



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

Promoção da Autorregulação do Desenvolvimento em  
crianças do pré-escolar – Programa de Intervenção

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em **Psicologia da  
Educação**.

**Inês Sofia Freitas de Sousa**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

OUTUBRO 2019



**CATÓLICA**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

**Promoção da Autorregulação do Desenvolvimento em  
crianças do pré-escolar – Programa de Intervenção**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau mestre em **Psicologia da  
Educação.**

**Inês Sofia Freitas de Sousa**

Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora **Ângela Azevedo**

## **Resumo**

Este estudo surge pela necessidade de promover a autorregulação do desenvolvimento em crianças no pré-escolar uma vez que o período entre os três e os seis anos se constitui uma importante etapa no desenvolvimento da autorregulação (Kopp, 1982 & Thompson, 1994 cit in Veiga & Fernandes, 2012) e que, neste período, as crianças experienciam um crescimento rápido em áreas do cérebro associadas à autorregulação, ficando mais preparadas para aprender e usar essas habilidades (Rosanbalm & Murray, 2017). Assim, apresenta como objetivo geral a promoção da AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar, sendo que para tal foi criado e implementado um programa de intervenção para um grupo de crianças. O estudo constitui-se como um estudo quantitativo, experimental. A amostragem utilizada foi a amostragem por grupos e os participantes constituem-se, como 32 crianças a frequentar o pré-escolar, especificamente a sala dos 5 anos sendo que a respetiva equipa educativa, as 2 auxiliares da ação educativa e as 2 educadoras de infância assistiram à aplicação do programa. Foi utilizado um pré e pós teste, a Escala de Comportamentos de Autorregulação (ECA) aplicada às crianças e outro questionário, criado para o efeito, aplicado às educadoras e auxiliares. Os resultados apontam para um aumento significativo dos níveis de autorregulação das crianças, com a aplicação do programa.

**Palavras-chave:** autorregulação do desenvolvimento; auto inibição; auto assertividade; programa de intervenção, crianças; pré-escolar.

## **Abstract**

This study arises from the need to promote self-regulation of development in preschool children since the period between the ages of three and six is an important stage in the development of self-regulation (Kopp, 1982 & Thompson, 1994 cit in Veiga & Fernandes, 2012) and that, during this period, children experience rapid growth in areas of the brain associated with self-regulation, becoming more prepared to learn and use these skills (Rosanbalm & Murray, 2017). Thus, it has as its general objective the promotion of developmental RA in preschool children, and for this purpose an intervention program was created and implemented for a group of children. The study is constituted as a quantitative, experimental study. The sample used was group sampling and the participants were 32 children attending preschool, specifically the 5-year-old room, with the respective educational team, the 2 educational assistants and the 2

kindergarten teachers attended the implementation of the program. A pre and post test was used, the Self-Regulatory Behavior Scale (ECA) applied to children and another questionnaire created for the purpose, applied to educators and assistants. The results point to a significant increase in children's self-regulation levels, with the application of the program.

**Keywords:** self-regulation of development; self inhibition; self assertiveness; intervention program, children; preschool.

## Índice:

Introdução.....	6
Capítulo I - Enquadramento teórico.....	8
1.1. Autorregulação do Desenvolvimento - Conceitos e Características.....	8
1.2. O Desenvolvimento da Autorregulação segundo diversas abordagens teóricas....	11
1.3. Desenvolvimento da AR no Pré-escolar.....	13
1.4. Papel do educador de infância, auxiliar da ação educativa e dos pais.....	16
2. Promoção da Autorregulação - Programas de Intervenção Psicológica.....	20
3. Estudos sobre autorregulação, género e idade.....	22
3.1. Estudos sobre a eficácia de programas de intervenção.....	23
4. Programa de Intervenção "Auto Regular Ment".....	25
Capítulo II - Parte empírica.....	28
1. Metodologia .....	28
2. Objetivos e hipóteses .....	28
3. Participantes .....	29
4. Instrumentos .....	30
5. Procedimentos .....	30
6. Resultados.....	32
6.1. Autorregulação e género.....	32
6.2 Autorregulação e idade.....	32
6.3 Resultados das pontuações do Pré e Pós Teste da escala ECA.....	33
6.4 Resultados da análise das questões de investigação.....	34
6.5 Outros resultados considerados na presente investigação.....	35
7. Discussão dos resultados.....	37
Conclusão .....	40
8. Referências bibliográficas.....	42
Anexos.....	46

## Introdução

A autorregulação constitui-se como um processo básico relacionado aos desfechos adaptativos ao longo do desenvolvimento (Linhares & Martins, 2015). No desenvolvimento do processo de autorregulação, ocorrem vários processos regulatórios como regulação cognitiva, a regulação emocional e a regulação comportamental (Berger, 2011; Vohs & Baumeister, 2011 cit in Linhares & Martins, 2015). Assim, é durante o período pré-escolar, que a vontade para a autorregulação social, emocional e cognitiva vai crescendo tendo em conta o aumento do sucesso nessas áreas e de acordo com as capacidades pessoais (Costa, 2014). Autores como Kochanska e Aksan (2006 cit in Linhares & Martins, 2015), salientam que a consciência da criança e a emergência da autorregulação são influenciados por dois sistemas iniciais inibitórios do temperamento, o medo e controlo com esforço/voluntário, e a qualidade das interações com os pais no processo de socialização (Linhares & Martins, 2015). Evidenciam, ainda, que o papel dos cuidadores é essencial para compreender o processo autorregulatório no desenvolvimento das crianças, uma vez que este permite moderar principalmente as regulações emocionais e comportamentais das crianças. O desenvolvimento da autorregulação possui uma base biológica, mas, também é influenciado, pelo ambiente social (Fernandes, 2012). A modelação e a instrução são consideradas os principais meios de promoção por parte das famílias, dos professores, dos pares e da sociedade em geral, tanto no que concerne às aprendizagens motoras e cognitivas, como às principais capacidades de autorregulação (Fernandes, 2012).

A aplicação do programa nesta faixa etária fundamenta-se, ainda, considerando que sobretudo as competências de autorregulação são as que estão subjacentes a grande parte dos comportamentos e atributos associados ao sucesso na adaptação à escola (Machado et al., 2008). Na mesma linha de pensamento, os mecanismos de autorregulação envolvem competências cognitivas, emocionais e sociais, sobretudo as que estão envolvidas nas amizades e nas interações sociais, tendo estas, um papel central nas capacidades autorregulatórias necessárias à transição para a escola básica (Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Pianta, 2006 cit in Machado et al., 2008).

Em termos estruturais, o presente trabalho encontra-se dividido em duas partes: Enquadramento Teórico e Parte Empírica. Na primeira parte será apresentada uma descrição das variáveis, apresentando a sua definição ou definições e fazendo referência aos modelos teóricos e estudos empíricos subjacentes a cada variável. Na segunda parte

deste projeto será apresentada a metodologia a utilizar para este estudo. Neste sentido, na metodologia será apresentada a hipótese e as questões de investigação a amostra, o método, os instrumentos, o procedimento, os resultados e a discussão dos resultados.

Este trabalho, termina com uma conclusão final onde são refletidos todos os aspetos acerca da presente investigação.

## **Capítulo I - Enquadramento teórico**

### **1.1 Autorregulação do Desenvolvimento – Conceitos e Características**

O conceito de autorregulação teve origem nos estudos e na teoria sócio-cognitiva de Bandura, desenvolvida a partir de meados da década de 70, que direcionavam as atenções para a intencionalidade do comportamento do indivíduo e para o facto deste ser orientado por determinados objetivos (Filipe, 2008). A Autorregulação é um construto que se estende a múltiplas áreas como Personalidade, Motivação/Emoção, Psicologia Social, Psicologia Clínica, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Saúde/Medicina Comportamental, Educação, Psicologia Organizacional, Psicologia Experimental (Karoly, 1993 cit in Filipe, 2008). De forma genérica e simples, os modelos de autorregulação dão enfoque ao papel ativo e intencional do comportamento do indivíduo para atingir o alvo desejado, que enquanto processo, integra a seleção e o estabelecimento de objetivos pessoais, o planeamento e a implementação de um conjunto de comportamentos para alcançar um determinado intuito e a manutenção de um comportamento perseguido e desejado, nas diversas áreas da vida do indivíduo (Filipe, 2008). Implica um conjunto de competências que envolvem ser capaz de definir objetivos, observar, seleccionar e aplicar estratégias de mudança e avaliar os resultados, reforçando-se pelo seu sucesso ou reestruturando os planos em caso de insucesso (Karoly, 1993 cit in Barros, 2015). Implica processos de modulação do pensamento, afeto, comportamento ou atenção deliberados ou automáticos e de metacompetências (Barros, 2015). Constitui, portanto, um processo que inclui seleção, modificação e modelação de comportamentos, controlo da atenção e mudanças cognitivas (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010).

A autorregulação reporta-se a um conjunto de características a nível individual, que ligam o indivíduo e o contexto e se constituem como meios através dos quais crianças, adolescentes e adultos contribuem para a modelagem do seu próprio desenvolvimento, conferindo ao indivíduo o papel de mediador na mudança, a autorregulação constitui-se como um processo central do funcionamento humano (Karoly, Boekaerts & Maes 2005). Tem um papel fundamental na promoção do bem-estar ao longo da vida, incluindo saúde emocional, social e económica e realização educacional, podendo ser definida como o ato de gerenciar pensamentos e sentimentos para permitir ações direcionadas por objetivos (Rosanbalm & Murray, 2017). Isso significa, por exemplo, encontrar maneiras de lidar com sentimentos fortes para que eles não se tornem esmagadores, aprendendo a focar e

mudar a atenção e controlar com sucesso os comportamentos necessários para lidar com os outros e trabalhar para atingir metas (Rosanbalm & Murray, 2017).

Vários fatores contribuem para a autorregulação, da predisposição biológica ao papel do cuidador e ao contexto ambiental. Configura-se, então, como um construto que engloba múltiplas formas de funcionamento, desde as funções fisiológicas a processos cognitivos de cariz mais complexo, refere-se a todos os processos de adaptação, designadamente, a alteração de comportamento, pensamento e atenção por parte dos indivíduos, tal como a resposta aos múltiplos contextos e modelação de respostas consoante os mesmos (Shonkoff & Phillips, 2000). Refere-se, ainda à capacidade do ser humano em ativar de forma flexível, monitorizar, inibir, preservar e adaptar o seu comportamento, atenção, emoções e estratégias cognitivas, como resposta aos estímulos internos e ambientais, com o intuito de alcançar objetivos individuais de relevo (Moilanen, 2007).

Considerando a exigência de o indivíduo pensar antes de agir, os processos de autorregulação refletem o seu desenvolvimento motor e cognitivo. A criança tem que começar, desde cedo, a compreender em que situações cada resposta é adequada (Kochanska, Murray & Harlan, 2000).

Quer a perspetiva do enfrentamento, proposta por Skinner e colaboradores (Skinner & Wellborn, 1994 cit in Justo, 2015), quer a perspetiva do temperamento, proposta por Rothbart (1981 cit in Justo, 2015), trazem no seu conceito central o processo da autorregulação, sendo que dentro do temperamento, o controlo voluntário, contribui para o desenvolvimento deste processo (Rothbart, 2011 cit in Linhares & Martins, 2015). Este processo está diretamente vinculado ao desenvolvimento dos problemas emocionais e comportamentais (Calkins, 2009; King, Legua, & Monahan, 2012 cit in Justo, 2015). O alcance normativo na autorregulação constitui a marca de uma adaptação positiva, e os fracassos na autorregulação caracterizam a existência de problemas de ajustamento na infância e na adolescência (Sameroff, 2009 cit in Justo, 2015). Os processos da autorregulação consistem na capacidade de monitorizar o próprio comportamento em resposta a diferentes exigências, a partir do conhecimento de si mesmo e do contexto (Justo, 2015). Estes processos evoluem no decorrer do desenvolvimento de maneira contínua, especialmente nos primeiros seis anos de vida (Sameroff, 2009 cit in Justo, 2015).

No que diz respeito ao desenvolvimento do processo de autorregulação, existe uma integração de processos regulatórios de diferentes tipos tais como regulação

cognitiva, a regulação emocional e a regulação comportamental (Berger, 2011; Vohs & Baumeister, 2011 cit in Linhares & Martins, 2015). Conclui-se que diferentes áreas do desenvolvimento humano estão envolvidas na autorregulação (Linhares & Martins, 2015). A regulação cognitiva, consiste na capacidade de reter mentalmente e manipular informação (memória de trabalho) e na habilidade de resistir à tentação de fazer algo (controle inibitório) (Paris & Newman, 1990 cit in Linhares & Martins, 2015). A regulação cognitiva envolve atenção, inibição, partilha de tarefas e memória de trabalho (Linhares & Martins, 2015). A atenção é a base do controle inibitório, da estratégia de resolução de problemas e da auto monitorização, que envolve orientação, alerta, atenção sustentada e seleção de aspetos relevantes ou irrelevantes (Rueda, Posner, & Rothbart, 2011 cit in Linhares & Martins, 2015). A inibição envolve a função executiva, que reflete a habilidade de deliberadamente inibir uma resposta dominante automática ou preponderante (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howeter, 2000 cit in Linhares & Martins, 2015). A partilha de tarefas corresponde à atenção executiva, que consiste na capacidade de dividir a atenção entre tarefas em andamento e o estado mental vinculado à outra tarefa (Miyake et al., 2000 cit in Linhares & Martins, 2015). Este mecanismo capacita a pessoa a lidar com mudanças nas exigências e nos objetivos de diferentes tarefas (Linhares & Martins, 2015). Na regulação cognitiva, a habilidade de focalizar na atividade está associada ao bom desempenho escolar (Blair & Razza, 2007 cit in Linhares & Martins, 2015).

Relativamente à regulação emocional, é sabido que é no primeiro ano de idade, que se pode observar o desenvolvimento da habilidade de regular a expressão das emoções (Linhares & Martins, 2015). A partir de seis meses de idade, a criança apresenta as seguintes emoções básicas: alegria, tristeza, surpresa, reserva, medo e raiva. Assim, a regulação emocional abarca as habilidades e estratégias que servem para manusear, modular, inibir e melhorar a ativação emocional, de modo a dar suporte à adaptação social e respostas não sociais (Calkins, 2009; Kopp, 1989 cit in Linhares & Martins, 2015). Num estudo elaborado por Roy e colaboradores (2013 cit in Linhares & Martins, 2015) concluiu-se que 21,6% das crianças com grave desregulação do humor, as mães apresentavam desordens de ansiedade, o que interferia imensamente nos processos regulatórios das crianças. No que concerne à regulação comportamental, esta caracteriza-se pela habilidade de manusear ou controlar o seu próprio comportamento, que inclui: obedecer às exigências e direções dos adultos, controlar respostas impulsivas e adiar envolver-se em atividades específicas (Kochanska, Murray, & Coy, 1997; Kopp, 1982 cit

in Linhares & Martins, 2015). No dia a dia, é possível observar a regulação comportamental, por exemplo, quando a criança consegue sentar-se para ouvir histórias ou andar sem correr (Linhares & Martins, 2015).

## **1.2 O desenvolvimento da Autorregulação segundo diversas abordagens teóricas**

Tendo em conta a fundamentação teórica-conceitual para a compreensão dos processos de regulação, o *Modelo Transacional de Desenvolvimento*, proposto por Sameroff (2009 cit in Linhares & Martins, 2015), trouxe uma grande contribuição devido à sua perspectiva desenvolvimental. Preconiza uma integração dialética no desenvolvimento humano entre as forças *nature* e *nurture*, abrangendo as seguintes componentes: a pessoa, o contexto, a regulação e a representação (Sameroff, 2010 cit in Linhares & Martins, 2015). A componente pessoa está relacionada com a progressão de competências sensório- motoras, cognitivas, afetivas e sociais, e os respetivos desempenhos (Linhares & Martins, 2015). O contexto integra diferentes níveis de sistemas ambientais e as mutuas influências entre a pessoa e diversos contextos, desde o micro contexto familiar até o macro contexto da cultura envolvente (Linhares & Martins, 2015). A regulação inclui processos que possibilitam atingir a autorregulação, com recurso à mediação e à co-regulação de outras pessoas, particularmente os cuidadores principais das crianças (Linhares & Martins, 2015). Por fim, a representação significa que as experiências das pessoas dizem respeito a representações no âmbito cognitivo-abstrato, que possibilitam interpretar experiências futuras e, também, formar esquemas de interpretação com função adaptativa, que produzem um conjunto de expectativas sobre o funcionamento do mundo (Linhares & Martins, 2015). O modelo transacional equilibra os efeitos bidirecionais entre pessoa e contexto e realça as interações experimentadas no contexto social familiar (Sameroff & Fiese, 2000 cit in Linhares & Martins, 2015). Tais interações devem promover e proteger o desenvolvimento da criança (Linhares & Martins, 2015). Quando a criança vive num ambiente familiar de caos, este interfere no fluxo de informações necessárias à autorregulação e co-regulação potenciada pelo contexto e que afeta, assim, o desenvolvimento da criança (Sameroff, 2010 cit in Linhares & Martins, 2015). Assim, a abordagem transacional sistémica do desenvolvimento, sugerida por Sameroff e Chandler (1975 cit in Linhares & Martins, 2015), caracteriza-se pela integração e indissociação da pessoa e dos seus contextos de desenvolvimento,

envolvendo os processos intrapsicológicos e as ações que podem ocorrer em contextos interpessoais ou físicos (Linhares & Martins, 2015).

De acordo com a perspectiva sociocognitiva, o conceito de autorregulação abrange a interação de processos pessoais, comportamentais e ambientais (Bandura, 1986). Os processos pessoais dizem respeito à monitorização e ao ajustamento cognitivo e afetivo, a autorregulação comportamental refere-se à auto-observação e avaliação e às ações estrategicamente ajustadas e controladas e por fim a autorregulação ambiental envolve observações e ajustamentos de fatores ambientais (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000 cit in Fernandes, 2012). Assim sendo, a autorregulação é, então, considerada um processo cíclico, uma vez que as suas consequências influenciam posteriores harmonias no comportamento do sujeito sendo que estas são necessárias porque quer os fatores pessoais e comportamentais quer os fatores ambientais estão em constante mutação durante o processo de desenvolvimento do sujeito (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000 cit in Fernandes, 2012).

A autorregulação voluntária é frequentemente referida por “effortful control”. Rothbart definiu-o como “a capacidade de inibir uma resposta dominante para executar uma resposta subdominante” (Rothbart, 1998, p.137 cit in Fernandes, 2012) mais especificamente, a capacidade intencional ou voluntária do indivíduo inibir, ativar ou modificar a sua atenção e o seu comportamento sempre que necessário (Eisenberg, Smith, Sadovsky & Spinrad, 2004; Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010 cit in Fernandes, 2012). O effortful control está diretamente relacionado com o comportamento conscientemente planeado, bem como com o controlo voluntário dos pensamentos e sentimentos (Posner & DiGirolamo, 2000; Posner & Rothbart, 1998 cit in Fernandes, 2012). Por outro lado, existem os sistemas de controlo menos voluntários, denominados reactivos ou atencionais (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010). Alguns destes, por serem automáticos e involuntários, dificilmente são controlados pelo sujeito, visto que ele nem tem consciência deles (Gross & Thompson, 2007). Outros apenas são controlados numa fase posterior do desenvolvimento, por sistemas de controlo cerebrais mais complexos (Derryberry & Rothbarth, 1997; Posner & Rothbarth, 1998; Rothbarth & Bates, 1998; Bargh & Williams, 2007 cit in Fernandes, 2012).

Boekaerts, Pintrich & Zeidner (2009 cit in Fernandes, 2012) centram-se na perspectiva sociocognitiva, segundo a qual a autorregulação se desenvolve ao longo de quatro fases (Schunk & Zimmerman, 1997). Na primeira fase, “nível de observação”, o sujeito assimila as mais variadas capacidades e estratégias de autorregulação a partir da

observação dos seus modelos mais experientes. Segue-se “nível da competitividade”, no qual o sujeito age, tentado competir com o comportamento padrão, ou seja, o seu comportamento não se condiz exatamente com o do seu modelo (Rosenthal, Zimmerman & Durning, 1970). Finalmente, o sujeito atinge o “nível autorregulado” quando consegue adaptar os seus comportamentos e estratégias às condições individuais ou contextuais em questão, com muito pouco ou nenhum apoio do modelo.

A teoria de Vygotsky (1978) defendia o papel do ambiente sociocultural na formação da autorregulação, embora considerando que o desejo de controlo era inato. Assim, apesar de uma criança ter uma necessidade inata de agir de forma efetiva e independente, os objetivos e os meios para os atingir são culturalmente determinados e aprendidos. Vygotsky encarou a autorregulação como fruto da curiosidade inata pela independência, bem como das suas experiências de controlo e da atribuição de controlo às ações e competências próprias do indivíduo (Fernandes, 2012). Por outro lado, Piaget considerou a autorregulação como algo intrínseco à mente (Fernandes, 2012).

Mais recentemente, a perspetiva Neo-Piagiana (Case, 1992, Fischer & Rose, 1994 cit in Fernandes, 2012) defendeu que as crianças constroem modelos do seu ambiente de forma ativa, revelando formas de pensar típicas consoante os estádios de desenvolvimento.

### **1.3 Desenvolvimento da AR no Pré-escolar**

A educação pré-escolar, conforme o sugerido na Lei-Quadro (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro) destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2016). A primeira infância é um período de rápido desenvolvimento do cérebro que abre caminho para o crescimento das habilidades de autorregulação (Rosanbalm & Murray, 2017), constituindo-se o período entre os três e os seis anos constitui uma importante etapa no desenvolvimento da mesma (Kopp, 1982 & Thompson, 1994 cit in Veiga & Fernandes, 2012). O conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre as funções do sujeito, especificamente, o controlo de impulsos, emoções, pensamentos e comportamentos, o planeamento de ações, a capacidade de saber esperar pela gratificação ou a resolução de conflitos é assim classificado de autorregulação (Eisenberg, 2005; Eisenberg et al, 1997 cit in Veiga & Fernandes, 2012). Em termos gerais, é a autorregulação que torna o Homem num ser civilizado, pelo que o seu desenvolvimento constitui um importante marco durante o período pré-escolar (Olson & Kashiwagi, 2000 cit in Veiga & Fernandes, 2012).

Quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão a motivação para a autorregulação atinge o seu auge (Bronson, 2000 cit in Costa, 2014). A partir do pré-escolar, as crianças começam a ser cada vez mais competentes no que diz respeito ao respeitar regras, utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento (Costa, 2014). Segundo Bronson (2000 cit in Costa, 2014), as crianças nesta fase mostram interesse em passar mais tempo com os seus pares, a influenciá-los e a serem aceites por eles. Tendem, por isso, a tornar-se mais eficazes na interação com outras crianças e com os adultos, apesar do ambiente ser responsável por muitas das estratégias que utilizam para resolver problemas sociais e atingir respetivos objetivos (Costa, 2014). As relações das crianças do pré-escolar, quando comparadas com as de anos anteriores, tendem a passar de uma atitude de insistência para uma atitude de negociação e reciprocidade (Costa, 2014). Ocorre um grande aumento do controlo cognitivo durante o período pré-escolar e, para além de terem um pensamento muito mais direcionado para o objetivo, as crianças tornam-se cada vez mais persistentes e capazes de realizar tarefas sozinhas (Costa, 2014). Nesta faixa etária, as crianças aprendem a como aprender e a como resolver os problemas no seu meio envolvente (Costa, 2014). Bronson (2000 cit in Costa, 2014) defende ainda que dentro de um conjunto de tarefas, as crianças do pré-escolar conseguem resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, monitorizar o seu progresso e, também, atingir o objetivo com sucesso (Costa, 2014).

No que diz respeito à autorregulação da emoção, é um processo extrínseco e intrínseco responsável por monitorizar, avaliar e modificar as reações emocionais ou expressões (Thompson, 1994 cit in Jahromi & Stifter, 2008). Um período fulcral para o desenvolvimento da regulação emocional parece, assim, ser a idade pré-escolar (Blair & Diamond, 2008; Olson & Lunkenheimer, 2009) pois durante este período, as crianças podem potencialmente desenvolver competências essenciais que apoiam a regulação e a expressão adequada das emoções (Shields & Cicchetti, 1997 cit in Cadima et al., 2016). A adaptação às exigências dos contextos educativos tem mostrado uma extrema importância, especialmente na aptidão da criança em regular as suas emoções, em lidar com situações frustrantes e em manter uma expressão emocional positiva, uma vez que tal permite que aja de forma apropriada no jardim-de-infância e, mais tarde, na escola (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Morrison, Ponitz, & McClelland, 2010; Olson & Lunkenheimer, 2009 cit in Cadima et al., 2016). Neste período, as crianças começam a acumular um fundo de conhecimento sobre a gama de emoções, o reconhecimento e os

nomes dos sentimentos básicos, as habilidades para modular sentimentos e as maneiras apropriadas de os expressar no contexto cultural envolvente (Stegge & Terwogt, 2007 cit in Stein, 2010). À medida que as crianças amadurecem, a capacidade de refletir sobre os próprios sentimentos e os dos outros torna-se mais aperfeiçoada e permite que elas respondam de maneira mais flexível e adaptável (Stein, 2010). A regulação emocional é definida de maneira bastante ampla como um processo multifacetado e complexo, no qual a experiência de cada expressão das emoções é autocontrolada, quer consciente ou inconscientemente ou controlada pelos outros, de uma forma intencionalmente ou não (Gross, 2007 cit in Stein, 2010). A capacidade de atrasar, ajustar, modificar ou mudar as emoções compreende um importante e distinto processo de função executiva (Hongwanishkul, Happaney, Lee & Zelazo, 2005 cit in Stein, 2010), tendo em conta que, as funções executivas se referem a um conjunto de habilidades responsáveis pelo controlo top-down do comportamento (Dias & Seabra, 2013). Como outras componentes da função executiva, o domínio emocional, desenvolve-se através da vida do indivíduo, começando durante o período pré-escolar (Hongwanishkul et al., 2005 cit in Stein, 2010). As variações na regulação emocional das crianças podem ser devidas a vários fatores, incluindo diferenças de idade, genética, temperamento, estilo parental, maturidade e normas culturais (Hongwanishkul et al., 2005; John & Gross, 2007; Zelazo et al., 2003 cit in Stein, 2010). Ainda assim, outras crianças podem ficar atrasadas no seu desenvolvimento de regulação emocional devido a más práticas parentais: pais excessivamente controladores, imprevisíveis nas respostas emocionais ou que apresentem falta dessa mesma resposta (Stein, 2010).

Durante os anos pré-escolares, as crianças experimentam um crescimento rápido em áreas do cérebro associadas à autorregulação bem como o aumento das habilidades de linguagem, permitindo que as crianças usem palavras para gerenciar os seus pensamentos e sentimentos e pedir ajuda (Rosanbalm & Murray, 2017). Este é o momento perfeito para os cuidadores ensinarem ativamente e treinarem habilidades como identificação de emoções, resolução de problemas, tomada de perspectiva e estratégias de tranquilidade. As crianças precisarão de considerável repetição, estímulo e prática no uso dessas novas habilidades. A modelagem do cuidador referente a essas habilidades também é importante, pois as crianças visualizam os adultos de perto e aprendem com eles como se devem comportar (Rosanbalm & Murray, 2017). Como em períodos de desenvolvimento anteriores, as crianças em idade pré-escolar continuam a precisar de ambientes

estruturados e previsíveis e de cuidadores calorosos e responsivos que lhes proporcionem um contexto de apoio para praticar novas habilidades (Rosanbalm & Murray, 2017).

Os seres humanos aprendem mais rapidamente durante os primeiros anos do que em qualquer outro momento de suas vidas, as experiências, particularmente aquelas com outras pessoas importantes, como cuidadores e irmãos, literalmente “ligam a arquitetura do cérebro”, estabelecendo as bases para o que está por vir (Rosanbalm & Murray, 2017). Isso não quer dizer que a primeira infância seja a única oportunidade para intervenção de autorregulação, na verdade, a autorregulação continua a desenvolver-se pelo menos até a idade adulta jovem, se não durante toda a vida. No entanto, a promoção pode prevenir as lutas na infância, evitando a necessidade posterior de intervenções mais intensivas, e, portanto, pode ser mais rentável a longo prazo (Rosanbalm & Murray, 2017).

Assim sendo, apoiar o desenvolvimento da autorregulação na primeira infância é um investimento no sucesso posterior, porque uma autorregulação mais forte está associado a melhor desempenho na escola, melhor relacionamento com os outros e menos dificuldades comportamentais (Rosanbalm & Murray, 2017). Além disso, a capacidade de regular pensamentos, sentimentos e ações ajuda as crianças a negociar com sucesso muitos dos desafios que enfrentam e promove a resiliência diante da adversidade (Rosanbalm & Murray, 2017).

Compreende-se que a promoção da autorregulação começa a ser, cada vez mais uma preocupação de pais, educadores e professores uma vez que promover as capacidades de autorregulação desde cedo pode ser uma forma de prevenir desajustamentos comportamentais e de fomentar o desenvolvimento de competências sociais positivas. Apesar de existir pouca investigação nesta área, já há evidências de que a intervenção pode estimular o desenvolvimento da regulação e consciência emocional e das funções executivas, ou seja, da autorregulação (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010 cit in Fernandes, 2012).

#### **1.4 Papel dos educadores, auxiliares da ação educativa e dos pais na promoção da AR**

O trabalho intencional de adultos para promover a capacidade de autorregulação no início da vida das crianças pode ajudá-los a desenvolver habilidades críticas como controlo da atenção, solução de problemas e estratégias de enfrentamento para gerenciar experiências ambientais ou emocionais angustiantes (Rosanbalm & Murray, 2017).

Assim sendo, na creche e no jardim-de-infância, o educador deve prestar muita atenção ao ambiente da sala, proporcionando o acesso a materiais diversos, a uma rotina estruturada e a horários de alimentação e sesta regulares, para que as crianças tenham oportunidade de compreender como é que os adultos regulam o seu quotidiano, os seus limites, os seus comportamentos e emoções, assimilando e reproduzindo posteriormente essas aprendizagens (Boyer, 2009 cit in Fernandes, 2012). Outro método proposto por Martinez-Pons (1996 cit in Fernandes, 2012) assenta em apoiar as atividades das crianças, acompanhando as suas atividades, fazendo sugestões e dando feedback das suas ações, encorajar comportamentos positivos, promovendo o discurso privado como forma de auto monitorização e estimulando a reflexão acerca das ações, agir como um modelo e valorizar verbalmente as ações e comportamentos das crianças. O discurso privado acima referido é uma boa estratégia para fomentar a auto monitorização da criança. Este foi muito defendido por Vygotsky (1978 cit in Fernandes, 2012), que mostrou que as crianças do pré-escolar têm necessidade de recorrer ao discurso privado para planear e orientar o seu comportamento e as suas ações, desenvolvendo assim uma aprendizagem autorregulada. Para além destas estratégias, o educador pode também criar momentos de diálogo metacognitivo, ou seja, diálogos que levem a criança a refletir acerca de aspetos da sua aprendizagem. Os educadores devem orientar a conversa, colocando questões relacionadas com os seus planos e objetivos no início de uma atividade, e sobre os resultados das suas ações no final das atividades ou relativamente aos seus comportamentos (Pramling, 1988 cit in Fernandes, 2012).

Dentro da sala de aula, os educadores podem adotar estratégias proativas para promover o desenvolvimento da autorregulação, como por exemplo, encorajando-as a seguir as regras da sala promovendo assim a inteligência social de cada uma, ao mostrar que esta faz parte de um grupo, e fora da escola, de uma família e de uma comunidade, ou seja, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades interpessoais e sociais (Fernandes, 2012). Outro dos métodos diz respeito a desafiar a criança a olhar e compreender o mundo de diferentes perspetivas, com o apoio do adulto, as crianças devem ter tempo e espaço para partilhar as suas ideias, emoções e problemas entre si, tentando resolvê-los e conjunto (Fernandes, 2012). Assim, as crianças aprendem a respeitar as opiniões e problemas dos outros, bem como a tentar resolver conflitos através do diálogo, sendo que, também é importante que, o educador faça com que a criança se responsabilize pelos seus atos e pela forma como trata os seus pares (Fernandes, 2012).

Uma outra estratégia prende-se com o fato de o educador dever adaptar as tarefas e atividades ao nível de desenvolvimento, às necessidades e aos interesses do grupo e de cada criança, possibilitando que as crianças se sintam mais valorizadas e ao mesmo tempo, aprendam a aceitar as diferenças dos seus pares (Fernandes, 2012). Por fim, o educador deve ter em conta que as regras da sala podem ser delineadas em conjunto com as crianças e posteriormente podem ser alteradas e reajustadas, em atividades e momentos específicos, em função das necessidades e dos interesses do grupo, é mais fácil as crianças cumprirem as regras se estas fizerem sentido para si (Boyer, 2009 cit in Fernandes, 2012).

Por sua vez, os auxiliares de ação educativa são profissionais que desempenham funções em diferentes contextos educativos, tais como estabelecimentos de educação de infância e escolas do ensino básico ou secundário. No que diz respeito às atividades desempenhadas pelo pessoal não docente, normalmente são de apoio ao docente e desenvolvimento curricular da escola ou jardim de infância, sendo as tarefas realizadas junto das crianças, envolvendo uma atitude de cuidado e atenção e estabelecendo uma relação com o exterior, com a família e comunidade envolvente (Vasconcelos, 1997). Barroso (1995) considera a participação e empenho destes profissionais como essencial, visto que a estes são consignadas responsabilidades educativa sendo que cada vez mais, o âmbito do seu trabalho, se estende a novas competências reclamadas pelas organizações escolares de hoje. O mesmo autor refere a pouca atenção que é dada à necessidade de formação destes profissionais, os quais, muitas vezes, vêm trabalhar para contextos educativos vindos de outras áreas profissionais e sem conhecimentos suficientes para as diversas funções que vão desempenhar. O mesmo autor evidencia, ainda, a necessidade de atribuir valor ao papel profissional dos auxiliares de ação educativa e confia aos gestores escolares a tarefa de os encaminhar da melhor forma nos diversos contextos educativos de modo a valorizar a dimensão educativa do seu trabalho. Em 2004 os conteúdos funcionais desta classe profissional foram revistos e sujeitos a alterações. Esta revisão deu origem ao decreto-lei nº-184/2004 de 29 de julho, que teve como principal objetivo estabelecer o estatuto específico do pessoal técnico-profissional, administrativo e de apoio educativo dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, designado por pessoal não docente. Assim, considerando o Decreto-Lei nº 184/2004, entende-se que o pessoal não docente integra o conjunto de funcionários e agentes que, no âmbito das respetivas funções, contribuem para apoiar a organização e a gestão, bem como a atividade socioeducativa das escolas, incluindo os serviços

especializados de apoio socioeducativo, neste caso o pessoal não docente integra-se nos grupos de pessoal técnico-profissional, administrativo, de apoio educativo e auxiliar.

No que concerne à parentalidade, esta, apresenta-se como uma das tarefas mais exigentes, entre todos os papéis que os pais têm de desempenhar, e com implicações pessoais e sociais importantes (Barros, 2015). A família deve cumprir duas tarefas desenvolvimentais, de algum modo dialeticamente opostas, as tarefas de vigilância e proteção, que incluem a prestação de cuidados que satisfaçam as necessidades físicas e afetivas de cada criança e, as tarefas de incentivo à autonomia e socialização, que encorajam os filhos a explorar o mundo físico e social e iniciando-os nos papéis e valores morais e sociais da sociedade onde se integram (Barros, 2015). Os pais têm sido responsabilizados pelo comportamento e desenvolvimentos dos filhos muito para além da transmissão genética (Maccoby, 2000 cit in Barros, 2015). Por outro lado, têm sido sistematicamente envolvidos nos processos de mudança preventiva ou terapêutica do comportamento dos filhos (Dishion & McMahon, 1998; Hauck, 1983; McAuley, 1982; Moreland, Schwebel, Beck & Wells, 1982; Thomas, 1996 cit in Barros, 2015). A necessidade de os pais orientarem o comportamento da criança é fundamental ao longo do seu desenvolvimento, em particular quando se pretende a sua progressiva autorregulação. O comportamento positivo dos pais contribui para o desenvolvimento positivo das crianças, nomeadamente através do ajustamento, autorregulação e resiliência (Wills, Gibbons, Gerrard, Murry & Brody, 2003 cit in Gaspar & Matos, 2016). A qualidade desta autorregulação é conseguida, sobretudo, através do controlo e da disciplina impostas pelos cuidadores, entendendo-se por disciplina um conjunto de ações parentais positivas que pretendem orientar o comportamento da criança ou adolescente para uma trajetória aceitável (Barroso, 2011). De acordo com Kochanska e Aksan (2006 cit in Linhares & Martins, 2015), a consciência da criança e a emergência da autorregulação dependem da qualidade das interações com os pais no processo de socialização (Linhares & Martins, 2015). O estilo parental afeta as interações pai/mãe-criança e, indiretamente as atividades diárias e o funcionamento psicológico da criança (Figueiredo & Lamela, 2014). Algumas características têm vindo a ser frequentemente apontadas na literatura (Maccoby & Martin, 1983; Darling & Steinberg, 1993; Hoghugh, 2004 cit in Santos, 2013) como sendo contingentes ao exercício da parentalidade (e.g., cuidado, disciplina, envolvimento emocional). Maccoby e Martin (1983 cit in Figueiredo & Lamela, 2014) consideram que os estilos parentais se sustentam em duas dimensões: a dimensão controlo, associada à promoção da regulação comportamental da criança, na

interação com os outros e com a sociedade e a dimensão afeição-aceitação, associada à regulação emocional, à disponibilidade afetiva e à sensibilidade face à criança, ao seu desenvolvimento e às suas necessidades (Figueiredo & Lamela, 2014). Assim, segundo Linhares e Martins (2015) a habilidade de co-regulação dos pais contribui efetivamente para o processo de autorregulação no desenvolvimento das crianças, uma vez que pode facilitar a internalização de princípios, regras e valores. Compreender porque é que certos indivíduos parecem ser mais adequados na realização efetiva da parentalidade e outros têm maiores dificuldades, é uma questão que tem ocupado alguns investigadores e cujas respostas têm implicações ao nível da intervenção e da prevenção (Holden, 2010; O'Connor, 2002, citado em Barroso & Machado, 2011 cit in Santos, 2013). O exercício da parentalidade assume, assim, um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças sendo que para tal, é determinante que os pais/mães constituam modelos emocionais adequados, transmitam pensamentos, modelem comportamentos emocionalmente saudáveis e valorizem as especificidades, as características e a autonomia dos seus filhos (Dadam, 2011 cit in Pereira & Agostinho, 2015).

## **2. Promoção da Autorregulação – Programas de Intervenção Psicológica**

Dado o papel significativo dos programas de educação infantil no desenvolvimento de prontidão escolar e a capacidade destes programas para ajudar e promover o desenvolvimento de competências de autorregulação das crianças, planos pedagógicos concebidos para práticas que promovem a autorregulação na primeira infância estão em crescimento significativo (Willis, Dinehart & Bliss, 2014).

No que diz respeito aos programas de intervenção no contexto escolar, como é o caso do programa de intervenção norte-americano Head Start Research-Based Developmentally Informed Intervention, este, foi criado para promover o desenvolvimento da linguagem, da literacia e de competências sociais e emocionais, aplicado em jardins de-infância (Bierman, Nix, Greenberg, Blair & Domitrovich, 2008 cit in Fernandes, 2012). O Programa EBP (Emotion Based Prevention Program), também de origem norte-americana, inclui tarefas que abordam a consciência emocional e estratégias de controlo, envolve as famílias, ao partilhar com estas os resultados das tarefas e pedindo a sua colaboração, com a realização das mesmas, em casa (Fernandes, 2012). Promover a autorregulação dos educadores pode ser uma estratégia importante para o desenvolvimento da autorregulação das crianças (Fernandes, 2012).

Um dos programas relacionados com a Autorregulação em crianças do pré-escolar é o *Sarilhos do Amarelo*. A ferramenta *Sarilhos do Amarelo* é um texto que descreve um conjunto de aventuras vividas pelas cores do arco-íris em busca do seu amigo Amarelo perdido no bosque. Esta estória constitui uma oportunidade para trabalhar com as crianças um leque de estratégias de aprendizagem e de processos de autorregulação, capacitando-as para aprender a aprender e, desta forma, promover o futuro sucesso escolar (Sarilhos do Amarelo, 2007). Apresenta como objetivos ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem, considerando que é importante que as crianças conheçam os processos envolvidos no aprender, no trabalho de equipa e na resolução de problemas quanto mais cedo melhor (Sarilhos do Amarelo, 2007). Este conhecimento declarativo e procedimental, sobre o que são e como se operacionalizam os processos envolvidos no aprender, facilitará o conhecimento condicional sobre como e onde aplicar as estratégias de autorregulação aprendidas (Sarilhos do Amarelo, 2007). Visa, ainda, trabalhar com crianças do pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico um repertório de estratégias de aprendizagem que as ajudem nas suas aprendizagens escolares futuras e na vida (Sarilhos do Amarelo, 2007). Os autores do programa afirmam que o desenho do projeto está orientado para que as crianças reflitam sobre os processos e as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos protagonistas da estória, enquanto treinam a aplicação destas estratégias de aprendizagem na escola e na sua vida.

Mais dois exemplos de estratégias pedagógicas que melhoram as habilidades de autorregulação são o método Montessori e programas como *Ferramentas da Mente* (Bodrova & Leong, 2007), com resultados extremamente promissores (Barnett et al., 2008; Diamond et al., 2007). No entanto, até o momento estes estão entre os poucos programas pedagógicos que desenvolvem ativamente habilidades de autorregulação na primeira infância (Bodrova & Leong, 2008; Ervin, Wash, e Meca, 2010). O Programa Ferramentas da Mente afirma que as habilidades de autorregulação são cruciais para o sucesso académico (Metropolitan State College of Denver, 2011) e é baseado numa abordagem vygotskiana para a educação infantil. Maria Montessori antecedeu o termo habilidades de autorregulação, incorporando o conceito na sua pedagogia usando o termo “inner-discipline” (Ervin et al., 2010). Um dos objetivos do método Montessori é instilar independência, autonomia, auto-orientação e auto-eficácia nas crianças a partir dos 3 anos de idade (Ervin et al., 2010).

### **3. Estudos sobre autorregulação, género e idade**

No que concerne ao género, este tem sido considerado um fator de influência no desenvolvimento da autorregulação em crianças do pré-escolar (Fernandes, 2012). Durante este período, a investigação tem encontrado grandes diferenças das capacidades de autocontrolo entre rapazes e raparigas. No que toca aos comportamentos em atividades e interações, as raparigas tentam criar e manter relações interpessoais positivas, revelam-se mais e evitam criar conflitos. Em contraste, os rapazes são mais dominantes, correm mais riscos, brincam de formas mais físicas e brutas e mostram relutância em assumir fraquezas (Best, 2010 cit in Fernandes, 2012). Na mesma linha, os investigadores têm observado que os rapazes são mais agressivos, enquanto as raparigas demonstram competências sociais de reação mais positivas (Broidy et al., 2003; Fabes et al., 1999 cit in Fernandes, 2012). Os rapazes revelam uma maior prevalência de comportamentos de exteriorização, enquanto as raparigas demonstram um menor nível de impulsividade (Zahn-Waxler, Schmitz, Fulker, Robinson & Emde, 1996 cit in Fernandes, 2012). Também se verificou que as crianças do género feminino têm uma maior compreensão face à autorregulação e às estratégias a esta associadas e conseguem ser mais corretas do que as crianças do género masculino (Bajgar, Ciarrochi, Lane & Deane, 2005 cit in Fernandes, 2012). No geral, verifica-se uma maior tendência para as raparigas serem mais autorreguladas no período pré-escolar do que os rapazes (Fernandes, 2012).

Em relação ao estudo de Kashiwagi (1988) que pretendia compreender a autorregulação nas crianças japonesas em idade pré-escolar concluiu-se que as crianças japonesas do género feminino em idade pré-escolar manifestam níveis de autorregulação significativamente mais elevados do que crianças do género masculino. Sabe-se, ainda, que as pontuações das crianças japonesas na escala de autorregulação aumentam significativamente entre os 3 e os 6 anos.

Posteriormente, Olson e Kashiwagi (2000) visavam determinar se o questionário de pesquisa para avaliar a competência autorregulatória em crianças japonesas poderia ser adaptado com sucesso para uso com crianças americanas pré-escolares. Concluíram que, tal como no contexto japonês, o controlo do comportamento impulsivo aumenta entre os 3 e os 5 anos de idade, ou seja, a autorregulação é superior em crianças mais velhas, as quais manifestam melhores capacidades de auto assertividade e de participação com os pares. Observaram que entre os três e os quatro anos, os níveis de autorregulação são semelhantes em crianças de ambos os géneros. A partir dos cinco anos, os investigadores

verificaram uma maior capacidade de autorregulação em crianças do género feminino (Fernandes, 2012).

### **3.1 Estudos sobre a eficácia dos programas de Intervenção Psicológica**

Zauza, et al., (2017) realizaram um estudo em que pretendiam avaliar o impacto da aplicação de um programa para promoção de autorregulação em pré-escolares no stress dos professores. Afirmam que programas que contemplem a promoção de habilidades de autorregulação em crianças, bem como o treinamento do professor para a sua aplicação, poderiam ter efeitos indiretos e contribuir para a redução do stress percebido pelos professores. Participaram no estudo professores de 10 classes do último ano da Educação Infantil de duas escolas públicas de São Paulo. Foi utilizado o inventário de Sintomas de Stress para adultos de Lipp –ISSL (Lipp, 2000) que é um instrumento de autorrelato e o programa de autorregulação utilizado foi o: Programa de Intervenção para Promoção de Autorregulação –PIPA (Dias et al., 2015). No que concerne aos resultados, a pontuação individual e a média por grupo demonstraram que o grupo controlo iniciou o ano letivo com menor índice de stress, porém com pontuação crescente ao longo das avaliações sucessivas, sendo verificado um padrão oposto para o grupo experimental, que teve diminuição no relato de sintomas. Assim sendo, os resultados sugerem que a utilização de programas para promoção de autorregulação em crianças, como o PIPA, pode ter impacto sobre índices de saúde mental do professor (Zauza, et al., 2017).

Leon, et al, (2017) realizaram um outro estudo, que pretendia investigar, igualmente, o efeito do PIPA em crianças pré-escolares através de medidas funcionais que avaliam habilidades executivas observadas por pais. Participaram 105 crianças com idade média de 5,5 anos, de duas escolas públicas de Educação Infantil de São Paulo, divididas em grupos: experimental (GE) e controle (GC) passivo, bem como os seus pais e professores. Os autores referem que, os resultados, apesar de modestos, sugerem algum ganho para o grupo experimental, fomentando pesquisas com intervenção em autorregulação em pré-escolares.

O Programa de Intervenção em Autorregulação e Funções Executivas - PIAFEX (Dias & Seabra, 2013), é um manual que compila um conjunto de atividades e visa estimular o desenvolvimento das funções executivas. É aplicado pelo próprio professor, em contexto de sala de aula, embora possa ser utilizado em contexto clínico, preferencialmente no atendimento de grupos. Dias, (2014) realizou um resumo com

evidências de efetividade do programa. Afirma que os estudos realizados tiveram como foco crianças pré-escolares (5 anos) e do 1º ano do ensino fundamental (6 anos), além de uma adaptação para contexto clínico, com crianças e adolescentes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Os resultados revelaram que as crianças que participaram do programa, ou seja, cujos professores aplicaram o PIAFEx em sala de aula, tiveram ganhos superiores aos colegas cujos professores não receberam instruções sobre o programa. Especificamente, as crianças da Educação Infantil tiveram ganhos em medidas de atenção e inibição e as crianças do Ensino Fundamental mostraram ganhos em testes de atenção, inibição e flexibilidade, além de ganhos em memória de trabalho e planejamento, conforme resposta de pais e professores a uma escala funcional. Ainda, para as crianças de 1º ano, houve evidência de ganhos em comportamento pró-social e redução de problemas de conduta, conforme feedback de pais e professores ao Questionário de Capacidades e Dificuldades – SDQ (Dias & Seabra, 2013 cit in Dias, 2014).

Branquinho, et al, (2017) realizaram um estudo com o objetivo de apresentar o projeto piloto “Dream Kids - dar voz às crianças” uma continuação do projeto Dream Teens, agora incluindo crianças entre os 9 e os 11 anos de idade. Os objetivos principais do projeto foram enfatizar a importância da participação ativa das crianças para o seu bem-estar e desenvolvimento positivo, promover a sua participação social em diferentes temas (escola, cultura, saúde, família, pares e adultos, relacionamentos, habilidades emocionais, comportamentais e sociais) e, em simultâneo, promover a inter-relação entre professor e alunos e os seus processos sociais. O Projeto Dream Kids incluiu 26 crianças a frequentar o 3º ano de escolaridade entre os 8 e os 9 anos de idade das quais 21 completaram a avaliação. Em termos de resultados, as diferenças na avaliação inicial e final não foram significativas, nem na autoavaliação, nem na avaliação pelo professor, porém, alguns itens, individualmente tiveram uma evolução favorável, estando muito relacionados com a assertividade, gestão emocional e relações interpessoais, áreas trabalhadas ao longo do projeto.

#### **4. Programa de Intervenção “Auto Regular Ment”**

O programa de intervenção “Auto Regular Ment” foi construído para efeitos desta investigação, sendo que as atividades foram cuidadosamente planeadas e preparadas, atendendo ao facto de serem crianças tão pequenas. De seguida apresenta-se uma breve fundamentação teórica, a ficha técnica do programa bem como a tabela da estrutura geral das sessões e, em anexo, o programa completo (anexo 1).

##### **Breve fundamentação teórica:**

A Autorregulação é um construto que se estende a múltiplas áreas como Personalidade, Motivação/Emoção, Psicologia Social, Psicologia Clínica, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Saúde/Medicina Comportamental, Educação, Psicologia Organizacional, Psicologia Experimental (Károlyi, 1993 cit in Filipe, 2008). O conceito de autorregulação teve origem nos estudos e na teoria sócio-cognitiva de Bandura, desenvolvida a partir de meados da década de 70, que direcionavam as atenções para a intencionalidade do comportamento do indivíduo e para o facto deste ser orientado por determinados objetivos (Filipe, 2008). Em termos gerais, é a autorregulação que torna o Homem num ser civilizado, pelo que o seu desenvolvimento constitui um importante marco durante o período pré-escolar (Olson & Kashiwagi, 2000 cit in Veiga & Fernandes, 2012). De forma genérica e simples, os modelos de autorregulação dão enfoque ao papel ativo e intencional do comportamento do indivíduo para atingir o alvo desejado, que enquanto processo, integra a seleção e o estabelecimento de objetivos pessoais, o planeamento e a implementação de um conjunto de comportamentos para alcançar um determinado intuito e a manutenção de um comportamento perseguido e desejado, nas diversas áreas da vida do indivíduo (Filipe, 2008). Implica um conjunto de competências que envolvem ser capaz de definir objetivos, observar, selecionar e aplicar estratégias de mudança e avaliar os resultados, reforçando-se pelo seu sucesso ou reestruturando os planos em caso de insucesso (Károlyi, 1993 cit in Barros, 2015). Implica processos de modulação do pensamento, afeto, comportamento ou atenção deliberados ou automáticos e de meta competências (Barros, 2015). Constitui, portanto, um processo que inclui seleção, modificação e modelação de comportamentos, controlo da atenção e mudanças cognitivas (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010) (continua no anexo 1).

## **Ficha técnica do programa “Auto Regular Ment”**

Título: “Auto Regular Ment”

Objetivo geral: promoção da AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar

Objetivos específicos: promoção da auto inibição e da auto assertividade nas crianças, promoção do auto controlo de comportamentos negativos; diminuição de comportamentos desadequados e aumento de relacionamentos positivos entre pares, promoção do cumprimento de regras; promoção de comportamentos verbais criativos e auto expressivos e promoção do auto controlo das emoções, promoção do aumento de conhecimentos e práticas educativas de autorregulação e capacitação dos agentes educativos com estratégias adequadas com o controlo regulado das crianças.

Autores: - Inês Sousa

- Profª Doutora Ângela Azevedo

Intervenientes:

Dinamizadores: Inês Sousa

Destinatários: - Crianças do pré-escolar,

- Equipa educativa - Educadoras e Auxiliares;

- Encarregados de educação.

Número de sessões: Pré teste + 7 sessões + Pós teste

Duração de cada sessão: 30-60 minutos

Local de execução: Salas de atividade de cada idade ou “sala de receção”

Início e fim: abril-maio

Tabela nº 1

*Estrutura geral das sessões*

Sessão	Objetivos específicos	Atividades
Sessão 1: <i>Auto Regular Ment'</i>	- Apresentação do programa e preenchimento do pré-teste.	Apresentação e preenchimento do pré-teste.
Sessão 2: Capitanear o comportamento	- Promoção do autocontrolo de comportamento; - Promoção da auto assertividade; - Diminuição dos comportamentos desadequados; - Aumento de relacionamentos positivos entre pares.	Atividade 1: Apresentação do “Pote da Calma”; Atividade 2: Visualização de um vídeo e reflexão sobre o mesmo.
Sessão 3: “Autorregular o educar”	- Promoção do aumento de conhecimentos e práticas educativas de autorregulação; - Capacitação dos agentes educativos com estratégias adequadas com o controlo regulado das crianças;	Apresentação de powerpoint.
Sessão 4: “A nossa reflexão”	- Promover o cumprimento de regras; - Promover autocontrolo de comportamento; - Promover o controlo dos impulsos; - Promover comportamentos verbais criativos e auto expressivos.	Atividade 1: Criação de uma reflexão em grupo. Atividade 2: Colorir um desenho
Sessão 5: “Emocionalmente”	- Promover autocontrolo das emoções; - Promover autocontrolo de comportamentos negativos.	Atividade 1: Visualização de excertos do filme “Divertidamente”; Atividade 2: Jogo das emoções.
Sessão 6: “Tudo ao contrário”	- Diminuição dos comportamentos desadequados; - Aumento de relacionamentos positivos entre pares.	Momento de reflexão.
Sessão 7: “A tartaruga”	- Promoção do controlo de emoções e comportamentos negativos; - Diminuição dos comportamentos desadequados; - Consolidação do programa.	Atividade 1: “A técnica da tartaruga” Atividade 2: Relaxamento para crianças

## Capítulo II- Parte Empírica

### 1. Metodologia

Os métodos quantitativos constituem-se como um processo dedutivo, o qual permite que os dados numéricos forneçam conhecimentos objetivos relativamente às variáveis em estudo e a objetividade, predição, controlo e a generalização são características inerentes a esta abordagem (Fortin, 1999).

Assim, para a realização deste estudo optou-se pela utilização de uma abordagem quantitativa uma vez que esta tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos e, também, porque oferece a possibilidade prever e controlar os acontecimentos (Fortin, 1999). Constitui-se como um estudo experimental, uma vez que o objetivo deste tipo de estudo consiste em examinar a causalidade (Fortin, 1999), como é o caso deste estudo, promoção da AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar, presumindo-se, assim, produzir efeito nas crianças.

### 2. Objetivos, variáveis e hipóteses

Este estudo apresenta como objetivo geral a promoção da AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar. É utilizada uma metodologia quantitativa e o programa foi aplicado a um grupo de crianças sendo que a equipa educativa assistiu à aplicação do programa, com uma sessão alusiva especificamente a esta.

Apresenta como objetivos específicos: caracterização das crianças do pré-escolar em termos de autorregulação, verificação da autorregulação em função do género e idade das crianças e verificação do impacto e eficiência do programa em contexto escolar.

O presente estudo apresenta como variáveis: autorregulação do desenvolvimento, avaliada através de duas dimensões: auto inibição, auto assertividade e variáveis sociodemográficas como o género e a idade das crianças.

De acordo com a literatura anteriormente apresentada, afigura-se como hipótese e questões de investigação as seguintes:

H1: A AR é maior nas crianças do sexo feminino - (Kashiwagi,1988)

Questões de investigação:

Será que o programa promoveu o cumprimento de regras?

Será que o programa promoveu o controlo das emoções?

Será que o programa promoveu o controlo de comportamentos negativos?

Será que o programa promoveu comportamentos verbais assertivos

Será que o programa promoveu comportamentos verbais criativos e auto expressivos?  
Será que o programa promoveu relacionamentos positivos entre pares?

### 3. Participantes

Esta abordagem quantitativa visou obter dados que sejam significativos para o problema em questão (Almeida & Freire, 2007), sabendo que “a amostragem é um processo utilizado há muitos anos, baseando-se na experiência e na intuição da ideia de que uma amostra pode informar sobre as propriedades do universo” (Murteira & Black, 1983, p.8 cit in Almeida & Freire, 2007)). Assim, a amostragem utilizada foi a amostragem por conveniência, uma vez que a amostra do estudo foi escolhida especificamente, não permitindo a cada elemento da população a mesma possibilidade de ter sido escolhido para formar a amostra (Fortin, 1999).

Participaram neste estudo 32 crianças inseridas num estabelecimento do ensino pré-escolar, a frequentar a última sala do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos (M= 5.56, DP=.504), das quais 16 são do sexo masculino (50%) e 16 do sexo feminino (50%).

No que diz respeito à caracterização da autorregulação das crianças, considerando que a escala possui uma pontuação máxima de 207 pontos, o resultado médio para possuir autorregulação será metade, 103.5. Assim sendo, na dimensão auto inibição a média é de 120.09 e na dimensão auto assertividade é de 31.85, sendo o somatório das duas dimensões de 151.94. Portanto, os participantes possuem uma autorregulação acima da média expectável.

Tabela 2.

#### *Caracterização dos participantes*

<b>Variável</b>	<b>Grupo</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Género	Masculino	16	50%
	Feminino	16	50%
Idade		<b>M</b>	<b>DP</b>
		5.56	.504
Autorregulação	Auto inibição	120.09	52.59
	Auto assertividade	31.85	10.44

#### **4. Instrumentos**

De forma a avaliar a eficácia do programa foi aplicado um pré-pós-teste. Uma vez que se pretendia avaliar/testar essa eficácia e que não havia um grupo equivalente, não existiu grupo de controlo. Assim, para este efeito, foi utilizada a escala “*Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children*” – Escala de Comportamentos de Autorregulação (ECA) de Olson e Kashiwagi (2000), adaptada por Veiga e Fernandes (2012) para a população portuguesa. A escala mostra-se importante não apenas a nível da investigação científica, mas também para avaliação dos comportamentos de autorregulação das crianças nas suas salas, sendo útil para o despiste de possíveis problemas de comportamento ou mesmo de desenvolvimento pessoal e social, avaliando duas dimensões, auto inibição, referente ao cumprimento de regras, e com a capacidade de esperar pela gratificação, de controlar emoções e comportamentos negativos, e auto assertividade, relacionada com comportamentos verbais assertivos, criativos ou auto expressivos e com relacionamentos positivos entre pares (Veiga & Fernandes, 2012). Apresenta boas qualidades psicométricas, quer a nível de consistência interna quer a nível de validade externa (Veiga & Fernandes, 2012). Considerando que as educadoras e auxiliares assistiram à aplicação do programa e uma sessão foi dinamizada especificamente para elas, foi criado, um questionário para aplicação às mesmas, igualmente antes e após a aplicação do programa, visando essencialmente, obter informação sobre conhecimentos e práticas educativas de autorregulação, passíveis de desenvolvimento e aperfeiçoamento ao longo do programa (anexo 2) e, ainda, um questionário para que os pais preenchessem a dar um feedback sobre eventuais efeitos do programa que verificaram nas crianças em contexto familiar (anexo 4).

#### **5. Procedimentos**

Toda a investigação efetuada junto de seres humanos requer questões morais e éticas (Fortin, 1999). A ética coloca constrangimentos aos investigadores decorrentes das exigências morais que, por vezes, podem entrar em conflito com o rigor da investigação e, no percurso da aquisição dos conhecimentos existe um limite a ser respeitado relativo ao respeito pela pessoa e à proteção do seu direito livre de viver enquanto ser humano (Fortin, 1999).

Inicialmente foi elaborado um pedido de autorização ao autor da escala para autorização da utilização da mesma. Deste modo, também se recorreu a uma carta de

explicação do estudo à instituição onde será aplicado o programa. Posteriormente, após a autorização da instituição, foi entregue aos pais um consentimento informado para que pudessem autorizar os seus educandos a participar no estudo, pudessem saber o que lhes foi pedido, para que fins a informação seria utilizada e avaliassem as consequências da participação (Fortin, 1999), bem como às educadoras de infância e às auxiliares, no sentido de confirmarem a sua participação no estudo. Assim sendo, foi elaborado o programa de intervenção bem como o questionário a utilizar no pré e pós teste referente às educadoras e auxiliares. Depois dos questionários devidamente preenchidos foi aplicado o programa às crianças, com a observação passiva das educadoras e auxiliares, sendo dirigida especificamente para elas uma sessão do programa. Os pais foram ainda envolvidos, foi criado e enviado um folheto informativo para todos os pais, para que pudessem saber o que iria acontecer nas sessões com as crianças e pudessem aplicar algumas estratégias, em casa (anexo 3). No final da aplicação do programa, os pais foram contactados para que dessem um feedback sobre eventuais efeitos do programa que verificaram nas crianças. De referir que a participação dos pais foi diminuta, apenas 17 pais preencheram o questionário, resultante dos entraves e constrangimentos da instituição no envolvimento dos pais das crianças, em intervenções de carácter psicológico.

O programa foi aplicado nos meses de abril-maio, pela dinamizadora Inês Sousa, orientado pela Prof<sup>a</sup> Doutora Ângela Azevedo e elaborado para efeito desta investigação.

No que diz respeito à análise de dados, foi utilizado o programa de tratamento estatístico *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)* para realizar as devidas análises, possibilitando a elaboração de uma avaliação relativa à eficácia do programa resultante da aplicação do pré e pós teste.

## 6. Resultados

### 6.1. Autorregulação e género

De maneira a avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas na auto inibição e auto assertividade em função do género recorreu-se ao teste *t de student*. De acordo com o verificado na tabela nº 3, não são encontradas diferenças estatisticamente significativas entre a auto inibição e o género  $t(30) = -1.061, p=.297$  e entre a auto assertividade e género  $t(25.75) = -.923, p=.365$ . Assim, concluiu-se que a autorregulação é superior nos meninos, mas a diferença não é estatisticamente significativa.

Tabela nº 3:

*Resultados da autorregulação em função do género das crianças*

	Masculino		Feminino		Inferência		
	M	DP	M	DP	t	gl	p
Auto Inibição	121.56	35.13	55.88	11.82	-1.061	30	.297
Auto Assertividade	132.69	22.95	59.13	7.67	-.923	25.748	.365

### 6.2 Autorregulação e idade

De modo a avaliar se existem diferenças significativas na auto inibição e auto assertividade em função da idade das crianças recorreu-se ao teste de correlação de *Pearson*. Assim, conforme exemplificado na tabela nº4, verificou-se que a auto inibição e auto assertividade não estão correlacionadas à idade das crianças, ( $p=.93$ ) e ( $p=.56$ ) respetivamente.

Tabela nº 4

*Resultados da autorregulação em função da idade das crianças*

	Idade das crianças
Auto Inibição	.93
Auto Assertividade	.56

### 6.3 Resultados das pontuações do Pré e Pós Teste da escala ECA

Para avaliar os efeitos do programa, realizou-se uma análise descritiva do pré e do pós teste. Assim, conforme os dados da tabela nº 5, concluiu-se que, no pré-teste a média das respostas na dimensão auto inibição é de 120.09 (DP= 52.59) e na dimensão auto assertividade é de 31.845 (DP=10,438), sendo o total 151.94. Relativamente aos questionários do pós teste a média das respostas na dimensão auto inibição é de 127.13 (DP=29.728) e na dimensão auto assertividade é de 57.50 (DP=9.939), sendo o total de 184.63.

Considerando, assim, que quanto maior for a pontuação na escala, maior é a autorregulação, concluiu-se, assim, que existiu um aumento significativo dos níveis de autorregulação das crianças, uma vez que a média nas dimensões das escalas aumentou do pré para o pós teste. Tendo em conta que a pontuação máxima da escala é 207 pontos, verifica-se que a pontuação do pós teste se aproxima da pontuação máxima da escala.

Tabela nº 5

*Resultados do pré e pós teste ECA*

		M	DP
Pré Teste	Auto Inibição	120.09	52.59
	Auto Assertividade	31.85	10.44
	Total	151.94	
Pós Teste	Auto Inibição	127.13	29.73
	Auto Assertividade	57.50	9.94
	Total	184.63	

#### 6.4 Resultados da análise das questões de investigação

Os resultados a seguir descritos visam considerar as características promovidas no programa e questionar se aumentaram com a aplicação do programa. Assim sendo, conforme o verificado na tabela nº 6, é possível concluir que em todas as características promovidas ao longo do programa existiu um aumento da média das respostas, resultante da aplicação do mesmo.

Verificou-se que, no cumprimento de regras existiu um aumento da média das respostas de 23.59 (DP=7.40) para 25.06 (DP=6.27); no controlo das emoções um aumento da média de 45.28 (DP=11.73) para 46.25 (DP=11.10); no controlo de comportamentos negativos um aumento da média de 51.22 (DP=13.06) para 55.81 (DP=12.73); nos comportamentos verbais assertivos um aumento da média de 13.56 (DP=2.15) para 16.16 (DP=2.73); nos comportamentos criativos e auto expressivos um aumento da média de 19.47 (DP=5.30) para 20.50 (DP=4.65) e, nos relacionamentos positivos entre pares, um aumento da média de 19.56 (DP=4.09) para 20.84 (DP=3.53).

Tabela nº6

*Resultados obtidos antes e depois da aplicação do programa*

	M	DP
Antes da aplicação do programa	Cumprimento de regras	23.59 7.40
	Controlo de emoções	45.28 11.73
	Controlo de comportamentos negativos	51.22 13.06
	Comportamentos verbais assertivos	13.56 2.15
	Comportamentos criativos e auto expressivos	19.47 5.30
	Relacionamentos positivos entre pares	19.56 4.09
Depois da aplicação do programa	Cumprimento de regras	25.06 6.27
	Controlo de emoções	46.25 11.10
	Controlo de comportamentos negativos	55.81 12.73
	Comportamentos verbais assertivos	16.16 2.73
	Comportamentos criativos e auto expressivos	20.50 4.65
	Relacionamentos positivos entre pares	20.84 3.53

## 6.5 Outros resultados considerados na presente investigação

Considerando que a equipa educativa assistiu à aplicação do programa e que uma sessão foi dirigida especificamente para as educadoras e auxiliares, analisou-se a promoção de efeitos com a aplicação do programa nos conhecimentos e práticas da equipa educativa realizando-se uma análise descritiva que se irá apresentar de seguida. Assim, conforme exemplificado na tabela nº7, concluiu-se que a média aumentou do pré para o pós teste, de M= 43.50 para M= 44.75, respetivamente.

Tabela nº7

*Resultados da equipa educativa nos conhecimentos e práticas educativas de AR*

	M	DP
Pré Teste	43.50	3.109
Pós Teste	44.75	2.872

De uma forma descritiva, nos questionários relativos ao pré teste concluiu-se que 3 membros da equipa, 75% sabiam o que era a autorregulação, sendo que apenas 2 membros, 50% mostraram saber o que consideravam por práticas educativas e práticas educativas de autorregulação. No que concerne ao uso de estratégias de autorregulação nas crianças, 3 membros, 75%, referiram utilizar, sendo que, todos os membros, 100% referiram utilizar estratégias para reduzir os comportamentos/emoções desadequados. No que diz respeito ao reforço dos comportamentos sociais das crianças, 3 membros, 75%, referem utilizar esse reforço, sendo que apenas metade dos membros, 50%, aludiu ao facto de existirem na instituição recursos que possibilitem a autorregulação das crianças. Todos os membros da equipa, 100%, referem saber identificar comportamentos desadequados e que esses mesmo comportamentos existem na instituição. No que concerne às variáveis como idade e género das crianças, constatou-se que 100% dos membros consideram que a AR varie em função dessas variáveis. Relativamente ao trabalho de organização/planificação das educadoras/auxiliares, 75% referiu que consegue que planeia o seu trabalho, levar a planificação até ao final e, consequentemente avaliar o processo e os efeitos no desenvolvimento das crianças. Sendo que 100% referiu que consegue lidar com os problemas que vão surgindo, bem como lidar com várias coisas ao mesmo tempo.

Comparativamente com os questionários do pós teste, verificou-se um aumento relativamente aos conhecimentos e práticas educativas de autorregulação, de 50% para 75%.

Tendo em conta que os pais foram envolvidos no programa, que foi criado e enviado um folheto informativo para todos os pais, para que pudessem saber o que iria acontecer nas sessões com as crianças e pudessem aplicar algumas estratégias, realizou-se uma análise dos eventuais efeitos do programa em contexto familiar. Assim, foi realizada uma análise descritiva, dos 17 questionários preenchidos pelos pais das crianças, 13 preenchidos por mães e 4 por pais. Assim sendo, concluiu-se que 14 dos pais referiram possuir conhecimento sobre autorregulação, bem como que a sua criança evidencia comportamentos de autorregulação. 12 pais referiram ter oportunidade de ler o guião que foi entregue a cada criança sobre o programa, porém, apenas 8 pais referiram ter aplicado as estratégias sugeridas. 12 pais afirmaram ter verificado uma diminuição dos comportamentos desadequados, consequência da aplicação do programa e 14 pais verificaram um aumento dos comportamentos sociais das suas crianças. Todos os pais consideraram que as suas crianças cumprem regras, e 12 pais consideraram que as suas crianças aprenderam estratégias de autorregulação.

## 7. Discussão dos resultados

A presente investigação tinha como objetivo inicial a promoção da AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar e, especificamente, caracterização das crianças do pré-escolar em termos de autorregulação, verificação da autorregulação em função do género e idade das crianças e verificação do impacto e eficiência do programa em contexto escolar.

No que concerne à hipótese, relativamente à verificação da autorregulação em função do género, concluiu-se que, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas da AR em função do género. Este resultado refuta o que Kashiwagi, (1988) afirmou, que as crianças japonesas do género feminino em idade pré-escolar manifestam níveis de autorregulação significativamente mais elevados do que crianças do género masculino. No que diz respeito à verificação da autorregulação em função da idade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, sendo que este resultado não é condizente com o que afirmaram Olson e Kashiwagi (2000), de que a autorregulação é superior em crianças mais velhas, sendo que os mesmos autores afirmam que apenas entre os três e os quatro anos, é que os níveis de autorregulação são semelhantes em crianças de ambos os géneros.

Na análise dos questionários do pré e pós teste para verificar se há diferenças na AR das crianças com a aplicação do programa, concluiu-se que existiu um aumento significativo dos níveis de autorregulação das crianças, uma vez que a média total nas dimensões das escalas aumentou do pré teste para o pós teste,  $M= 151.94$  para  $M=184.63$ . Este resultado vem corroborar o que Willis, Dinehart e Bliss, (2014), referiram, de que existe um papel significativo dos programas de educação infantil no desenvolvimento de prontidão escolar e de que estes possuem a capacidade de ajudar e promover o desenvolvimento de competências de autorregulação das crianças. Este aumento dos níveis de autorregulação das crianças relaciona-se, ainda, com resultados anteriormente encontrados, no que diz respeito à eficácia de programas de intervenção desta natureza, como por exemplo, de Dias, (2014) que realizou um resumo com evidências de efetividade do programa –PIAFEX, manual que compila um conjunto de atividades e visa estimular o desenvolvimento de funções executivas, de estudos realizados com foco em crianças pré-escolares de 5 anos e de crianças com 6 anos do 1º ano do ensino fundamental. Concluiu que, especificamente, as crianças de 5 anos, da educação infantil,

tiveram ganhos em medidas de atenção e inibição e as crianças de 6 anos, do ensino fundamental, mostraram ganhos em testes de atenção, inibição e flexibilidade, além de ganhos em memória de trabalho, planejamento, no comportamento pró-social e redução de problemas de conduta, conforme resposta de pais e professores a uma escala funcional.

No que diz respeito às características promovidas ao longo do programa, concluiu-se que existiu um aumento da média das respostas com a aplicação do programa. Acredita-se que o aumento das características promovidas ao longo do programa como cumprimento de regras, controlo das emoções, controlo de comportamentos negativos, aumento de comportamentos verbais assertivos, de comportamentos verbais criativos e auto expressivos e de relacionamentos positivos entre pares, está relacionado com as atividades realizadas ao longo do programa, que foram na sua maioria criativas, atrativas e dinâmicas e com carácter inovador na instituição, tendo havido muita receptividade, interesse, entusiasmo por parte das crianças em todas as atividades, sendo um grupo de crianças muito participativo, atento, cooperante e com um nível de compreensão muito positivo. Considera-se, ainda, que, o número de sessões foi adequado e que os meios tecnológicos utilizados são uma ferramenta útil, uma vez que se tratam de crianças tão pequenas, auxiliam na captação da atenção e concentração.

A eficiência das atividades e do programa relacionam-se com as evidências de que a intervenção pode estimular o desenvolvimento da regulação e consciência emocional e das funções executivas, no geral, da autorregulação (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010 cit in Fernandes, 2012). Sabe-se, que, durante os anos pré-escolares, as crianças experimentam um crescimento rápido em áreas associadas à autorregulação bem como o aumento das habilidades de linguagem, permitindo que as crianças usem palavras para gerenciar os seus pensamentos e sentimentos e pedir ajuda (Rosanbalm & Murray, 2017), sendo o momento perfeito para os cuidadores ensinarem ativamente e treinarem habilidades como identificação de emoções, resolução de problemas, tomada de perspectiva e estratégias de tranquilidade, sendo fulcral a considerável repetição, estímulo e prática no uso dessas novas habilidades.

No que concerne a outros resultados considerados, referentes às diferenças nos conhecimentos e práticas educativas de AR, com a aplicação do programa, considera-se fulcral salientar a evolução positiva que se verificou do pré para o pós teste. Verificou-se um aumento relativamente aos conhecimentos das práticas educativas de autorregulação, de 50% para 75%. Considerando que no desenrolar do pré-escolar é o momento perfeito para os cuidadores ensinarem ativamente e treinarem habilidades, a modelagem do

cuidador referente a essas habilidades é importante, pois as crianças visualizam os adultos de perto e aprendem com eles como se devem comportar (Rosanbalm & Murray, 2017). Porém, só é possível, se estes cuidadores possuírem conhecimentos e estratégias para tal. Por fim, com vista a verificar eventuais efeitos do programa em contexto familiar, os pais das crianças foram contactados de maneira a que pudessem dar um feedback alusivo à aplicação do programa. Assim sendo, do feedback que os pais dedicaram, importa salientar alguns resultados. Dos 16 pais que responderam ao questionário apenas 8, ou seja 50%, referiram ter oportunidade de aplicar as estratégias sugeridas, porém, 12, 75%, dos pais afirmaram ter verificado uma diminuição dos comportamentos desadequados e que as suas crianças aprenderam estratégias de autorregulação. Considerando a literatura anteriormente apresentada, de que os pais têm sido responsabilizados pelo comportamento e desenvolvimentos dos filhos muito para além da transmissão genética (Maccoby, 2000 cit in Barros, 2015) e que, têm sido sistematicamente envolvidos nos processos de mudança preventiva ou terapêutica do comportamento dos filhos (Dishion & McMahon, 1998; Hauck, 1983; McAuley, 1982; Moreland, Schwebel, Beck & Wells, 1982; Thomas, 1996 cit in Barros, 2015), com a necessidade de orientarem o comportamento da criança, fundamental ao longo do seu desenvolvimento, em particular quando se pretende a sua progressiva autorregulação, julgou-se que este envolvimento dos pais no programa seria pertinente, porém, dado o pouco envolvimento dos pais, acredita-se que o facto de ter havido evolução na autorregulação das crianças se deve à aplicação do programa e que as estratégias sugeridas pouco contribuíram para essa evolução, porque efetivamente nem todos os pais as aplicaram e nem todos os pais deram um feedback dos eventuais efeitos verificados. Urge, assim, referir os constrangimentos, dificuldades e entraves encontrados na instituição no sentido de incluir e envolver os pais em intervenções deste carácter.

Eisenberg, Spinrad e Eggrum (2010 cit in Fernandes, 2012) afirmam, que a promoção da autorregulação começa a ser, cada vez mais uma preocupação de pais, educadores e professores uma vez que promover as capacidades de autorregulação desde cedo pode ser uma forma de prevenir desajustamentos comportamentais e de fomentar o desenvolvimento de competências sociais positivas e de que há evidências de que a intervenção pode estimular o desenvolvimento da regulação e consciência emocional e das funções executivas, ou seja, da autorregulação, o que se acredita ter acontecido neste estudo, uma vez que existiu, efetivamente, uma promoção da autorregulação do desenvolvimento das crianças.

## Conclusão

A investigação apresentada destinou-se a aprofundar teórica e empiricamente a problemática da autorregulação do desenvolvimento no pré-escolar. Neste momento, em jeito de conclusão, torna-se útil ressaltar que as considerações desta tese, ressaltam a concretização dos objetivos inicialmente propostos.

Em termos gerais, é a autorregulação que torna o Homem num ser civilizado, pelo que o seu desenvolvimento constitui um importante marco durante o período pré-escolar (Olson & Kashiwagi, 2000 cit in Veiga & Fernandes, 2012). Como fomos verificando ao longo da revisão teórica acima apresentada, o jardim-de-infância é um contexto que exige das crianças uma adaptação a rotinas estruturadas, ao respeito pela autoridade de outros adultos que não os pais, à partilha de recursos e também da atenção dos adultos entre pares (Tobin, Wu & Davidson, 1989 cit in Veiga & Fernandes, 2012). Verificámos que é neste contexto que a criança começa a desenvolver mais competências para controlar os seus comportamentos de exteriorização, descobrindo novas formas de expressar as suas emoções, pensamentos e desejos, sem ter que recorrer à agressão (Veiga & Fernandes, 2012). Os mesmos autores afirmam que, desta forma, é importante que a investigação se debruce sobre esta área, para melhor compreender o desenvolvimento infantil e para melhor atuar no processo de ensino. Constatamos que o desenvolvimento da autorregulação possui uma base biológica, mas, também é influenciado, pelo ambiente social sendo que a modelação e a instrução são consideradas os principais meios de promoção por parte das famílias, dos professores, dos pares e da sociedade em geral, tanto no que concerne às aprendizagens motoras e cognitivas, como às principais capacidades de autorregulação (Fernandes, 2012).

A presente investigação tinha como objetivo inicial a promoção da autorregulação do desenvolvimento em crianças do pré-escolar. Para tal concebeu-se uma intervenção sustentada em sete sessões. Depois da análise da avaliação do programa criado e aplicado, podemos considerar que, de forma geral, os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que, há evidências do aumento da autorregulação das crianças. Os resultados sugerem que, a adoção de programas específicos, neste caso de autorregulação, são uma estratégia útil e eficaz do ponto de vista do desenvolvimento, produzindo resultados favoráveis.

Considerando, ainda, que se verificaram efeitos do programa na equipa educativa, e que alguns pais afirmaram aplicar as estratégias sugeridas, sugere-se, futuramente que

estes agentes educativos sejam incluídos como agentes ativos na promoção da autorregulação das crianças, participando ativamente nas sessões. Pois, o trabalho intencional de adultos para promover a capacidade de autorregulação no início da vida das crianças pode ajudá-los a desenvolver habilidades críticas como controlo da atenção, solução de problemas e estratégias de enfrentamento para gerenciar experiências ambientais ou emocionais angustiantes (Rosanbalm & Murray, 2017).

Após a conclusão do presente trabalho importa também refletir acerca das aquisições realizadas e das limitações subjacentes à realização do mesmo. Assim, como aspetos positivos importa ressaltar o interesse pela temática da investigação, a qual se acredita assumir um carácter inovador, considerando a pouca existência de estudos no contexto português sobre o tema, constituindo-se desde logo como um desafio. Importa também, referir as competências que foram aperfeiçoadas com a realização deste trabalho, designadamente, competências de pesquisa, de escrita, de criatividade, de intervenção em grupo, de reflexão crítica e de aquisição de conhecimentos acerca das metodologias de investigação. Como principais dificuldades salientam-se os constrangimentos institucionais de maior envolvimento dos pais na intervenção. Contudo, a realização deste trabalho configurou-se como um marco no meu trajeto académico, finalizando um ciclo de importantes consolidações e aprendizagens, enquanto aluna de mestrado em Psicologia da Educação.

## 8. Referências bibliográficas

Abreu, I., L., Alarcão, M., Almeida, A. T., Brandão, T., Cruz, O., Gaspar, M. F., & Ribeiro, M. S. (2010). *Avaliação de intervenções de educação parental – Relatório 2007-2010*. FMH, Universidade Técnica de Lisboa, FPCE, Universidade do Porto, FPCE, Universidade de Coimbra, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, ESE, Instituto Politécnico do Porto.

Barroso, J., (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.

Barroso, R. G. (2011). O controlo e a disciplina na regulação do comportamento de crianças e jovens. *Psicologia Educação e Cultura*, 2, 245-256.

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of selfregulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911. doi:10.1017/S0954579408000436

Bowlby, J. (1969/1984). *Attachment and loss. Vol 1: Attachment*, 2nd Edition. London: Basic Books. (Edição revista em 1984).

Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, Vieira, C., J., Leal, T. & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 3 (XXXIV), 235-248. doi: 10.14417/ap.1079.

Camila, C & Garrido, M. V. (2013). Desenho e avaliação de programas de desenvolvimento de competências parentais para pais negligentes: Uma revisão e reflexão. *Análise Psicológica*. 3 (XXXI). 245-268. doi: doi: 10.14417/ap.697.

Costa, A. R. T. C. (2014). Oportunidades de autorregulação da aprendizagem e comportamentos autorregulados em contexto pré-escolar. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia. Lisboa.

Decreto-Lei nº 184/2004. Diário da República, 1ª Série, 177, 4898-4914.

Dias, N. M., Seabra A. G. (2013) Funções executivas: desenvolvimento e intervenção. *Temas sobre Desenvolvimento*. 19.

Karoly, P., Boekaerts, M. & Maes, S., (2005). Toward consensus in the psychology of selfregulation: How far have we come? How far do we have yet to travel? *Applied Psychology*, 54, 300–311.

Faria C., Camacho I. M., Antunes A. P. & Almeida A. T. (2012). Promoção da parentalidade positiva: Estudo exploratório sobre a aplicação de um programa em contexto escolar. *Actas do I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho.

Fernandes, A. L., (2012). Perceções dos educadores de infância acerca dos comportamentos de autorregulação das crianças. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Figueiredo, B. & Lamela, D. (2014). Parentalidade e coparentalidade: Conceitos básicos e programas de intervenção. CUP book: Contributos para a intervenção em Psicologia. Porto. Universidade Católica Portuguesa.

Filipe, A. R. M., (2008). “Pensar e Agir Para Viver Melhor: A Autorregulação e o Coping na Adaptação dos Indivíduos com Diabetes Mellitus de Tipo II”. Tese de Mestrado. Universidade De Lisboa Faculdade de Psicologia e De Ciências da Educação.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (N. Salgueiro, Trad.). Loures: Lusociência (1996).

Freire, T. & Almeida, L. S. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.

Gaspar, T. & Matos G. (2016). Escala de Avaliação das Práticas Parentais: Controlo e Aceitação. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 7, 1-2.

Justo, A. P., (2015). Autorregulação em Adolescentes: Relações entre Estresse, Enfrentamento, Temperamento e Problemas Emocionais e de Comportamento. Tese de Doutoramento. PUC-Campinas.

Kontos, S., Burchinal, M., Howes, C., Wisseh, S., & Galinsky, E. (2002). Na eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (2), 239-258.

Linhares, M. B. M. & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200012>.

Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J. & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3 (26), 263-478.

Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. New York: Guilford Press.

Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE) (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>. Acedido em: junho de 2018.

Moilanen, K. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 835–848.

Olson, S., & Kashiwagi, K. (2000). Teacher ratings of behavioral self-regulation in Preschool children: A Japanese/US comparison. *Journal of applied developmental psychology*, 21 (6), 609-617.

Pereira, C. M. G.S & Agostinho, C. A. N. (2015). Assumir o Desafio de Uma Parentalidade Positiva. Um programa de Intervenção. *Atención Temprana y Educación Familiar*. 13 (8). 289-299.

Pinto, H. M., Cravalho, A. R. & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 4 (XXXII), 387-400. doi: 10.14417/ap.844.

Pereira, A. I., Goes, A. R. & Barros, L. (2015). Promoção da Parentalidade Positiva: Intervenções Psicológicas com Pais de Crianças e Adolescentes. Lisboa: Coisas de Ler.

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. Centro de Investigação Educação e Ciências do Comportamento Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro.

Portugal, G. Libório, O. e Santos, P. (2007). Combinando teoria, praxis e reflexão sobre o desenvolvimento de competências na formação de educadores, na Universidade de Aveiro. In E. C. Martins (org), *Actas do VIII Congresso da SPCE* “Cenários de educação/formação: novos espaços, culturas e saberes.

Rosanbalm, K.D., & Murray, D.W. (2017). Promoting Self-Regulation in Early Childhood: A Practice Brief. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, US. Department of Health and Human Services.

Rosário, P., Núñez, González-Pienda. (2007). Projeto Sarilhos do Amarelo. Porto Editora.

Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000). From neuron to neighborhoods: The science of early childhood development . Washington: National Academy Press.

Simões, S., Farate, C. & Pocinho, M. (2011). Estilos Educativos Parentais e Comportamentos de Vinculação das Crianças em Idade Escolar.

Vasconcelos, T. (2009). A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras. Lisboa: Texto Editora.

Veiga, F. & Fernandes, A., (2012). Autorregulação em Crianças do Jardim-de-Infância: Adaptação da Escala *Teacher Ratings of Behavioral Self-Regulations In Preschool Children*. Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação.

# Anexos



**Ficha técnica:**

**Objetivo geral:** promoção da AR do desenvolvimento em crianças do pré-escolar

**Objetivos específicos:** promoção da auto inibição e da auto assertividade nas crianças, promoção do auto controlo de comportamentos negativos; diminuição de comportamentos desadequados e aumento de relacionamentos positivos entre pares, promoção do cumprimento de regras; promoção de comportamentos verbais criativos e auto expressivos e promoção do auto controlo das emoções, promoção do aumento de conhecimentos e práticas educativas de autorregulação e capacitação dos agentes educativos com estratégias adequadas com o controlo regulado das crianças.

**Autores:** - Inês Sousa

- Prof<sup>a</sup> Doutora Ângela Azevedo

**Intervenientes:**

**Dinamizadores:** Inês Sousa

**Destinatários:** - Crianças do pré-escolar,

- Equipa educativa - Educadoras e Auxiliares;

- Encarregados de educação.

**Número de sessões:** Pré teste + 7 sessões + Pós teste

**Duração de cada sessão:** 30-60 minutos

**Local de execução:** Salas de atividade de cada idade ou “sala de receção”

**Início e fim:** abril-maio

## **Fundamentação teórica**

A Autorregulação é um construto que se estende a múltiplas áreas como Personalidade, Motivação/Emoção, Psicologia Social, Psicologia Clínica, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Saúde/Medicina Comportamental, Educação, Psicologia Organizacional, Psicologia Experimental (Karoly, 1993 cit in Filipe, 2008). O conceito de autorregulação teve origem nos estudos e na teoria sócio-cognitiva de Bandura, desenvolvida a partir de meados da década de 70, que direcionavam as atenções para a intencionalidade do comportamento do indivíduo e para o facto deste ser orientado por determinados objetivos (Filipe, 2008). Em termos gerais, é a autorregulação que torna o Homem num ser civilizado, pelo que o seu desenvolvimento constitui um importante marco durante o período pré-escolar (Olson & Kashiwagi, 2000 cit in Veiga & Fernandes, 2012). De forma genérica e simples, os modelos de autorregulação dão enfoque ao papel ativo e intencional do comportamento do indivíduo para atingir o alvo desejado, que enquanto processo, integra a seleção e o estabelecimento de objetivos pessoais, o planeamento e a implementação de um conjunto de comportamentos para alcançar um determinado intuito e a manutenção de um comportamento perseguido e desejado, nas diversas áreas da vida do indivíduo (Filipe, 2008). Implica um conjunto de competências que envolvem ser capaz de definir objetivos, observar, selecionar e aplicar estratégias de mudança e avaliar os resultados, reforçando-se pelo seu sucesso ou reestruturando os planos em caso de insucesso (Karoly, 1993 cit in Barros, 2015). Implica processos de modulação do pensamento, afeto, comportamento ou atenção deliberados ou automáticos e de meta competências (Barros, 2015). Constitui, portanto, um processo que inclui seleção, modificação e modelação de comportamentos, controlo da atenção e mudanças cognitivas (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010).

A autorregulação reporta-se a um conjunto de características a nível individual, que ligam o indivíduo e o contexto e se constituem como meios através dos quais crianças, adolescentes e adultos contribuem para a modelagem do seu próprio desenvolvimento, conferindo ao indivíduo o papel de mediador na mudança, a autorregulação constitui-se como um processo central do funcionamento humano (Karoly, Boekaerts & Maes 2005). Tem um papel fundamental na promoção do bem-estar ao longo da vida, incluindo saúde emocional, social e económica e realização educacional, podendo ser definida como o ato de gerenciar pensamentos e sentimentos para permitir ações direcionadas por objetivos (Rosanbalm & Murray, 2017). Refere-se, ainda à capacidade do ser humano em ativar de forma flexível, monitorizar, inibir, preservar e adaptar o seu comportamento, atenção,

emoções e estratégias cognitivas, como resposta aos estímulos internos e ambientais, com o intuito de alcançar objetivos individuais de relevo (Moilanen, 2007). Considerando a exigência de o indivíduo pensar antes de agir, os processos de autorregulação refletem o seu desenvolvimento motor e cognitivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento do processo de autorregulação, existe uma integração de processos regulatórios de diferentes tipos tais como regulação cognitiva, a regulação emocional e a regulação comportamental (Berger, 2011; Vohs & Baumeister, 2011 cit in Linhares & Martins, 2015). Conclui-se que diferentes áreas do desenvolvimento humano estão envolvidas na autorregulação (Linhares & Martins, 2015). A regulação cognitiva, consiste na capacidade de reter mentalmente e manipular informação (memória de trabalho) e na habilidade de resistir à tentação de fazer algo (controle inibitório) (Paris & Newman, 1990 cit in Linhares & Martins, 2015). A regulação cognitiva envolve atenção, inibição, partilha de tarefas e memória de trabalho (Linhares & Martins, 2015). A atenção é a base do controle inibitório, da estratégia de resolução de problemas e da auto monitorização, que envolve orientação, alerta, atenção sustentada e seleção de aspetos relevantes ou irrelevantes (Rueda, Posner, & Rothbart, 2011 cit in Linhares & Martins, 2015). A inibição envolve a função executiva, que reflete a habilidade de deliberadamente inibir uma resposta dominante automática ou preponderante (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howeter, 2000 cit in Linhares & Martins, 2015). A partilha de tarefas corresponde à atenção executiva, que consiste na capacidade de dividir a atenção entre tarefas em andamento e o estado mental vinculado à outra tarefa (Miyake et al., 2000 cit in Linhares & Martins, 2015). Este mecanismo capacita a pessoa a lidar com mudanças nas exigências e nos objetivos de diferentes tarefas (Linhares & Martins, 2015). Na regulação cognitiva, a habilidade de focalizar na atividade está associada ao bom desempenho escolar (Blair & Razza, 2007 cit in Linhares & Martins, 2015). Relativamente à regulação emocional, é sabido que é no primeiro ano de idade, que se pode observar o desenvolvimento da habilidade de regular a expressão das emoções (Linhares & Martins, 2015). A partir de seis meses de idade, a criança apresenta as seguintes emoções básicas: alegria, tristeza, surpresa, reserva, medo e raiva. Assim, a regulação emocional abarca as habilidades e estratégias que servem para manusear, modular, inibir e melhorar a ativação emocional, de modo a dar suporte à adaptação social e respostas não sociais (Calkins, 2009; Kopp, 1989 cit in Linhares & Martins, 2015).

A primeira infância é um período de rápido desenvolvimento do cérebro que abre caminho para o crescimento das habilidades de autorregulação (Rosanbalm & Murray, 2017), constituindo-se o período entre os três e os seis anos constitui uma importante etapa no desenvolvimento da mesma (Kopp, 1982 & Thompson, 1994 cit in Veiga & Fernandes, 2012). O conjunto de processos mentais que exercem controlo sobre as funções do sujeito, especificamente, o controlo de impulsos, emoções, pensamentos e comportamentos, o planeamento de ações, a capacidade de saber esperar pela gratificação ou a resolução de conflitos é assim classificado de autorregulação (Eisenberg, 2005; Eisenberg et al, 1997 cit in Veiga & Fernandes, 2012). A criança tem que começar, desde cedo, a compreender em que situações cada resposta é adequada (Kochanska, Murray & Harlan, 2000). Quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão a motivação para a autorregulação atinge o seu auge (Bronson, 2000 cit in Costa, 2014). A partir do pré-escolar, as crianças começam a ser cada vez mais competentes no que diz respeito ao respeitar regras, utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento (Costa, 2014). Segundo Bronson (2000 cit in Costa, 2014), as crianças nesta fase mostram interesse em passar mais tempo com os seus pares, a influenciá-los e a serem aceites por eles. Tendem, por isso, a tornar-se mais eficazes na interação com outras crianças e com os adultos, apesar do ambiente ser responsável por muitas das estratégias que utilizam para resolver problemas sociais e atingir respetivos objetivos (Costa, 2014). As relações das crianças do pré-escolar, quando comparadas com as de anos anteriores, tendem a passar de uma atitude de insistência para uma atitude de negociação e reciprocidade (Costa, 2014). Ocorre um grande aumento do controlo cognitivo durante o período pré-escolar e, para além de terem um pensamento muito mais direcionado para o objetivo, as crianças tornam-se cada vez mais persistentes e capazes de realizar tarefas sozinhas (Costa, 2014). Nesta faixa etária, as crianças aprendem a como aprender e a como resolver os problemas no seu meio envolvente (Costa, 2014). Bronson (2000 cit in Costa, 2014) defende ainda que dentro de um conjunto de tarefas, as crianças do pré-escolar conseguem resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, monitorizar o seu progresso e, também, atingir o objetivo com sucesso (Costa, 2014).

No que diz respeito à autorregulação da emoção, é um processo extrínseco e intrínseco responsável por monitorizar, avaliar e modificar as reações emocionais ou expressões (Thompson, 1994 cit in Jahromi & Stifter, 2008). Um período fulcral para o desenvolvimento da regulação emocional parece, assim, ser a idade pré-escolar (Blair &

Diamond, 2008; Olson & Lunkenheimer, 2009) pois durante este período, as crianças podem potencialmente desenvolver competências essenciais que apoiam a regulação e a expressão adequada das emoções (Shields & Cicchetti, 1997 cit in Cadima et al., 2016). A adaptação às exigências dos contextos educativos tem mostrado uma extrema importância, especialmente na aptidão da criança em regular as suas emoções, em lidar com situações frustrantes e em manter uma expressão emocional positiva, uma vez que tal permite que aja de forma apropriada o jardim-de-infância e, mais tarde, na escola (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Morrison, Ponitz, & McClelland, 2010; Olson & Lunkenheimer, 2009 cit in Cadima et al., 2016). Neste período, as crianças começam a acumular um fundo de conhecimento sobre a gama de emoções, o reconhecimento e os nomes dos sentimentos básicos, as habilidades para modular sentimentos e as maneiras apropriadas de os expressar no contexto cultural envolvente (Stegge & Terwogt, 2007 cit in Stein, 2010).

Durante os anos pré-escolares, as crianças experimentam um crescimento rápido em áreas do cérebro associadas à autorregulação bem como o aumento das habilidades de linguagem, permitindo que as crianças usem palavras para gerenciar os seus pensamentos e sentimentos e pedir ajuda (Rosanbalm & Murray, 2017). Este é o momento perfeito para os cuidadores ensinarem ativamente e treinarem habilidades como identificação de emoções, resolução de problemas, tomada de perspectiva e estratégias de tranquilidade. As crianças precisarão de considerável repetição, estímulo e prática no uso dessas novas habilidades. A modelagem do cuidador referente a essas habilidades também é importante, pois as crianças visualizam os adultos de perto e aprendem com eles como se devem comportar (Rosanbalm & Murray, 2017). Como em períodos de desenvolvimento anteriores, as crianças em idade pré-escolar continuam a precisar de ambientes estruturados e previsíveis e de cuidadores calorosos e responsivos que lhes proporcionem um contexto de apoio para praticar novas habilidades (Rosanbalm & Murray, 2017).

Os seres humanos aprendem mais rapidamente durante os primeiros anos do que em qualquer outro momento de suas vidas, as experiências, particularmente aquelas com outras pessoas importantes, como cuidadores e irmãos, literalmente “ligam a arquitetura do cérebro”, estabelecendo as bases para o que está por vir (Rosanbalm & Murray, 2017). Isso não quer dizer que a primeira infância seja a única oportunidade para intervenção de autorregulação, na verdade, a autorregulação continua a desenvolver-se pelo menos até a idade adulta jovem, se não durante toda a vida. No entanto, a promoção pode prevenir as

lutas na infância, evitando a necessidade posterior de intervenções mais intensivas, e, portanto, pode ser mais rentável a longo prazo (Rosanbalm & Murray, 2017).

Assim sendo, apoiar o desenvolvimento da autorregulação na primeira infância é um investimento no sucesso posterior, porque uma autorregulação mais forte está associada a melhor desempenho na escola, melhor relacionamento com os outros e menos dificuldades comportamentais (Rosanbalm & Murray, 2017). Além disso, a capacidade de regular pensamentos, sentimentos e ações ajuda as crianças a negociar com sucesso muitos dos desafios que enfrentam e promove a resiliência diante da adversidade (Rosanbalm & Murray, 2017).

Compreende-se que a promoção da autorregulação começa a ser, cada vez mais uma preocupação de pais, educadores e professores uma vez que promover as capacidades de autorregulação desde cedo pode ser uma forma de prevenir desajustamentos comportamentais e de fomentar o desenvolvimento de competências sociais positivas. Apesar de existir pouca investigação nesta área, já há evidências de que a intervenção pode estimular o desenvolvimento da regulação e consciência emocional e das funções executivas, ou seja, da autorregulação (Eisenberg, Spinrad & Eggrum, 2010 cit in Fernandes, 2012).

No que concerne ao papel dos educadores, dentro da sala de aula, estes podem adotar estratégias proativas para promover o desenvolvimento da autorregulação, como por exemplo, encorajando-as a seguir as regras da sala promovendo assim a inteligência social de cada uma, ao mostrar que esta faz parte de um grupo, e fora da escola, de uma família e de uma comunidade, ou seja, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades interpessoais e sociais (Fernandes, 2012). Outro dos métodos diz respeito a desafiar a criança a olhar e compreender o mundo de diferentes perspetivas, com o apoio do adulto, as crianças devem ter tempo e espaço para partilhar as suas ideias, emoções e problemas entre si, tentando resolvê-los e conjunto (Fernandes, 2012). Assim, as crianças aprendem a respeitar as opiniões e problemas dos outros, bem como a tentar resolver conflitos através do diálogo, sendo que, também é importante que, o educador faça com que a criança se responsabilize pelos seus atos e pela forma como trata os seus pares (Fernandes, 2012).

Por sua vez, os auxiliares de ação educativa são profissionais que desempenham funções em diferentes contextos educativos, tais como estabelecimentos de educação de infância e escolas do ensino básico ou secundário. No que diz respeito às atividades desempenhadas pelo pessoal não docente, normalmente são de apoio ao docente e

desenvolvimento curricular da escola ou jardim de infância, sendo as tarefas realizadas junto das crianças, envolvendo uma atitude de cuidado e atenção e estabelecendo uma relação com o exterior, com a família e comunidade envolvente (Vasconcelos, 1997). Barroso (1995) considera a participação e empenho destes profissionais como essencial, visto que a estes são consignadas responsabilidades educativas sendo que cada vez mais, o âmbito do seu trabalho, se estende a novas competências reclamadas pelas organizações escolares de hoje.

No que concerne à parentalidade, esta, apresenta-se como uma das tarefas mais exigentes, entre todos os papéis que os pais têm de desempenhar, e com implicações pessoais e sociais importantes (Barros, 2015). Os pais têm sido responsabilizados pelo comportamento e desenvolvimentos dos filhos muito para além da transmissão genética (Maccoby, 2000 cit in Barros, 2015). Por outro lado, têm sido sistematicamente envolvidos nos processos de mudança preventiva ou terapêutica do comportamento dos filhos (Dishion & McMahon, 1998; Hauck, 1983; McAuley, 1982; Moreland, Schwebel, Beck & Wells, 1982; Thomas, 1996 cit in Barros, 2015). A necessidade de os pais orientarem o comportamento da criança é fundamental ao longo do seu desenvolvimento, em particular quando se pretende a sua progressiva autorregulação. O comportamento positivo dos pais contribui para o desenvolvimento positivo das crianças, nomeadamente através do ajustamento, autorregulação e resiliência (Wills, Gibbons, Gerrard, Murry & Brody, 2003 cit in Gaspar & Matos, 2016). A qualidade desta autorregulação é conseguida, sobretudo, através do controlo e da disciplina impostas pelos cuidadores, entendendo-se por disciplina um conjunto de ações parentais positivas que pretendem orientar o comportamento da criança ou adolescente para uma trajetória aceitável (Barroso, 2011).

### **Sessão 1: *Auto Regular Ment'***

**Objetivos:** Apresentação do programa e preenchimento do pré-teste;

**Atividade:** Apresentação e preenchimento do pré-teste.

**Descrição:** Inicialmente será apresentado às educadoras o programa de intervenção, quais os objetivos e a constituição das sessões. Posteriormente as educadoras/auxiliares serão incitadas a preencher o pré-teste.

**Duração:** 30 minutos

### **Sessão 2: Capitanear o comportamento**

**Objetivos:** Promoção do autocontrolo de comportamento

Promoção da auto assertividade

Diminuição dos comportamentos desadequados

Promoção de relacionamentos positivos entre pares

**Atividade 1:** Apresentação do “Pote da Calma”;

**Atividade 2:** Visualização do vídeo e reflexão sobre o mesmo

<https://www.youtube.com/watch?v=0rzP9AXruE0&list=PLd1zCdBPfk95WrXAU9bUWAu7SbHMqtx5C&index=1>

**Descrição:** Na primeira atividade será apresentado o pote da calma” o que é, em que situações pode ser utilizado, como funciona, o que promove e como pode ser elaborado. Posteriormente será apresentado um vídeo, para fomentar uma reflexão/debate sobre o que foi visualizado.

Questões:

1. O que aconteceu no vídeo?
2. O que é que os animais queriam/precisavam?
3. Que solução arranjaram?
4. O que queriam o coelho e o esquilo?
5. O que fizeram o coelho e o esquilo? Porque?
6. Devemos fazer mal aos outros porque queremos alguma coisa?
7. Depois o que aconteceu ao coelho e ao esquilo?
8. Que solução arranjaram?
9. Moral da história - O que aprenderam?

**Duração:** 30 minutos

### **Sessão 3: “Autorregular o educar”**

**Objetivos:** Promoção do aumento de conhecimentos e práticas educativas de autorregulação;

Capacitação dos agentes educativos com estratégias adequadas com o controlo regulado das crianças;

**Atividade:** Apresentação de powerpoint

**Descrição:** Será apresentado às educadoras e auxiliares um powerpoint com possibilidades de estratégias que as educadoras poderão utilizar para promover a autorregulação das crianças, com estratégias que poderão utilizar relacionadas com o controlo regulado das crianças quer a nível comportamental quer a nível emocional

**Duração:** 30 minutos

### **Sessão 4: “A nossa reflexão”**

**Objetivos:** Promover o cumprimento de regras

Promover autocontrolo de comportamento

Promover o controlo dos impulsos

Promover comportamentos verbais criativos e auto expressivos

**Atividade 1:** Criação de uma reflexão em grupo.

**Atividade 2:** Colorir um desenho

**Descrição:** Inicialmente será criado um ambiente em que as crianças estejam próximas umas das outras. Será criado um círculo com almofadas no chão e a dinamizadora irá apresentar imagens relacionadas com os objetivos para a sessão. Posteriormente será criada uma reflexão, as crianças serão incitadas a refletir sobre as imagens apresentadas, referentes a regras, comportamentos adequados/desadequados e estratégias para contornar esses comportamentos.

Na atividade 2 as crianças serão sentadas para trabalho de mesa, em que terão que colorir um desenho, em que o desenho estará dividido em espaços com números e cada número terá uma cor associada, esta atividade visa promover o cumprimento de regras, autocontrolo de comportamento e controlo dos impulsos.

**Duração:** 40 minutos

## **Sessão 5: “Emocionalmente”**

**Objetivos:** Promover autocontrole das emoções

Promover autocontrole de comportamentos negativos

**Atividade 1:** Visualização de excertos do filme “Divertidamente”.

Rivera, J. (Produtor), & Docter, P. (Diretor). 2015. Divertida Mente (Inside out). País de origem: Estados Unidos.

**Atividade 2:** Jogo das emoções

**Descrição:** Na atividade 1 será apresentado um excerto do filme “Divertidamente” de maneira a que as crianças consigam identificar as emoções, identificar comportamentos associados a emoções, forma de expressão das emoções, o porquê de sentirmos determinadas emoções e a importância das mesmas.

Posteriormente, irão jogar o jogo das emoções, ou seja, serão colocados num saco vários cartões com várias emoções. Cada criança irá retirar um cartão, e relatar experiências em que experimenta essa emoção. E ainda, deverá refletir sobre estratégias que devemos utilizar para contornar as emoções que não queremos experimentar.

**Duração:** 60 minutos

## **Sessão 6: “Tudo ao contrário”**

**Objetivos:** Diminuição dos comportamentos desadequados;

Promoção de relacionamentos positivos entre pares.

**Atividade:** Momento de reflexão.

“Tudo ao contrário

O menino do contra

queria tudo ao contrário:

deitava os fatos na cama

e dormia no armário.

Das cascas dos ovos

fazia uma omelete;

para tomar banho

usava a retrete.

Andava, corria

de pernas para o ar;

se estava contente,

punha-se a chorar.

Molhava-se ao sol,  
secava na chuva  
e em cada pé  
usava uma luva.  
Escrevia no lápis  
com um papel;  
achava salgado  
o sabor do mel.  
No dia dos anos  
teve dois presentes:  
um pente com velas  
e um bolo com dentes.”

*Luísa Ducla Soares*

“Há um lugar para cada coisa e cada coisa deve estar no seu lugar”. Sarilhos do Amarelo

**Análise do poema com base em imagens que serão criadas sobre os seguintes temas:**

Às vezes não arrumamos as coisas (e.g., brinquedos, livros):

- Porquê... (listar 3 razões);
- 3 possíveis consequências.

O que não devemos fazer:

Devemos tomar banho na sala de estar?

Jantar na casa de banho?

Arrumar os livros de histórias no jardim?

Como se come corretamente?

Como devemos reagir quando somos contrariados?

Como se acaba com uma birra?

Como se faz um puzzle corretamente? Ou se brinca com a plasticina?

Aumentar os comportamentos pró-sociais:

Como podemos ajudar os nossos amigos?

Pensar numa ou duas situações em que um ou mais amigos precisaram da nossa ajuda, e relatar o que aconteceu, o que deveria ter acontecido?

O que devem fazer os amigos? (Discutir a partir de exemplos concretos.)

O que não devem fazer os amigos? (Discutir a partir de exemplos concretos.)

### Planificação:

O que se deve fazer/pensar ANTES de...

Atravessar a rua;

fazer “queixinhas”;

dizer uma mentira;

fazer uma asneira;

desobedecer;

mergulhar na piscina.

### Execução:

O que se deve fazer/pensar ENQUANTO...

Se está a fazer uma asneira;

Se está a desobedecer;

Os educadores/ colegas estão a falar;

Os educadores estão a contar uma história:

Estão a fazer um desenho/ ficha;

### Avaliação:

O que se deve fazer/pensar DEPOIS de...

ter partido um copo por descuido;

ter andado à porrada com um colega;

ter feito uma birra por ter sido contrariado(a);

ter feito uma asneira;

**Descrição:** Nesta sessão pretende-se uma fomentação acerca da diminuição dos comportamentos desadequados e aumento dos comportamentos pró-sociais das crianças, será apresentado às crianças um poema e posteriormente será realizada uma reflexão aprofundada acerca dos comportamentos que deverá ser minimizados e dos comportamentos a aumentar.

**Duração:** 60 minutos

### **Sessão 7: “A tartaruga”**

**Objetivos:** Promoção do controlo de emoções e comportamentos negativos;

Diminuição dos comportamentos desadequados;

Consolidação do programa.

**Atividade 1:** “A técnica da tartaruga”

## **Atividade 2:** Relaxamento para crianças

**Descrição:** Será utilizado um boneco, especificamente uma tartaruga de pelúcia, sendo importante criar um nome para a tartaruga que seja fácil de memorizar. Será criada uma situação em que a tartaruga está aborrecida com algo e as crianças serão questionadas se já experienciaram essa situação. Após as crianças falarem, será explicado que a tartaruga tem uma forma especial de se acalmar, chamada a “técnica da tartaruga”. A seguir a tartaruga irá explicar os passos da técnica. **Passo 1:** Identificar/perceber se se sentem irritados; **Passo 2.** Pensar em “Parar” para si próprios. **Passo 3.** Entrar no “casco” e fazer três respirações profundas. Pensar em frases como: “posso me acalmar”, “estou bem”, “posso pensar em soluções para o meu problema”, “sou bom em resolver problemas”. **Passo 4.** Sair do casco quando estiver calmo e pronto para pensar em soluções para o problema.

Incitar que as educadoras criem um lugar na sala sendo “o lugar seguro”, onde as crianças se poderão acalmar, regular e descansar.

Ainda, quando as educadoras perceberem que as crianças estão a ficar chateadas, irritadas, com raiva ou agressivas, devem lembrá-las da Técnica da Tartaruga. Poderão dar-lhes o boneco de tartaruga como um lembrete e trabalhar com os passos da técnica de tartaruga com eles. De seguida as crianças serão convidadas para um momento de relaxamento, em que as educadoras/auxiliares poderão aprender para futuramente reproduzirem com as crianças.

**Duração:** 60 minutos

## Anexo 2: Inquérito Pré e Pós teste do Programa de Intervenção Auto Regular Ment'

Nome do Edifício: \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Nº total de crianças da sala: \_\_\_\_\_ Nº. de adultos presentes : \_\_\_\_\_

1. O que entende por autorregulação?

\_\_\_\_\_

2. O que entende por práticas educativas?

\_\_\_\_\_

3. O que entende por práticas educativas de autorregulação?

\_\_\_\_\_

4. Que estratégias utiliza para o controlo regulado (comportamental e emocional) das crianças?

\_\_\_\_\_

5. Que estratégias utiliza para reduzir os comportamentos/emoções desadequados das crianças?

\_\_\_\_\_

6. Que estratégias utiliza para o aumento dos comportamentos sociais das crianças?

\_\_\_\_\_

7. Que recursos existem na instituição para promover a autorregulação das crianças?

\_\_\_\_\_

Que forças possui para promover a autorregulação das crianças?

\_\_\_\_\_

8. O que entende por comportamentos desadequados?

\_\_\_\_\_

9. Que comportamentos desadequados se verificam na sua sala?

\_\_\_\_\_

10. Considera que a autorregulação varia conforme a idade da educadora?

- 
11. Considera que a autorregulação varia conforme a idade auxiliar?
- 
12. Considera que a autorregulação varia conforme o sexo da (o) educador (a)?
- 
13. Considera que a autorregulação varia conforme o sexo da (o)/auxiliar?
- 
14. Considera que a autorregulação varia conforme a escolaridade/ formação da educadora?
- 
15. Considera que a autorregulação varia conforme a escolaridade/ formação da auxiliar?
- 
16. Considera que a autorregulação varia conforme o género das crianças?
- 
17. Considera que a autorregulação varia conforme a idade das crianças?
- 
18. Quando organiza/planeia uma atividade consegue levá-la até ao fim?
- 
19. Consegue lidar com os problemas profissionais que vão surgindo no dia-a-dia?
- 
20. Consegue lidar com várias coisas ao mesmo tempo?
- 
21. Já aconteceu de assumir o grupo sem outro profissional?
- 
22. Como lidou com esse acontecimento?
- 
23. Numa emergência as crianças podem contar consigo?
- 
24. Consegue encontrar soluções para um problema?
- 
25. Planeia o seu trabalho?
-

26. Avalia o processo e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças?

---

27. De que maneira?

---

Muito obrigada pela sua contribuição!



O meu nome é Inês Sousa, sou aluna da Universidade Católica Portuguesa e estou neste momento no 2º ano do Mestrado em Psicologia da Educação, a fazer estágio nesta instituição e a recolher os dados para a minha Tese de Mestrado junto dos vossos educandos e da equipa educativa.

Assim sendo criei o Programa Auto Regular Ment'. Como sabem, no programa pretende-se desenvolver atividades com as crianças no sentido de as ajudar a autorregular o comportamento e as emoções e ainda, atividades para as educadoras/auxiliares para que possam contribuir de uma forma indireta na autorregulação das crianças.

Entende-se por Autorregulação a capacidade de o sujeito controlar os impulsos, emoções, pensamentos e comportamentos, o planeamento de ações, a capacidade de saber esperar pela recompensa ou a resolução de conflitos (Eisenberg, 2005; Eisenberg et al, 1997 cit in Veiga & Fernandes, 2012).

Em termos gerais, é a autorregulação que torna o Homem num ser civilizado e o seu desenvolvimento é muito importante durante o período pré-escolar (Olson & Kashiwagi, 2000 cit in Veiga & Fernandes, 2012).

O desenvolvimento da autorregulação possui uma base biológica, mas, também é influenciado, pelo ambiente social (Fernandes, 2012).

Assim sendo, a família, possui um importante papel na crescente autorregulação das crianças.

Nas próximas páginas irão encontrar informações desenvolvidas nas sessões e algumas estratégias que vos ajudem a desenvolver o processo autorregulatório dos vossos educandos. Porque, afinal, como nos propõe a sabedoria popular, “ninguém dá o que não tem”.

### **Objetivos do programa:**

Ao longo das sessões pretende-se a promoção da auto inibição e da auto assertividade nas crianças, promoção do auto controlo de comportamentos negativos; diminuição de comportamentos desadequados e aumento de relacionamentos positivos entre pares;

promoção do cumprimento de regras; promoção de comportamentos verbais criativos e auto expressivos e promoção do auto controlo das emoções, promoção do aumento de conhecimentos e práticas educativas de autorregulação e capacitação dos agentes educativos com estratégias adequadas com o controlo regulado das crianças;

**A sessão 1** foi pensada unicamente para a equipa educativa, visando a apresentação do programa.

**Na sessão 2**, serão realizadas atividades com vista à promoção do autocontrolo de comportamento, promoção da auto assertividade, diminuição dos comportamentos desadequados e aumento de relacionamentos positivos entre pares.

Em casa poderá dar continuidade a esta promoção com as seguintes estratégias:

Contrato comportamental – elabore um “contrato” entre duas partes (pai/mãe e criança), para descrever as responsabilidades da criança quanto ao comportamento, bem como do reforço que irá obter pela sua realização.

Do contrato deverão fazer parte:

- Os termos do contrato, sempre pela positiva, focando aquilo que é esperado;
- O número e nível de comportamentos, bem como as recompensas associadas e imediatas à realização do comportamento desejado;

- Os termos do contrato devem ser justos, realistas, possíveis e satisfatórios para ambas as partes;
- Perda de privilégios. Por exemplo, a carteirinha de cromos que habitualmente recebe todas as semanas, a ida ao parque no final da tarde, o fim de semana em casa do melhor amigo/familiar.
- Reforço através de elogios sempre que exista um sinal de bom comportamento da criança
- Elogie imediatamente após ocorrer o comportamento que pretende fomentar;
- Recorra ao elogio com frequência e de forma entusiasta e genuína;
- Mantenha o contacto visual quando elogia;
- Descreva o comportamento que está a elogiar;
- Varie nos elogios a que recorre e lembre-se de que os mesmos podem ser verbais (“boa, estiveste mesmo bem ao arrumar os brinquedos antes de vir jantar”, por exemplo) ou comportamentais (como bater palmas, sorrir ou fazer uma festa).

É importante que desde pequena a criança compreenda que existem comportamentos sociais, para com os colegas, educadores e auxiliares e desconhecidos que são adequados e outros não tão adequados.

Existem regras que permitem que as crianças interajam com os outros com respeito, ao aprendê-las, irão se comportar de maneira ordenada e tolerante e irão encontrar o equilíbrio entre o que ele quer mas percebendo as necessidades e direitos do outro.

É importante que a criança entenda que:

- Deve tratar aqueles que estão à sua volta como quer ser tratada, isto é, com respeito e bondade, não se envolvendo em lutas, nem batendo/agredindo os amigos/mais velhos;
- Deve pedir desculpas quando errar ou causar dano a alguém;
- Pedir e esperar com paciência a vez de falar
- Deve compartilhar com os demais;
- Ser responsável;
- Respeitar os outros.

Poderá utilizar o jogo “O Rei Manda”, com exemplos práticos de como determinadas ações podem ser engraçadas, mas podem causar constrangimento, dor e até tristeza na outra pessoa.

Por exemplo “O Rei Manda dizer obrigado” “O Rei manda ajudar o amigo quando ele cai ao chão”.

**A sessão 3** será uma sessão destinada exclusivamente às educadoras e auxiliares visando promover o aumento de práticas educativas de autorregulação e a capacitação dos agentes educativos com estratégias adequadas com o controlo regulado das crianças.

**Na sessão 4** pretende-se promover o cumprimento de regras, promover autocontrolo de comportamento, promover o controlo dos impulsos e promover comportamentos verbais criativos e auto expressivos.

Assim sendo poderá adotar as seguintes estratégias no sentido de dar seguimento ao que foi desenvolvido na sessão:

- Estabelecer regras e limites claros;
- Perante uma adversidade, ensinar a criança que deve parar antes de agir impulsivamente: imagine com ela um grande sinal de STOP que vai “permanecer” até que fique mais calma; ainda, contar até 10;
- Deixar que seja a criança a contar uma história, irá promover comportamentos verbais criativos e auto expressivos;
- Atividade de relaxamento para criança – poderá ajudar a criança a relaxar dizendo-lhe: “deita-te confortável e imagina que és um boneco de neve que está a derreter ao sol. Imagina então que todo o corpo está a transformar-se em água, sentes o pescoço a derreter, braços, as mãos, a barriga, as pernas, os pés...”

Ainda assim, como pai/mãe poderá ignorar uma birra ou um comportamento desadequado. Como?

- Desviando o olhar;
- Recorrendo ao silêncio naquele momento, não interagindo ou falando com a criança;
- Saindo do contexto onde a situação está a ocorrer;

Ou seja, não dando qualquer atenção à criança no momento em que ela está a manifestar o comportamento desajustado. É possível que, de forma passageira, o comportamento desadequado aumente de “intensidade”. Mantenha-se firme e, paralelamente, recorra ao elogio logo que o comportamento esperado ocorra.

**Na sessão 5** será feita uma promoção do autocontrolo das emoções e do autocontrolo de comportamentos negativos.

Poderá utilizar as seguintes estratégias para dar seguimento a esta promoção:

- Novamente poderá ajudar a criança a parar antes de agir impulsivamente: imaginando com ela o grande sinal de STOP que vai “permanecer” até que fique mais calma; ou então contar até 10;
- Time-out/tempo de pausa particularmente útil em situações em que a criança revela estar a sentir dificuldades em gerir as emoções associadas ao comportamento desajustado. Deve ser usado para comportamentos que a criança já sabe que não são apropriados.

É uma estratégia utilizada, que tem como objetivo, acalmar a criança e acalmar-se a si também. Retira-se a criança do local do episódio e leva-a para um outro lugar onde seja possível estar sentada, mas sem qualquer distração, é-lhe dito que permanecerá naquele local durante alguns minutos até se acalmar e que não tem permissão para sair enquanto não lhe for autorizado. O “time-out” é uma técnica e não um castigo, tem como finalidade ajudar a criança acalmar-se, controlar-se internamente, reorganizar-se emocionalmente e pensar no que fez.

Relativamente às emoções poderá:

- Falar abertamente sobre as emoções (“os pais estão irritados porque o trabalho não correu bem”)
- Ajudar a criança a identificar e nomear as emoções, em si e nos outros (“a tua amiga ao sair da escola estava a chorar, pareceu-me triste”)
- Incentivar a criança a compreender que factos e o seu próprio significado a levaram a sentir determinada emoção (“sentiste medo porque viste um cão e pensaste que ele te podia morder”)
- Auxiliar a criança a distinguir uma emoção de um comportamento (“não faz mal estares zangado, mas não podes atirar as coisas”)
- Estimular a criança a conversar sobre as suas emoções de forma tranquila e calorosa (“deve ter sido difícil para ti teres tido negativa no teste, já senti o mesmo. Estou aqui para te ajudar, deixa-me dar-te um abraço.”)
- Procurar compreender o que a criança está a sentir (“tens andado mais calado, gostava de saber o que te está a deixar assim, quero ajudar-te”)
- Incentivar a criança a aceitar as emoções sem as tentar inibir ou bloquear (“não faz mal sentires medo” “agora que o teu amigo foi para outra escola é natural que te sintas triste e com saudades durante algum tempo”)
- Normalizar e aceitar as emoções dolorosas como parte da existência humana, ajudando assim a que a criança se sinta menos desconfortável ao experimentá-las (“podemos deixar o medo estar

aqui um bocadinho connosco, não precisas de lutar contra ele, ele acaba por se ir embora”).

**Na sessão 6** será potenciada a diminuição dos comportamentos desadequados e aumento de relacionamentos positivos entre pares.

**Em casa:**

- Evite rir quando o seu filho diz ou faz alguma coisa que transgrida as regras e limites da educação familiar;
- Ajoelhe-se e converse seriamente (num tom firme, seguro e olhos nos olhos) com o seu filho sempre que ele transgredir os limites;
- Nunca deixe passar uma situação para falar depois em casa com calma, pois mais tarde será desenquadrado e a criança não irá compreender;
- Explore a origem do mau comportamento do seu filho, uma vez que muitas crianças alteram o seu comportamento, como consequência de um mal-estar interno, outras vezes para chamar a atenção dos pais. Se perceber que aquilo que está na base deste comportamento é insegurança, carência, responda com carinho, disponibilize mais tempo para o seu filho, leia-lhe uma história antes dele adormecer, converse com ele, transmita-lhe uma imagem de segurança e tranquilidade para que ele saiba que pode sempre contar consigo.

- Quando decidir algum tipo de punição, esta deverá depender, obviamente, da sua idade. Se optarem pelo “castigo”, é aconselhável, não mais de um minuto por cada ano de idade.

-Pode, ainda, realizar jogos com a sua criança, por exemplo pode dar um ursinho de pelúcia ao seu filho e pedir-lhe se deite e coloque o brinquedo em cima da barriga. Motive-o a sentir como o seu companheirinho de respiração se move, para cima e para baixo segundo a respiração, a inspiração e expiração. Essa é uma atividade simples em que se pode ajudar a criança a perceber o presente e o impacto de suas ações no que está à sua volta.

Aproveitando o facto de a criança estar deitada, poderá realizar outra atividade de relaxamento:

“Imagina que tu és um gato muito pachorrento e preguiçoso, estás com vontade de te espreguiçar. Vais levantar os braços e esticá-los para a frente, agora levanta-os acima da cabeça, tenta chegar o mais alto que tu puderes. Dobra-te para trás e sente a força que os teus ombros estão a fazer. Estica-te mais... deixa os teus braços caírem para os lados, assim. Vais espreguiçar outra vez. Vais levantar os braços e estica-los para a frente, agora levanta-os acima da cabeça, tenta chegar o mais alto que tu puderes. Dobra-te para trás, com mais força e sente a força que os teus ombros estão a fazer. Agora deixa-os cair para os lados, que bom, sente como os teus ombros estão relaxados.

Agora vais te espreguiçar muito. Levanta os braços, faz muita força e estica-os para a frente, levanta-os acima da cabeça, tenta chegar o mais alto que tu puderes, tenta chegar ao teto. Sente a força eu os teus ombros estão a fazer. Deixa-os cair devagar e sente como é bom estar relaxado e sentir-se molengão e preguiçoso.”

**A sessão 7** será a finalização e consolidação do programa.

Agradecendo muito a vossa colaboração, reforço que o comportamento positivo dos pais contribui para o desenvolvimento positivo das crianças, através do ajustamento e autorregulação, sendo assim tão importante e necessário o controlo e a disciplina praticados por vós, pais.

No final da aplicação do programa irei contactar-vos, novamente, no sentido de me darem um feedback/opinião acerca das mudanças que observaram no comportamento da vossa criança; que comportamentos de autorregulação a vossa criança parece evidenciar e que mudanças como pai/mãe introduziram na educação/regulação da sua criança.

Obrigada,

Inês Sousa

#### Anexo 4: Questionário de feedback preenchido pelos pais

Olá Pais! Como sabem, o meu nome é Inês Sousa, sou estagiária de Psicologia da Educação nesta instituição e, recolhi os dados para a minha Tese de Mestrado junto dos vossos educandos e da equipa educativa, com o Programa **Auto Regular Ment'**. Considerando que o programa chegou ao fim, gostaria que respondessem a um breve questionário, de forma a poder ter uma ideia acerca da eficácia das atividades que realizei com os vossos meninos.

Desde já agradeço muito a vossa colaboração,

Inês Sousa.

	Sim	Não
Sabe o que é uma criança autorregulada? Se sim, justifique.		
A sua criança evidencia comportamentos de autorregulação? Se sim, quais?		
Teve oportunidade de ler o guião sobre o programa que deixei no cabide da sua criança?		
Teve oportunidade de aplicar as estratégias sugeridas? Se sim, quais?		
Verifica uma diminuição dos comportamentos desadequados?		
Observa aumento de relacionamentos positivos da sua criança? Se sim, quais?		
A sua criança cumpre regras? Que regras?		
Considera que a sua criança aprendeu estratégias para se acalmar e controlar as emoções? Se sim, quais?		

Identificação da criança:

Identificação de quem preenche: