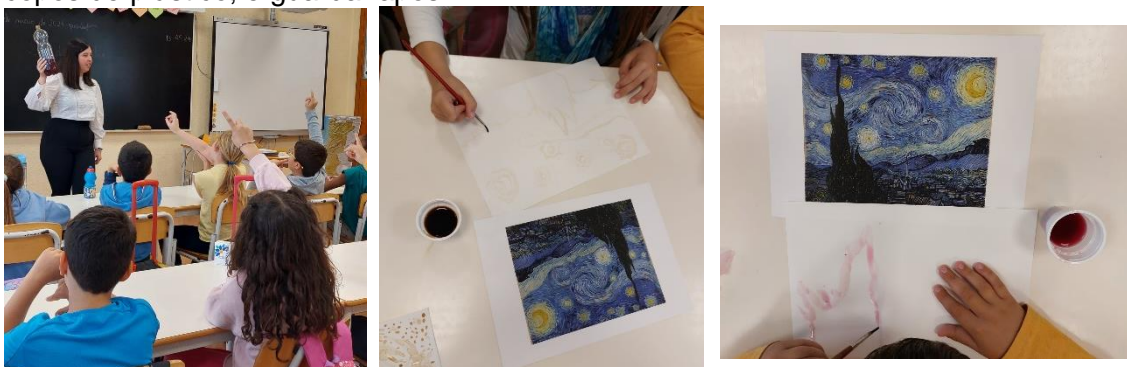


Figura 8 - Atividade: recriar com pigmentos naturais a obra "A Noite Estrelada" de Vincent Van Gogh

Relativamente à segunda atividade “Atividade STEAM: Construção de um foguetão”, pretendeu-se que os alunos produzissem soluções tecnológicas através da reutilização ou reciclagem de materiais, conseguissem ler a fita métrica, e manifestassem capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas. Para isso, os alunos foram divididos em grupos.

É ainda de referir que na “Atividade STEAM: Construção de um foguetão”, os alunos puderam aplicar na prática os conhecimentos de ciência, tecnologia, engenharia, artes e matemática. Assim, esta atividade foi criada para estimular o pensamento crítico, a resolução de problemas, a colaboração e a inovação. Ao construir um modelo de foguetão, os alunos compreenderam melhor a importância de uma boa estrutura do foguetão e as diversas variáveis que o influenciam. Além disso, tomaram consciência da relevância da exploração espacial.

Para proceder à realização desta proposta foram necessários os seguintes recursos: rolos de papel; cartolinas de várias cores; cola; tesoura; lápis de cor; canetas de feltro; lápis; borracha; computador; e projetor.



Figura 9 - Atividade STEAM: construção de um foguetão

4.3.4. Avaliação

No que se refere à avaliação, foi feita no decurso das atividades, através da observação dos processos e dos resultados. A avaliação por parte dos familiares surgiu em forma de *feedback* direto, quando o diziam pessoalmente ou através das redes sociais, e indireto, quando eram as crianças que o transmitiam, por exemplo, quando diziam “gostei muito de mostrar os foguetões no *padlet* aos meus pais”.

Além disso, em algumas das atividades desenvolvidas, procedeu-se à concretização de grelhas de observação.

Com este projeto, os alunos adquiriram competências relacionadas com as possibilidades expressivas dos materiais e diferentes técnicas artísticas. Desenvolveram também habilidades para encontrar soluções tecnológicas através da reutilização e reciclagem de materiais, promovendo a sustentabilidade. Além disso, aprenderam a utilizar a fita métrica com precisão e aprofundaram os seus conhecimentos sobre os principais astros do sistema solar e os foguetões, ampliando tanto o seu entendimento científico como a capacidade de aplicar conceitos na prática.

4.3.5. Divulgação

Ao longo do projeto, as atividades realizadas foram divulgadas de duas formas: expondo algumas das atividades realizadas no exterior e no interior da sala, de forma a divulgar e partilhar com os outros (alunos, famílias, equipa educativa...), com o registo fotográfico referente à realização de cada etapa do projeto “Os Astros” e através da partilha num *Padlet*.

5. Percurso de desenvolvimento profissional

Concluir este percurso é, sem dúvida, um convite à reflexão sobre todas as experiências vividas. De facto, olhar para trás permite-me reconhecer o caminho trilhado e o quanto evoluí enquanto pessoa e futura educadora de infância e professora de 1.º CEB. Sinto que cada etapa desta aventura, desde a Licenciatura até ao Mestrado, contribuiu para um amadurecimento significativo. Aprendi a enfrentar desafios, a adaptar-me a diferentes contextos e, acima de tudo, a ser resiliente. Hoje, ao comparar as minhas expectativas iniciais com o que agora sei e ambiciono, percebo o quanto a minha visão se transformou e amadureceu.

No início desta jornada, não tinha a verdadeira noção do que significa ser educador de infância ou professor do 1.º CEB. Com o tempo, percebi que o papel de educador ou professor vai muito além do que acontece dentro da sala de aula ou das atividades planeadas. Ser educador ou professor é ser um porto seguro, um colo, um abraço de afeto e um ombro seguro para chorar. É ser uma figura de referência, porque, na realidade, as crianças aprendem primeiro com as nossas atitudes e a nossa maneira de estar no mundo, antes mesmo de absorverem os conteúdos que ensinamos. Enquanto para alguns, um educador ou professor pode ser apenas isso, mas, para muitos outros, um educador ou professor é tudo.

Com tudo isto, percebi também o tipo de profissional que quero ser. Mais do que ser um porto seguro, quero ser a educadora/professora que se dedica verdadeiramente ao desenvolvimento integral das crianças, focando-se nos seus interesses e necessidades. Não quero ser a profissional que se preocupa apenas em apresentar resultados "bonitos" no final do ano letivo. Quero ser alguém que age com propósito, que faz não por fazer, mas porque cada ação tem uma intencionalidade pedagógica clara e fundamentada, porque acredito com todo o meu ser que essa intencionalidade deve estar sempre presente em cada escolha e em cada prática educativa. Concordando com a ideia de Paulo Freire, que realça que “Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”, e é precisamente essa essência que procuro levar para a minha prática.

Além disso, considero fundamental destacar que, com todos os ensinamentos adquiridos, tanto ao nível teórico como prático, revi e abandonei a ideia de que um profissional de educação deve orientar a sua prática exclusivamente em torno de uma

única metodologia. Ao longo do meu percurso, compreendi que não existem metodologias absolutamente corretas ou erradas, mas sim abordagens diversas que podem ser complementares. Cada uma oferece valiosos contributos que podem enriquecer a prática educativa. O que realmente importa é identificar os pontos em comum entre diferentes metodologias e integrá-los de forma flexível e ajustada às necessidades do grupo, sempre tendo em mente a intencionalidade pedagógica e o bem-estar das crianças. Desta forma, a minha prática será orientada não por um modelo rígido, mas por uma abordagem reflexiva e adaptável, capaz de promover um desenvolvimento integral e significativo.

A par disto, percebi a importância de uma comunidade educativa que funcione em verdadeira colaboração, onde o trabalho em equipa torna tudo mais fluido, confortável e gratificante. Quando a escola e família trabalham em conjunto, os benefícios para a criança são inegáveis, pois, é nela que o nosso trabalho se centra e encontra o seu verdadeiro propósito. No entanto, também compreendi que nem sempre tudo é tão simples quanto parece. O trabalho de um educador ou professor é muitas vezes incompreendido pelas famílias, o que pode gerar desafios e obstáculos na criação de um ambiente harmonioso para todos os envolvidos no processo educativo. Estabelecer uma comunicação clara, construir confiança mútua e promover um entendimento partilhado entre educadores/professores e famílias são passos essenciais, embora, por vezes, difíceis. Ainda assim, acredito que é precisamente através desta parceria – apesar das dificuldades – que se consegue proporcionar à criança uma educação mais rica, equilibrada e significativa, onde escola e família se tornam verdadeiros aliados no seu desenvolvimento.

De modo geral, concluo que esta experiência me ensinou e permitiu adquirir inúmeras competências valiosas. Consigo identificar vários pontos fortes na forma como já lido com diferentes situações, e no que diz respeito às competências documentais, como a avaliação, que inicialmente me assustava um pouco. Ao longo deste percurso, consegui desmistificar esse aspeto, desenvolvendo uma abordagem mais confiante e estruturada.

Quanto aos pontos fracos, reconheço que estes existirão ao longo de toda a minha vida, uma vez que estamos em constante aprendizagem e evolução. No entanto, o aspeto que sinto que preciso de melhorar mais é a forma como lido com momentos de confusão e dispersão das crianças que por vezes me desestabilizam, como por exemplo em momentos mais “mortos”.

Realço, igualmente, que, para clarificar e esclarecer estes e outros aspetos da vida de um professor ou educador relacionados com a prática, considero fundamental a formação contínua e a investigação constante durante o tempo de serviço. A investigação é uma ferramenta poderosa que nos permite aprofundar o nosso conhecimento e compreender melhor as dinâmicas que envolvem o nosso trabalho. É através dela que conseguimos descobrir novos enfoques e abordagens que podem enriquecer a nossa prática educativa. A elaboração deste relatório é um exemplo claro disso, ao abordar a organização do ambiente educativo com foco na gestão do tempo e na autorregulação. Sinto que este processo me tem permitido adquirir conhecimentos muito mais profundos do que se me limitasse a uma pesquisa superficial sobre o tema. Desta forma, a investigação não se apresenta apenas como um complemento à formação, mas assume-se como uma componente essencial do meu desenvolvimento profissional, contribuindo para uma prática educativa mais eficaz e ajustada às necessidades das crianças.

Parte II – Exercício investigativo

1. Contextualização do exercício investigativo

Despoletada pelas vivências nos estágios durante a licenciatura em Educação Básica e, atualmente, no decurso do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, emerge uma interrogação constante em torno de uma problemática intrínseca e transversal. Esta problemática encontra-se enraizada na necessidade de compreender de que modo os elementos fundamentais — nomeadamente, a promoção da autonomia e independência das crianças, o desempenho do educador de infância, a atuação do professor do 1.º CEB e a organização do ambiente educativo, conferindo particular destaque à dimensão “tempo” — influenciam a ARA das crianças nos primórdios da sua formação.

Segundo Silva et al. (2016)

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários (p.24).

Assim, a organização do ambiente educativo, particularmente na dimensão do tempo, desempenha um papel crucial na promoção intencional da ARA das crianças por diversos motivos.

Em primeiro lugar, a organização do ambiente educativo promove a autonomia das crianças, permitindo que ganhem confiança nas suas competências, tomem decisões e se envolvam ativamente no processo de aprendizagem.

Em segundo lugar, o papel do educador de infância surge como um fator essencial. A sua atuação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas também envolve a criação de um ambiente que estimule a ARA, fornecendo orientação quando necessário e mantendo uma escuta atenta às crianças.

Em terceiro lugar, no contexto do 1.º CEB, o papel do professor adquire uma nova responsabilidade. A transição para um ambiente mais estruturado exige uma abordagem adaptativa. A forma como os professores promovem a autorregulação, considerando as diferenças no desenvolvimento cognitivo das crianças, é uma questão emergente.

Em quarto lugar, a organização do ambiente educativo, com especial enfoque na dimensão do "tempo", revela-se uma variável significativa. A gestão adequada do tempo durante as atividades, a criação de rotinas coerentes e o equilíbrio entre momentos livres e estruturados são aspetos cruciais na promoção da ARA das crianças.

Focando no papel docente, este desempenha várias funções fundamentais na organização do ambiente educativo para fomentar a ARA. O educador de infância e o professor são responsáveis por planear e organizar o tempo de modo a criar um ambiente propício à autorregulação, definindo áreas específicas de aprendizagem e estabelecendo rotinas consistentes. Além disso, atua ativamente como mediador do processo de aprendizagem, orientando as crianças na exploração do seu ambiente. Desta forma, ao oferecer suporte e direcionamento, o docente contribui para o desenvolvimento das capacidades autorregulatórias das crianças.

Através de uma observação contínua, o docente deve ajustar a organização do ambiente em resposta às necessidades individuais das crianças. Esta adaptabilidade é crucial para garantir que o ambiente favoreça o desenvolvimento da autorregulação. É importante também que o docente integre estratégias pedagógicas que promovam ativamente o desenvolvimento da autorregulação, como a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, a definição de metas pessoais e a autoavaliação.

Para concluir, esta reflexão contínua procura responder a como a promoção da autonomia, a atuação dos educadores, o desempenho dos professores e a organização do ambiente — nomeadamente a dimensão do "tempo" — se entrelaçam para influenciar a ARA das crianças nos primeiros anos de formação. O objetivo principal é

contribuir para uma prática educativa mais eficaz, adaptada às necessidades de desenvolvimento das crianças em contextos educativos.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A autorregulação da aprendizagem e a promoção da autonomia na infância

Berk, Mann e Ogan (2006), Bodrova e Leong (2007) e Bronson (2000), como citados em Piscalho (2021) afirmam que

A capacidade de o ser humano desenvolver os seus próprios sistemas de autorregulação começa quando começa a vida, já que a criança nasce equipada com certos mecanismos que guiam o seu desenvolvimento e a sua adaptação ao meio. Com a maturação e a experiência, a criança vai-se tornando cada vez mais proativa e com mais controlo sobre o seu mundo, nas suas emoções, comportamentos e processos mentais (p. 16).

Nas palavras de Zimmerman (1989, 2000, 2002, como citado em Piscalho, 2021), a ARA pode ser definida como um processo dinâmico e aberto que implica a participação dos/as intervenientes ativamente na sua aprendizagem. Ademais, segundo Agina, Tennyson e Kommers (2013, como citados em Piscalho, 2021), a ARA, como as três palavras sugerem, enfatiza a autonomia do aprendente que monitoriza, dirige e regula as ações em direção aos objetivos de aquisição de informações, ampliando a experiência e o autoaperfeiçoamento.

Entende-se também a ARA como a capacidade que cada criança desenvolve para monitorizar, regular e controlar os seus próprios processos cognitivos, afetivos e comportamentais durante o processo de aprendizagem. Por outras palavras, trata-se da competência que o aprendiz possui para gerir ativamente os seus recursos e estratégias de aprendizagem, definindo metas, selecionando e aplicando estratégias adequadas, avaliando o seu progresso e ajustando o seu comportamento em função dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. De acordo com Piscalho (2021), este processo

pressupõe que a criança se conheça enquanto aprendiz e que avalie as exigências de cada tarefa.

Além disso, é de referir que este conceito destaca a importância da autonomia no processo de adquirir conhecimento e desenvolver competências.

De acordo com Trueba (2015, como citado em Menezes, 2023) a base subjacente à autonomia, no seu sentido mais profundo, está relacionada com a premissa de que as crianças devem ser participantes ativos, com pontos de vista, opiniões e pensamento crítico.

De acordo com Silva et al. (2016)

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (p.9).

Portanto, ao reconhecer e valorizar a criança como sujeito do processo educativo e ao promover a sua autonomia, os educadores e pais contribuem para o desenvolvimento integral da criança, preparando-a para enfrentar os desafios da vida adulta com confiança, iniciativa e capacidade de autogestão.

Desta forma, Mogilka (1999, como citado em Menezes, 2023), defende o conceito de autonomia como uma competência que consiste na capacidade de o indivíduo definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem de ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se autorregular.

Silva et al. (2016), referem que o processo de construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo, progressivamente, responsabilidade pela segurança e bem-estar.

Segundo Lecaldare et al. (2016, como citados em Menezes, 2023), o suporte à autonomia é muito importante desde os primeiros anos, uma vez que é nessa altura que as crianças se começam a afirmar, a querer fazer escolhas e a perseguir os seus interesses.

Assim sendo, nas palavras de Gonçalves (2015, p.26), a autonomia só se constrói quando são potenciadas oportunidades de aprendizagem desafiadoras para a criança e que impulsionam o seu desenvolvimento, conferindo-lhe segurança e liberdade nas suas tomadas de decisão.

Deste modo, Ferri (2015, como citado em Menezes, 2023), diz que é essencial que o adulto escute as crianças e tente perceber as suas curiosidades cognitivas.

Em suma, a participação ativa da criança no processo de aprendizagem, aliada à promoção da autonomia contribui para o desenvolvimento de indivíduos autónomos, criativos e críticos, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

2.2. A organização do ambiente educativo – dimensão tempo

Silva et al. (2016) defendem que

a organização do ambiente educativo constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (p.24).

Assim, Portugal (2012, como citado em Menezes, 2023) afirma que a forma como está organizado tanto pode limitar, como promover a atividade da criança e a sua relação com os pares, podendo, ou não, potenciar a sua autonomia.

É de referir que esta organização não deve ser decidida somente pelo educador ou professor, mas sim pelo responsável com as crianças, ou seja, dando aos aprendizes a possibilidade de participarem na organização do ambiente educativo. Como refere Lansdown (2005, como citado em Oliveira, 2022), a participação trata-se de um direito que permite as crianças serem protagonistas em vez de serem beneficiários ativos do cuidado e proteção dos adultos. Caso contrário, como dizem Filipe, Silva e Gomes (2021), quando as crianças se movem num ambiente de não participação, estas perdem a possibilidade de dar opiniões, de falar sobre o que pensam, partilhar experiências, medos, vontades e dúvidas.

Além disso, Silva et al. (2016) afirmam que o ambiente educativo se assume como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas

e cada uma das crianças. E, segundo Piscalho (2021), a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua ARA.

O ambiente educativo tem em conta os seus elementos estruturais, como o grupo, o espaço e o tempo. No entanto, a dimensão tempo irá ter um maior enfoque, sem negligenciar as demais vertentes, já que são indissociáveis.

Como já foi mencionado, as crianças devem fazer parte da organização do ambiente educativo. Assim, como declaram Silva et al. (2016), o tempo é de cada criança, do grupo e do educador, por isso, importa que a sua organização seja decidida pelo educador e pelas crianças.

Segundo Santos (2013), a organização do tempo, enquanto dimensão do ambiente educativo, é também ela fator de desenvolvimento na criança, de equilíbrio emocional e, conseqüentemente, de potencializador de melhores aprendizagens e interações, ou seja, de um desenvolvimento mais equilibrado.

De acordo com Silva et al. (2016)

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p.27).

Post e Hohmann (2011, como citados em Menezes, 2023) referem que quando as crianças conhecem a sequência de acontecimentos conseguem organizar-se a partir dela de forma cada vez mais autónoma em relação ao adulto. Assim, a existência de rotinas previsíveis e consistentes proporcionam um ambiente seguro e estruturado para as crianças, o que, conseqüentemente, permite que as mesmas antecipem e controlem o seu comportamento, ou seja, se autorregulem.

De acordo com Piscalho (2021), as rotinas pedagógicas são essenciais para criar um contexto educativo onde as crianças desenvolvam a ARA, porque, neste processo,

é importante a vivência num ambiente que lhes proporcione gradualmente oportunidades para ser, para estar e para fazer.

Desta forma, a influência da rotina na ARA das crianças revela-se como um fator determinante no seu desenvolvimento global. Uma rotina estruturada não só oferece às crianças a segurança proporcionada pela previsibilidade, mas também um aspeto importante para a aquisição e aprimoramento de competências autorregulatórias da aprendizagem.

É ainda de referir que, no que diz respeito ao tempo, existem diferenças na organização do mesmo, nomeadamente entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB.

Nas palavras de Alarcão (2008, p. 205) se a educação pré-escolar tem uma função predominantemente socializadora, a escolarização básica orienta-se para a estruturação dos saberes de base, indispensáveis a cada cidadão.

Na educação pré-escolar, as atividades assumem um carácter mais flexível e são orientadas pelo interesse das crianças. Assim, as rotinas são menos rígidas, com tempo para a brincadeira livre, e sem uma estruturação obrigatória do tempo. Já no 1.º CEB, as rotinas são mais estruturadas, com horários definidos para diferentes disciplinas e atividades, nas quais as crianças passam a ter aulas mais formais e períodos específicos e menos flexíveis para cada tarefa. Contudo, isto não impede que exista negociação e flexibilidade nas rotinas.

Em suma, enquanto a educação pré-escolar se centra na flexibilidade e exploração, o 1.º CEB assume uma abordagem mais estruturada e formal, preparando as crianças para os desafios escolares futuros.

2.3. O papel do educador de infância e do professor do 1.º CEB nas (des)continuidades educativas

De acordo com, Oliveira-Formosinho (2014), os ambientes educativos têm impacto diferenciado na aprendizagem-em-ação, no aprendiz em desenvolvimento e nas conquistas da aprendizagem. Assim, tanto o educador de infância como o professor do 1.º CEB têm o dever de criar ambientes de aprendizagem que sejam acolhedores, seguros e desafiantes. Esses ambientes devem encorajar a exploração, a experimentação e a tomada de decisões por parte das crianças.

Deste modo, tal como refere Freire (1996, como citado em Menezes, 2023) o papel do educador não é o de mero transmissor de conhecimentos, mas sim o de criar possibilidades para a sua própria produção ou construção.

É do dever do educador e do professor promover a autonomia e a ARA nas crianças, isto significa capacitar os alunos a assumirem responsabilidades pelas suas próprias ações, decisões e aprendizagens.

De acordo com Pinedo-González, Cañas-Encinas e García-Martín (2019, como citado em Piscalho, 2021)

o/a docente, no processo de ensino e de aprendizagem, deve garantir que os/as aprendentes adquiram progressivamente a competência de aprender a aprender, que inclui capacidades como: iniciar, organizar e persistir na aprendizagem; organizar e gerir a aprendizagem; conhecer e controlar os próprios processos para ajustá-los aos tempos e exigências das tarefas e atividades que levam à aprendizagem; refletir e tornar-se consciente dos processos mentais envolvidos nessa aprendizagem (p.49).

Veiga Simão (2008, como citado em Piscalho e Simão, 2014), afirma que

para promover nos alunos o conjunto de competências gerais e específicas, temos de privilegiar a regulação contínua das aprendizagens: regulação no sentido de adequação da ação desenvolvida por cada professor às necessidades e dificuldades que o aluno apresenta no seu processo de aprendizagem, mas também ARA exercida pelo próprio estudante no seu percurso de aprendizagem com a finalidade de ir construindo um sistema pessoal para aprender e melhorar progressivamente; contínua, porque esta regulação não constitui um momento específico da ação pedagógica e tem de ser encarada como uma componente permanente (p.99).

Além disso, Cunha e Fernandes (s.d, como citado em Oliveira, 2022), declaram que

a escuta ativa e o envolvimento das crianças nos processos de tomada de decisão implicam que o educador assuma uma atitude crítica e reflexiva, questionando as práticas e atitudes dos adultos, visto que as dimensões promotoras de participação são condicionadas pelos adultos responsáveis, sendo assim refletida a imagem que o educador tem sobre a importância da participação nas condições por este proporcionada (p.8).

Ainda segundo as palavras de Oliveira (2022), o educador deve ter disponibilidade e atenção às necessidades, interesses e ao nível de desenvolvimento, assumindo um espírito empático e escuta ativa, é assim essencial que uma educadora promotora de participação observe as crianças, de modo a conhecê-las.

Cardona (1999), alega que para existir uma participação ativa das crianças, é fundamental a existência de uma estruturação espaço-temporal bem definida e explícita, que lhes permita um funcionamento autônomo, dentro da sala de atividades.

Desta forma, a participação das crianças no processo educativo é essencial para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, participativo e estimulante, onde cada criança é reconhecida como um indivíduo único e valorizado pelas suas contribuições únicas. Ao dar voz e autonomia às crianças, estamos a construir as bases para uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

Nas palavras de Filipe, Silva e Gomes (2021), a participação da criança na gestão da dinâmica social do grupo/turma e do currículo constitui ainda uma opção que potencia a criação de climas democráticos e o sentido de pertença. Consoante os mesmos autores, promover a participação das crianças requer apoiar as iniciativas independentes de cada uma, mas também ajudar a aprimorar as suas competências em situações de grupo, desenvolvendo aptidões sociais, emocionais e de cidadania.

Segundo Hohmann e Weikart (2011, como citados em Filipe, Silva e Gomes, 2021), é ainda importante referir que quando as crianças são livres para fazer escolhas e para dar a sua opinião, o conflito entre adulto-criança provoca experiências cooperativas e de aprendizagem.

Como afirmam (Moraes, Mouraz, & Ariana Cosme, 2017) ter voz e ter protagonismo implica experienciar diariamente a possibilidade de colaborar nas tomadas de decisão, no planeamento, organização e vivência do quotidiano.

Em forma de conclusão, a necessidade de dar voz ativa às crianças no seu processo de aprendizagem é fundamental para construir um ambiente educativo que promova o desenvolvimento integral dos alunos. Permitir que as crianças participem ativamente no processo educativo não apenas fortalece a sua autoestima e autonomia, mas também promove uma aprendizagem autorregulada mais significativa, colaborativa e democrática. Portanto, é imperativo que os educadores, os professores, pais e sociedade como um todo reconheçam a importância de valorizar e promover a participação das crianças no processo educativo, criando oportunidades significativas para que elas se envolvam ativamente na construção do seu próprio conhecimento e no desenvolvimento de competências essenciais para a vida.

3. Método

3.1. Pertinência e tipo do estudo

A pertinência deste exercício investigativo é evidenciada pela escassez de investigações na área da organização do ambiente educativo, especialmente no que se refere ao tempo como promotor da ARA nas crianças. Assim, torna-se oportuno realizar uma pesquisa neste âmbito, uma vez que a investigação aprofundada neste tema representa um contributo para o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil.

Este exercício investigativo adota uma abordagem de investigação mista, integrando tanto métodos quantitativos como qualitativos. De acordo com Creswell (2009, p. 23), a pesquisa de métodos mistos é uma abordagem que combina formas qualitativas e quantitativas, englobando pressupostos filosóficos e utilizando ambas as abordagens num único estudo.

Os estudos descritivos são projetados para descrever em detalhe características, comportamentos ou fenómenos específicos. Exemplos deste tipo de investigação incluem a aplicação de questionários estruturados e a realização de análises estatísticas.

Por outro lado, os estudos exploratórios são utilizados quando o investigador deseja explorar um fenómeno ou problema sobre o qual existe pouco conhecimento prévio. Este tipo de estudo geralmente envolve métodos como entrevistas não estruturadas, observações e análises de documentos.

Ao combinar elementos dos dois tipos de estudo, um estudo investigativo misto — tanto exploratório quanto descritivo — busca obter uma compreensão mais aprofundada de um fenómeno, enquanto descreve suas características e padrões de maneira detalhada. Essa abordagem é caracterizada pela utilização de uma variedade de métodos de recolha de dados, abrangendo tanto dados quantitativos quanto qualitativos.

3.2. Questão de investigação e objetivos

De acordo com Silva et al. (2016), a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo educador e professor do 1.º CEB porque é conhecida pelas crianças. Este planejar permite que elas saibam o que podem fazer em diferentes momentos e prevejam a sua sucessão, ao mesmo tempo que têm a liberdade de propor modificações.

Os benefícios de uma rotina na vida das crianças são evidentes. Ela proporciona previsibilidade, o que faz com que as crianças se sintam seguras e confortáveis, uma vez que minimiza a sensação de novidade. Importa mencionar que a rotina não é organizada unicamente pela educadora; as crianças também desempenham um papel ativo na sua construção, sendo agentes da sua própria aprendizagem.

Segundo Silva et al. (2016)

Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças. Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações — individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo — e permita oportunidades de aprendizagem diversificadas (p. 27).

Para além disto, a rotina tem um impacto significativo na ARA das crianças.

“A autorregulação da aprendizagem é um requisito fundamental para a obtenção bem-sucedida de conhecimentos e capacidades em contexto educativo e, além disso, na aprendizagem ao longo da vida. Isso implica reflexão, afetos e ação” (Ferreira, Veiga Simão & Lopes da Silva, 2015, como citados em Piscalho, 2021).

Além disso,

“A ARA, como as três palavras sugerem, enfatiza a autonomia do/a aprendiz que monitoriza, dirige e regula as ações em direção aos objetivos de aquisição de informações, ampliando a experiência e o autoaperfeiçoamento” (Agina, Tennyson & Kommers, 2013, como citados em Piscalho, 2021).

Desta forma, definiu-se a seguinte questão de investigação:

Como pode a organização do ambiente educativo, sobretudo no que concerne ao tempo, promover a autorregulação da aprendizagem das crianças nas transições educativas (jardim de infância e 1.º CEB)?

Sendo que os objetivos desta pesquisa são:

- Compreender de que forma a organização do ambiente educativo, na vertente tempo, pode promover a autorregulação da aprendizagem das crianças;
- Conhecer o papel dos educadores e professores na organização do tempo com vista à promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças no jardim de infância e 1ºCEB.

Acredita-se que, ao responder a estas questões, se está a contribuir para o avanço da investigação sobre o tempo como promotor da ARA das crianças na educação pré-escolar e no 1.º CEB.

3.3. Desenho da investigação

Para operacionalizar a questão de investigação e os objetivos propostos, desenvolveram-se três estudos:

Estudo 1 - Observação a partir da “*Checklist of Independent Learning Development*” (CHILD) em crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.ºCEB.

Estudo 2 - Perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º CEB face às potencialidades do tempo na promoção da ARA, nas crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.ºCEB (questionário online).

Estudo 3 - Perspetivas das crianças na educação pré-escolar e no ensino 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo, na vertente tempo (*focus group*).

Dando conta de como se processou o exercício investigativo, no **Estudo 1**, analisou-se a evolução das competências autorregulatórias em crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB, utilizando a *checklist* CHILD. O **Estudo 2** focou-se em investigar as perceções de 30 professores do 1.º CEB e 31 educadores de infância, através de um questionário online que abordou a organização do ambiente educativo como promotor da ARA nas crianças. Por fim, no **Estudo 3**, foram realizados dois *focus groups*, que possibilitaram compreender as perspetivas de cinco crianças da educação pré-escolar e de cinco crianças do 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo e a gestão do tempo. É de referir que os participantes dos *focus groups* mantiveram-se separados, estando organizados por contexto.

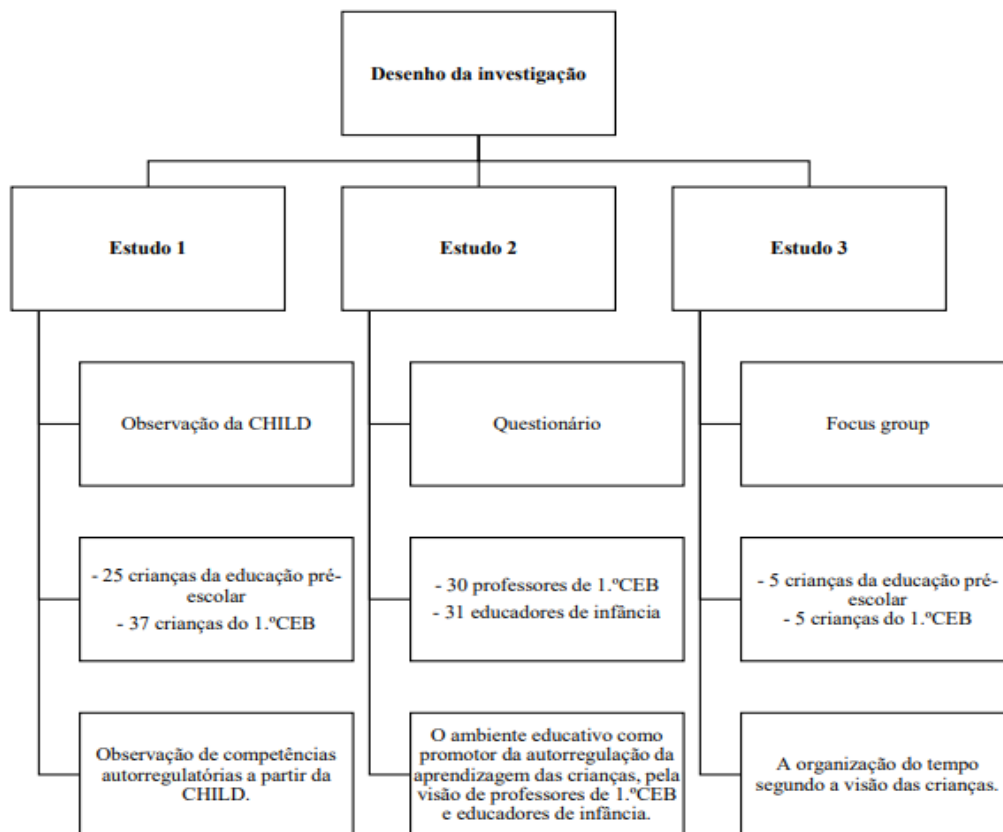


Figura 10 - Desenho da investigação

3.3.1. Método do estudo 1

3.3.1.1. Contexto e participantes

Relativamente aos participantes deste estudo, a seleção não foi feita com base no seu grau de desenvolvimento, ou seja, não ocorreu de forma estratégica. Essa abordagem foi adotada para garantir uma amostra representativa do grupo, permitindo observar uma variedade de competências e comportamentos. Assim, foram observadas todas as crianças pertencentes ao grupo da educação pré-escolar, assim como as do 1.º CEB nos 1.º e 3.º anos. As idades das crianças variavam entre os três e os nove anos.

Quadro 1 - Observação da CHILD

Observação da CHILD		
Crianças da educação pré-escolar e alunos do ensino do 1.ºCEB		
Educação pré-escolar (3-4 anos)	1.º CEB	
	1.º ano	3.º ano
25 crianças	14 alunos	23 alunos

3.3.1.2. Processos de recolha e tratamento de dados

Neste ponto do trabalho, descrever-se-á o instrumento e explicitar-se-á o procedimento metodológico utilizado em termos de recolha e tratamento dos dados, que se centram na recolha de dados através da observação a partir da CHILD.

3.3.1.2.1. Instrumentos

O instrumento utilizado neste estudo foi a CHILD. Esta forma de recolha de dados não possui referências suficientes em Portugal, no entanto tem sido muito referida em estudos internacionais.

Segundo Whitebread et al. (2004, 2009, como citados em Piscalho, 2021),

A sua construção nasceu da constatação quer do facto de um instrumento de observação ser uma ferramenta que pode ser utilizada por educadores/as de infância e professores/as, quer pelos primeiros indícios da sua validade externa como uma medida de metacognição e ARA em crianças pequenas (p. 119).

Em termos da sua utilização, a CHILD, segundo Piscalho (2021), permite aos docentes: potencializar estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspetos que requerem intervenções específicas; e obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral (p. 120).

Para isto, contém uma lista de 22 itens descritivos de processos a serem observados que estão divididos por quatro dimensões de ARA: emocional, pró-social, cognitivo e motivacional.

Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD)
(Whitebread et al., 2009, adaptado por Piscalho e Veiga Simão, 2014)



Nome da criança:		Idade:		Docente Estagiário/a:		
Data:		Escola/ Contexto:				
		Sempre	Usualmente	As vezes	Nunca	Comentário
Emocional						
1	Consegue falar sobre o próprio comportamento e o comportamento dos outros e as consequências que advêm dos mesmos.					
2	Aborda novas tarefas de forma confiante.					
3	Consegue controlar a atenção e resistir à distração.					
4	Monitoriza o seu progresso e procura ajuda de forma apropriada.					
5	Persiste face a dificuldades.					
Pro-social						
6	Negoceia quando e como executa tarefas.					
7	Consegue resolver problemas sociais com os pares.					
8	Partilha e dá a vez de forma independente.					
9	Envolve-se em atividades cooperativas independentes com os pares.					
10	Está ciente dos sentimentos dos outros, ajuda e conforta.					
Cognitivo						
11	Está ciente dos próprios pontos fortes e fraquezas.					
12	Consegue falar sobre a forma como fizeram algo ou o que aprenderam.					
13	Consegue falar sobre atividades planeadas para o futuro.					
14	Consegue fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas.					
15	Faz perguntas e sugere respostas.					
16	Utiliza estratégias ensinadas previamente.					
17	Adota linguagem que ouviu previamente para usufruto próprio.					
Motivacional						
18	Encontra o próprios recursos sem a ajuda de um adulto.					
19	Desenvolve maneiras próprias de executar tarefas.					
20	Inicia atividades.					
21	Planifica as próprias tarefas, objetivos e metas.					
22	Gosta de resolver problemas.					
Outros Comentários:						

Figura 11 - Lista de desenvolvimento da aprendizagem independente (CHILD)

3.3.1.2.2. Procedimentos de recolha de dados

O processo investigativo foi desenvolvido ao longo de três semestres do mestrado, sendo conduzido em diferentes fases. A pesquisa teve início no segundo semestre, com a aplicação do instrumento CHILD na educação pré-escolar, e prosseguiu durante o terceiro e quarto semestre no contexto do 1.º CEB. O uso da *checklist* de observação permitiu a recolha de dados em situações reais, envolvendo diversos grupos de crianças através de observações naturalistas.

Cada criança foi observada duas vezes com este instrumento: a primeira avaliação ocorreu sempre no início de cada estágio e a segunda no final. Esse procedimento possibilitou a análise da evolução das competências autorregulatórias das crianças, permitindo verificar se houve ou não um desenvolvimento ao longo do tempo.

3.3.1.2.3. Procedimento de tratamento de dados

De acordo com Miles e Huberman (1984, como citados em Piscalho, 2021), os três pilares essenciais de qualquer procedimento qualitativo são a redução, a apresentação/organização dos dados e a interpretação dos dados recolhidos. Desta forma, no âmbito do tratamento de dados deste estudo, iniciou-se com a contagem das respostas em cada lista, categorizando os termos "sempre", "usualmente", "às vezes" e "nunca". Este processo permitiu uma visão clara das frequências de cada resposta em diferentes contextos de estágio.

Posteriormente, os dados foram tabulados e inseridos no *software* Excel para facilitar a análise e a criação de representações gráficas. Cada observação foi representada graficamente, detalhando os resultados obtidos em cada contexto de estágio. Esses gráficos foram então analisados para extrair conclusões sobre as tendências e variações observadas.

Na etapa de análise dos gráficos, foram identificadas padrões significativos e discrepâncias entre os diferentes contextos de estágio. Essa análise proporcionou uma compreensão mais profunda das respostas dos participantes e das dinâmicas presentes em cada contexto.

Por fim, com base nos resultados obtidos, foi possível formular uma conclusão geral. Esta conclusão comparou as observações feitas nos diferentes contextos de estágio, destacando semelhanças e diferenças nos registos.

Este processo sistemático de tratamento de dados não só permitiu uma análise rigorosa das respostas recolhidas, mas também ofereceu uma base sólida para entender melhor as dinâmicas subjacentes aos diferentes contextos de estágio estudados.

3.3.2. Método do estudo 2

3.3.2.1. Contexto e participantes

De acordo com Sá et al. (2021), na impossibilidade de abranger toda a população num estudo, deve-se estabelecer uma amostra (p. 22). Para o presente estudo, foi selecionada uma amostra composta por cerca de 61 participantes, incluindo educadores de infância e professores do 1.º CEB.

A escolha desta amostra foi realizada de forma aleatória, uma vez que o questionário foi disponibilizado em fóruns e outras plataformas, permitindo que os participantes respondessem livremente, de acordo com a sua disponibilidade e interesse. Esta abordagem favoreceu uma maior diversidade de opiniões, uma vez que qualquer profissional da área pode participar, independentemente da sua localização ou contexto.

O processo de recolha de dados foi encerrado assim que se totalizaram 61 respostas completas. A disponibilização do questionário em plataformas *online* facilitou a participação e garantiu uma recolha de dados eficiente.

A opção por uma amostra aleatória, juntamente com o uso do questionário *online*, foram estratégias pensadas para facilitar o processo de recolha de dados, permitindo uma análise útil e representativa das perspetivas dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo e a promoção da ARA.

Quadro 2 - Questionário a educadores de infância e professores de 1.º CEB

Questionário a educadores de infância e professores de 1.º CEB	
Educadores de infância	Professores de 1.º CEB
31	30

3.3.2.2. Processos de recolha e tratamento de dados

Neste ponto do trabalho, descrever-se-á o instrumento utilizado e explicitar-se-á o procedimento metodológico aplicado na recolha e tratamento dos dados, com foco na realização de um questionário junto de educadores de infância e professores do 1.º CEB.

3.3.2.2.1. Instrumentos

De acordo com Carmo e Ferreira (2008), Coutinho (2011) e Gonçalves (2004), como citados em Sá et al. (2021),

recorre-se ao inquérito por questionário quando pretendemos inquirir um conjunto de indivíduos sobre uma determinada realidade ou fenómeno social, tendo em vista a caracterização de traços/elementos identificadores de uma população, com o objetivo de se proceder a inferências e a generalizações (p. 17).

O questionário aplicado a educadores de infância e professores do 1.º CEB teve como objetivo compreender como elementos fundamentais — em particular, a promoção da autonomia, o papel do educador de infância, a atuação do professor do 1.º CEB e a organização do ambiente educativo, com especial destaque para a dimensão "tempo" — influenciam a ARA das crianças nas etapas iniciais da sua formação. Esta abordagem permitiu alinhar as questões do questionário com os objetivos da investigação, assegurando a relevância das informações obtidas.

3.3.2.2.2. Procedimento de recolha de dados

De acordo com Batista e Sousa (2011, como citados em Sá et al., 2021), as técnicas de recolha de dados são caracterizadas como “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis”, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo (p. 15). Para assegurar a eficácia na recolha de dados, é fundamental que o processo seja cuidadosamente organizado.

A planificação do inquérito por questionário deve considerar a definição clara do problema a investigar, dos objetivos, das hipóteses de estudo (quando aplicável), do método, da população em estudo e da amostra, conforme referem Brito (2012), Coutinho (2011), Gonçalves (2004) e Hill (2014) citados em Sá et al. (2021) (p. 21).

Morgado (2013, como citado em Sá et al., 2021) sugere que um questionário se estruture em três secções distintas:

- **Introdução:** Apresentação do investigador, do tema, dos objetivos e da problemática, de forma clara e acessível, demonstrando o valor acrescentado que o inquérito pode trazer à investigação.
- **Dados Pessoais e Profissionais:** Recolha de dados descritivos essenciais para a caracterização sociodemográfica da amostra (profissão, idade, etc.).
- **Secções Temáticas:** Conjunto de perguntas com foco homogéneo, destinadas a recolher opiniões, perceções, atitudes e expectativas dos inquiridos em relação à problemática em estudo.

É importante destacar que uma das etapas deste processo consiste em avaliar se as respostas do questionário são suscetíveis de análise, o que permite a progressão para a fase seguinte: o tratamento dos dados.

3.3.2.2.3. Procedimento de tratamento de dados

O tratamento dos dados deste estudo iniciou-se com a transferência de toda a informação recolhida para um documento Excel. Este processo permitiu organizar os dados de forma clara e acessível, facilitando as etapas seguintes da análise.

Com os dados inseridos no Excel, foi possível extrair as informações relevantes das respostas fechadas, como idade, formação académica, localidade, entre outros

fatores. Através de ferramentas de análise do Excel, foram criados gráficos que ilustraram de forma visual as tendências e distribuições observadas nestas variáveis. Esta representação gráfica permitiu uma análise mais intuitiva e detalhada das características dos participantes, o que forneceu uma base sólida para a interpretação dos resultados.

Quanto às respostas abertas, os dados foram cuidadosamente categorizados com base nos objetivos de investigação. Este processo consistiu em agrupar as respostas por temas e ideias chave, de forma a facilitar a sua análise e a extrair padrões relevantes para o estudo.

Após esta categorização, as respostas foram analisadas e descritas em detalhe, utilizando exemplos representativos para ilustrar os pontos principais. Esta abordagem ajudou a contextualizar as respostas dos participantes, destacando aspetos específicos da sua experiência e perspetivas que se alinhavam com os objetivos de investigação.

Por fim, elaborou-se uma conclusão geral, que relacionou as respostas sobre a ARA das crianças com o papel desempenhado pelos educadores e professores.

3.3.3. Método do estudo 3

3.3.3.1. Contexto e participantes

Sendo este um estudo de natureza qualitativa, torna-se difícil inquirir um número muito elevado de participantes, pelo que é fundamental selecionar de forma conveniente os participantes a integrar no estudo. Segundo Morgan (1997, 1998, como citado em Silva, Veloso e Keating, 2014), à semelhança de outros métodos qualitativos, os *focus group* assentam em amostras intencionais, selecionando aqueles participantes que à partida se prevê que gerem discussões o mais produtivas possível (p.183).

No que diz respeito aos participantes deste *focus group*, foram selecionadas: cinco crianças da educação pré-escolar com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos; e cinco crianças do ensino do 1.º CEB com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Quadro 3 - Focus group

Focus group	
Crianças da educação pré-escolar e alunos do ensino do 1.ºCEB	
Educação pré-escolar (4-5 anos)	1.º CEB
Criança 1	Aluno 1
Criança 2	Aluno 2
Criança 3	Aluno 3
Criança 4	Aluno 4
Criança 5	Aluno 5

3.3.3.2. Processos de recolha e tratamento de dados

Neste ponto do trabalho, descrever-se-á o instrumento e explicitar-se-á o procedimento metodológico utilizado em termos de recolha e tratamento dos dados, que se centram na recolha de dados através do *focus group*.

3.3.3.2.1. Instrumentos

O *focus group* foi a técnica escolhida para este estudo. Segundo Gibbs (1997) e Morgan (1997, 1998, como citados em Piscalho, 2021), o *focus group* é uma técnica de investigação que visa recolher dados, através da interação num grupo, acerca de um tema determinado e capta uma multiplicidade de perspetivas e de processos.

Segundo Amado (2014),

esta técnica consiste em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um/a moderador/a que estimula a interação e assegura que a discussão não extravase do tema em 'foco'. É no contexto desta interação que se espera que surjam as informações pretendidas (p. 225).

Segundo Hedges (1985, como citado em Piscalho, 2021), o *focus group* é um tipo de entrevista composto por um moderador, um assistente de moderador e os participantes, em número variável.

Assim, à moderadora coube o papel de conduzir a discussão do grupo, através da interação com os participantes, assegurando os objetivos da investigação sem se desviar do foco principal.

Já à assistente coube a responsabilidade de cuidar do registo de áudio e vídeo e tomar apontamentos das principais ideias expressas pelos participantes do grupo, garantindo a correta identificação de cada um. Esta tarefa é fundamental para o posterior tratamento dos dados.

3.3.3.2.2. Procedimento de recolha de dados

Tal como refere Lima (2003, como citado em Piscalho, 2021) para que se realize investigação de modo científico, deve seguir-se um procedimento estruturado e lógico de recolha de dados (p.100).

De acordo com Amado & Ferreira (2014),

em primeiro lugar é necessário criar questões que sigam um plano, o qual é chamado de um guião, onde se define e regista, numa ordem lógica para o/a entrevistador/a, aquilo que é essencial que se pretende obter, ainda que, no decorrer da interação o/a entrevistado/a sinta a liberdade para responder além do enquadramento (p.208).

Assim, foi realizado um guião cujas questões incidiram acerca da perspetiva das crianças e alunos sobre a organização do ambiente educativo, tendo como intuito abordar também a ARA. Este enfoque permitiu explorar como as crianças percecionam e interagem com o seu ambiente educativo, bem como a influência que essa organização pode ter no desenvolvimento de competências autorregulatórias da aprendizagem.

Este guião foi comum a todos os participantes, tendo apenas algumas reformulações na enunciação das perguntas para as crianças da educação pré-escolar.

Desta forma, foi concebida a planificação da recolha dos dados de acordo com: a construção do guião, o registo áudio/vídeo, a transcrição, a devolução e a destruição dos áudios/vídeos.

Por conseguinte, antes do *focus group*, todos os participantes foram informados acerca dos objetivos e implicações da investigação, tendo sido também obtida a sua concordância em participar.

Pode-se salientar ainda que as entrevistas tiveram a duração de cerca de uma hora.

Posteriormente, procedeu-se à audição e transcrição das informações captadas em áudio e vídeo, com auxílio aos registos escritos pela assistente de moderadora. Importa referir que os áudios/vídeos foram destruídos depois da sua utilização para recolha de dados.

3.3.3.2.3. Procedimento de tratamento de dados

De acordo com as palavras de Vala (1994, como citado em Piscalho, 2021),

A análise de conteúdo consiste numa técnica que tem como finalidade realizar inferências, baseadas numa lógica explícita sobre determinado conteúdo do qual as características são inventariadas e categorizadas, tendo por base os dados que o/a investigador/a possui, dissociados do contexto original e das condições em que foram produzidos, onde se recria um novo contexto para esses dados, por forma a enquadrá-los nos objetivos da investigação (p. 104).

Além disso, segundo Amado (2014)

o aspeto mais importante da análise de conteúdo é o facto de ela permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos (...) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (...) no sentido da captação do seu sentido pleno (...) por zonas menos evidentes constituídas pelo referido 'contexto' ou 'condições' de produção (p.304).

Desta forma, conforme já mencionado, o processo de tratamento de dados envolveu a categorização das informações obtidas nas entrevistas. Esse procedimento consistiu em dividir e organizar as respostas com base nas perguntas do guião do *focus group*, agrupando-as de acordo com os objetivos específicos da investigação. Esta abordagem permitiu uma estruturação coerente dos dados, facilitando a análise e garantindo que os resultados estivessem alinhados com as metas do estudo. A organização destas categorias está detalhada na tabela a seguir, que ilustra claramente como as perguntas foram associadas aos respetivos objetivos de pesquisa.

Ademais, importa mencionar que a análise dos conteúdos da tabela, será transmitida no ponto 4.

Quadro 4 - Questões do focus group (por objetivos da investigação)

Contexto educativo Objetivos do relatório	Educação pré-escolar Focus group 1	1.º CEB Focus group 2
<p>O.1 - Compreender como a organização do ambiente educativo, na vertente tempo, pode promover a ARA das crianças</p>	<p>P.1 - Qual é a parte do dia que mais gostas? Manhã ou tarde? P.2 - O que é que gostavas de mudar no teu dia aqui no JI? P.3 - Há alguma parte do teu dia que não gostes? Porquê? P.5 - Como é que te sentes quando não sabes o que vai acontecer no teu dia? P.7 - Qual é o momento do dia em que te sentes mais concentrado para aprender? P.8 - Tens muito tempo para brincar? P.11 - Durante o dia escolhes aquilo que queres fazer? Ou escolhem por ti?</p>	<p>P.1a - Qual é a parte do dia que mais gostas? Manhã ou tarde? P.2a - O que é que gostavas de mudar no teu dia aqui na escola? P.3a - Há alguma parte do teu dia que não gostes? Porquê? P.5a - Como é que te sentes quando não sabes o que vai acontecer no teu dia? P.7a - Qual é o momento do dia em que te sentes mais concentrado para aprender? P.8a - Tens muito tempo para brincar? P.11a - Durante o dia escolhes aquilo que queres fazer? Ou escolhem por ti?</p>
<p>O.2 - Conhecer o papel dos educadores e professores na organização do tempo com vista à promoção da ARA das crianças no jardim de infância e 1.º CEB</p>	<p>P.4 - Como sabes o que vai acontecer no teu dia aqui no JI? P.6 - Sentes que fazes demasiadas atividades ao longo do dia? P.9 - Encontras semelhanças no que fazes ao longo dos teus dias? P.10 - No início do ano ajudaste a organizar o teu dia? Se não ajudaste, porquê? Se ajudaste, como é que ajudaste? P.12 - Gostas da forma como estão organizados os horários das aulas e das pausas?</p>	<p>P.4a - Como sabes o que vai acontecer no teu dia aqui na escola? P.6a - Sentes que fazes demasiadas atividades ao longo do dia? P.9a - Encontras semelhanças no que fazes ao longo dos teus dias? P.10a - No início do ano ajudaste a organizar o teu dia? Se não ajudaste, porquê? Se ajudaste, como é que ajudaste? P.12a - Gostas da forma como estão organizados os horários das aulas e das pausas?</p>

4. Apresentação e análise dos resultados

4.1. Estudo 1 - Observação a partir da “*Checklist of Independent Learning Development*” (CHILD) em crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB

Os dados que se seguem dizem respeito às observações e registos efetuados a partir da Lista de Desenvolvimento da Aprendizagem Independente (CHILD), recolhidos durante os estágios curriculares do Mestrado, nos contextos da educação pré-escolar e do 1.º CEB.

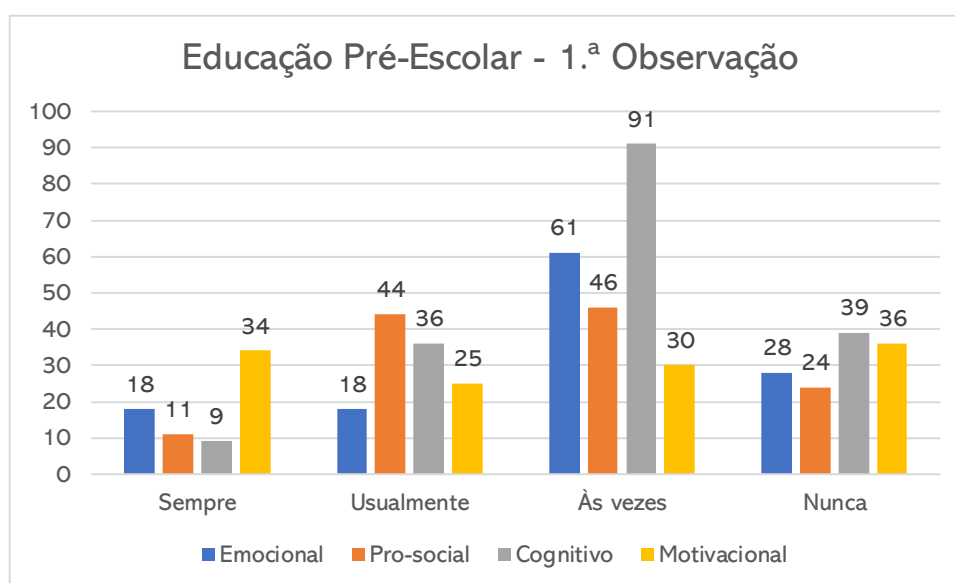


Gráfico 1 - Educação Pré-Escolar - 1.ª Observação

No domínio emocional, verifica-se que o nível predominante é o “às vezes”, com um total de 61 indicadores. A seguir, surge o nível “nunca”, com 28 indicadores, e, por fim, os níveis “sempre” e “usualmente”, ambos com 18 indicadores.

No domínio pro-social, o padrão mantém-se, com o “às vezes” a registar novamente o maior número de ocorrências, somando 46 indicadores. Logo de seguida, aparece o nível “usualmente”, com 44 indicadores, o “nunca”, com 24 indicadores, e, por último, o “sempre”, com 11 indicadores.

Relativamente ao domínio cognitivo, pode-se concluir que o “às vezes” volta a ser o nível mais frequente, com 91 indicadores. Este é seguido do “nunca”, com 39 indicadores, do “usualmente”, com 36, e, finalmente, do “sempre”, com 9 indicadores.

No que diz respeito ao domínio motivacional, observa-se uma diferença significativa. O nível “nunca” destaca-se como o mais frequente, com 36 indicadores, seguido de perto pelo “sempre”, que totaliza 34 indicadores. O nível “às vezes” surge com 30 indicadores, e o “usualmente” regista 25 indicadores.

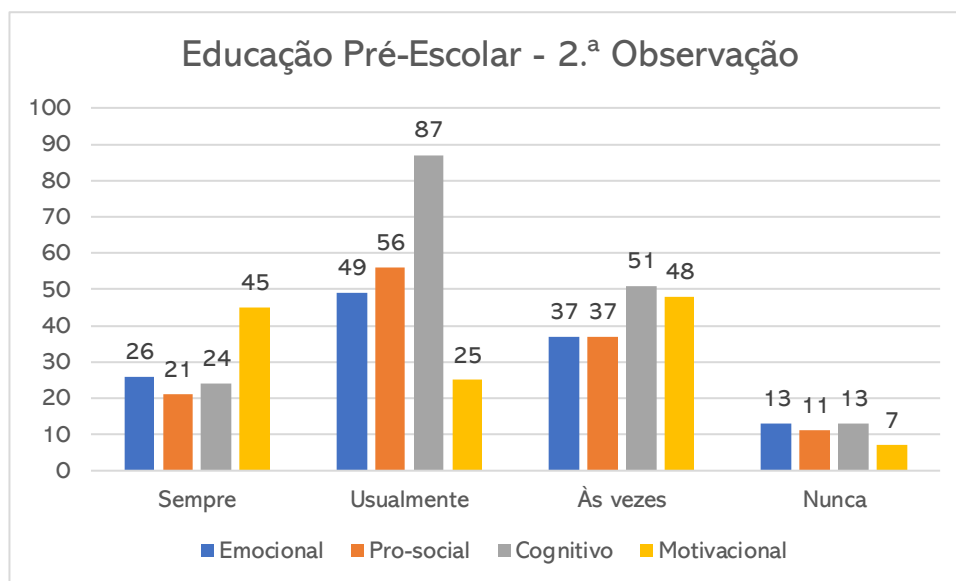


Gráfico 2 - Educação Pré-Escolar - 2.ª Observação

No domínio emocional, o nível predominante é o “usualmente”, com um total de 49 indicadores. Em seguida, surge o “às vezes”, com 37 indicadores, seguido do “sempre”, com 26, e, por fim, o “nunca”, com 13 indicadores.

No domínio pro-social, o padrão mantém-se, com o “usualmente” a registar novamente o maior número de ocorrências, somando 56 indicadores. A seguir, encontra-se o “às vezes”, com 37 indicadores, o “sempre”, com 21, e, finalmente, o “nunca”, com 11 indicadores.

Relativamente ao domínio cognitivo, verifica-se que o “usualmente” continua a ser o mais indicado, totalizando 87 indicadores. Seguem-se o “às vezes”, com 51 indicadores, o “sempre”, com 24, e o “nunca”, com 13 indicadores.

Por último, no domínio motivacional, destaca-se o “às vezes” como o nível com maior número de ocorrências, com 48 indicadores, seguido pelo “sempre”, com 45, o “usualmente”, com 25, e, por fim, o “nunca”, com 7 indicadores.

A comparação entre as duas observações revela uma evolução clara nas tendências de comportamento nos domínios emocional, pro-social, cognitivo e motivacional.

No domínio emocional, na primeira observação o nível predominante é o “às vezes”, com 61 indicadores, seguido pelo “nunca”, enquanto os níveis “sempre” e “usualmente” aparecem com o mesmo número de indicadores, ambos com 18. Já na

segunda observação, o nível predominante é o “usualmente”, com 49 indicadores, seguido por “às vezes” e, em menor quantidade, por “sempre” e “nunca”. Esta mudança sugere uma maior consistência emocional na segunda observação, uma vez que o “usualmente” passa a liderar, enquanto na primeira observação o “às vezes” dominava, indicando maior variabilidade emocional. Além disso, o decréscimo do nível “nunca” na segunda observação sugere uma redução de estados emocionais extremos ou negativos.

No domínio pro-social, a primeira observação mostra o nível “às vezes” como o mais frequente, com 46 indicadores, seguido de perto pelo “usualmente”. Na segunda observação, o “usualmente” toma a liderança com uma margem maior, somando 56 indicadores, seguido pelo “às vezes”, o que sugere que o comportamento social se tornou mais consistente. Nas duas observações, o nível “nunca” tem uma presença menor, mas na segunda observação diminui ainda mais, o que pode indicar uma maior uniformidade nos comportamentos pró-sociais.

No domínio cognitivo, a evolução é bastante notável. Na primeira observação, o nível predominante é o “às vezes”, com 91 indicadores, enquanto na segunda o “usualmente” assume a liderança com 87 indicadores, o que revela uma maior regularidade nos comportamentos cognitivos. Na primeira observação, o nível “nunca” tem um peso significativo, mas na segunda diminui drasticamente, sugerindo uma menor incidência de ausência ou negatividade nas competências cognitivas.

Finalmente, no domínio motivacional, a primeira observação destaca o nível “nunca” como o mais frequente, com 36 indicadores, sugerindo uma falta significativa de motivação, seguido pelo “sempre” e “às vezes”. Na segunda, o “às vezes” lidera com 48 indicadores, seguido de perto pelo “sempre”, e o “nunca” tem uma presença mínima, com apenas 7 indicadores. Esta mudança sugere uma evolução positiva, com uma maior motivação na segunda observação, refletida na redução expressiva do nível “nunca” e no aumento da frequência de indicadores nos níveis mais positivos.

Em suma, a análise das duas observações revela uma transição de comportamentos mais variáveis e incertos na primeira observação para comportamentos mais estáveis e consistentes na segunda. A presença dominante do nível “usualmente” em várias áreas na segunda observação indica uma melhoria na consistência dos comportamentos emocionais, sociais e cognitivos, ao passo que a redução do nível “nunca” no domínio motivacional sugere uma evolução significativa em termos de motivação.

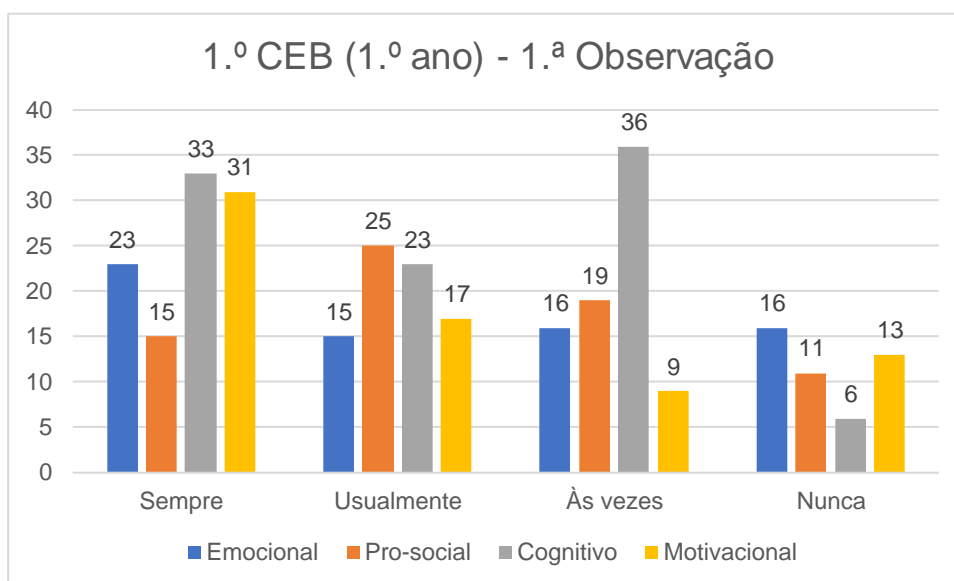


Gráfico 3 - 1.º CEB (1.º ano) - 1.ª Observação

No domínio emocional, o nível “sempre” apresenta o maior número de indicadores, com um total de 23. Seguem-se os níveis “às vezes” e “nunca”, ambos com 16 indicadores, e, por fim, o “usualmente”, com 15.

No domínio pro-social, o “usualmente” destaca-se, registando 25 indicadores. Em seguida, temos o “às vezes” com 19, o “sempre” com 15 e, por último, o “nunca”, com 11 indicadores.

No domínio cognitivo, o nível “às vezes” lidera com 36 indicadores, seguido de perto pelo “sempre”, com 33. O “usualmente” regista 23 indicadores, enquanto o “nunca” apresenta o menor número, com 6.

Por fim, no domínio motivacional, o nível “sempre” regista o maior número de ocorrências, com 31 indicadores. Em segundo lugar, o “usualmente” regista 17, seguido pelo “nunca” com 13, e, por último, o “às vezes” com 9 indicadores.

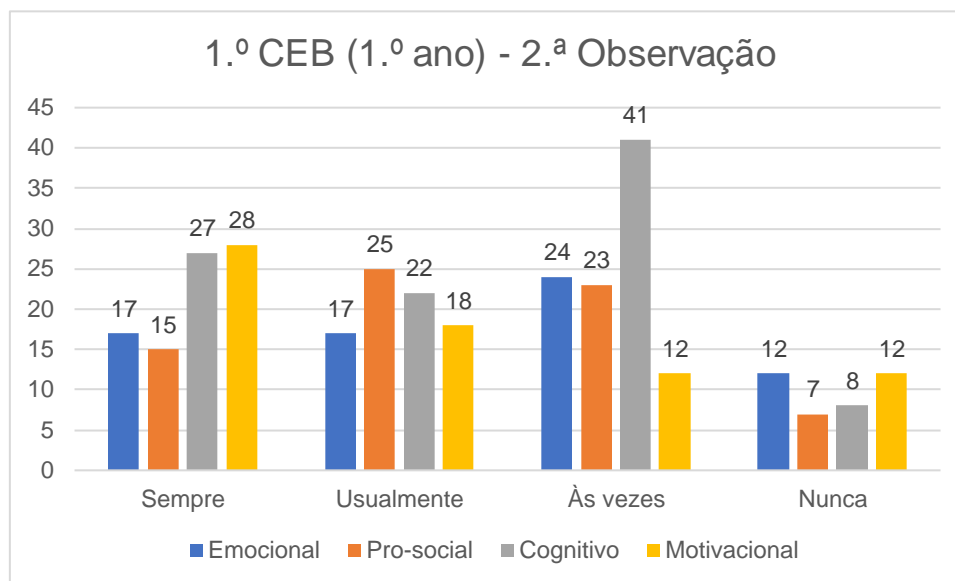


Gráfico 4 - 1.º CEB (1.º ano) - 2.ª Observação

No domínio emocional, o nível “às vezes” domina com 24 indicadores, seguido pelos níveis “sempre” e “usualmente”, ambos com 17 indicadores. Por fim, o “nunca” regista 12 indicadores.

No domínio pro-social, o “usualmente” lidera com 25 indicadores, seguido pelo “às vezes” com 23, o “sempre” com 15 e, por último, o “nunca” com 7 indicadores.

No domínio cognitivo, o nível “às vezes” predomina, registando 41 indicadores, seguido pelo “sempre” com 27, o “usualmente” com 22 e o “nunca” com 8 indicadores.

Por fim, no domínio motivacional, o nível “sempre” é o mais frequente, com 28 indicadores. A seguir, temos o “usualmente” com 18, enquanto os níveis “às vezes” e “nunca” apresentam ambos 12 indicadores.

A comparação entre as duas observações revela diferenças interessantes nas tendências de comportamento nos domínios emocional, pro-social, cognitivo e motivacional. No domínio emocional, na primeira observação, o nível “sempre” lidera com 23 indicadores, seguido pelos níveis “às vezes” e “nunca”, ambos com 16, e o “usualmente” com 15. Já na segunda observação, o nível “às vezes” domina com 24 indicadores, enquanto os níveis “sempre” e “usualmente” registam ambos 17 indicadores e o “nunca” apresenta 12. Essa mudança sugere uma ligeira transição de uma maior frequência de emoções consistentes para uma maior variabilidade emocional, refletindo uma redução de estados emocionais negativos.

No domínio pro-social, a primeira observação mostra que o “usualmente” lidera com 25 indicadores, seguido pelo “às vezes” com 19, o “sempre” com 15 e o “nunca” com 11. Na segunda observação, o “usualmente” mantém-se no topo com 25 indicadores, seguido de perto pelo “às vezes” com 23, enquanto o “nunca” diminui para 7. A estabilidade do nível “usualmente” indica que os comportamentos pró-sociais permanecem constantes, mas o aumento do “às vezes” sugere uma ligeira elevação na variabilidade dos comportamentos sociais, além de uma diminuição no “nunca”, o que pode indicar uma melhoria nos comportamentos sociais consistentes.

No domínio cognitivo, a primeira observação revela que o nível “às vezes” domina com 36 indicadores, seguido pelo “sempre” com 33, o “usualmente” com 23 e o “nunca” com 6. Na segunda observação, o “às vezes” continua a liderar, mas com um aumento significativo para 41 indicadores, enquanto o “sempre” diminui para 27. Essa evolução sugere uma maior variabilidade nos desempenhos cognitivos, com o nível “nunca” a aumentar ligeiramente de 6 para 8, indicando uma ligeira deterioração em algumas áreas.

Por último, no domínio motivacional, a primeira observação mostra que o nível “sempre” é o mais frequente, com 31 indicadores, seguido pelo “usualmente” com 17, o “nunca” com 13 e o “às vezes” com 9. Na segunda observação, o nível “sempre” continua a liderar, mas com uma redução para 28 indicadores. O “usualmente” aumenta para 18, enquanto os níveis “às vezes” e “nunca” empatam com 12 indicadores. Essa diminuição do “sempre” pode sugerir um ligeiro declínio na persistência da motivação, refletindo uma maior dispersão nos níveis motivacionais.

Em suma, ao comparar as duas observações, nota-se uma tendência geral para uma maior variabilidade nas respostas, especialmente nos domínios emocional e cognitivo, onde o nível “às vezes” aumenta. Embora o domínio pro-social mantenha uma certa estabilidade, a diminuição do “nunca” sugere melhorias. No domínio motivacional, apesar da continuidade do “sempre” no topo, a ligeira dispersão dos indicadores aponta para variações na consistência da motivação. Assim, a segunda observação reflete um cenário de maior variabilidade nas respostas, com algumas áreas a apresentar sinais de melhoria e outras a mostrar ligeiras diminuições na consistência.

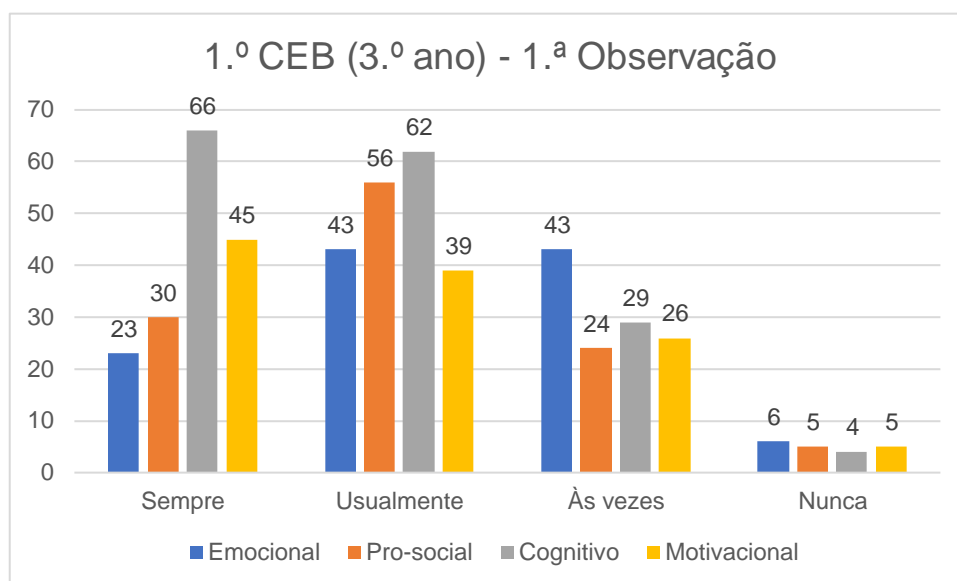


Gráfico 5 - 1.º CEB (3.º ano) - 1.ª Observação

No domínio emocional, observa-se que os níveis “usualmente” e “às vezes” estão empatados, ambos com 43 indicadores. A seguir, aparece o nível “sempre” com 23 indicadores, enquanto o “nunca” apresenta apenas 6 indicadores.

No domínio pro-social, o nível “usualmente” destaca-se na escala, totalizando 56 indicadores, seguido pelo “sempre” com 30 indicadores, o “às vezes” com 24 indicadores e, por último, o “nunca” com apenas 5 indicadores.

No que diz respeito ao domínio cognitivo, o nível “sempre” é o que apresenta o maior número de indicadores, com um total de 66. O “usualmente” segue de perto com 62 indicadores, enquanto o “às vezes” regista 29 indicadores e o “nunca” apenas 4.

Por fim, no domínio motivacional, o nível “sempre” também se destaca, contabilizando 45 indicadores. Em segundo lugar, encontra-se o “usualmente” com 39 indicadores, seguido pelo “às vezes” com 26 indicadores e, por último, o “nunca” com 5 indicadores.

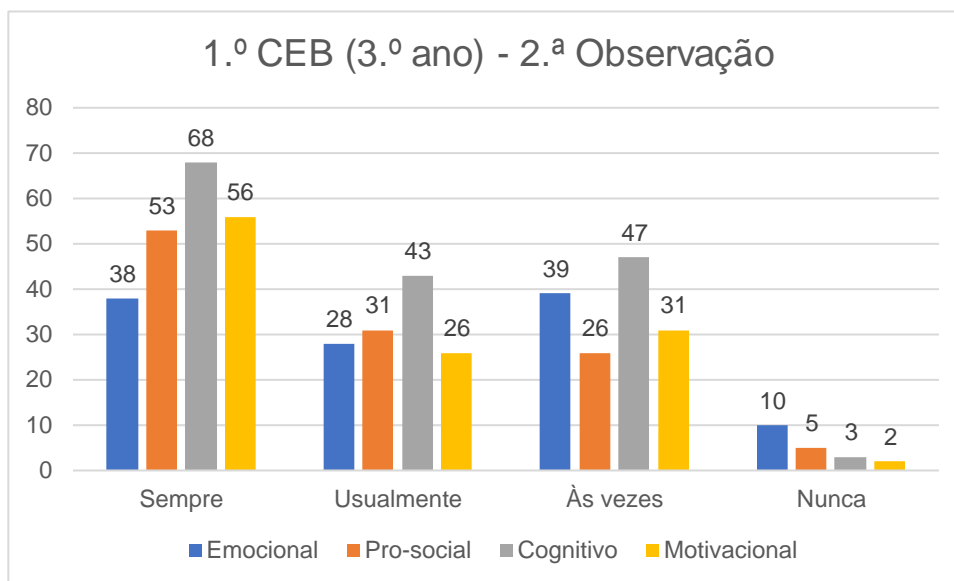


Gráfico 6 - 1.º CEB (3.º ano) - 2.ª Observação

Relativamente ao domínio emocional, o nível “às vezes” destaca-se com o maior número de indicadores, totalizando 39. Em seguida, está o “sempre” com 38 indicadores, o “usualmente” com 28 e, por fim, o “nunca” com 10 indicadores.

No que diz respeito ao domínio pro-social, o nível “sempre” predomina, apresentando um total de 53 indicadores. Logo a seguir, encontramos o “usualmente” com 31 indicadores, o “às vezes” com 26 e, por último, o “nunca” com 5 indicadores.

Quanto ao domínio cognitivo, o “sempre” mantém-se no topo, somando 68 indicadores. O “às vezes” aparece em segundo lugar com 47 indicadores, seguido pelo “usualmente” com 43 e, por fim, o “nunca” com 3 indicadores.

Por último, no domínio motivacional, o nível “sempre” lidera novamente, acumulando 56 indicadores. Em seguida, temos o “às vezes” com 31, o “usualmente” com 26 e, por último, o “nunca” com 2 indicadores.

A comparação entre as duas observações revela tendências interessantes na evolução dos dados nos domínios emocional, pro-social, cognitivo e motivacional. No domínio emocional, na primeira observação, os níveis “usualmente” e “às vezes” estão empatados, ambos com 43 indicadores, enquanto o nível “sempre” conta com 23 indicadores e o “nunca” apresenta apenas 6. Já na segunda observação, o nível “às vezes” destaca-se com 39 indicadores, seguido de perto pelo “sempre” com 38, o “usualmente” com 28 e o “nunca” com 10. Esta evolução indica uma mudança na

dinâmica emocional, com um aumento no reconhecimento de estados emocionais variáveis, refletindo uma possível transição de uma ênfase na frequência de comportamentos mais estáveis (“usualmente” e “às vezes”) para uma maior valorização de momentos mais esporádicos (“às vezes” e “sempre”).

No domínio pro-social, na primeira observação, o nível “usualmente” destaca-se com 56 indicadores, seguido pelo “sempre” com 30, o “às vezes” com 24 e, por último, o “nunca” com apenas 5. Em contraste, na segunda observação, o “sempre” predomina com 53 indicadores, enquanto o “usualmente” regista 31, o “às vezes” mantém-se em 26 e o “nunca” continua com 5. Aqui, nota-se uma mudança significativa, com o nível “sempre” a ganhar maior destaque, sugerindo um aumento na consistência de comportamentos pro-sociais, ao passo que o “usualmente” diminui ligeiramente, podendo indicar que as interações sociais estão a tornar-se mais regulares e previsíveis.

Quanto ao domínio cognitivo, na primeira observação, o nível “sempre” apresenta o maior número de indicadores com 66, seguido pelo “usualmente” com 62, enquanto o “às vezes” regista 29 e o “nunca” apenas 4. Na segunda observação, o “sempre” mantém-se no topo, aumentando para 68 indicadores, com o “às vezes” a crescer para 47, seguido do “usualmente” com 43 e do “nunca” que diminui para 3. Esta evolução sugere um aumento da consistência nas respostas cognitivas, com uma ligeira melhoria nos comportamentos regulares, evidenciada pelo aumento do “às vezes”.

Por último, no domínio motivacional, na primeira observação, o “sempre” destaca-se com 45 indicadores, seguido pelo “usualmente” com 39, o “às vezes” com 26 e o “nunca” com 5. Na segunda observação, o “sempre” lidera novamente, mas com um aumento significativo para 56 indicadores, seguido pelo “às vezes” com 31, o “usualmente” com 26 e, por último, o “nunca” com 2. Essa tendência sugere que, enquanto a motivação consistente (representada pelo “sempre”) se torna mais forte, a variação e os comportamentos menos regulares diminuem.

Em jeito de síntese, durante a **educação pré-escolar**, observou-se uma variabilidade acentuada nos domínios emocional e cognitivo das crianças. Neste estágio inicial, as crianças estão a aprender a gerir as suas emoções, a interagir socialmente e a lidar com as exigências cognitivas. Este período é fundamental para o desenvolvimento da autorregulação, pois é quando as crianças começam a adquirir as competências necessárias para reconhecer e controlar os seus impulsos e comportamentos. A tendência para o desenvolvimento de comportamentos mais

consistentes nesta fase indica que as crianças estão a estabelecer as bases para uma autorregulação eficaz, começando a orientar-se melhor nas suas experiências diárias.

Na **transição para o 1.º CEB**, os comportamentos das crianças mostram uma evolução significativa para uma maior consistência e estabilidade. Embora ainda se verifique variabilidade nas respostas emocionais e cognitivas, observa-se uma crescente estabilidade e um progresso positivo na motivação e nos comportamentos pro-sociais. As crianças começam a aplicar as competências de autorregulação praticadas na educação pré-escolar, adaptando estratégias de aprendizagem e gerindo a motivação em resposta a diferentes contextos sociais e emocionais.

A comparação entre as observações nos dois contextos educativos destaca uma transição de comportamentos mais variáveis e incertos na educação pré-escolar para comportamentos mais consistentes no 1.º CEB. Apesar de alguma variabilidade emocional e cognitiva, no 1.º CEB há maior regularidade e uma evolução positiva na motivação e nos comportamentos pro-sociais. Esta melhoria reflete uma autorregulação mais eficaz, onde as crianças são capazes de definir metas, monitorizar o seu progresso e ajustar os comportamentos com base nas interações sociais e exigências académicas.

Em conclusão, a análise da evolução dos comportamentos nos diferentes contextos educativos revela que a autorregulação da aprendizagem é um processo em desenvolvimento, fortemente influenciado por experiências educativas e contextuais. À medida que as crianças progredem na sua educação, tornam-se mais capacitadas para regular as suas emoções, comportamentos e processos cognitivos, promovendo assim uma aprendizagem mais eficaz e adaptada às suas necessidades.

4.2. Estudo 2 - Perspetivas de educadores de infância e professores do 1.º CEB face às potencialidades do tempo na promoção da ARA, nas crianças da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB (questionário *online*)

Os dados que se seguem dizem respeito à amostra conseguida de educadores de infância e professores de 1.º CEB que totalizaram 61 respondentes.

Idade
61 respostas

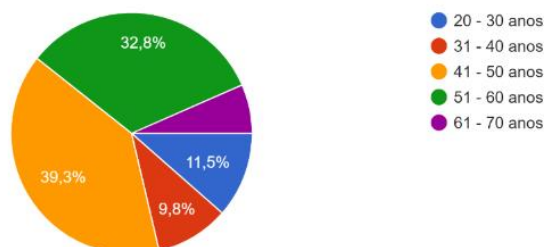


Gráfico 7 - Idade dos participantes

Os participantes respondentes têm idades compreendidas entre os 20 e os 70 anos. Como é vivível, a maior fatia, com 39,3% das respostas, pertence à faixa etária dos 41 aos 50 anos. Em contrapartida, a faixa etária dos 61 aos 70 anos, que tem uma percentagem de 6,6%, é a que se destaca menos.

Sexo
61 respostas

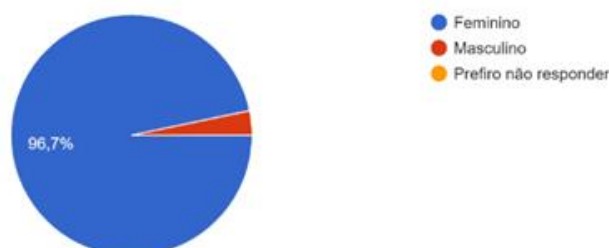


Gráfico 8 - Sexo dos participantes

Relativamente ao sexo dos participantes, observa-se uma predominância significativa de respostas por parte do sexo feminino, representando 96,7% do total, o que corresponde a 59 respostas. Em contrapartida, apenas 3,3% das respostas foram fornecidas pelo sexo masculino, num total de duas respostas.

Nível de Escolaridade
61 respostas

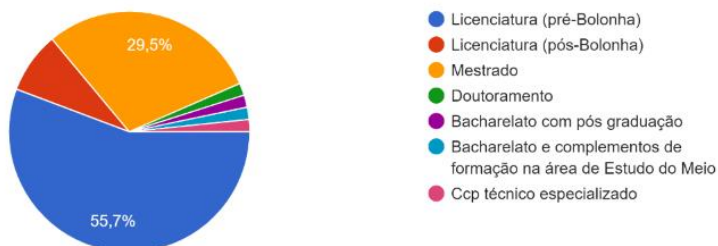


Gráfico 9 - Nível de escolaridade dos participantes

No que toca ao nível de escolaridade dos inquiridos, verifica-se que mais de metade da população tem uma Licenciatura (pré-Bolonha), correspondendo a 34 respostas e a 55,7% dos dados recolhidos. Também se verifica a existência de participantes com Mestrado, sendo esta a segunda maior fatia do gráfico, com 29,5%, correspondendo a 18 respostas.

Indique qual a sua profissão.
61 respostas

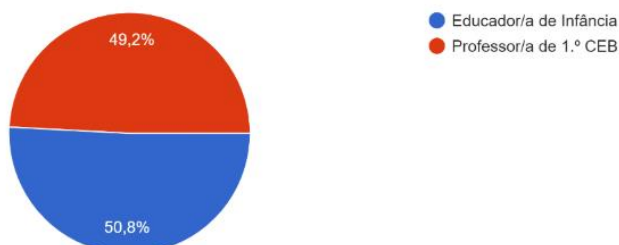


Gráfico 10 - Profissão dos participantes

Relativamente à profissão dos inquiridos, verifica-se que 50,8% são educadores de infância, o que corresponde a 31 das 61 respostas recolhidas. A outra metade dos participantes, representada a vermelho no gráfico, refere-se aos professores do 1.º CEB, que constituem 49,2% da amostra, correspondendo a 30 respostas ao questionário.

Este equilíbrio na distribuição entre educadores de infância e professores do 1.º CEB permite uma análise comparativa entre os dois grupos profissionais, oferecendo uma visão mais completa sobre as suas perspetivas e experiências no contexto do estudo.

Refira o tempo de exercício de atividade profissional.
61 respostas

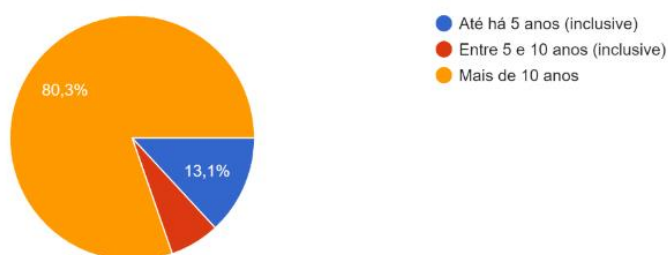


Gráfico 11 - Tempo de exercício de atividade profissional dos participantes

Como se pode observar no gráfico acima, a maioria dos inquiridos, cerca de 80,3%, equivalente a 49 respostas, possui um tempo de exercício de atividade profissional superior a dez anos. Este dado sugere uma forte presença de profissionais com vasta experiência, o que pode ter implicações na forma como avaliam e enfrentam os desafios relacionados à sua prática.

Por outro lado, apenas 13,1% dos questionados, correspondente a oito respostas, possuem um tempo de exercício profissional de cinco anos ou menos, representando assim uma percentagem relativamente pequena de profissionais em início de carreira.

Em que zona exerce a sua profissão?
61 respostas

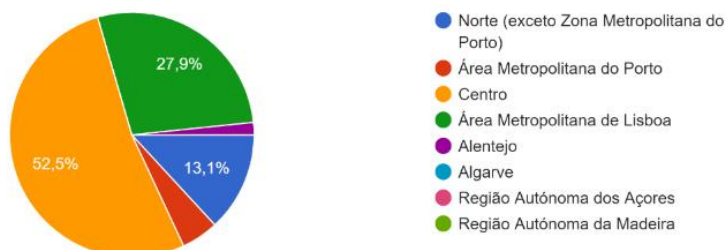


Gráfico 12 - Zona onde os participantes exercem a sua profissão

A maioria dos profissionais que responderam a este questionário trabalha na zona Centro do país, representando 52,5% dos inquiridos, o que corresponde a 32 respostas. A Área Metropolitana de Lisboa, destacada a verde, é a segunda região com maior participação, com 17 participantes, correspondendo a 27,9% do total. Em terceiro lugar, com 13,1% (8 respostas), situam-se inquiridos de outras regiões.

Quanto aos restantes quatro inquiridos, um está localizado no Alentejo, enquanto os outros três pertencem à Área Metropolitana do Porto. Estes dados revelam uma concentração significativa de respostas na região Centro e na Área Metropolitana de Lisboa, refletindo, possivelmente, uma maior densidade populacional ou uma maior disponibilidade destes profissionais para participar no estudo.

Como caracteriza o tipo de instituição onde trabalha?
61 respostas

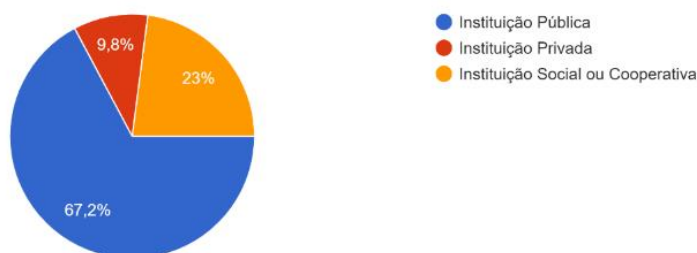


Gráfico 13 - Tipo de instituição onde trabalham os participantes

Conforme se pode observar no gráfico apresentado, 67,2% dos inquiridos, correspondendo a 41 respostas, são profissionais da educação que trabalham em instituições públicas. A amarelo, encontram-se representados os dados relativos aos professores de 1.º CEB ou educadores de infância que atuam em instituições sociais ou cooperativas, abrangendo 23% dos participantes, o que corresponde a 14 respostas. Por fim, a vermelho, estão indicados os profissionais que trabalham em instituições privadas, perfazendo 9,8% do total, ou seja, seis respostas.

Este perfil de distribuição revela uma clara predominância de profissionais ligados ao setor público, o que poderá influenciar a interpretação dos resultados, dado que as condições e contextos de trabalho nas instituições públicas, sociais e privadas

podem variar consideravelmente. A maior representatividade de instituições públicas também reflete o peso do ensino público no sistema educativo em Portugal.

Após a análise do contexto sociodemográfico dos educadores de infância e professores do 1.º CEB que participaram no questionário, procede-se agora à análise das suas respostas às seguintes questões.

Quadro 5 - Perguntas do questionário online a educadores de infância e professores do 1.º CEB (por objetivos da investigação)

Objetivos da investigação	Questões
<p>O.1 - Compreender como a organização do ambiente educativo na vertente tempo pode promover a ARA das crianças.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considera que a organização do tempo promove a autorregulação da aprendizagem das crianças? • Como é que a organização do tempo promove a autorregulação da aprendizagem das crianças?
<p>O.2 - Conhecer o papel dos educadores e professores na organização do tempo com vista à promoção da ARA das crianças no jardim de infância e no 1.º CEB.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quando pensa em promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças, o que lhe ocorre imediatamente? • Que estratégias implementa para criar um ambiente físico que seja acolhedor, seguro e propício à autorregulação das crianças? • De que forma promove a autorregulação da aprendizagem das crianças durante os momentos de transição, como a mudança entre atividades ou o início e fim do dia escolar, por exemplo? • Como está organizado o tempo/rotina na sua sala? • Organiza o tempo com a participação das crianças? • Efetua mudanças na rotina da sala ao longo do ano, conforme as necessidades e interesses das crianças? • A rotina da sala é previsível? • que estratégias utiliza para criar uma rotina previsível e estruturada na sala que possa ajudar as crianças a autorregular o seu comportamento e atividades ao longo do dia? • Como incentiva as crianças a comunicarem as suas necessidades e emoções dentro do ambiente educativo, contribuindo para a autorregulação da aprendizagem?

No que se refere à questão aberta **“Quando pensa em promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças, o que lhe ocorre imediatamente?”**, as respostas obtidas concentram-se principalmente na organização do ambiente educativo e na promoção da autonomia e da aprendizagem das crianças. Para ilustrar, destacam-se exemplos como: "Permitir um espaço seguro e acolhedor para que as

crianças se sintam capazes de arriscar, mas que saibam que podem sempre contar com o apoio do/a adulto/a", "Desenvolvimento da autonomia, tomada de decisão e responsabilidade. Bem-estar emocional", "Rotinas diárias, organização do espaço e do tempo", "Autonomia na descoberta de aprendizagens", "Papel ativo da criança", "As estratégias metodológicas que são promovidas no sentido de a criança poder escolher, planear o seu projeto de aprendizagem ou definir passos no que está a aprender" e "Capacidade da criança ter consciência do seu próprio processo de aprendizagem e como promovê-lo – o que aprende e como aprende; perceber as suas capacidades e sucessos, bem como as suas dificuldades e como superá-las". Estas respostas destacam a importância de criar um ambiente que incentive a participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais, como a autonomia, a reflexão sobre o seu progresso e a capacidade de superar obstáculos.

Na questão seguinte, **“Que estratégias implementa para criar um ambiente físico que seja acolhedor, seguro e propício à autorregulação das crianças?”**, as respostas sublinham a organização dos espaços e a disponibilização de materiais adequados às necessidades das crianças. Exemplos incluem: "Materiais e espaços adequados às necessidades das crianças, que possam ser promotores da construção do conhecimento", "Placard com imagens reais da rotina diária; organização da sala por áreas; os materiais necessários estarem ao alcance da criança para que possa ser autónoma nas suas tarefas; espaço de relaxamento; imagens das temáticas abordadas afixadas na parede da sala", "Ambiente livre de excessos. As crianças atuais são cada vez mais sobre estimuladas, adquirindo cada vez mais competências técnicas e descurando competências físicas e empáticas. Assim, o ambiente deve ser o mais neutro possível, sendo construído com o interesse da criança, independentemente da sua idade", "Preparar os vários espaços de forma a promover a aprendizagem e a autonomia", "Momentos de trabalho autónomo com um plano de trabalho no qual os alunos escolhem as tarefas a realizar, de acordo com as aprendizagens a melhorar ou ampliar", "Sala organizada em áreas onde o aluno pode fazer escolhas", "Dando voz às crianças, ouvindo os seus anseios e partindo dos seus interesses para planear e adequar as práticas", e "Na nossa sala de aula temos: espaços bem organizados, onde os alunos são responsáveis por essa organização (algo que é feito em conjunto no início do ano letivo); uma zona de conforto onde os alunos podem relaxar, ler e refletir; alguns

materiais sensoriais e naturais para estimular as crianças; e espalhados pela sala temos a inclusão de elementos familiares".

No geral, destaca-se que a organização do ambiente educativo é vista como um ponto de partida fundamental para a ARA das crianças, sendo o ambiente pensado e criado de forma a promover aprendizagens que vão ao encontro dos interesses das crianças. A gestão do tempo, a implementação de rotinas e a negociação de regras com o grupo são mencionadas como fundamentais para a segurança e a estruturação das aprendizagens. O ambiente educativo é descrito como tendo de ser seguro, desafiador e promotor de aprendizagens significativas, não se esgotando em si mesmo, mas abrindo espaço para novas descobertas e para o desenvolvimento integral das crianças.

Relativamente à questão aberta **"De que forma promove a autorregulação da aprendizagem das crianças durante os momentos de transição, como a mudança entre atividades ou o início e fim do dia escolar, por exemplo?"**, as respostas recebidas centram-se, em grande medida, na utilização de estratégias que envolvem a comunicação direta com as crianças, o uso de músicas para assinalar essas transições e o reforço da importância do conhecimento das rotinas diárias.

Muitas das respostas destacam a importância das conversas regulares com as crianças, não só para prepará-las para os momentos de transição, mas também para promover um sentimento de segurança e previsibilidade. Outro recurso amplamente mencionado é o uso de canções que ajudam a marcar os diferentes momentos do dia, funcionando como sinais auditivos que facilitam a passagem de uma atividade para outra. Além disso, sublinha-se a relevância de manter uma rotina estruturada e antecipar as mudanças de forma clara e explícita, de modo que as crianças se sintam mais autónomas e confiantes durante o processo de transição. Alguns exemplos práticos fornecidos pelos docentes incluem: "Através de canções: para o bom dia, no momento de acolhimento na sala; para arrumar, para respirar/acalmar, sempre que for necessário ao longo do dia; e para fazer o comboio na transição de espaços, como quando vamos realizar a higiene pessoal, para as refeições ou para a sesta.", "Antecipando cada momento através de um diálogo constante com o grupo, proporcionando assim uma preparação mental para a mudança.", "Com música, mudando de posição na sala de aula, de forma a facilitar a transição entre atividades.", e "Antecipando sempre as rotinas de forma explícita, para garantir que as crianças compreendam o que vai acontecer a seguir."

Considera que a organização do tempo promove a autorregulação da aprendizagem das crianças?

61 respostas

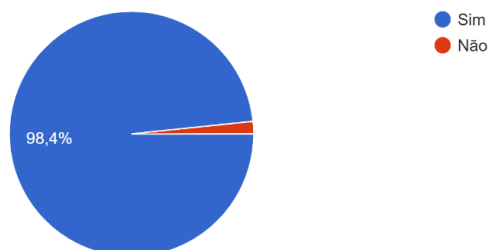


Gráfico 14 - Pergunta do questionário

No que se refere à questão aberta "**Considera que a organização do tempo promove a autorregulação da aprendizagem das crianças?**", as respostas foram quase unânimes, com quase todos os educadores de infância e professores de 1.º CEB a responderem afirmativamente, indicando que sim, a organização do tempo é um fator crucial para fomentar a ARA nas crianças. Apenas um professor/educador considerou que este fator não interfere na ARA das crianças.

Assim, a maioria dos docentes reconhecem que uma gestão eficaz do tempo contribui para a criação de uma rotina previsível e estruturada, o que é essencial para que as crianças se sintam seguras e desenvolvam a capacidade de gerir de forma autónoma o seu comportamento e aprendizagem. A organização clara dos diferentes momentos do dia permite que as crianças antecipem as atividades seguintes e ajustem as suas ações e emoções em conformidade, promovendo assim uma maior autonomia e autorregulação.

Relativamente à questão aberta "**(...) como é que a organização do tempo promove a autorregulação da aprendizagem das crianças?**", as respostas foram consensuais, com os docentes a destacar a importância fundamental da rotina. A rotina surge como o principal elemento que estrutura o tempo das crianças e facilita o desenvolvimento da ARA. Diversos exemplos reforçam essa ideia: "A rotina bem afirmada regula o tempo das crianças", destacando como uma rotina clara ajuda as crianças a compreenderem e gerirem o seu tempo de forma mais eficiente; "Existe uma rotina diária que promove a regulação e a interiorização do tempo, o que dá mais

conforto à criança", sublinhando o papel da rotina na criação de um ambiente de segurança e previsibilidade, essenciais para o bem-estar emocional. Outro exemplo refere que "sabendo o que se passa e o que se vai passar, conhecendo as rotinas, as crianças estão mais seguras e mais envolvidas", apontando para o facto de a previsibilidade das rotinas aumentar o envolvimento das crianças nas atividades, promovendo uma maior participação ativa e autonomia. Por fim, outro professor de 1.º CEB/educador de infância menciona que "a rotina e organização permitem organização mental e aumentam a segurança da criança", realçando o impacto da estruturação do tempo no desenvolvimento da capacidade de as crianças organizarem os seus pensamentos e emoções.

Em suma, a organização do tempo, através de rotinas bem definidas e consistentes, promove um ambiente de estabilidade e previsibilidade que contribui para a ARA. A repetição diária das atividades permite que as crianças antecipem o que vem a seguir, ajudando-as a ajustar o seu comportamento e emoções de forma autónoma.

No que diz respeito à questão **“Como está organizado o tempo/rotina na sua sala?”**, as respostas apresentaram maior diversidade, refletindo diferentes abordagens na organização do tempo e das rotinas. Um dos exemplos mencionados refere que “está definido entre todos”, sugerindo uma construção coletiva da rotina, possivelmente envolvendo tanto educadores de infância/professores de 1.º CEB como crianças na definição dos momentos-chave do dia. Outro exemplo descreve “uma rotina dividida em 7 momentos desde o acolhimento até à saída das crianças”, evidenciando uma estrutura clara e segmentada que abrange todas as etapas do dia escolar, desde a receção até ao final das atividades.

Há também quem destaque a participação ativa das crianças no planeamento semanal, como ilustra a resposta: “com a participação dos alunos na sexta-feira anterior, permitindo assim que, na segunda-feira, já saibam o que acontecerá ao longo da semana. Conselho de turma”, o que reforça a importância de envolver as crianças na organização do tempo, promovendo a ARA e o sentido de responsabilidade. Outros docentes mencionam uma organização mais tradicional, como no caso de quem afirma que “as rotinas estão assumidas entre o início das atividades, o meio da manhã, o fim da manhã, o almoço e a tarde”, dividindo o dia por blocos temporais que marcam os diferentes períodos de atividade. Por fim, há quem descreva uma rotina detalhada que contempla diferentes momentos: “acolhimento, atividades orientadas, almoço, higiene,

sesta, lanche e atividades livres”, o que proporciona às crianças um equilíbrio entre momentos de atividades estruturadas e momentos de maior autonomia. Apesar das diferentes abordagens, todas as respostas convergem num objetivo comum: proporcionar às crianças um ambiente estruturado que favoreça a previsibilidade e a segurança, enquanto se promove a sua participação ativa no dia a dia.

Organiza o tempo com a participação das crianças?
61 respostas

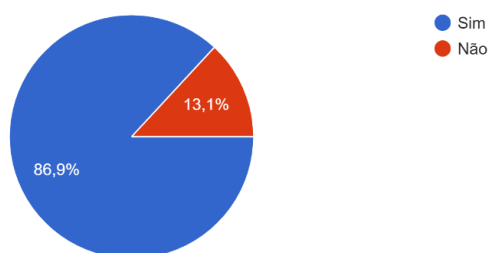


Gráfico 15 - Pergunta do questionário

Relativamente à questão "**Organiza o tempo com a participação das crianças?**", as respostas apresentaram algumas divergências. No entanto, a maioria significativa dos participantes, cerca de 86,9% (53 participantes), indicou que sim, organizam o tempo com a participação das crianças. Por outro lado, apenas 13,1% (8 participantes) referiram que não envolvem as crianças na organização do tempo.

O facto de uma pequena percentagem dos participantes não integrar as crianças neste processo pode refletir diferentes abordagens pedagógicas, onde a organização do tempo é vista como uma responsabilidade exclusivamente do adulto. Nestes casos, é provável que os docentes considerem mais eficiente ou adequado definir a estrutura do dia sem a intervenção direta das crianças, privilegiando uma abordagem mais orientada e controlada.

Em suma, a maioria das respostas evidencia uma tendência crescente para envolver as crianças na organização do tempo, valorizando a sua voz e promovendo competências essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social.

Efetua mudanças na rotina da sala ao longo do ano, conforme as necessidades e interesses das crianças?

61 respostas

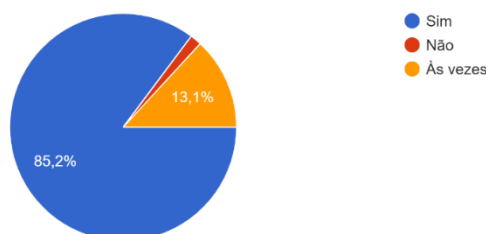


Gráfico 16 - Pergunta do questionário

Quanto à questão **"Efetua mudanças na rotina da sala ao longo do ano, conforme as necessidades e interesses das crianças?"**, as respostas revelaram alguma variação. A maioria significativa, 85,2% (52 participantes), indicou que sim, efetua mudanças na rotina da sala ao longo do ano, ajustando-a às necessidades e interesses das crianças. Por outro lado, 13,1% (8 participantes) afirmou que faz mudanças na rotina "às vezes", enquanto apenas 1,7% (1 participante) mencionou que não realiza quaisquer alterações na rotina da sala, independentemente das necessidades e interesses das crianças.

Esta tendência maioritária de adaptar a rotina ao longo do ano reflete uma abordagem pedagógica centrada na criança, onde os docentes são sensíveis às mudanças nos interesses, ritmos e necessidades do grupo. A flexibilidade na rotina permite um ambiente mais dinâmico e responsivo, onde as crianças têm a oportunidade de explorar novas áreas de interesse e desenvolver diferentes competências à medida que o ano avança. Alterar a rotina com base nas necessidades do grupo também contribui para manter as crianças mais motivadas e envolvidas no processo de aprendizagem

A rotina da sala é previsível?

61 respostas

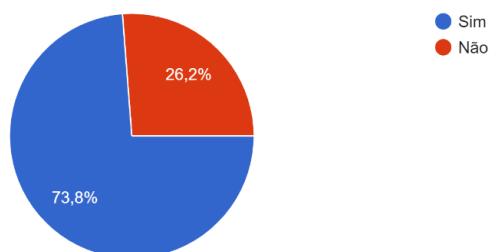


Gráfico 17 - Pergunta do questionário

No que diz respeito à questão **“A rotina da sala é previsível?”**, as respostas apresentaram alguma divergência entre os participantes. A maioria, 73,8% (45 participantes), considerou que a rotina da sua sala é previsível, enquanto 26,2% (16 participantes) indicaram que a rotina na sua sala não é previsível.

A previsibilidade da rotina é um elemento essencial no contexto educativo, pois proporciona segurança e estabilidade às crianças. Quando a rotina é previsível, as crianças conseguem antecipar o que vai acontecer a seguir, o que lhes permite desenvolver um maior sentido de controlo e confiança no ambiente em que estão inseridas. Esta estrutura clara facilita a ARA, o que contribui para a autonomia e a gestão emocional das crianças ao longo do dia.

Por outro lado, o facto de 26,2% dos participantes considerarem que a rotina da sua sala não é previsível pode refletir uma abordagem pedagógica mais flexível ou adaptativa, em que as atividades variam com frequência para responder a interesses emergentes ou necessidades específicas do grupo. Embora esta flexibilidade possa enriquecer a experiência de aprendizagem, há o risco de algumas crianças se sentirem menos seguras ou desorientadas com a falta de consistência, o que pode impactar o seu bem-estar e a sua capacidade de se autorregular.

Quanto à questão **“Que estratégias utiliza para criar uma rotina previsível e estruturada na sala que possa ajudar as crianças a autorregular o seu comportamento e atividades ao longo do dia?”**, as respostas concentraram-se em torno da importância de uma rotina clara, frequentemente reforçada através de

calendários e diálogos constantes com as crianças. Algumas estratégias destacadas pelos docentes incluem o uso de calendários mensais e semanais, a antecipação das atividades por meio de conversas e o estabelecimento de regras e rotinas negociadas com os alunos. Exemplos concretos de respostas incluem: “Fazendo calendário de atividades mensal e semanal com os alunos”, o que permite às crianças visualizar e antecipar os eventos e atividades futuras, promovendo a organização mental e a segurança. Outro docente referiu: “Antecipando e conversando sobre o que iremos fazer”, sublinhando o papel crucial da comunicação constante para preparar as crianças para as transições ao longo do dia, ajudando-as a ajustar as suas expectativas e comportamentos de forma autónoma. O estabelecimento de regras também foi mencionado: “Estabelecimento de regras/rotinas diárias negociadas com os alunos”, evidenciando a importância de envolver as crianças no processo de definição das rotinas e regras, o que fortalece o seu sentido de responsabilidade e contribui para a sua capacidade de autorregulação.

Além disso, uma outra estratégia muito relevante apontada foi a repetição das rotinas: “Para a rotina ser previsível, tem de ser repetida várias vezes e sempre da mesma maneira”, sugerindo que a consistência é fundamental para que as crianças possam interiorizar a rotina e, assim, autorregular o seu comportamento de forma mais eficaz. Quando a rotina, por si só, não é suficiente, alguns docentes recorrem a suportes visuais para reforçar essa previsibilidade: “Podemos criar símbolos, imagens, quadros...”, oferecendo às crianças ferramentas visuais que lhes permitem compreender e acompanhar o fluxo do dia de forma mais autónoma.

No que diz respeito à última questão, **“Como incentiva as crianças a comunicarem as suas necessidades e emoções dentro do ambiente educativo, contribuindo para a autorregulação da aprendizagem?”**, as respostas apresentaram uma diversidade de abordagens, refletindo as diferentes estratégias adotadas pelos docentes. Um dos exemplos destaca a importância de criar um ambiente onde as crianças se sintam à vontade para expressar as suas dúvidas e preocupações, reforçando a ideia de que o erro é uma parte natural e necessária do processo de evolução e aprendizagem: “Dizendo sempre quais as suas dúvidas e preocupações, enaltecendo as emoções e que o erro é necessário para a evolução”.

Outro exemplo menciona o uso de ferramentas visuais para ajudar as crianças a identificar e expressar as suas emoções: “Utilizando recursos e registos dos estados

emocionais das crianças”, o que pode incluir quadros de emoções ou fichas de autorregisto que facilitam a comunicação dos sentimentos. Além disso, a confiança mútua e o reforço positivo são apontados como essenciais para incentivar a comunicação emocional, como ilustra a resposta: “Confiança nos adultos, empatia e reforço positivo”.

A escuta ativa é outra estratégia frequentemente mencionada, com um participante a sublinhar que “ouvindo-as” é possível criar espaços na rotina diária que estimulem a comunicação das emoções e interesses das crianças. A escuta atenta e a criação de momentos dedicados à partilha reforçam o sentido de segurança e pertença, fundamentais para a autorregulação.

Por fim, uma abordagem mais holística e afetiva é referida por um professor de 1.º CEB/educador de infância que destaca a importância de criar um ambiente seguro e emocionalmente acolhedor, onde as crianças se sintam à vontade para partilhar: “Promovendo um vínculo estreito e um ambiente seguro, onde se fale de emoções livremente e onde haja respeito e apoio entre todos. Envolvendo e ouvindo as crianças. Com amor”. Esta resposta reflete a centralidade do vínculo afetivo e da empatia como pilares para o desenvolvimento da confiança, permitindo às crianças comunicar as suas emoções e necessidades de forma aberta, o que contribui para a sua autorregulação.

Assim, estas práticas visam não só incentivar a comunicação das emoções e necessidades, mas também criar um ambiente educativo que promova a ARA das crianças, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para gerirem o seu comportamento e aprendizagem de forma autónoma e saudável.

4.3. Estudo 3 - Perspetivas das crianças na educação pré-escolar e no ensino 1.º CEB sobre a organização do ambiente educativo, na vertente tempo (*focus group*)

Os resultados a seguir dizem respeito ao estudo 3, que inclui as respostas obtidas nas sessões de dois *focus group* realizadas com crianças da educação pré-escolar e com alunos do 3.º ano do 1.º CEB.

Quanto à **parte do dia de que mais gostam**, em resposta à pergunta “Qual é a parte do dia que mais gostas? Manhã ou tarde?”, três das cinco crianças da educação pré-escolar indicam preferir a “parte da tarde, depois do almoço”, enquanto as restantes

duas escolhem a "manhã". No que diz respeito aos alunos do 1.º CEB, quatro afirmam preferir a "tarde", enquanto o aluno T demonstra preferência pela "manhã". Pode-se concluir que a preferência por determinadas partes do dia está relacionada com a predisposição para aprender, as atividades programadas que determinam o dia, ou simplesmente com a energia que sentem em cada momento.

Relativamente **ao que gostariam de mudar no seu dia**, em resposta à questão “O que gostavas de mudar no teu dia aqui no/a jardim de infância/escola?”, surgiram várias sugestões entre as crianças da educação pré-escolar. As crianças ZM e K mencionam: “as atividades, gostava de fazer outras” ou “gostava de jogar mais vezes ao jogo das cadeiras e de ir a passeios”. Por sua vez, a criança L afirma: “gostava de brincar mais”. Quanto aos alunos do 1.º CEB, a maioria expressa vontade de alterar as atividades da tarde. Os alunos T, A e L sugerem: “à tarde, gostava que houvesse sessões de filmes” ou “à tarde, às quintas e sextas-feiras, ter algumas sessões de filmes”. Assim, em síntese, percebe-se que o tipo e a quantidade de atividades são os principais aspetos que as crianças e alunos gostariam de mudar no seu dia.

No que se refere à **parte do dia de que não gostam**, em resposta à pergunta “Há alguma parte do teu dia que não gostes? Porquê?”, quatro crianças da educação pré-escolar manifestaram descontentamento com algum momento do seu dia. A criança ZM e a criança L afirmam: “não gosto de fazer coisas de manhã” e “não gosto de acordar cedo para vir para a escola”. A criança S refere: “não gosto da tarde”, enquanto outra criança S, contrariando as demais, afirma: “gosto de tudo”. Entre os alunos do 1.º CEB, também há algum desagrado em relação às atividades diárias. O aluno T e a aluna M comentam: “de manhã, por causa do português, porque temos de ler um texto logo cedo e ainda não estamos preparados” ou “sim, português, porque de manhã estamos muito cansados, acabámos de acordar e já temos de ler um texto enorme. Preferia ter português à tarde e, de manhã, fazer expressão plástica”. O aluno A também revela descontentamento: “não gosto da tarde, por causa da matemática, porque às vezes aprendemos contas difíceis e nós somos crianças. Preferia trocar matemática por expressão plástica”. Em resumo, tanto as crianças como os alunos tendem a ver de forma negativa os momentos do dia em que têm mais tarefas exigentes.

No que concerne a **como sabem o que vai acontecer durante o seu dia**, em resposta à pergunta “Como sabes o que vai acontecer no teu dia aqui no jardim de infância/escola?”, todas as crianças da educação pré-escolar respondem “não sei”. No entanto, entre os alunos do 1.º CEB, apenas dois afirmam “não sei”, enquanto os

restantes demonstram ter conhecimento do que está previsto. Os alunos L e M exemplificam: “sei porque todos os dias é igual, acabamos por nos habituar e sabemos qual é a disciplina” ou “porque a professora deu-nos um papel com o horário, e já me habituei, de tanto o ver”. Desta forma, pode-se afirmar que a familiaridade com a rotina, ou a sua ausência, influencia a capacidade das crianças e dos alunos de saberem o que esperar ao longo do dia.

Quanto à forma **como se sentem quando não sabem o que vai acontecer**, em resposta à pergunta “Como te sentes quando não sabes o que vai acontecer no teu dia?”, as opiniões foram unânimes tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB. No primeiro grupo, as crianças ZM e S referem: “fico com um bocadinho de medo” ou “às vezes fico nervoso”. Por outro lado, a criança L diz: “gosto quando há surpresas”. No segundo grupo, o aluno T admite sentir-se “nervoso”, a aluna M afirma que fica “nervosa e ansiosa”, e a aluna R declara sentir-se com “medo e nervosa”. Em forma de conclusão, muitos alunos demonstram que a rotina diária ajuda a compreender o que vai acontecer e, assim, saber a sequência das atividades torna o dia mais previsível e menos *stressante*.

Em relação à **quantidade de atividades que realizam ao longo do dia**, em resposta à pergunta “Sentes que fazes demasiadas atividades ao longo do dia?”, três crianças da educação pré-escolar responderam afirmativamente, com a criança S a acrescentar: “sim, fico um bocadinho cansado”. As restantes crianças afirmaram que “não”. Entre os alunos do 1.º CEB, houve consenso: todos sentem que fazem atividades em excesso ao longo do dia. O aluno T, a aluna L e a aluna M expressaram: “sim, porque me sinto muito cansado”; “sim, fico cansada e dói-me a mão de tanto escrever”; e “sim, porque quando saio às 15h30 ou às 17h30, quando eu reparo estou bué cansada de ter estudado muito, e a minha cabeça dói-me”. Assim, como é possível verificar, muitos alunos mencionam que o ritmo intenso das aulas e a carga de trabalho acumulada contribuem para essa sensação de cansaço. Desta forma, é evidente que a quantidade de atividades e a pequena duração das pausas são fatores que impactam diretamente o bem-estar e a concentração dos alunos e das crianças ao longo do dia.

Relativamente ao **momento em que se sentem mais concentrados para aprender**, em resposta à pergunta “Qual é o momento do dia em que te sentes mais concentrado para aprender?”, três crianças da educação pré-escolar afirmam que é “de manhã”, uma diz “de tarde” e outra sente que está concentrada tanto de manhã como à tarde. Entre os alunos do 1.º CEB, a maioria indica que o momento em que se sente

mais concentrada para aprender é à tarde. A aluna L e a aluna M exemplificam esta tendência, afirmando: “à tarde, porque de manhã acabamos de acordar e ainda estamos com muito sono, à tarde já estudámos e aprendemos um bocadinho, então conseguimos concentrar-nos mais” e “à tarde, porque de manhã ainda estamos muito cansados, depois, à tarde, como já brincámos e despertámos, fico mais concentrada”. Por outro lado, o aluno T é o único a referir que se sente mais concentrado de manhã, explicando: “porque nós acabamos de acordar e estamos muito despertos”. Estas respostas sugerem que a disposição para aprender pode variar ao longo do dia, dependendo do nível de alerta das crianças e da dinâmica das atividades. Enquanto algumas crianças e alunos acham que a manhã, por ser um período mais tranquilo, facilita a aprendizagem, outros por já estarem mais despertos e ativos, consideram que a tarde é o momento ideal para aprender.

No que diz respeito ao **tempo disponível para brincar**, a resposta à pergunta “Tens muito tempo para brincar?” revelou que a maioria das crianças da educação pré-escolar considera não ter tempo suficiente para essa atividade. Um exemplo é a aluna K, que afirma: “não, porque fazemos muitas atividades”. Apenas duas crianças deste grupo mencionaram que sentem ter tempo adequado para brincar. Entre os alunos do 1.º CEB, a tendência foi semelhante, com três alunos a expressarem que dispõem de pouco tempo para brincar. As alunas M e L exemplificam esta perceção, afirmando, respetivamente: “não, porque temos poucos intervalos, de manhã é muito pouco e à tarde temos de parar para almoçar, por isso não temos muito tempo para brincar” e “mais ou menos, quando chegamos temos pouco tempo, o segundo intervalo é pequeno e o último podia ser um bocadinho maior”. Apenas dois alunos deste grupo afirmaram sentir que têm tempo suficiente para brincar. Estes dados sugerem uma perceção generalizada de falta de tempo para atividades lúdicas, tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB. Tal poderá estar relacionado com uma rotina cada vez mais estruturada, que deixa pouco espaço para o lazer, uma componente essencial ao bem-estar e desenvolvimento integral das crianças.

Em relação às **semelhanças encontradas nas suas rotinas diárias**, a resposta à pergunta “Encontras semelhanças no que fazes ao longo dos teus dias?” revelou que a maioria das crianças da educação pré-escolar identifica padrões ao longo dos seus dias. Um exemplo disso é a aluna L, que afirmou: “sim, marcar presenças, fazer trabalhos e brincar”. Apenas duas crianças deste grupo discordaram, referindo não encontrar semelhanças nas suas atividades diárias. Entre os alunos do 1.º CEB, quatro

alunos também referiram perceber semelhanças nos seus dias, enquanto apenas um aluno indicou não encontrar grandes semelhanças. Os alunos M e R exemplificam estas perspetivas opostas. M referiu: “sim, as disciplinas e o intervalo”, destacando a regularidade da rotina, enquanto R afirmou: “não, eu acho que as coisas às vezes não são iguais, às vezes temos surpresas, por exemplo, testes ou jogos”, sugerindo uma maior variabilidade nas suas experiências. Estes resultados mostram que, apesar de a maioria das crianças reconhecer uma estrutura diária repetitiva, algumas valorizam a imprevisibilidade ou variação, que pode ser introduzida por atividades especiais ou inesperadas.

No que diz respeito à **participação das crianças e alunos na organização das suas rotinas diárias**, a resposta à pergunta “No início do ano, ajudaste a organizar o teu dia? Se não ajudaste, porquê? Se ajudaste, como é que ajudaste?” revelou que três crianças da educação pré-escolar afirmaram que “sim”, participaram na organização dos seus dias, enquanto apenas duas indicaram que “não”. Entre os alunos do 1.º CEB, a maioria afirmou não ter participado nesse processo. Alguns justificaram-se com argumentos como: “Não, porque eu pensava que não se podia e a professora também não perguntou. Eu achava que era ela que escolhia ou a diretora”, explicou a aluna R. De forma semelhante, a aluna L referiu: “Não, porque eu acho que não dava”. Estes resultados sugerem que, embora algumas crianças mais novas participem na organização das suas atividades, os alunos mais velhos tendem a assumir que esse papel cabe exclusivamente aos adultos, não sendo incentivados a colaborar ativamente na construção do seu próprio dia.

Relativamente à **capacidade de escolha sobre as atividades diárias**, a resposta à pergunta “Durante o dia, escolhes aquilo que queres fazer ou escolhem por ti?” revelou que todas as crianças da educação pré-escolar afirmam ter autonomia, com a resposta unânime: “eu escolho”. No 1.º CEB, a maioria dos alunos não sente o mesmo grau de liberdade, com quatro alunos a afirmarem que “não, são outras pessoas” que escolhem por eles. A aluna R ilustra esta situação ao explicar: “No intervalo, às vezes eu escolho uma brincadeira e os outros escolhem outra. Se eu não quero brincar, eles, em vez de trocarem, obrigam-me a brincar ou então eu paro de brincar com eles. Na sala, é sempre a professora que escolhe”. Estes dados sugerem que, enquanto as crianças mais novas sentem que têm mais controlo sobre as suas escolhas ao longo do dia, os alunos do 1.º CEB percebem uma maior influência externa, tanto dos pares como dos adultos.

Relativamente à última questão, que aborda a **organização dos horários das aulas e das pausas**, a resposta à pergunta “Gostas da forma como estão organizados os horários das aulas e das pausas?” revelou que todas as crianças da educação pré-escolar responderam de forma positiva, afirmando que “sim”. Entre os alunos do 1.º CEB, a maioria também demonstrou satisfação com a organização dos horários, com quatro alunos a referirem que gostam. Exemplos disso são as respostas do aluno T: “Sim, porque se mudarem o horário do intervalo, se pusessem um horário mais pequenino, nós não conseguíamos brincar muito”, e do aluno A: “Sim, porque há um tempo para estudar e um tempo para brincar”. Em contrapartida, a aluna R expressou uma opinião diferente, afirmando: “Não, porque os intervalos podiam ser um bocadinho maiores, mas o da manhã podia ser menor para nós comerem mais rápido, porque de manhã eu não gosto de comer e depois, nas aulas, fico com muita fome”. Estes dados indicam que, embora a maioria das crianças e alunos esteja satisfeita com a organização dos horários, há também quem sugira ajustes, especialmente em relação à duração e ao momento das pausas, refletindo diferentes necessidades e preferências individuais.

As diferenças nas respostas das crianças da educação pré-escolar e dos alunos do 1.º CEB podem ser diretamente relacionadas com o desenvolvimento da ARA, uma competência essencial para o sucesso educativo.

Na educação pré-escolar, as crianças estão numa fase inicial de desenvolvimento da autorregulação, o que se reflete na forma como abordam o seu dia e nas suas preferências. A sua aprendizagem é fortemente guiada pelas sensações e pelo prazer nas atividades lúdicas, com maior ênfase na exploração livre e no brincar. As respostas indicam que, nesta fase, as crianças ainda não possuem uma clara consciência da estrutura do seu dia, nem da importância de planear ou antecipar as atividades. Por exemplo, a maioria delas não sabe o que vai acontecer ao longo do dia e tende a focar-se nas atividades mais prazerosas, como o brincar. Este é um reflexo de uma autorregulação ainda iniciante, que depende muito do ambiente externo e dos adultos para guiar e organizar o seu tempo e as suas atividades. Contudo, já mostram sinais de autorregulação na medida em que expressam desejos sobre o que gostariam de mudar no seu dia, evidenciando a capacidade de reconhecer o que lhes traz mais prazer ou cansaço.

No 1.º CEB, por outro lado, as respostas refletem um desenvolvimento mais avançado da ARA. Os alunos começam a mostrar maior consciência da sua rotina e das

suas necessidades ao longo do dia. O facto de mencionarem preferências por certas partes do dia devido à disposição para aprender ou ao nível de cansaço indica que estão a desenvolver a capacidade de monitorizar o seu próprio estado físico e mental, um aspeto fundamental da autorregulação. Além disso, a insatisfação com certas disciplinas, como Português e Matemática, por serem vistas como tarefas mais exigentes, demonstra que já são capazes de identificar momentos em que se sentem menos preparados ou motivados para determinadas atividades. Essa capacidade de reconhecer o que facilita ou dificulta a aprendizagem é uma característica importante de uma autorregulação emergente.

Além disso, os alunos do 1.º CEB, ao terem maior familiaridade com os horários e a estrutura do seu dia, estão a desenvolver uma maior capacidade de planear e antecipar as suas tarefas, o que lhes dá um sentido de controlo sobre o que vem a seguir. Este conhecimento permite-lhes preparar-se mentalmente para o que vai acontecer, o que é um sinal claro de progresso na autorregulação.

Um aspeto interessante nas respostas é que, enquanto as crianças da educação pré-escolar sentem maior autonomia nas suas escolhas, os alunos do 1.º CEB começam a perceber uma maior influência externa nas suas decisões, tanto por parte dos professores como dos colegas. Este sentimento pode limitar o desenvolvimento pleno da autorregulação, já que menos oportunidades de escolha podem restringir o exercício da autonomia e da tomada de decisões, competências cruciais para a autorregulação da aprendizagem. No entanto, essa transição para uma rotina mais estruturada também pode ser vista como um treino para a autorregulação em contextos mais formais de aprendizagem, onde a gestão do tempo e a adaptação às exigências externas são fundamentais.

Em suma, enquanto as crianças da educação pré-escolar ainda estão a desenvolver as suas capacidades autorregulatórias, os alunos do 1.º CEB já estão numa fase em que a autorregulação começa a ser mais consciente e estruturada, refletindo-se na sua capacidade de monitorizar o cansaço, ajustar as expectativas e planear de acordo com as exigências do dia.

5. Considerações finais sobre o exercício investigativo (os três estudos)

Nestes parágrafos finais, pretende-se abordar a questão de investigação e os objetivos formulados, fundamentando-se na análise do exercício investigativo realizado e nas suas implicações tanto no contexto educativo quanto na formação inicial de educadores de infância e professores de 1.º CEB. Os dados dos três estudos foram triangulados, resumindo as principais conclusões e avaliando-as em relação à questão de investigação e aos seus objetivos, contextualizando-as com a revisão da literatura existente.

Foram identificadas possíveis melhorias para a investigação, assim como algumas limitações encontradas. Além disso, propõem-se novas abordagens ao problema, apresentando sugestões para aprofundar a questão no contexto da investigação realizada.

O objetivo central agora é responder às principais questões colocadas, através da triangulação dos dados obtidos nos três estudos. Segundo Denzin (1989, citado em Duarte, 2009), a "triangulação" é um processo complexo que envolve confrontar cada método com os outros, com vista a maximizar a validade interna e externa, tendo como referência o mesmo problema de investigação.

Estudo 1: Este estudo revelou-se crucial ao recolher informações essenciais sobre a ARA, permitindo a adaptação eficaz do instrumento CHILD ao contexto em análise. Verificou-se que a evolução dos comportamentos nos vários contextos educativos indica que a ARA é um processo dinâmico, moldado por experiências educativas e contextuais. À medida que a educação avança, as crianças desenvolvem uma maior capacidade de gerir as suas emoções, comportamentos e processos cognitivos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz.

Estudo 2: Este estudo ajudou a compreender as perspetivas dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB em relação à organização do ambiente educativo, mais especificamente quanto ao tempo, como promotor da ARA das crianças. A principal conclusão foi que a maioria dos docentes reconhece a importância de rotinas previsíveis e estruturadas na promoção da ARA. As rotinas conferem segurança e

estabilidade, permitindo que as crianças se tornem mais autónomas e desenvolvam competências autorregulatórias. A participação ativa das crianças na criação e adaptação das rotinas promove um ambiente educativo no qual elas desenvolvem maior autonomia e um sentido de responsabilidade.

Estudo 3: Este estudo foi fundamental para comparar os dados previamente recolhidos com as respostas das crianças. Foi significativo ouvir e compreender as suas perceções sobre a organização do tempo educativo. Confirmou-se a ideia de que as crianças se sentem “nervosas e ansiosas” com a instabilidade das rotinas, especialmente no 1.º CEB, onde a preocupação é mais acentuada em comparação com a educação pré-escolar, onde as rotinas tendem a ser mais flexíveis. Esta flexibilidade permite-lhes experimentar momentos de “surpresa”, algo que valorizam e consideram motivador, conforme foi mencionado durante o *focus group*. Em resposta à questão colocada, “Como pode a organização do ambiente educativo, sobretudo o tempo, promover a autorregulação da aprendizagem das crianças nas transições educativas (jardim de infância e 1.º CEB)?”, este estudo permitiu compreender que a estruturação intencional e previsível do tempo, com a participação ativa das crianças, contribui significativamente para o desenvolvimento da sua autonomia e da ARA. A previsibilidade das rotinas dá às crianças uma estrutura clara, ajudando-as a compreender a importância do tempo e da organização nas suas tarefas diárias. Quando aplicada, esta prática apoia o desenvolvimento das competências essenciais para que se adaptem e tenham sucesso nas transições educativas. Assim, organizar o tempo de forma estruturada, de acordo com as necessidades e interesses das crianças, torna-se essencial para criar um ambiente educativo seguro e estimulante, onde a ARA é sempre incentivada.

Apesar da variedade e quantidade de dados recolhidos, como os obtidos através da CHILD, entrevistas a docentes e *focus group* com crianças, esta investigação apresenta limitações inerentes a um trabalho de natureza académica, que decorrem dos critérios definidos, assim como de restrições temporais e logísticas. A principal limitação deste estudo relaciona-se com a escassez de literatura sobre a ARA e a organização do ambiente educativo, especialmente no que diz respeito ao tempo. Outra limitação diz respeito à quantidade de dados da CHILD que foi necessário tratar na ferramenta Excel, nomeadamente na construção de um gráfico comum a todas as dimensões.

Para investigações futuras, seria interessante explorar a influência da flexibilidade do tempo e da participação ativa das crianças na organização deste tempo, bem como o seu impacto no bem-estar, no envolvimento e na ARA das crianças.

Parte III – Reflexão final

Ao concluir este trabalho, posso afirmar que a elaboração deste relatório se revelou não apenas útil, mas também profundamente enriquecedora. Este processo deu-me a oportunidade de refletir de forma crítica e estruturada sobre as minhas ações e decisões práticas, sobretudo ao longo dos últimos dois anos. Esta análise permitiu-me identificar áreas de melhoria e crescimento, enquanto consolidou aprendizagens fundamentais, aprofundando também a minha compreensão sobre o tema que decidi investigar. Assim, considero esta reflexão um passo significativo na minha evolução pessoal e profissional.

Ao longo das diversas leituras realizadas durante o curso, tornou-se evidente que a organização do ambiente educativo, especialmente a organização do tempo, é um elemento essencial e estruturador para o desenvolvimento das crianças. Contudo, foi particularmente enriquecedor compreender de que forma essa organização impacta diretamente a criança, especialmente na sua ARA, e explorar o papel que os docentes desempenham nesta tarefa fundamental. Sinto que esta investigação me proporcionou uma compreensão mais profunda da importância do tempo na ARA das crianças, indo além de uma perspetiva superficial e permitindo-me reconhecer como a gestão intencional do tempo pode influenciar positivamente a autonomia e a capacidade de autorregulação dos aprendentes.

Como referido ao longo deste trabalho, a organização do tempo de forma previsível, estruturada e com a participação ativa das crianças proporciona-lhes uma sensação de estabilidade, segurança e conforto. Esse ambiente estruturado é essencial para o desenvolvimento da sua ARA, pois permite que as crianças antecipem e compreendam o que vai acontecer, facilitando a gestão e regulação dos seus próprios comportamentos. Quando a rotina carece dessas características, torna-se imprevisível e confusa para todos os envolvidos, gerando nervosismo e insegurança nas crianças, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento da ARA. Assim, garantir uma organização do tempo estável e participativa não só promove um ambiente mais calmo e seguro, mas também fortalece a capacidade das crianças de gerirem autonomamente os seus comportamentos e respostas no contexto educativo.

É também importante destacar que cabe ao docente, enquanto conhecedor da teoria e, mais crucialmente, do contexto específico da sua sala de aula e dos seus alunos,

criar contextos de aprendizagem que facilitem o envolvimento dos/as aprendentes com as atividades, estimulando os processos autorregulatórios, sendo reservado ao/à docente o papel de mediador que conduz a interação e suscita a autonomia e a reflexão destes/as em torno daquele objeto de aprendizagem (Ferreira, 2009, como citado em Piscalho, 2021, p. 28).

Assim, com base no que aprendi, tenho a certeza de que no futuro pretendo aplicar todo o meu conhecimento sobre a ARA para ensinar as crianças a serem mais autónomas e a desenvolverem as suas próprias competências autorregulatórias. Além disso, reconhecendo a importância de uma organização clara e estruturada do tempo, quero que as minhas crianças saibam exatamente o que se irá passar no nosso dia-a-dia e, mais do que isso, que participem ativamente na sua organização. Afinal, é em torno delas e das suas necessidades que construo e oriento o meu trabalho.

Para finalizar, afirmo que não poderia sentir-me mais grata por todo o trabalho desenvolvido até aqui e pelas aprendizagens que ele me proporcionou. Esta experiência não só ampliou o meu entendimento sobre a prática educativa, mas também consolidou o meu compromisso em continuar a crescer e a contribuir para o desenvolvimento autónomo e autorregulado das crianças com quem trabalharei.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (20 de maio de 2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Obtido de https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Amado, J. (outubro de 2014). *MANUAL DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO*. Obtido de https://ucdigitalis.uc.pt/pombalina/download/wqfDk8Kjw4XDg8ONw47CosKRXWxpaG7CmMKRwprCImbCkmhtZQ==/manual_de_investiga_o_qualitativa_em_educa_o.pdf
- Brito, E. d. (2024). *Obra de Eugénia Garcia Monteiro de Brito*. Obtido de <https://www.obraeugeniadebrito.pt/index.php/respostas-sociais>
- Caixa Geral de Depósitos. (15 de Setembro de 2022). *Segurança rodoviária infantil: aprender para prevenir acidentes*. Obtido de <https://www.cgd.pt/Site/Saldo-Positivo/mobilidade/Pages/seguranca-rodoviaria-infantil.aspx>
- Cardona, M. J. (28 de março de 1999). O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância.
- Carvalho, I. F. (2021). *A Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37536/1/INES_CARVALHO.pdf
- Circula Seguro. (12 de fevereiro de 2023). *A educação rodoviária instala-se nas salas de aula*. Obtido de <https://www.circulaseguro.pt/a-educacao-para-a-seguranca-rodoviaria-instala-se-nas-salas/>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Obtido de https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Dias, M. A. (dezembro de 2017). *Espaços e Materiais em Creche e Jardim-de-Infância*. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19755/1/Relatorio_Investigacao_Definitivo.pdf
- Direção-Geral da Educação. (10 de fevereiro de 1997). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *1º Ciclo*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/1o-ciclo>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Obtido de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Duarte, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Obtido de <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>
- Esneca. (24 de Janeiro de 2022). *Fases do desenvolvimento infantil*. Obtido de <https://www.esneca.pt/blog/fases-desenvolvimento-infantil-piaget/>
- Filipe, S., Silva, B., & Gomes, A. (2021). *Perspetivas sobre a Participação da Criança no Ambiente Educativo*.
- Fundação Abrinq. (23 de Julho de 2021). *Leitura: como a prática estimula o desenvolvimento das crianças e auxilia no estresse em meio à pandemia*. Obtido de <https://www.fadc.org.br/noticias/a-importancia-da-leitura-para-o-desenvolvimento-das-criancas>
- Funenga, A. L. (2016). *Contributos das Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20280/1/Relat%c3%b3rio%20Final_%20AnaLu%c3%adsaFunenga.pdf
- Gonçalves, A. F. (dezembro de 2015). *O contributo das rotinas diárias para a promoção da autonomia das crianças na creche e no jardim-de-infância*. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10544/1/Tese%20Versao%20Definitiva.pdf>
- Lua Crescente. (03 de setembro de 2020). *Quando é que as crianças devem começar a ler e como criar o gosto pela leitura?* Obtido de <https://www.luacrescente.pt/blog/quando-e-que-as-criancas-devem-comecar-a-ler-e-como-criar-o-gosto-pela-leitura/>
- Menezes, M. F. (2023). *Os Contributos da Organização do Ambiente Educativo e do Papel do Educador de Infância na Promoção da Autonomia das Crianças*.
- Moraes, B. M., Mouraz, A., & Ariana Cosme. (2017). *A participação dos alunos nos projetos de melhoria das escolas*. Obtido de <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.05.2824>
- Mundo da Criança. (2011). *A Nossa Rotina*. Obtido de <https://mundodacrianca.pt/creche/a-nossa-rotina>
- Observador. (17 de dezembro de 2020). *A ler desde pequeno se chega longe no futuro*. Obtido de <https://observador.pt/2020/12/17/a-ler-desde-pequeno-se-chega-longo-no-futuro/>
- Oliveira, C. S. (2022). *A Importância da Participação das Crianças na Educação de Infância*.
- Oliveira-Formosinho, J. (2014). *A Avaliação Holística: A Proposta da Pedagogia-em-Participação*. pp. 27-39.
- Piscalho, I. (2021). *OBSERVAR, REFLETIR E NARRAR: CICLOS ESTRATÉGICOS DE AÇÃO AUTORREGULADA COMO PROCESSO FORMATIVO E DE PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS*.
- Piscalho, I., & Simão, A. M. (2014). *Promover Competências Autorregulatórias da Aprendizagem nas Crianças dos 5 aos 7 anos - Perspetivas de Investigadores e Docentes*. pp. 71-109.

- Rocha, M. B., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. (Dezembro de 1996). *Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento)*. Obtido de <https://www.seg-social.pt/documents/10152/39853/Creche/5079ba10-4e6e-4484-861b-86ea2fab1ef5>
- Sá, P., Costa, A. P., & Moreira, A. (março de 2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)*. Obtido de https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf
- Santos, M. d. (2013). *A Organização do Ambiente Educativo e a Aprendizagem*. Segurança Social. (s.d.). *Estabelecimento de educação pré-escolar*. Obtido de <https://www.seg-social.pt/criancas-e-jovens>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (abril de 2014). *Focus group: Considerações teóricas e metodológicas*. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32357/1/Silva%2c%20Veloso%20%26%20Keating%20%282014%29_Focus%20group_RLE.pdf
- Silva, S. A. (janeiro de 2019). *O Trabalho de Projeto como Estratégia de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/27773/1/O%20Trabalho%20de%20Projeto%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20aprendizagem%20no%201%C2%BAciclo%20EB%20_%20Sofia%20Silva.pdf
- Vasconcelos, T. (s.d.). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf