

◊ PAPEL DO ADULTO NA GESTÃO
EMOCIONAL DA VIDA EM GRUPO:
CONCEÇÕES DOS ADULTOS E
CRIANÇAS DA SALA AZUL

Sofia Alexandra da Silva Gabriel

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

2023-2024

| ' ' | | ' ' |

◊ PAPEL DO ADULTO NA GESTÃO
EMOCIONAL DA VIDA EM GRUPO:
CONCEÇÕES DOS ADULTOS E
CRIANÇAS DA SALA AZUL

Sofia Alexandra da Silva Gabriel

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

Orientadora: Professora Doutora Joana Dias

Júri

Presidente: Carlos Pires

Arguente: Filomena Covas

Orientador: Joana Dias

2023-2024

| | ' ' | | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Prestes a terminar mais uma etapa da minha vida importa agradecer às pessoas que me apoiaram incansavelmente e que estiveram sempre presentes ao longo destes cinco anos de formação académica. E agradecer às pessoas com as quais me cruzei ao longo desta jornada e que me ajudaram a evoluir a nível pessoal e profissional.

Aos meus pais, obrigada por serem o meu maior exemplo. Por estarem sempre presentes, por serem os meus grandes pilares e por me terem transmitido valores e ensinamentos que me tornaram na pessoa que sou hoje. Obrigada por tudo o que têm feito até hoje, por todos os esforços que fizeram e fazem para que nunca me falte nada e para que consiga concretizar todos os meus sonhos. Um obrigada especial à minha mãe por toda a paciência que teve ao longo deste cinco anos, por me ter ajudado e incentivado a fazer sempre mais e melhor.

Ao meu irmão, obrigada por estar sempre ao meu lado em todos os momentos, por todas as nossas gargalhadas e zangas que nos fazem crescer e por todo o apoio que me dá.

Ao Diogo, obrigada por ser o meu porto seguro, por estar sempre ao meu lado e por me ter mostrado uma nova forma de ver e levar a vida.

À Professora Joana Dias e à Professora Marta Botelho, obrigada por me terem acompanhado nestes últimos dois anos, por me terem feito crescer tanto a nível pessoal como profissional e por me terem ajudado a ver a educação de uma forma diferente. Obrigada por me ajudarem a perceber que educadora quero ser.

Às equipas educativas com as quais me cruzei, obrigada por me terem acolhido nas vossas salas, por me terem dado espaço para intervir e experimentar, por todas as partilhas, conversas e experiências. Convosco aprendi, refleti e cresci. Terão sempre um lugar especial no meu coração.

Às crianças com quem tive a oportunidade de estar, obrigada por me terem mostrado que é este o caminho que quero seguir. Obrigada por me terem acolhido tão bem, por todos os momentos que vivemos juntos, por cada conquista e por cada sorriso que demos juntos.

Às famílias das crianças, obrigada pela confiança que tiveram em mim, pela forma como me receberam, por terem contribuído e participado nas dinâmicas realizadas com os grupos, pelas palavras de apoio, motivação e agradecimento. Obrigada por me mostrarem que é em parceria entre a equipa educativa e a famílias, em que as crianças também fazem parte, que é possível dar-lhes uma educação de qualidade.

A todas as pessoas que não mencionei, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta caminhada, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Considerado um documento reflexivo, caracteriza a prática pedagógica vivenciada ao longo de quatro meses, numa sala de jardim de infância, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos.

Deste modo, pretendo descrever, fundamentar, analisar e avaliar a prática desenvolvida neste contexto educativo, especificamente, a caracterização do contexto educativo e dos respetivos intervenientes, as intenções definidas para a prática, a investigação desenvolvida e, conseqüentemente, a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

No decorrer da PPS II, surgiu o interesse em realizar uma investigação sobre o papel do adulto na gestão emocional da vida em grupo, com os seguintes objetivos de investigação: (i) Compreender as conceções dos participantes sobre os conceitos de empatia e entreajuda; (ii) Compreender as conceções da equipa educativa sobre o papel das suas ações, especificamente as atitudes de cuidado e empatia, na vida do grupo de crianças; (iii) Identificar situações de empatia e entreajuda no grupo de crianças. No sentido de encontrar respostas para os objetivos definidos, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, cujas técnicas de recolha de dados foram a observação direta participante, a entrevista semiestruturada e o grupo de discussão, materializadas em instrumentos como notas de campo e os guiões das entrevistas e do grupo de discussão. Os resultados do estudo revelam atitudes empáticas e de entreajuda entre as crianças, assim como, diferentes conceções sobre os conceitos de empatia e entreajuda, por parte dos adultos participantes. Os resultados revelam ainda estratégias utilizadas pelos adultos para o desenvolvimento socioemocional das crianças e para a gestão emocional do grupo.

Palavras-chave: Desenvolvimento Emocional; Empatia; Entreajuda; Papel do Adulto

ABSTRACT

The present report emerges within the scope of the curricular unit Supervised Professional Practice II (SPP II), of the Master's Degree in Pre-School Education (MEPE), at the Lisbon School of Education (ESELx). Regarded as a reflective document, it characterizes the pedagogical practice experienced over four months in a kindergarten classroom with a group of children aged between three and five years old.

Thus, the aim is to describe, justify, analyze, and evaluate the practice developed in this educational context, specifically focusing on the characterization of the educational context and its participants, the intentions defined for the practice, the research conducted, and consequently, the construction of my professionalism as a future pre-school educator.

During SPP II, an interest emerged in conducting research on the role of the adult in managing the emotional life of the group, with the following research objectives: (i) To understand the participants' conceptions of empathy and mutual assistance; (ii) To understand the educational team's conceptions of the role of their actions, specifically attitudes of care and empathy, in the life of the children's group; (iii) To identify situations of empathy and mutual assistance in the children's group. In order to find answers to the defined objectives, a qualitative research was conducted, with data collection techniques such as participant observation, semi-structured interviews, and group discussion, materialized in instruments such as field notes and scripts for interviews and group discussion. The results of the study reveal empathetic attitudes and mutual assistance among the children, as well as different conceptions about the concepts of empathy and mutual assistance, on the part of the participating adults. The results also reveal strategies used by adults for the socioemotional development of children and for the emotional management of the group.

Keywords: Emotional Development; Empathy; Mutual Assistance; Role of the Adult

ÍNDICE GERAL

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	3
2.1.	O meio envolvente à Organização Socioeducativa.....	4
2.2.	O contexto socioeducativo.....	5
2.3.	A equipa educativa da Organização Socioeducativa	8
2.3.1.	A equipa educativa da Sala Azul	8
2.4.	As famílias	9
2.5.	As crianças da Sala Azul	12
2.5.	O ambiente educativo da Sala Azul.....	15
2.6.1.	Organização do espaço e dos materiais	15
2.6.2.	Organização do tempo	17
3.	ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	21
3.1.	Intenção para a ação.....	22
3.1.1.	Intenções para com as crianças da Sala Azul	22
3.1.2.	Intenções para com as famílias	25
3.1.3.	Intenções para com a equipa educativa	26
4.	INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	28
4.1.	Identificação e fundamentação da problemática.....	29
4.2.	Revisão da literatura sobre a problemática identificada	30
4.2.1.	Desenvolvimento socioemocional no Jardim de Infância	30
4.2.2.	Empatia e entajuda em crianças de Jardim de Infância: Conceções..	34
4.2.3.	O papel do adulto na gestão emocional da vida em grupo	37
4.3.	Roteiro metodológico e ético.....	41

4.4. Apresentação e discussão dos dados.....	45
4.4.1. Caracterização Profissional	45
4.4.2. Conceitos de Empatia e Entreajuda	46
4.4.3. Visão sobre o conceito de desenvolvimento socioemocional da criança	47
4.4.4. Visão sobre o conceito de empatia	50
4.4.5. Visão sobre o conceito de entreajuda e cooperação	52
4.4.6. Visão sobre gestão emocional do grupo	54
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	58
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	75
ANEXO A – PORTFÓLIO INDIVIDUAL.....	76
ANEXO B – CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS FAMÍLIAS NO ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO.....	77
ANEXO C – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A CAPTAÇÃO DE FOTOGRAFIAS E VÍDEOS	79
ANEXO D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1	81
ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2	94
ANEXO F – INFORMAÇÃO SOBRE AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA SALA AZUL	100
ANEXO G – CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS DA SALA AZUL ...	103
ANEXO H – PLANTA E FOTOGRAFIAS DA SALA AZUL	105
ANEXO I – CONSENTIMENTO INFORMADO ÀS FAMÍLIAS NO ÂMBITO DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA.....	109
ANEXO J – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS	111

ANEXO K – GUIÃO DA ENTREVISTA 1	113
ANEXO L – GUIÃO DA ENTREVISTA 2.....	119
ANEXO M – GUIÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO	126
ANEXO N – ÁRVORE CATEGORIAL DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO DE DISCUSSÃO.....	130
ANEXO O – ÁRVORE CATEGORIAL DAS NOTAS DE CAMPO.....	147
ANEXO P – ROTEIRO ÉTICO	164
ANEXO Q – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO	175

LISTA DE ABREVIATURAS

ESELx	Escola Superior de Educação de Lisboa
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MEPE	Mestrado em Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PPG	Projeto Pedagógico de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). A elaboração deste relatório permitiu-me refletir de forma crítica sobre a minha prática educativa enquanto estagiária em contexto de Jardim de Infância (JI), assim como, desenvolver uma atitude investigativa decorrente da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância.

A PPS II decorreu numa Organização Socioeducativa (OS) na Área Metropolitana de Lisboa, no período compreendido entre os dias 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024. Durante este período assumi o papel de educadora-estagiária de uma sala de pré-escolar, com um grupo constituído por crianças com idades entre os três e os cinco anos.

Relativamente à estrutura do relatório, este está organizado em seis capítulos, para além da presente introdução. No segundo capítulo – **Caracterização de uma ação educativa contextualizada** – é feita a caracterização do meio envolvente à OS, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças, de modo a contextualizar e aproximar o leitor da realidade em que estive inserida durante a PPS II. No terceiro capítulo – **Análise reflexiva da intervenção em Jardim de Infância** – são apresentadas as intenções que orientaram a minha intervenção pedagógica junto das crianças, das famílias e da equipa educativa, assim como, é apresentada uma reflexão do meu processo de intervenção. No quarto capítulo – **Investigação em Jardim de Infância** – é identificada a problemática orientadora da investigação desenvolvida em contexto de pré-escolar, são apresentadas a revisão da literatura sobre a temática a investigar e as opções metodológicas e éticas que orientaram a investigação. Posteriormente, são apresentados e discutidos os dados recolhidos à luz da literatura sobre o tema. No quinto capítulo – **Construção da profissionalidade docente** - é realizada uma reflexão sobre o processo de intervenção e de investigação realizado na PPS I e na PPS II, destacando os aspetos mais significativos para a construção da minha identidade profissional. No sexto capítulo - **Considerações finais** – é realizado um balanço final das aprendizagens realizadas ao longo da PPS II.

Por fim, no decorrer da PPS II elaborei um Portfólio Individual (cf. Anexo A – Portfólio Individual), o qual consiste na compilação das notas de campo, reflexões semanais, planificação de propostas de atividades e o portfólio individual de uma criança.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | ' ' |

As crianças quando integram o pré-escolar, devido ao potencial de energia e à curiosidade natural que possuem para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, possuem um vasto conhecimento sobre o mesmo. Este conhecimento varia de criança para criança, de acordo com as experiências socioculturais vivenciadas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Isto deve-se ao facto da perspectiva de que o desenvolvimento humano consiste num processo dinâmico que ocorre através da relação entre a pessoa e o contexto/meio e a influência que exercem entre si (Bhering & Sarkis, 2009; Silva et al., 2016). Neste sentido, o contexto escolar, os seus intervenientes, as relações aí estabelecidas, tal como, os outros contextos em que a criança está inserida, e com os quais estabelece diferentes interações, são aspetos importantes para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Além disso, é preciso ter em consideração que a criança é mensageira, um elo de ligação entre contextos, (Ferreira, 2002), revelando-se como um ator social que influencia e é influenciado por ambos os contextos.

Neste sentido, torna-se fundamental iniciar este relatório com a caracterização do grupo de crianças e dos vários contextos e agentes educativos que o envolve, analisando e refletindo sobre as relações estabelecidas, com a finalidade de desenvolver a minha intervenção e prática educativa de acordo com contexto e os diferentes intervenientes.

Para tal, foram reunidas informações a partir de registos de observação, entrevistas semidiretivas e consulta documental, nomeadamente do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Pedagógico de Grupo (PPG)¹. É de salientar, que todos os registos foram devidamente autorizados pelas famílias das crianças (cf. Anexo B. Consentimento informado às famílias no âmbito da investigação; cf. Anexo C. Consentimento informado às famílias no âmbito da captação de fotografias e vídeos).

2.1. O meio envolvente à Organização Socioeducativa

“Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Silva et al., 2016, p.85). Neste sentido e indo ao encontro do que afirma Silva et al. (2016), contactar e explorar o meio próximo da criança facilita a sua compreensão sobre o meio envolvente, tendo para esta um sentido afetivo e relacional. Este contacto

¹ Documento disponibilizado somente para consulta presencial na Organização Socioeducativa

com o mundo exterior e envolvente à organização socioeducativa permite formar cidadãos ativos e intervenientes na sociedade, atentos aos problemas ambientais e sociais do meio em que estão envolvidos (Menezes, Reis & Resende, 2019). O meio envolvente pode, assim, ser considerado um prolongamento do espaço pedagógico quando devidamente explorado. Sendo, por isso, essencial conhecer o meio onde a organização socioeducativa se insere e os recursos que o mesmo oferece.

A OS onde foi realizada a PPS II insere-se numa freguesia da área metropolitana de Lisboa, numa zona histórica da cidade. Esta é uma zona residencial de fácil acesso, quer sejam transportes particulares ou através da rede de transportes públicos, nomeadamente, comboio e autocarros. Relativamente aos recursos locais que o meio oferece, é possível destacar a grande presença de património cultural, proximidade a um parque florestal e a um jardim botânico, a presença de uma Residência Campus para os estudantes das faculdades e universidades existentes nesta freguesia. Existem ainda, nas proximidades da organização socioeducativa, espaços de restauração, uma escola de equitação e várias escolas de valência de pré-escolar e ensino primário.

2.2. O contexto socioeducativo

A OS na qual realizei a PPS II foi criada em 1975 com o objetivo de dar resposta às necessidades das crianças e das suas respetivas famílias (PE, 2019-2023). Em termos jurídico-legal é, desde 1983, uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos (PE, 2019-2023).

As instalações da organização socioeducativa não foram sempre no mesmo espaço. Em 1975, a OS ocupou, durante 30 anos, um velho edifício numa freguesia da área metropolitana de Lisboa. Tendo mudado, na mesma freguesia, para as atuais instalações em setembro de 2004 (PE, 2019-2023). No que diz respeito às ofertas educativas e sociais, a OS oferece, atualmente, resposta educativa às valências de creche e pré-escolar, dando resposta a cerca de 128 crianças - 60 crianças na valência de Creche e 68 na valência de Pré-escolar.

Quanto às instalações da organização socioeducativa, esta possui cinco salas de atividades destinadas à valência de Creche (uma sala de berçário, duas salas de um ano e duas salas de dois anos) e três destinadas à valência de Pré-escolar. A sala de berçário, a

copa de leites e o dormitório encontram-se no piso 0, assim como a secretaria. No piso 1 existem vários espaços destinados a serviços de apoio e a serviços especializados, designadamente: gabinete da direção pedagógica e técnica, sala de reuniões, biblioteca, sala para arrumação de material, zona de cacifos dos colaboradores e quatro pequenas arrecadações. No piso -1 encontra-se o espaço destinado à creche que possui as salas de atividades destinadas a esta valência, uma casa de banho para cada sala, uma copa, lavandaria e um espaço exterior. No piso - 2, encontram-se as três salas de pré-escolar com as respetivas casas de banho, um corredor onde se localizam os cabides das crianças, um espaço exterior, um atelier para atividades de expressão plástica, um espaço polivalente, o refeitório e a cozinha (PE, 2019-2023).

No Projeto Educativo são evidenciadas a Visão, a Missão e os Valores da organização socioeducativa. Esta tem como visão “a valorização da escola como uma ferramenta que potencia a emancipação dos sujeitos, numa vertente de cidadania ativa, inserida no âmbito da comunidade global.” (PE, 2019/2023, p.12), sendo reconhecida como uma organização aprendente, em que o valor da criatividade, do respeito pela individualidade de cada criança e a proteção do seu superior interesse se articulam com a componente artística, reflexiva e de ligação à natureza de cada um no seu próprio contexto (PE, 2019/2023). Tem, neste sentido, como missão “nutrir as crianças de um pensamento crítico e estético e permitir que se tornem competentes para modificar a realidade onde estão inseridas, utilizando para tal a linguagem da argumentação, do respeito, da assertividade e dos afetos.” (PE, 2019/2023, p.7). Para isso, promove

uma abordagem reflexiva e de permanente cooperação, proximidade e vinculação com as famílias, desenvolvendo e centrando a ação pedagógica numa rede democrática e de respeito, de participação e colaboração num movimento dialético equilibrado entre o sucesso educativo e a felicidade integral da criança (PE, 2019/2023, p.7).

A OS possui ainda sete valores basilares: “criatividade, felicidade, relações familiares, proteção, iniciativa, comunicação e respeito” (p. 7), sendo que a sua ação assenta na criatividade e na inovação, através de uma prática com dinamismo pedagógico.

Tendo em conta a visão, missão e valores da organização socioeducativa, a mesma segue um modelo pedagógico de cariz participativo que permite à criança estar no centro

da construção dos seus saberes, sendo esta um agente ativo no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem (PE, 2019/2023). O modelo pedagógico adotado pela OS é o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Segundo Niza (2013, p.144), este modelo pedagógico tem três finalidades formativas: (i) “a iniciação às práticas democráticas”; (ii) “a reinstituição dos valores e das significações sociais”; (iii) “a reconstrução cooperada da Cultura”.

Neste sentido, é através de um sistema de organização cooperada, entre adultos e crianças, que a organização das aprendizagens, as decisões sobre as atividades, a organização do ambiente educativo e as regras sociais são estabelecidas (Niza, 2013). Sendo, desta forma, caracterizado como um modelo sociocêntrico (Gomes, 2014; Folque & Bettencourt, 2018). É também através deste sistema interativo e de cooperação que as crianças se apropriam de novos conhecimentos, nomeadamente, através de todo o processo que vivenciam na realização de projetos de trabalho (Niza, 2013). Os pontos de partida das atividades, dos projetos e das propostas realizadas podem ser desde os interesses das crianças, a uma partilha de uma família, tal como aconteceu no projeto dos caracóis na Sala Azul, em que tudo começou com duas crianças a encontrarem dois caracóis na cozinha de lamas, sendo que rapidamente resultou num interesse geral do grupo, existindo diversas observações e afirmações (cf. Nota de campo número 95, cf. Anexo A - Portfólio Individual).

A organização socioeducativa, de modo a materializar a sua visão, privilegia alguns instrumentos de planeamento, como o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno e o Projeto Curricular de Grupo (PE, 2019/2023).

Segundo o PE (2019/2023, pp.14-19), os objetivos gerais da organização socioeducativa são: (i) “Promover o envolvimento e a participação dos E.E. e famílias no percurso educativo e institucional”; (ii) “Divulgar o trabalho desenvolvido nas diversas respostas sociais junto da comunidade envolvente”; (iii) “Criar um contexto educativo que se adegue às necessidades e interesses dos utentes”.

No início do ano a OS tinha a decorrer um Projeto denominado de Projeto “Linguagens das Artes”, que tem como objetivo proporcionar às crianças, tanto da Creche como do Pré-escolar, várias formas de expressão através de múltiplas experiências na área da expressão e comunicação (PE, 2019/2023). Este projeto era composto por várias

oficinas, sendo que as que eram destinadas ao Pré-escolar eram as seguintes: Chuva de Estórias (expressão oral), Arte nas mãos (Expressão plástica), Expressão e Educação Motora e Expressão musical. No entanto, com a mudança não programada da educadora da Sala Azul, a 20 de novembro, deixou de existir temporariamente, a oficina “Arte nas mãos” e “Chuva de Estórias”, uma vez que a educadora que era responsável pelas mesmas assumiu a função de educadora titular da Sala Azul.

2.3. A equipa educativa da Organização Socioeducativa

No que diz respeito à dimensão organizacional, importa referir que esta é constituída por uma equipa que conta com diversos profissionais. A equipa é, assim, constituída por 25 colaboradores, que num trabalho de cooperação preserva uma resposta adequada e o bom funcionamento do estabelecimento.

A direção da organização socioeducativa é constituída por uma diretora técnica que presta serviços de consultadoria pedagógica nas áreas da Supervisão, do planeamento e dos instrumentos de gestão pedagógica e uma diretora pedagógica (PE, 2019/2023). A OS é constituída ainda por oito educadoras de infância, dez auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha, duas pessoas responsáveis pelos serviços gerais e pela limpeza do espaço e duas pessoas responsáveis pelos serviços administrativos.

A constituição das equipas educativas das salas diverge conforme a resposta educativa, ou seja, nas salas de JI e de creche (1 e 2 anos), a equipa é constituída por dois elementos, uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. No berçário, a equipa é constituída por três elementos, uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

2.3.1. A equipa educativa da Sala Azul

A equipa educativa da Sala Azul é composta por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa, sendo que a educadora atual integrou a equipa de sala desde o dia 20 de novembro, como referido anteriormente.

A educadora cooperante realizou o Bacharelato na ESELx, antigo Magistério Primário de Lisboa, de 1984 a 1987. Posteriormente, realizou o Complemento de

Formação Científica e Pedagógica, na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, em 2002. É educadora de infância há trinta e seis anos e, ao longo do tempo, tem apostado na sua formação contínua, realizando várias formações relacionadas com a área da saúde, a área da segurança (evacuação e incêndios) e a área das didáticas da educação (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1). Quanto à sua prática profissional, a educadora considera que tem o papel de apoiar na formação da identidade da criança e de fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico da mesma (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1). Na sua prática, a educadora cooperante adota o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna.

A auxiliar de ação educativa possui o 12.º ano, tendo, posteriormente, tirado um curso de auxiliar de educação. Exerce funções de auxiliar há trinta anos e, ao longo do tempo, tem tirado várias formações relacionadas com a área da saúde e com a área de TIC. Quanto à sua prática profissional, a auxiliar de ação educativa considera que uma das suas funções é estabelecer relações positivas com as crianças e proporcionar a construção conjunta de conhecimento (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2).

2.4. As famílias

A família é o primeiro contexto em que a criança está inserida, sendo esta a principal responsável pela sua educação e pelo seu cuidado. É nesta que, através da “participação das rotinas familiares e domésticas, as crianças são introduzidas na sua cultura” (Ferreira, 2004, p.65). Neste sentido, quando as crianças chegam ao jardim de infância a forma como se exprimem nas interações com os seus pares e com os adultos está associado às suas vivências e experiências no contexto familiar. Torna-se, portanto, necessário conhecer as famílias e as suas vivências para conhecermos cada criança “pelo que fazem já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66).

Esta caracterização foi feita através da consulta documental das fichas de anamnese de cada criança, sendo que a informação recolhida sobre as famílias das

crianças da Sala Azul foi organizada numa tabela para melhor caracterizar as mesmas (cf. Anexo F - Informação sobre as famílias das crianças da Sala Azul).

O conceito de família tem vindo a evoluir ao longo do tempo devido às dinâmicas, mutações e rearranjos que em si se têm verificado e devido também às transformações que têm ocorrido na sociedade (Sousa & Sarmento, 2010). No entanto, apesar deste ser um conceito polissémico devido às diversas estruturas, organizações e representações que a compõem,

é do senso comum percepcioná-la como um grupo (...) de indivíduos unidos por laços habitualmente de sangue, constituindo-se como o primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interação, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária (Sousa & Sarmento, 2010, p.145).

Dependendo dos elementos que constituem as famílias e da natureza dos laços existentes entre os mesmos várias tipologias são criadas, existindo, desta forma, uma diversidade imensa de famílias. Por este motivo, e concordando com Diogo (1998, citado por Roussel, 1992, citado em Sousa & Sarmento, 2010), não se deve falar de família a não ser no plural. Posto isto, relativamente à tipologia do agregado familiar, das 23 famílias, 21 apresentam a estrutura nuclear, constituído por um casal e o/a(s) filho/a(s), sendo que dessas 21 famílias, 20 são constituídas por um casal heterossexual e uma é constituída por um casal homossexual. Relativamente às outras duas famílias, estas constituem-se como famílias monoparentais. Quanto ao número de irmãos, a maioria das crianças tem pelo menos um irmão.

Quanto às habilitações académicas das famílias, estas são diversas, indo desde o Ensino Profissional (nível 5) até ao Mestrado, sendo que a Licenciatura e o Mestrado são as habilitações académicas que predominam. Relativamente à situação profissional, esta também é bastante diversificada, sendo que tendo em conta as suas profissões e o seu nível académico, ou seja, tendo em conta o seu capital económico, académico e cultural, podemos considerar que as famílias pertencem a uma condição social média-alta.

No que concerne ao local de residência das famílias, a maioria reside no concelho de Lisboa, sendo que três famílias vivem no concelho de Oeiras.

Para além de ser importante caracterizar as famílias para conhecermos cada criança, é também importante conhecer as famílias individualmente, as suas

especificidades, expectativas, sentimentos e características individuais de modo a promover uma relação de colaboração assente numa boa comunicação, na confiança, no compromisso e uma efetiva parceria (Loureiro, 2017).

Neste sentido, de modo a caracterizar as famílias relativamente à sua participação no contexto socioeducativo tive por base os critérios (democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação) relativos ao modelo teórico-concetual proposto por Lima no texto de Sá (2002) - *A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências*.

O critério da democraticidade refere-se à existência ou não de mediação entre representantes e representado, podendo existir uma participação indireta ou direta (Sá, 2002). Assim, no que respeita a este critério, pode considerar-se a existência de participação direta, pois todas as famílias têm espaço para tomar decisões e conversar diretamente com a educadora sem que esta comunicação seja feita por um mediador, como um representante de pais.

O critério da regulamentação diz respeito ao tipo de participação dos pais quanto ao grau de formalidade, estruturação e organização das atividades em que as famílias participam e se envolvem no contexto educativo, podendo esta ser uma participação formal, não formal e informal (Sá, 2002). Assim, no que se refere a este critério existem os três tipos de participação na Sala Azul. A participação formal através de reuniões de pais, a participação não formal, visto que no âmbito do projeto dos caracóis alguns familiares envolveram-se nas atividades presentes no contexto de sala, articulando-se com a educadora e comigo (educadora-estagiária) quer seja pela partilha de informação que pesquisaram em casa, por terem trazido materiais importantes para o projeto ou por terem ido à sala fazer uma dinamização proposta por mim e pela educadora. E a participação informal que se centra nas conversas informais que ocorrem no momento de acolhimento ou através de *emails* entre a educadora e as famílias.

O critério do envolvimento tem que ver com as atitudes e o empenho expresso pelas famílias, podendo existir participação ativa, reservada e passiva (Sá, 2002). No que concerne a este critério, o tipo de participação existente é a participação passiva, uma vez que a participação dos pais quando ocorre é porque existiu um pedido, por parte da equipa educativa, de participação dos pais para determinada atividade ou recolha de algum material/recurso.

Por fim, o critério da orientação diz respeito ao facto de os pais estarem ou não de acordo com os objetivos formais-legais da organização socioeducativa, podendo a participação ser convergente ou divergente. A este nível a participação evidencia-se como convergente, uma vez que se denota uma aparente concordância em relação aos objetivos, não tendo sido presenciada qualquer situação de discordância dos mesmos.

2.5. As crianças da Sala Azul

Caracterizar o grupo de crianças é essencial no contexto de educação de infância, uma vez que nos permite conhecer melhor cada criança, tanto na sua individualidade como no coletivo, o que nos possibilita adequar a nossa prática às mesmas. Neste sentido, tornou-se importante caracterizar o grupo de crianças com o qual realizei o estágio, tendo por base as observações realizadas diariamente e a consulta documental ao PPG.

O grupo de crianças da Sala Azul é constituído por vinte e três crianças, doze do sexo masculino e onze do sexo feminino, todas de nacionalidade portuguesa. Todas as crianças já frequentavam a organização socioeducativa, sendo que grande parte do grupo já se conhecia, uns porque transitaram da sala Salmão (sala dos dois anos) para a Sala Azul e outros porque já se encontravam, o ano passado, juntos na Sala Azul. De momento, ainda é possível observar a divisão entre as crianças que transitaram da Sala Salmão e as que já pertenciam à Sala Azul, nomeadamente, nos momentos de brincadeira.

Relativamente às idades das crianças quando iniciei intervenção em contexto de jardim de infância, estas tinham idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, sendo que três crianças tinham dois anos, catorze tinham três anos, cinco crianças tinham quatro anos e uma criança tinha cinco anos, como é possível verificar pela Tabela 1 (cf. Anexo G - Caracterização das crianças da Sala Azul). Nesta tabela estão descritos o género, a data de nascimento e a idade que as crianças tinham quando comecei e finalizei a PPS II. Tendo em conta as idades das crianças que constituem o grupo, doze crianças ainda dormem a sesta.

No grupo existe uma criança diagnosticada com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente, Autismo. Esta criança foi diagnosticada em agosto, sendo já acompanhada tanto fora como dentro da organização socioeducativa. Uma das dificuldades da criança é a nível social, no entanto durante o meu período de estágio

observei uma grande evolução da criança a este nível. No primeiro mês e meio de estágio a criança apenas comunicava com as outras crianças quando estas interagiam com ela e dizendo somente “não” ou “sim” e fazendo vocalizações e pequenos gritos que demonstravam a sua insatisfação ou a sua alegria. Mas, quando estava a brincar sozinha, nomeadamente, a fazer algum jogo que continha animais ou números, esta ia nomeando os números e os animais e fazendo contagens. Apesar de comunicar pouco, essa comunicação ocorria mais com o adulto do que com o restante grupo. A partir de certa altura, o VC teve uma grande evolução a nível social. Começou a comunicar muito mais com o adulto, verbalizando muito aquilo que pretendia fazer e que o adulto fizesse:

(...) O JC chegou-se ao pé de mim e pediu-me uma bolacha. Levantei-me da cadeira onde estava, que era junto ao VC, para ir buscar a bolacha para o JC. Dei-lhe a bolacha e nisto o VC disse “Bolacha” (...) Depois o VC disse “Senta na cadeira” apontando para a cadeira onde eu estava sentada (...) (Nota de campo número 136, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

Também com o restante grupo houve uma evolução, começando a brincar mais com os outros colegas. Inicialmente no recreio o VC ficava sempre sozinho, mas depois as outras crianças quando o iam chamar este já ia com elas brincar:

A MO e o AF estavam a brincar às apanhadas com o VC. O VC corria e eles iam atrás dele. A certa altura o VC veio agarrar-se nas minhas pernas para se esconder e o AF e a MO começaram a fazer-lhe cócegas. Os três riam-se. (Nota de campo número 157, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

Este é um grupo que ainda se encontra num processo de desenvolvimento da autonomia, recorrendo ainda muito aos adultos de referência ao longo do dia. É de notar o espírito de interajuda entre pares, nomeadamente, dos mais velhos para com os mais novos, acima de tudo no momento da marcação da presença:

O JC disse “Vou marcar a presença” e depois de a marcar disse para o JR “JR (chamando-o pela alcunha) anda marcar a presença que eu ajudo-te”. O JR foi ter com ele e o JC apontando para a fotografia do JR e fazendo a linha até ao dia em que tinha de marcar disse “Aqui, marca aqui”. (...) Depois do JR ter marcado a presença o JC disse “LA anda”. Como esta não foi, o JC foi até junto dela, pegou-lhe na mão e disse “Anda LA marcar a presença que eu

ajudo”. O JC ajoelhou-se para ficar da altura da LA e com o seu dedo apontou para onde esta tinha de marcar. Deu-lhe a caneta, a LA marcou a presença (...). (Nota de campo número 89, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

Este espírito de entreajuda é também muito visível quando envolve a criança com autismo, as restantes crianças demonstram muita empatia e sensibilidade para com a mesma, demonstrando afeto e disponibilidade para o ajudar:

Hoje via-se pela expressão do VC e pelas vocalizações que reproduzia que este estava muito feliz. Tinha duas motas e três bonecos e assim que cheguei deu um grito, riu-se e disse "motas" mostrando-me. Quando a MS chegou foi-se sentar ao pé do VC e este olhou para ela e riu-se. A MS tirou-lhe uma das motas e a primeira reação que ele teve foi dar um grito e dizer não, fazendo uma expressão de que não tinha gostado. A MS devolveu-lhe a mota e abraçou-o e deu-lhe festinhas. Nisto o VC deu-lhe uma das motas. Brincaram os dois e no meio da brincadeira a MS foi-lhe dando festinhas. O VC foi-se rindo e dando gritos de entusiasmo. (Nota de campo número 59, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

Este é um grupo curioso, observador e participativo. Gosta de brincar na cozinha de lama e de explorar a natureza, tendo ficado bastante curioso com os caracóis que encontrou durante uma exploração na cozinha de lamas. Partilham bastante as suas vivências pessoais e familiares com o restante grupo, fazendo também uso das mesmas durante as suas brincadeiras. No geral, nas suas brincadeiras, as crianças privilegiam a área da dramatização e das construções.

No que diz respeito ao momento da refeição, as crianças mostram-se autónomas, comendo sozinhas, à exceção de uma ou outra criança que ainda pede ajuda para comer. Quanto à disposição das crianças pelas mesas, estas estão divididas de modo que existam crianças dos três aos cinco anos nas mesas, de modo que os mais novos tenham o exemplo dos mais velhos de como devem estar neste momento e para que exista entreajuda entre as crianças:

O VC não estava a comer a sopa (...) Passado um tempo olhei para a mesa onde ele estava sentado e reparei que a MO estava a dar-lhe a sopa ao mesmo tempo que comia a dela. Quando esta parava um pouco, o VC pegava-lhe na

mão e levá-la até à colher, para ela continuar a ajudá-lo. (Nota de campo número 84, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

2.5. O ambiente educativo da Sala Azul

A promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças é uma das intencionalidades do educador. Por este motivo, as organizações socioeducativas são contextos que dispõem de tempos e espaços próprios, onde se estabelecem diversas relações entre os vários intervenientes, constituindo-se como um contexto de socialização (Silva et al., 2016). O processo educativo realiza-se, assim, “num determinado tempo, situa-se num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos.” (Silva et al., 2016, p. 24). Neste sentido, importa perceber como é que a equipa educativa organiza o ambiente educativo, nomeadamente no que se refere à organização do espaço, dos materiais e do tempo.

2.6.1. Organização do espaço e dos materiais

No modelo pedagógico do MEM as organizações socioeducativas são vistas como um “espaço de reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2014, p.955), sendo a aprendizagem desenvolvida através da interação entre adultos e crianças. Tendo por base este pressuposto da construção conjunta de cultura, o espaço da sala constitui-se como um espaço de encontro e de interações entre pares, devendo este ser organizado de forma “que permitam atividades culturais autênticas ao invés de materiais e atividades fragmentadas, infantilizadas, ou desprovidas de sentido social e redutoras das experiências culturais na sua complexidade.” (Folque, 2014, p.970). Ou seja, pretende-se que as áreas que compõem o espaço da sala sejam o mais próximo dos ambientes de organização das sociedades adultas, não existindo a infantilização do espaço (Niza, 2013).

Silva et al., 2016 referem que “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.” (p.26). Por este motivo, é importante que no contexto educativo o educador reflita sobre a forma como organiza o espaço e os materiais. A organização do espaço da Sala Azul é, assim, pensada com o

intuito de “promover um ambiente seguro, proporcionando ao grupo de crianças conforto e variedade, ao mesmo tempo que favorece as necessidades e interesses” das crianças (PPG, 2023/2024, p.14). Ao longo meu período de estágio, tive a oportunidade de observar algumas alterações que foram existindo na organização do espaço da sala.

A Sala azul é um espaço amplo possuindo bastante luz natural e está organizada em diferentes áreas com materiais próprios o que facilita a coconstrução de aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Esta divisão em áreas permite que as crianças se apropriem do espaço, compreendam como o mesmo está organizado e as possibilidades que este lhes oferece, promovendo a autonomia e independência na utilização do mesmo e a possibilidade de fazerem escolhas e de utilizarem os materiais de diversas formas (Silva et al., 2016). As áreas de interesse contempladas na sala são: área da biblioteca e documentação, área dos jogos, oficina da expressão dramática, oficina de expressão plástica, oficina de escrita e reprodução, área das construções e área polivalente (cf. Anexo H - Planta e fotografias da Sala Azul).

A área dos jogos, das construções e a oficina da expressão plástica são as áreas de maior interesse do grupo, sendo nessas três áreas onde se distribui grande parte das crianças nos momentos de brincadeira livre. Na área dos jogos encontra-se uma estante com diferentes jogos (puzzles, jogos de encaixes) e na área da expressão plástica há uma estante com lápis de cor e de cera, canetas, folhas brancas e plasticina. Estas duas áreas são apoiadas pela área polivalente, a área central da sala, constituída por quatro mesas retangulares com cadeiras à volta. Esta área é usada como suporte para as atividades de pequeno grupo ou individuais, da iniciativa tanto das crianças como da equipa educativa, como a realização de desenhos, modelagem, jogos e atividades de projetos.

Na área das construções as crianças juntam-se para fazerem construções com legos ou peças de madeira, assim como para brincarem com os carros, os animais ou os póneis.

Na oficina da expressão dramática existe uma mesa com duas cadeiras, uma cozinha, uma estrutura onde estão guardados os brinquedos para a cozinha, assim como, algumas roupas e sapatos para as crianças calçarem, uma tábula de passar a ferro, dois carrinhos de bonecos, uma cama e alguns bonecos/bebés. Nesta área as crianças

interagem bastante, gostando de brincar às princesas, aos pais e às mães e de fingir que estão a fazer refeições.

A área da biblioteca e da documentação é uma área que possui uma estante e uma caixa com livros e um pequeno colchão com duas almofadas para as crianças se sentarem. Como é referido no PPG (2023/2024), este é um espaço que possibilita momentos de interação e de diálogo entre as crianças e em que estas podem ouvir e ler histórias, sendo esta leitura muitas vezes através das imagens dos livros:

Na área da biblioteca e da documentação estavam sentados no chão em roda o VG, a MD, a ML e a MO. (...) A MD estava com um livro na mão e a MO disse "professora posso ser a responsável?". A MD respondeu: "Sim, mas espera. Vou contar a história" e a MO respondeu "Ok". (...) A LS agarrou no livro da Capuchinho Vermelho, abriu-o e agarrando no livro da forma como observa que a Educadora R o faz começou a contar a história através das imagens. (...) (Nota de campo número 57, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

Por fim, a oficina de escrita e reprodução é a área menos utilizada pelas crianças. Nesta área existe uma mesa que tem três caixas: uma caixa com cartões com os nomes das crianças, uma caixa com cartões com imagens de animais, o nome e informações sobre os mesmos e uma caixa com as várias letras do alfabeto. Existe ainda um quadro magnético onde as crianças podem escrever e desenhar.

Segundo Niza (2013) a sala deve ter um ambiente agradável e ser estimulante, sendo as paredes usadas para a exposição das produções realizadas pelas crianças. Estas contam, assim, as vivências do grupo. Nas paredes da Sala Azul são afixadas as produções das crianças e a documentação relativa aos projetos que estão a ser realizados. Numa das paredes da sala, a que é junto à área das construções e do tapete onde se realiza a reunião de grande grupo, encontram-se afixados os instrumentos de pilotagem (mapa de presenças, mapa dos responsáveis, mapa do tempo, diário de grupo).

2.6.2. Organização do tempo

O tempo é um elemento fundamental na organização do ambiente educativo, devendo ser organizado pela equipa educativa de forma intencional, de modo a criar uma rotina consistente e previsível. Isto irá fornecer às crianças um sentimento de

continuidade, de controlo e de confiança, permitindo que a mesma desenvolva a capacidade de antecipação, autorregulação e autonomia (Post & Hohmann, 2011; Bezerra, 2018). Permitindo, desta forma, que as crianças antecipem a rotina, explorem o espaço e os materiais de acordo com os seus ritmos e tempos individual, que façam escolhas, tomem decisões e resolvam problemas (Hohmann & Weikart, 2007).

As rotinas englobam os momentos de cuidado, educativo e lúdico e são a forma de organização dos tempos, dos espaços e dos materiais da sala, respeitando as crianças como seres ativos no processo educativo (Bezerra, 2018). Por este motivo, o educador deve ouvir as crianças e dar-lhes a oportunidade e liberdade de participem na organização da rotina, devendo esta ser flexível às necessidades e interesses das mesmas (Silva et al., 2016). Não devendo ser algo estanque, no sentido que se o educador observar que é preciso existir alguma mudança na rotina, para que exista uma melhor adaptação e integração das crianças deve fazê-la (Bezerra, 2018).

Na Sala Azul pretende-se que o tempo educativo seja promotor diversas aprendizagens, sendo este flexível às necessidades do grupo e promotor da realização de escolhas por parte das crianças (PPG, 2023/2024). A previsibilidade e a consistência do tempo educativo, são promovidas pela Sala Azul, existindo uma rotina organizada onde existe diariamente momentos de exploração, interação e brincadeira livre, momentos de atividades estruturadas, momentos de refeição, momentos de higiene e momentos de repouso para aquelas crianças que ainda necessitam deste momento.

2.6.2.1. Descrição de um dia tipo

A rotina da sala é dada pela descrição de um dia tipo, em que estão descritos os momentos mais significativos do dia. O acolhimento é feito das 8h00 às 9h30 e o encerramento das 16h às 19h, sendo que este tempo engloba o período de atividades socioeducativas que nem todas as crianças frequentam. Sendo que o meu horário foi das 8h30 às 13h30, apenas irei descrever os momentos que observei dentro deste horário. Com a mudança da educadora ocorreram pequenas mudanças na rotina, sendo que a descrição do dia tipo que será apresentada será de acordo com o que aconteceu com a educadora atual. O dia tipo será descrito tendo por base as observações realizadas ao longo de vários dias.

8h30/9h30 - O **acolhimento** das crianças é feito nas respetivas salas. À medida que as crianças vão chegando à sala vão marcando a presença e escolhem a área para onde querem ir brincar. É durante este período que as crianças também marcam o tempo e o calendário. Neste momento também existem conversas informais entre as famílias e a equipa educativa, como partilhas de experiências e vivências da criança quer em casa quer no contexto socioeducativo, sendo este um momento importante para o estabelecimento de relações de confiança entre as famílias e a equipa educativa na sala.

9h30 – **Reunião em grande grupo**: este é um momento em que estamos todos reunimos no tapete (da área das construções) e onde existe, por vezes, a partilha por parte das crianças de brinquedos que trouxeram de casa ou de alguma vivência realizada no dia anterior ou durante o fim de semana. É durante esta reunião que se escolhem os responsáveis do dia, onde se comunica quem foram as crianças que naquele dia marcaram o tempo e o calendário, se conta o número de crianças presentes e não presentes e onde muitas vezes surgem, começam e se planificam os projetos.

10h15 – **Momento de higiene e de comer a fruta**: depois do acolhimento as crianças vão lavar as mãos e sentam-se nas mesas para comerem a fruta. Quem vai buscar a fruta à cozinha são sempre os responsáveis do dia.

10h30 – **Momento de brincadeira livre e atividades estruturadas**: paralelamente ao momento de brincadeira livre, também ocorrem, em pequenos grupos, atividades estruturadas relacionadas, por exemplo, com os projetos que estão a decorrer no momento. Às 11h15 as crianças começam a arrumar a sala.

11h15 – **Recreio**: este é o momento mais esperado pelo grupo, em que as crianças vão buscar os brinquedos que trouxeram de casa para brincarem com os outros colegas da mesma e de outras salas. É um momento de reencontro com outras crianças em que brincam todos juntos, correm, andam de triciclo.

12h – **Almoço**: às 11h50 voltamos para dentro da sala e todas as crianças guardam os chapéus nos cabides e vão novamente à casa de banho lavar as mãos e fazerem as necessidades se quiserem. Quando estão todos prontos, os responsáveis do dia vão à frente para abrirem a porta para o refeitório. O restante grupo vai atrás em fila. O momento do almoço além de ser um tempo de resposta às necessidades alimentares das crianças, é também um espaço-tempo de interação entre as mesmas.

12h30 – **Momento de higiene e repouso/recreio:** quando acabam todos de almoçar, em fila, voltamos para a zona dos cabides, as crianças sentam-se nos respetivos lugares e à medida que a educadora ou a auxiliar vai chamando, as crianças vão à casa de banho fazer as necessidades, lavar as mãos e os dentes. Esta dinâmica começa sempre pelas crianças mais novas, as de três anos, passando depois para as mais velhas. Enquanto as crianças de três anos vão dormir, as de quatro e cinco ficam no recreio a brincar.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenção para a ação

De acordo com Pastoriza (2021), todas as escolhas, decisões e propostas que o educador faz ao longo da sua prática são feitas de forma intencional, possuem objetivos e são pensadas de forma consciente. É através das intencionalidades que o educador define para a sua prática que o mesmo atribui sentido à sua ação, justifica o propósito da mesma e consegue caracterizar a sua prática profissional, visto que exige que este “reflita sobre as concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.” (Silva et al., 2016, p.13).

Considerando que o educador de infância deve promover um ambiente educativo seguro, flexível, confortável e estimulante, que responda às necessidades e interesses de cada criança e que a desafie no seu processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, torna-se crucial que as intencionalidades subjacentes à sua ação se relacionem e se interliguem com a realidade do contexto socioeducativo e com as características das crianças e das suas famílias (Silva et al, 2016). Neste sentido, defini algumas intencionalidades que orientaram e justificaram a minha intervenção no âmbito da PPS II e que irei apresentar no presente capítulo. Procurei, assim, observar tudo o que me rodeava, escutar todos os intervenientes do contexto em que estava inserida, ter em consideração as intencionalidades que a equipa educativa definiu para o grupo e o feedback que a mesma me ia dando. Isto para conseguir conhecer, analisar, refletir sobre o contexto e as pessoas que interagem no mesmo, de forma a adequar a minha prática. Desta forma, as intencionalidades definidas foram ao encontro da caracterização do contexto socioeducativo, da equipa educativa, das famílias e das crianças, tendo definido intencionalidades para cada um destes intervenientes.

3.1.1. Intenções para com as crianças da Sala Azul

De acordo com os termos n.º 1 do artigo 2.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”. Neste sentido, de acordo com o perfil específico profissional do educador de infância presente no decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto, o educador tem como função complementar e apoiar a ação educativa da

família, proporcionando experiências significativas e que integrem as diversas áreas de conteúdo, com vista a desenvolver nas crianças capacidades e competências essenciais para a vida em comunidade e para se tornarem cidadãs ativas na sociedade.

As crianças são atores sociais, possuindo um papel dinâmico e ativo na sociedade e nas relações e interações que estabelecem com os outros, sendo capazes de questionar, compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia (Silva et al., 2016). Cada criança é um ser único e singular, possuindo os seus próprios interesses, vontades, necessidades e ritmos. Enquanto cidadã de direitos tem, de acordo com o n.º 1 do artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 12 de setembro de 1990, o direito a exprimir livremente a sua opinião, e de a mesma ser tomada em consideração. De acordo com o n.º 1 do artigo 13.º da Convenção sobre os Direitos da Criança, de 12 de setembro de 1990, tem o direito a exprimir os seus pontos de vista. Ao escutarmos a criança estamos a reconhecer estes direitos, as suas potencialidades e o seu papel social dentro da organização socioeducativa, compreendendo a mesma como um espaço democrático e, conseqüentemente, de participação da criança (Carvalho & Sâmia, 2016). Esta possui, assim, uma voz que deve ser ouvida e tida em consideração nas decisões que lhe dizem respeito.

Ao reconhecer a criança como um ser único e singular, como cidadã de direitos, competente e ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, que interage com os seus pares e com o mundo que a rodeia, estamos a colocar a criança no centro da sua educação (Carvalho & Sâmia, 2016). Neste sentido, as minhas intenções consistiram em **criar um ambiente democrático e de partilha, assegurando a participação ativa da criança**, dando voz aos seus interesses e necessidades. Considerando a criança como ser único e singular, foi igualmente minha intenção, **respeitar a individualidade e o ritmo de cada criança**, assim como, **as suas necessidades e interesses**.

Segundo Portugal (2008) as crianças aprendem e desenvolvem-se “na interação com pessoas que cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança; pessoas atentas e sensíveis às suas particularidades, criando espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade;” (p.34). Desta forma, o educador deve estabelecer relações positivas e de segurança com a criança. Valorizando esta perspetiva na ação do educador, foi minha intenção **estabelecer vínculos afetivos com**

cada criança, com base no respeito e na confiança, dando-lhes a necessária segurança afetiva, indo, desta forma, ao encontro do n.º 1 do Anexo n.º1 do Decreto-Lei n.º 241/2001.

Ao longo de toda a minha prática preocupei-me sempre em criar um ambiente em que as crianças pudessem falar e partilhar os seus interesses e dificuldades, assim como tomar decisões e participar no planeamento do seu dia. Considero que esta questão esteve bastante evidente ao longo das várias fases do projeto que implementei junto do grupo. Isto permitiu que eu propusesse atividades que fossem ao encontro tanto das características do grupo, como dos seus interesses. Além disso, tentei criar uma relação de igualdade entre mim e as crianças, colocando-me ao nível delas, escutando-as até ao fim, brincando com elas e ajudando-as a resolverem as suas dificuldades e conflitos. Assim como, dando-lhes espaço para participarem nas decisões daquilo que ia acontecer na sala. Aliado à criação deste ambiente democrático, a observação e a escuta ativa de cada criança permitiu-me conhecê-las individualmente, possibilitando a adequação da minha prática ao grupo e a cada criança individualmente, respeitando sempre os seus ritmos, interesses e dificuldades.

Desde o início da minha prática, que me preocupei em estabelecer vínculos afetivos com cada criança, mostrando-lhes que estaria sempre ali para as ouvir e lhes dar conforto sempre que precisassem. No momento do acolhimento, acolhi sempre as crianças e as famílias de forma afável e confortei-as sempre que observei que era preciso. Ao longo do dia acompanhei sempre o grupo na sua rotina diária, nos momentos de brincadeira livre e atividades estruturadas, nos momentos de higiene, no almoço e na sesta.

Durante o meu período de intervenção elaborei o portfólio de uma criança, a MS (cf. Anexo A – Portfólio Individual). Para a realização do mesmo pedi autorização à família da MS através de um consentimento informado (cf. Anexo I – Consentimento informado à família no âmbito do portfólio da criança) em que explicito a pertinência do portfólio e os objetivos. Ao longo da construção do portfólio procurei evidenciar as interações da criança com pares e adultos, os seus comportamentos e atitudes em relação ao espaço e aos materiais, os seus interesses individuais. Pretendi, assim, mostrar como é a MS tanto a nível individual, como a nível coletivo. Para enriquecer o portfólio recorri a

notas de campo e a fotografias da MS e procurei envolver os pais na construção do mesmo.

3.1.2. Intenções para com as famílias

A família é o primeiro e o mais importante agente educativo na vida da criança, uma vez que é o principal responsável pela sua educação e pelo seu cuidado (Falcão, Ribeiro, Machado & Félix, 2021). Esta é também o primeiro contexto em que a criança se relaciona com o outro e em que, através da sua participação nas rotinas familiares e domésticas, aprende e interioriza normas e valores sociais (Ferreira, 2004; Falcão et al., 2021). Cada criança vive num seio familiar único, com características e vivências distintas. Importa, por isso, conhecer e compreender as realidades de cada família, respeitando cada uma delas, os seus princípios e culturas, motivo pelo qual, foi minha intenção **respeitar cada família e as suas necessidades**.

Tanto a família como a organização socioeducativa são contextos sociais cruciais para a educação e bem-estar da criança, constituindo-se como parceiros na educação e cuidado de cada uma, onde possuem papéis sociais que não podem, nem devem ser substituídos (Falcão et al., 2021). Reconhecendo isto, torna-se fundamental a criação e o estabelecimento de relações próximas, de cooperação e de confiança entre as famílias e a equipa educativa. Estabelecer este tipo de relações entre estes dois agentes educativos, através da qual exista uma boa comunicação e partilha de informação sobre as vivências diárias da criança, potencia um maior conhecimento sobre a mesma, as suas fragilidades, os seus pontos fortes e possibilita a definição de estratégias educativas para todos os que interagem com a criança e a superação de possíveis problemas de forma mais eficaz (Mata & Pedro, 2021). Além disso, cria “uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança” (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 11). Neste sentido, tive como intenção **estabelecer uma relação positiva com as famílias e estabelecer uma comunicação aberta e de confiança com as mesmas**.

Aliada a esta intencionalidade, tive como terceira intenção **envolver as famílias nas propostas de atividades e projetos** que foram sendo desenvolvidos em sala, com o intuito de valorizar o seu papel e a sua participação fomentando a relação de cooperação e colaboração entre a família e a equipa educativa.

No início do meu estágio, de modo a iniciar o estabelecimento de uma comunicação aberta e transparente com as famílias, apresentei-me às mesmas e expliquei o objetivo da minha presença na OS e do que iria fazer ao longo do meu estágio. Para isso, elaborei uma carta de apresentação (cf. Anexo J – Carta de apresentação às famílias) e um consentimento informado para ter autorização para realizar registos de observação através de fotografias e vídeos (cf. Anexo C – Consentimento informado às famílias no âmbito da captação de fotografias e vídeos). Posteriormente, elaborei um consentimento informado acerca da investigação que ia realizar, onde explicitarei os objetivos da mesma e a forma de recolha e tratamento de dados (cf. Anexo B – Consentimento informado às famílias no âmbito da investigação).

Ao longo de toda a minha prática, tanto o facto de estar sempre presente no momento do acolhimento, como o facto de as famílias permanecerem ainda algum tempo na sala nesse momento, permitiu-me interagir regularmente com estas e criar uma relação de confiança com as famílias baseada na partilha de experiências e vivências de cada criança, quer dentro, quer fora da OS.

Ao longo da minha prática incentivei e propus o envolvimento das famílias em algumas atividades, nomeadamente, no projeto dos caracóis. De forma que as famílias estivessem a par do que ia sendo feito na sala, divulguei as atividades realizadas junto das crianças (cf. Anexo A – Portfólio Individual). Considero que criação de uma relação positiva entre mim e as famílias, com base na confiança e partilha, fez com que as mesmas aderissem muito bem às atividades em que apelei a sua participação.

3.1.3. Intenções para com a equipa educativa

Considerando que trabalhar em equipa é uma mais-valia, sendo fundamental que todos os elementos tenham um conjunto comum de princípios e estratégias (Hohmann & Weikart, 2007) e, uma vez que iria fazer parte da equipa educativa da Sala Azul e da sua rotina com o grupo de crianças, a primeira intenção junto da mesma consistiu em **conhecer toda a equipa educativa, de modo a ir ao encontro das suas dinâmicas, das suas intenções e dos seus princípios pedagógicos**. Posteriormente, sendo necessário um trabalho em que todos os intervenientes caminhem juntos para um objetivo que é comum, torna-se necessário, segundo Hohmann e Weikart (2007), estabelecer uma comunicação

aberta e criar um clima de apoio e de respeito de todas as partes para a existência de um trabalho em equipa. Neste sentido, procurei **construir uma relação de colaboração, partilha e entreaajuda com a equipa educativa, estabelecendo uma comunicação aberta com a mesma.**

De modo a concretizar as intencionalidades definidas para a equipa educativa, durante toda a minha prática, procurei conhecer e compreender a dinâmica da equipa educativa, assim como as suas intenções para o grupo de crianças da Sala Azul. Aliado a isto, procurei realizar sempre um trabalho colaborativo com todos os elementos da equipa educativa, colaborando com os mesmos no trabalho desenvolvido em sala e incluindo-os na planificação das propostas de atividades desenvolvidas. Procurei também construir uma relação com a equipa educativa baseada na partilha e troca de ideias e informações, estabelecendo uma comunicação aberta com a mesma, o que contribuiu para uma reflexão conjunta sobre a minha prática pedagógica. As planificações que fui realizando foram sempre partilhadas com a equipa educativa e mostrei-me sempre disponível para apoiar nas atividades e propostas da educadora.

Enquanto educadora-estagiária encarei este estágio como um meio de aprendizagem de onde poderia, junto de profissionais já com alguns anos de prática, retirar estratégias e conhecimentos úteis para o meu futuro profissional enquanto educadora de infância. Desta forma, procurei estar sempre recetiva às observações que qualquer elemento da equipa educativa me fosse fazendo, tentando sempre ter um olhar crítico e reflexivo sobre a minha prática, procurando ajustá-la e adequá-la junto do grupo de crianças.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Desde o momento em que integrei o contexto onde realizei a PPS II e que tive a possibilidade de começar a contactar com as crianças da Sala Azul, fui observando as suas ações e atitudes, quer em momentos individuais quer em momentos coletivos. Das observações realizadas, tanto no interior como no exterior da sala de atividades, comecei a verificar atitudes empáticas, de cuidado e de entreaajuda entre as crianças, como as situações exemplificadas de seguida:

Às 9h30 a educadora R chamou todos para o tapete para a reunião em grande grupo. O VC foi para junto da porta que dá para o recreio e sentou-se no chão. O FP foi ter com ele e disse “VC anda” e estendeu a mão na sua direção. O VC deslocou-se para junto da mesa e aí ficou sentado. O FP continuou junto dele a tentar que este fosse para a roda. (Nota de campo número 17, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

Quando a MM chegou à sala o SS foi ter com ela e disse "MM", dando-lhe uma festinha na mão e depois um abraço. Quando a mãe da MM se foi embora, a MM ficou ao colo da Educadora R a chorar e o SS foi para trás das costas da Educadora e chamou a MM a sorrir enquanto lhe dava festinhas numa das pernas. (Nota de campo número 55, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

Observar a forma como as crianças se relacionavam e a preocupação que tinham pelo outro, fez suscitar em mim o interesse de aprofundar o meu conhecimento sobre a questão da empatia e da relação com o outro em crianças de JI. E ainda o interesse em compreender o papel do adulto na gestão emocional do grupo, uma vez que este se torna num modelo para as crianças. Desta forma, pretendi compreender as concepções das crianças e da equipa educativa acerca dos conceitos de empatia e entreaajuda, assim como compreender as concepções da equipa educativa sobre o papel das suas ações, especificamente as atitudes de cuidado e empatia, na vida do grupo de crianças. Neste sentido, considereei pertinente incidir sobre este tópico, intitulado de “O papel do adulto na gestão emocional da vida em grupo: concepções dos adultos e crianças da sala azul”.

Deste modo, e dada a importância atribuída às relações e ao papel do adulto enquanto elemento estruturante nesta dinâmica relacional, apresento como objetivos de investigação: (i) Compreender as concepções dos participantes sobre os conceitos de empatia e entreajuda; (ii) Compreender as concepções da equipa educativa sobre o papel das suas ações, especificamente as atitudes de cuidado e empatia, na vida do grupo de crianças; (iii) Identificar situações de empatia e entreajuda no grupo de crianças.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

4.2.1. Desenvolvimento socioemocional no Jardim de Infância

O desenvolvimento global da criança é composto por três domínios que estão interligadas e que se influenciam uns aos outros, sendo estes o domínio físico, cognitivo e psicossocial (Diamond, 2007, citado por Martorell, Papalia & Feldman, 2019). O desenvolvimento físico diz respeito ao crescimento do corpo e do cérebro, à saúde e ao desenvolvimento das capacidades sensoriais, ao desenvolvimento das competências motoras (Diamond, 2007, citado por Martorell, Papalia & Feldman, 2019). Segundo a mesma autora, o desenvolvimento cognitivo está relacionado com a “aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio moral e a criatividade (...)” (p.6). Quanto ao desenvolvimento psicossocial, este refere-se às emoções, à personalidade e às relações sociais e pode influenciar “(...) o funcionamento cognitivo e físico” (p.6) do indivíduo (Diamond, 2007, citado por Martorell, Papalia & Feldman, 2019). Por sua vez, como refere a autora, o desenvolvimento cognitivo está relacionado com os aspetos físicos, sociais e emocionais do indivíduo.

Neste sentido, o desenvolvimento socioemocional está relacionado com o desenvolvimento global da criança, influenciando-o. Este, ocorre desde muito cedo, sendo que é nos primeiros anos de vida que se criam as principais bases para o desenvolvimento das competências socioemocionais (Vale, 2012). Estas serão depois manifestadas em atitudes empáticas e na capacidade de as crianças regularem as suas emoções e resolverem os seus conflitos (Vale, 2012).

O desenvolvimento de competências emocionais é fundamental para que a criança consiga não só relacionar-se consigo, mas também com os outros e com o meio que a rodeia, estabelecendo interações sociais positivas.

A interação social é parte fundamental do desenvolvimento do ser humano e refers to the social exchange between two individuals. (...) the term interaction is reserved for dyadic behavior in which the participants' actions are interdependent such that each actor's behavior is both a response to, and stimulus for, the other's behavior (Rubin, Bukowski, Parker & Bowker, 2008, p.3).

Ao interagir com outras crianças, esta vai-se descentralizando de si própria, ocorrendo um crescimento social e cultural (Luís, 2018). Além disso, através da interação com os seus pares e com os adultos próximos de si, a criança vai dando significado ao mundo que a rodeia, vivencia experiências, desenvolve competências importantes para o seu crescimento e vai-se integrando de processos culturais. Desta forma, estabelece-se um processo de socialização que, para Simmel (1908, p.284, citado por Grigorowitschs, 2008, p.36), é “qualquer forma de interação entre os seres humanos”. Veith (2002, p.169, citado por Grigorowitschs, 2008) acrescenta que os “conceitos, valores, autoconceitos e estruturas individuais da personalidade se desenvolvem de maneira dinâmica” (pp. 36-37) através das interações que o indivíduo estabelece com os outros.

Percebemos, assim, que as capacidades sociais e emocionais da criança vão sendo estimuladas quando esta passa a interagir com o outro, o que vai potencializar capacidades como a empatia, a tolerância e o respeito pelo outro (Velosa & Silva, 2016). Por este motivo, os adultos próximos das crianças assumem um papel fundamental no desenvolvimento social das mesmas e, conseqüentemente, no desenvolvimento das competências socioemocionais. Estas competências referem-se a competências sociais e a competências emocionais.

De acordo com Epps (1996, citado por Canha & Neves, 2008), a *competência social* refere-se a dois conjuntos abrangentes de competências e processos: os que dizem respeito ao comportamento interpessoal, tal como a empatia e a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação; e os que dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de

relações íntimas, envolvendo a comunicação, resolução de conflitos e competências de intimidade. (p.15).

As componentes inerentes à competência social são, segundo DuBois e Felner (1996, citados por Canha & Neves, 2008), as aptidões cognitivas, as aptidões comportamentais, as competências emocionais e a motivação e expectativas. Estas componentes são, segundo os mesmos autores, necessárias para o ser humano ser socialmente competente, assim como, o contexto que envolve a criança. Assim, à medida que esta cresce e se desenvolve, a mesma vai-se tornando cada vez mais competente na sua relação com o outro.

Já a competência emocional refere-se à capacidade do indivíduo de conhecer as suas emoções e de compreender a dos outros, de expressar e regular as suas emoções, adequando-as de acordo com as interações que estabelece (Halberstadt, Denham e Dunsmore, 2001, citados por Denham, 2007). Canha e Neves (2008) vão ao encontro desta perspetiva ao referirem que a competência emocional se refere à capacidade da pessoa se regular emocional e socialmente, tendo a aptidão para estabelecer relações positivas (Canha & Neves, 2008). A aquisição destas capacidades está relacionada com as características da criança, com as suas vivências, com o seu desenvolvimento sociomoral e com o contexto em que esta está inserida (Vale, 2012; Carvalho, Amann, Almeida, Pereira, Ladeiras, Lima, Lopes, Leal & Marta 2016). Sendo que as componentes inerentes a esta competência – conhecimento, expressão e regulação emocional; reconhecimento das emoções dos outros e gestão dos relacionamentos – são importantes para o estabelecimento de interações positivas e significativas, baseadas em competências como o ouvir, cooperar, negociar (Denham, 2007; Vale, 2012; Carvalho et al., 2016). O desenvolvimento da competência emocional é, desta forma, essencial para a criança conseguir interagir e criar relações com os outros (Vale, 2012).

Segundo Halberstadt, Denham e Dunsmore (2001, citados por Denham, 2007), as relações sociais são influenciadas pelas emoções presentes nas relações interpessoais. Denham (2007) acrescenta que “Emotional competence (...) is central to children's ability to interact and form relationships with others” (p.4). Ou seja, de acordo com Vale (2012) “o comportamento individual dos outros no grupo condiciona a emoção que a criança vai ter” (p.32) e as emoções que os outros transmitem à criança também vai influenciar o

comportamento que esta vai ter para com eles. Assim, é possível concluir que as competências emocionais e sociais estão intimamente relacionadas, sendo parte essencial para a relação com o outro e fazem parte do desenvolvimento humano (Denham, 2007).

Tendo em conta os conceitos de competência social e competência emocional, podemos concluir que a aprendizagem socioemocional consiste no processo de desenvolvimento dessas duas competências por parte dos indivíduos, “correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético” (Casel, 2013, citado por Carvalho et al., 2016, p.19). Ou seja, o desenvolvimento destas competências permite aos indivíduos regular as suas emoções, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas. Segundo Carvalho et al. (2016) o processo de desenvolvimento das competências sociais é, assim, multidimensional, interativo e depende de fatores cognitivos, emocionais, sociais e interpessoais. Neste sentido, Velosa e Silva (2016), afirmam que deve existir, nas organizações socioeducativas, uma prática educativa e pedagógica da competência emocional da criança baseada na compreensão e regulação das emoções da mesma.

É através das interações sociais que as crianças estabelecem com os seus pares e adultos, e da comunicação das suas emoções, que as mesmas começam a ser capazes de compreender a perspectiva do outro e de se colocar no seu lugar (Vale, 2012).

Na fase do pré-escolar as crianças começam a ser mais sensíveis aos outros, tornando-se mais conscientes das perspectivas destes, conseguindo interpretar as suas emoções, agindo de forma altruístas (Vale, 2012). Consequentemente, os comportamentos pró-sociais, ou seja, as ações voluntárias para benefício e bem-estar do outro - comportamentos como a entreatajuda, o cuidado, a partilha, a cooperação e a empatia - começam a ser mais comuns (Eisenberg & Fabes, 1998, citados por Figueira, 2017; Rubin et al., 2008). Isto deve-se ao facto de as crianças já possuírem um desenvolvimento socioemocional que lhes permite, não só possuírem uma maior estabilidade emocional, como começarem a descentralizarem-se de si próprias, centrando-se cada vez mais nos outros (Rubin et al., 2008; Vale, 2012).

4.2.2. Empatia e entreaajuda em crianças de Jardim de Infância: Conceções

Um bom desenvolvimento socioemocional proporciona à criança o estabelecimento de relações interpessoais positivas e atitudes empáticas e de entreaajuda por parte desta. Visto que a presente investigação se foca nestas duas atitudes por parte das crianças da sala Azul, compreender estes dois conceitos torna-se fundamental.

A empatia é um conceito amplo, não existindo uma definição única para o mesmo. No entanto, existe uma visão consensual sobre o mesmo. Segundo Del Prette (2001, citado por p. 86, citado por Rodrigues & Ribeiro, 2011), a empatia refere-se à “capacidade de compreender e sentir o que alguém pensa e sente em uma situação de demanda afetiva, comunicando-lhe adequadamente tal compreensão e sentimento” (p.115). Ou seja, a “empathy is feeling and understanding the emotions and experiences of others” (Segal, Gerdes, Lietz, Wagaman & Geiger, 2017, p.2), respondendo de forma adequada ao estado emocional do outro (Hoffman, 2000, citado por Sampaio, Camino & Roazzi, 2009). A empatia está, assim, relacionada com aspetos cognitivos e afetivos, sendo constituída por três componentes: cognitiva, afetiva e comportamental (Motta, Falcone, Clark & Manhães, 2006). O componente cognitivo refere-se à capacidade de identificar os sentimentos, os pensamentos e a perspetiva do outro. O componente afetivo refere-se ao interesse da pessoa em ajudar o outro, preocupando-se pelo seu bem-estar. O componente comportamental diz respeito à capacidade de reconhecimento e compreender as emoções do outro, respondendo de forma adequada (Falcone, Ferreira, Luz, Fernandes, Faria, D’Augustin, Sardinha & Pinho, 2008). Neste sentido, tanto o reconhecimento dos sentimentos do outro como o partilhar dos seus estados afetivos são elementos indissociáveis da empatia (Sampaio et al., 2009).

Para Rogers (1985/2001b, citado por Sampaio et al., 2009, p.214)

“a empatia era vista (...) não apenas como uma resposta reflexa ao comportamento do outro mas também como uma habilidade aprendida/desenvolvida que envolve o estabelecimento de vínculos cognitivo-afetivos entre duas ou mais pessoas, durante os quais alguém se permite, deliberadamente, sensibilizar-se e envolver-se com a vida privada de outros”.

Para Sampaio et al., (2009) a empatia desenvolve-se ao longo dos anos à medida que as dimensões cognitivas e afetivas também se desenvolvem. Segundo Taylor et al. (2013, citado por Vasconcelos, 2022), até aos três anos a empatia manifesta a nível comportamental através de ações que pretendem ajudar o outro. E entre os três e os cinco anos as crianças já começam a reconhecer a perspectiva do outro, surgindo a empatia cognitiva.

Para que a criança tenha empatia para com os outros é necessário que seja capaz de conhecer, identificar, regular e comunicar as suas próprias emoções, reconhecer, compreender e experienciar as emoções dos outros e é necessário que já consiga descentralizar-se de si, concentrando-se mais no outro, existindo a diferenciação entre o eu e o outro (Segal et al., 2017).

O contexto sociocultural em que a criança está inserida influenciam o desenvolvimento da empatia, sendo, por isso, importante promover um ambiente que proporcione à criança oportunidades para experimentar e expressar diferentes tipos de emoções e que satisfaça as suas necessidades físicas e emocionais (Motta et al., 2006).

Para Warneken e Tomasello (2007) a cooperação assenta na existência de um objetivo comum que não poderia ser atingido por uma pessoa sozinha, o que implica que pelo menos dois indivíduos realizem atividades complementares, ajudando-se mutuamente, para alcançarem esse mesmo objetivo. Maçada e Tijiboy (citado por Gabrielli, 2009) vão ao encontro desta ideia ao afirmarem que a cooperação envolve a interação entre pares, assente na entreaajuda e colaboração, com a existência de objetivos comuns, atividades e ações conjuntas e coordenadas pelos diferentes intervenientes.

Já para Leal (2007, citado por Gabrielli, 2009) a cooperação “vem da ação de um sujeito que age a favor da atividade de outro sujeito, auxiliando-o de alguma forma para obter uma informação ou realizar uma tarefa.” (p.220).

Trabalhar em cooperação é trabalhar em conjunto com um mesmo objetivo de aprendizagem, ou seja, as pessoas envolvidas trabalham em conjunto para a resolução de um mesmo problema (Damon & Phelps, 1989, Dees, 1990, citados por Fernandes, 1997). As crianças ao trabalharem em cooperação vão se apercebendo que só podem atingir os objetivos definidos em grupo se todos os membros do grupo atingirem os seus objetivos (Dees, 1990, citado por Fernandes, 1997). Através do trabalho em cooperação estamos a

promover às crianças um ambiente rico em descobertas mútuas e em partilha de ideias (Fernandes, 1997).

Neste sentido, a cooperação envolve duas ou mais pessoas que trabalham em conjunto e de forma coordenada, com o intuito de atingirem objetivos comuns ou mutuamente benéficos (Smaldino, 2019).

No que diz respeito ao conceito de entreaajuda, para Warneken e Tomasello (2007), este tem que ver com uma pessoa compreender o objetivo individual da ação de outra pessoa, ajudando-a na concretização do mesmo. A entreaajuda é, desta forma, uma competência social que resulta da cooperação, sendo que ambos os conceitos estão muitas vezes relacionados, visto que “a capacidade de ajudar está muitas vezes na base do envolvimento em atividades de cooperação” (Arezes & Colaço, 2014, p.117).

Para o Modelo Pedagógico do MEM as organizações socioeducativas são um espaço de iniciação à vida democrática, privilegiando práticas de cooperação e entreaajuda (Niza, 2013). É através de um sistema de organização cooperada que tanto as crianças se apropriam e integram novos saberes, como as decisões e negociações sobre toda a gestão do grupo é realizada (Niza, 2013).

O MEM afirma-se como um modelo sociocêntrico, sendo que é através da interação que a criança estabelece com os seus pares e com os adultos e, conseqüentemente, do envolvimento em processos de cooperação e entreaajuda, que o conhecimento é contruído (Mello, 2007, Niza, 2013, citados por Folque, 2014). Os grupos são, desta forma, constituídos por crianças de várias idades, de modo que exista uma “heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 1996, p.146, citado por Folque, 2014, p.955), que proporcione um enriquecimento do processo educativo das crianças.

A existência de grupos heterogéneos promove interações positivas entre pares a cooperação, a partilha e a entreaajuda (Rasmussen, 2005). Num grupo heterogéneo “Young children look to older children to provide leadership, helpfulness and empathy. Older children perceive younger children as in need of guidance and help” (Katz, 1995, citado por Rasmussen, 2005, p.2). Katz (1995, citado por Rasmussen, 2005), acrescenta ainda que

“Younger children view older children as “teachers.” They look to older children for what they can contribute. Older children view younger children as in need of

knowledge and spontaneously respond to teach a skill or to facilitate a younger child's behavior” (p.2).

4.2.3. O papel do adulto na gestão emocional da vida em grupo

A creche e o pré-escolar são dois dos contextos onde a criança interage com os seus pares, sendo nestes que aprende a relacionar-se com os outros e desenvolve competências sociais e emocionais importante para a convivência emocional e social (Ladd & Coleman, 2002; Vale, 2012).

A forma como a criança se vê a si própria e aos outros e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas nas mais diversas situações, é muito influenciado pelas experiências que a mesma vivencia através das interações que estabelece com as pessoas próximas e significativas para esta (Hohmann & Weikart, 2007). O desenvolvimento da identidade pessoal da criança e das competências socioemocionais vai progredindo, desta forma, à medida que esta interage com o adulto e os seus pares (Hohmann & Weikart, 2007). Assim, ao integrar estes contextos, a criança vai ter a oportunidade de vivenciar diferentes interações sociais, que envolvem situações emocionais essenciais para a aquisição de habilidades emocionais importantes para a sua construção pessoal, social e cívica (Velosa & Silva, 2016).

Os primeiros anos de vida da criança são, deste modo, fundamentais para que a mesma desenvolva as competências cognitivas e de autorregulação que a irão ajudar a estabelecer e manter interações sociais (Hay et al., 2004, citado por Arezes & Colaço, 2014). Podemos dizer, assim, que as competências cognitivas e as competências socioemocionais são competências interdependentes e indissociáveis (Carvalho et al., 2016). Por este motivo, devem ser desenvolvidas em simultâneo, tendo as organizações socioeducativas um papel importante na promoção e desenvolvimento das mesmas (Carvalho et al., 2016).

Por este motivo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) contemplam uma área transversal a toda a prática educativa designada de “Área de Formação Pessoal e Social”. Esta está relacionada com a forma como as crianças se relacionam consigo, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que as auxiliam no estabelecimento de relações afetivas

com o outro (Silva et al., 2016; Velosa & Silva, 2016). Para que as crianças desenvolvam o sentimento de pertença e de autoestima, para que desenvolvam a autonomia e o respeito pelo outro, o educador deve proporcionar o envolvimento destas na criação e negociação das regras do grupo, assim como, promover situações de ajuda e cooperação. Isto irá permitir às crianças a partilha e debate das suas ideias e perspetivas, a comunicação das suas emoções e a compreensão das emoções dos outros, o que as ajudará a arranjar estratégias para resolverem os conflitos interpessoais que possam surgir, levando à autorregulação emocional e social do grupo (Silva et al., 2016).

O educador deve, assim, segundo Silva et al. (2016) “apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (p.25). Este deve ainda, em situações de conflito, “apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Silva et al., 2016, p.25), encorajar as crianças a mobilizarem aquilo que já sabem para resolverem o conflito e modelar os comportamentos socialmente apropriados nas crianças (Hohmann & Weikart, 2007). O educador é, desta forma, um apoio na resolução de conflitos interpessoais. Além do que foi referido anteriormente, o adulto deve utilizar estratégias para que as crianças consigam perceber o impacto das suas ações nos outros e para as ajudar a serem cada vez mais autónomas na resolução dos conflitos (Hohmann & Weikart, 2007). Abordar os conflitos interpessoais de forma direta e paciente permite que as crianças envolvidas no mesmo expliquem o que aconteceu, percebam que as suas ações provocam efeitos sobre os outros, percebam os sentimentos e emoções do outro, percebam a perspetiva do outro e cheguem a uma forma de solucionar o conflito (Hohmann & Weikart, 2007). A abordagem dos conflitos num ambiente seguro e em que o adulto apoia as crianças promove atitudes empáticas e altruístas (Hohmann & Weikart, 2007).

A comunicação e o diálogo sobre as emoções das crianças são uma prática importante para que a criança sinta as suas emoções valorizadas e compreendidas, visto que é considerado “(...) um meio privilegiado para a identificação e compreensão das emoções, aprendizagem da expressão e de estratégias de regulação emocional (...)” (Palmeira et al, 2010, p.423, citados por Velosa & Silva, 2016, p.158).

O adulto não deve só promover momentos e atividades que promovam o conhecimento das emoções e de estratégias de autorregulação, como deve estabelecer e manter com as crianças uma relação positiva e de respeito pelas mesmas, ajudando-as a criarem uma imagem positiva de si mesmas e a desenvolverem atitudes empáticas, encorajando-as e motivando-as a terem uma atitude de entreajuda umas para com as outras (Vale, 2009, citado por Martins & ScoralickLempke, 2020). Esta relação positiva, que as crianças estabelecem com o educador e os seus pares, é crucial para um bom desenvolvimento emocional, uma vez que proporciona às crianças um sentimento de conforto, segurança e proteção, existindo, conseqüentemente, o desenvolvimento de competências sociais (Hartup, 1989, citado por Vale, 2012). Esta relação afetiva e positiva influencia a personalidade da criança e as suas capacidades de empatia e de resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2007).

O adulto assume um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional das crianças e da gestão emocional da vida em grupo, visto que este é um modelo para as mesmas. As ações do adulto e a relação que este estabelece com as crianças influenciam o modo como estas lidam com as suas emoções e, conseqüentemente, interagem com o outro (Vale, 2012). Por um lado, este ao demonstrar atitudes de tolerância, cooperação, partilha, respeito e justiça para com as crianças e outros adultos, vão permitir que as crianças percebam a importância destes valores e se apropriem dos mesmos, começando a utilizá-los nas suas relações (Silva et al., 2016). Por outro lado, o facto de educador, na sua prática educativa, falar com as crianças sobre as emoções e ajudá-las a compreender as mesmas e a geri-las, contribuiu para um bom desenvolvimento da competência emocional destas. Visto que permite que estas desenvolvam o conhecimento das suas emoções, consigam regular as mesmas, sejam capazes de comunicar e expressar as suas emoções, reconheçam as emoções nos outros, desenvolvam atitudes empáticas para com os mesmos (Velosa & Silva, 2016).

Reconhecendo a importância do papel do adulto no desenvolvimento emocional das crianças e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento social, percebemos que uma boa “(...) educação emocional necessita de conhecimentos, estratégias e demonstrações de expressão e controlo emocional por parte do adulto (...)” (Velosa & Silva, 2016, p. 151) e do estabelecimento de uma relação adulto-criança baseada na compreensão e

tolerância emocional. É nesta interação adulto-criança que a mesma começa a desenvolver a capacidade de exprimir emoções de forma adequada e de que forma pode lidar com as mesmas (Schaffer, 2005, citado por Velosa & Silva, 2016). A educação emocional passa por desenvolver nas crianças a capacidade de identificarem, reconhecerem e gerirem as suas emoções (Martins & ScoralickLempke, 2020). Neste sentido, o papel do educador passa por “(...) apresentar maneiras de lidar com as emoções: incentivar as crianças a falarem o que sentem; o que provoca tal emoção; e como se sentem diante de um acontecimento” (Martins & ScoralickLempke, 2020, p. 9).

O adulto deve ajudar as crianças a reconhecerem e a aceitarem os seus sentimentos e as suas emoções, a rotulá-las, a expressá-las e a comunicá-las, num clima de segurança e apoio (Hohmann & Weikart, 2007). As crianças na idade do pré-escolar conseguem ser sensíveis às emoções e necessidades do outro, reconhecer e compreender essas emoções e imaginar como é que o outro se está a sentir, respondendo com ações de apoio, empatia e entreaajuda (Hohmann & Weikart, 2007). Quando uma criança age desta forma, o facto de o adulto dar um feedback sobre essa ação fará com que seja fortalecida a capacidade de respeito e atenção ao outro, promovendo mais atitudes empáticas e de entreaajuda entre as crianças (Hohmann & Weikart, 2007).

O adulto ao proporcionar à criança oportunidades para cuidar e ajudar o outro, permite que a mesma perceba que tem a capacidade para aliviar o mal-estar deste, o que promove o aumento de atitudes empáticas (Barnett, 1992, citado por Motta et al., 2006).

A existência de grupos constituídos por crianças de diferentes idades é uma mais-valia para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças mais novas (Nicholas, Svetlova & Brownell, 2010). Estas aprendem a regular as suas emoções e a terem uma atitude mais adequada socialmente, uma vez que as crianças mais velhas demonstram comportamentos sociais mais maduros, estimulando as crianças mais novas a adotarem, através da imitação, novas competências sociais (Ladd & Coleman, 2002). Isto acontece porque “(...) é enquanto interage com os outros que é dada às crianças a oportunidade de observar não só como os outros lidam com os seus sentimentos e emoções, mas também como os seus próprios estados emocionais afetam os outros (...)” (Schaffer, 2004, p.143, citado por Velosa & Silva, 2016, p.150). Desta forma, o educador ao organizar pequenos grupos com crianças de diferentes idades está a orientar e

estruturar as experiências sociais das crianças, promovendo a entreaajuda entre as mesmas (Williams et al., 2010; Girard, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2011; citados por Arezes & Colaço, 2014).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Tendo como ponto de partida a problemática a que me propus investigar – “O papel do adulto na gestão emocional da vida em grupo: concepções dos adultos e crianças da sala azul” – foi essencial definir objetivos para orientar a minha investigação junto dos participantes do estudo. Neste sentido, tal como referido anteriormente, defini os seguintes objetivos: (i) Compreender as concepções dos participantes sobre os conceitos de empatia e entreaajuda; (ii) Compreender as concepções da equipa educativa sobre o papel das suas ações, especificamente as atitudes de cuidado e empatia, na vida do grupo de crianças; (iii) Identificar situações de empatia e entreaajuda no grupo de crianças.

Definidos o objeto de estudo e os objetivos da investigação e, visto que integrei o contexto onde se verificaram os fenómenos que estava interessada em investigar, a minha investigação assume-se como sendo de natureza qualitativa, uma vez que estive em contacto direto com os fenómenos que pretendia observar e interpretar (Stake, 2007) e porque incidi “os dados recolhidos nos comportamentos das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) com as quais interagi.

O método de investigação qualitativa selecionado foi o estudo de caso, “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2001, p.32), contribuindo para uma melhor compreensão do mesmo. Yacuzzi (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), acrescenta que os estudos de caso não estudam apenas um fenómeno, mas também o seu contexto. E que estes consistem numa investigação aprofundada de um indivíduo, de um grupo, de uma organização ou de um acontecimento (Amado & Freire, 2014). Assume-se como um estudo de caso descritivo, no qual se pretende descrever um fenómeno dentro do seu contexto (Meirinhos & Osório, 2010), especificamente compreender as concepções dos participantes sobre os conceitos de empatia e entreaajuda e compreender as concepções da equipa educativa sobre o papel das suas ações, nomeadamente as atitudes de cuidado e empatia, na vida do grupo de crianças.

Para garantir a fiabilidade da informação da investigação foi importante recorrer a diversas fontes de evidências, para que, posteriormente, na análise dos dados recolhidos se procedesse à triangulação dos mesmos (Yin, 2001). Recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados permite que o investigador obtenha dados sobre o mesmo fenómeno a partir de diferentes olhares (Amado & Freire, 2014). Relativamente às técnicas de recolha de dados utilizadas na minha investigação, estas foram três – observação direta participante, *focus group* (grupo de discussão), entrevista à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa -, materializadas em instrumentos como notas de campo e os guiões das entrevistas e do grupo de discussão.

Sendo uma característica da investigação qualitativa o trabalho de campo e o contacto direto com o fenómeno que se quer estudar, uma das principais fontes de recolha de dados é a observação participante (Stake, 2007). Neste tipo de observação o investigador não é apenas um observador passivo, pois pode assumir várias funções dentro do estudo de caso, podendo participar em acontecimentos que estão a ser estudados (Yin, 2001). Isto permite que o investigador observe os fenómenos tal e qual como eles são e acontecem num determinado contexto (Aires, 2015). Desta forma, a observação “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24-25). As observações realizadas são registadas num bloco de notas ou num diário pessoal (Stake, 2007). No caso particular da presente investigação, as observações realizadas foram materializadas em notas de campo diárias e compiladas no portfólio individual.

Para além da observação direta e participante, realizei também uma entrevista direta à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa, de forma a recolher as conceções das mesmas sobre os conceitos de empatia e entreajuda e o seu papel na gestão emocional do grupo. Na investigação qualitativa “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver (...) uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Stake (2007) vai ao encontro desta ideia, referindo que através das entrevistas o investigador descobre e retrata as múltiplas perspetivas que as pessoas têm sobre o tema em estudo. As entrevistas realizadas foram semiestruturadas, visto que as questões estavam previamente estabelecidas num guião,

sem necessidade de as realizar criteriosamente (cf. Anexo K – Guião da entrevista 1; e cf. Anexo L – Guião da entrevista 2), (Amado & Ferreira, 2014).

Por último, realizei um *focus group*, ou seja, um grupo de discussão, com cinco crianças da Sala Azul, quatro crianças de quatro anos e uma criança de três anos. As crianças selecionadas para o grupo de discussão foram aquelas que, ao longo da minha intervenção, demonstram mais atitudes empáticas e de entreaajuda para com os outros, e que demonstraram possuir uma maior capacidade para explicar e justificar as suas ações.

Segundo Morgan (1996, 1997, citado por Silva, Veloso & Keating, 2014), o grupo de discussão é uma técnica de recolha de dados “através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador” (p.177). Krueger e Casey (2009, citados por Silva et al., 2014) acrescentam que outra característica do grupo de discussão é o facto de a discussão se centrar num determinado assunto, o que contribui para a compreensão desse tópico de interesse para a investigação. Este momento consistiu na apresentação de quatro imagens em que cada uma delas representava uma situação que envolvia duas ou mais crianças. As imagens foram apresentadas, uma de cada vez, às crianças e, em cada uma delas, foi feito um questionamento sobre o que viam na imagem, se o que estava a acontecer era correto, se fosse com elas o que é que sentiriam e o que poderiam fazer se vissem dois amigos naquela situação (cf. Anexo M – Guião do Grupo de Discussão).

As crianças da sala Azul ao serem uns dos sujeitos da minha investigação, tornou-se necessário disponibilizar às famílias das mesmas um consentimento informado para darem autorização para os seus educandos participarem na investigação (cf. Anexo B – Consentimento informado às famílias no âmbito da investigação). Apesar de só algumas crianças serem escolhidas para fazerem parte do grupo de discussão, nos registos de observação são mencionadas outras crianças, sendo que, por este motivo, o consentimento informado foi dado a todas as famílias.

Depois de recolhidos todos os dados e devido à multiplicidade de técnicas e instrumentos de recolha dos mesmos, foi preciso organizar, analisar e interpretar os dados recolhidos. Tornou-se necessário fazer uma análise de conteúdo tanto das notas de campo, como das entrevistas e do grupo de discussão. A análise de conteúdo tem como principal objetivo organizar os dados “num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, Costa & Crusoé, 2014, p. 301),

estando esta dividida em várias fases. Nesta investigação optei por me guiar pelas fases propostas por Bardin (1977), sendo estas: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

A primeira fase, a fase da pré-análise, tem como objetivo organizar e sistematizar as ideias iniciais (Bardin, 1977), sendo selecionados os dados que serão mobilizados para a investigação, tendo em conta os objetivos definidos inicialmente. Neste sentido, perante os objetivos que defini para a presente investigação e todos os dados recolhidos, foram selecionadas as entrevistas realizadas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa, o grupo de discussão com as crianças e das 203 notas de campo foram apenas mobilizadas para a investigação 50. Para a escolha das notas de campo a serem analisadas defini critérios de inclusão e de exclusão. No que diz respeito aos critérios de inclusão estes foram: (i) interação entre crianças em que houve uma atitude empática ou de cuidado para com alguma criança; (ii) interação entre crianças onde houve ações de entreajuda. No que se refere aos critérios de exclusão estes foram os seguintes: (i) reuniões com a educadora cooperante e auxiliares de ação educativa que não incluam o tema da investigação; (ii) relação entre a equipa educativa e a família; (iii) interações entre crianças em que não ocorrem atitudes de empatia e entreajuda; (iv) interações adulto-criança em que não ocorrem atitudes de empatia e entreajuda; (v) propostas de atividades em que não ocorreram atitudes de empatia e entreajuda entre as crianças; (vi) interação educadora-família; (vii) participação das famílias.

A segunda fase, exploração do material, refere-se à codificação, categorização e quantificação da informação (Bardin, 1977), especificamente a definição de categorias de análise, resultantes da procura de regularidades, padrões e tópicos nos dados incluídos na análise (Bogdan & Biklen, 1994/1991). Definidas estas categorias de análise tornar-se-á possível agrupar os dados nas mesmas, construindo-se, desta forma, uma árvore categorial. Tendo em conta que para a presente investigação foram selecionadas duas entrevistas, o grupo de discussão e notas de campo, foi necessário realizar duas árvores categoriais. Uma para analisar o conteúdo das duas entrevistas e do grupo de discussão (cf. Anexo N – Árvore categorial das entrevistas e do grupo de discussão) e outra para analisar as notas de campo (cf. Anexo O – Árvore categorial das notas de campo).

Selecionados e organizados os dados, passamos para a última fase, o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação. Nesta fase foi realizada uma triangulação dos dados recolhidos, de forma a fazer um cruzamento dos mesmos, colocando em confronto várias fontes de evidência que forneceram diversas informações sobre o mesmo fenómeno (Yin, 2001). Isto permite validar a investigação e diminuir a subjetividade que possa existir na análise dos dados (Meirinhos & Osório, 2010).

Por fim, relativamente à dimensão ética, durante toda a minha intervenção tive por base um conjunto de princípios éticos que guiaram a minha ação, tendo sido elaborado um roteiro ético (cf. Anexo P – Roteiro ético). Este foi baseado na Carta de Princípios para a Ética Profissional, que tem como objetivo promover o desenvolvimento de uma identidade profissional assente em princípios de competência, responsabilidade, integridade e respeito (APEI, 2011). Estes princípios visam garantir uma ética na ação profissional que assegure uma prática honesta, coerente e transparente, assim como, a privacidade, a confidencialidade e o respeito por todos os intervenientes (APEI, 2011). Este roteiro ético foi elaborado também com base nos Princípios Éticos e Deontológicos determinados por Tomás (2011) para o trabalho de investigação com as crianças, tendo havido um cruzamento entre ambos os conjuntos de princípios. De modo a ilustrar de que forma assegurei a dimensão ética durante a minha prática, incluí no roteiro ético uma descrição da minha prática pedagógica, complementando-a com notas de campo.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

Pretende-se, neste subcapítulo, apresentar os resultados da informação recolhida. Por questões éticas e, pelo facto, de não se pretender comparar conceções entre os dois adultos participantes, estes serão denominados por E1 e E2 ao longo da análise dos dados.

4.4.1. Caracterização Profissional

Quanto à caracterização das duas profissionais que compõem a equipa educativa, a E1 realizou o Bacharelato, de 1984 a 1987, e o Complemento de Formação Científica e Pedagógica, em 2002. Exerce funções nesta área há trinta e seis anos e, ao longo do tempo, tem realizando várias formações relacionadas com a área da saúde, a área da segurança

(evacuação e incêndios) e a área das didáticas da educação. A E2 realizou o 12.º ano, tendo, posteriormente, tirado um curso de auxiliar de educação. Exerce funções há trinta anos e, ao longo do tempo, tem feito várias formações relacionadas com a área da saúde e com a área de TIC (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2).

4.4.2. Conceitos de Empatia e Entreaajuda

Ao longo de toda a minha PPS II, principalmente aquando da seleção do tema da investigação, tive especial atenção aos comportamentos das crianças e às suas interações entre pares, fazendo registos diários dos mesmos. Isto porque é na interação com os outros que as crianças começam a dar significado ao mundo que a rodeia, vivenciam experiências importantes para o seu desenvolvimento e que as suas capacidades sociais e emocionais são estimuladas, potencializando, conseqüentemente, capacidades como a empatia, a tolerância e o respeito pelo outro (Velosa & Silva, 2016).

Através destas observações diárias fui-me apercebendo de atitudes empáticas, de cuidado e de entreaajuda que existiam entre as crianças. Tendo em consideração estas atitudes por parte das crianças, os 50 registos de observação selecionados e analisados na presente investigação foram organizados em duas categorias: **atitudes empáticas entre as crianças** e **atitudes de entreaajuda entre as crianças**.

Ambas as atitudes foram observadas em vários momentos do dia. No entanto, as atitudes de empatia predominaram essencialmente quando as crianças se apercebiam que alguma criança estava a chorar ou se tinha magoado, como representado na seguinte nota de campo:

Quando fomos sentar no tapete a LA estava a chorar no centro deste. A LS, que já estava sentada, levantou-se e foi dar um abraço à LA. Olhou para ela e baixinho começou a conversar com ela ao mesmo tempo que lhe dava festinhas na cara. Depois voltou a dar-lhe um abraço e a LA acalmou-se. (Nota de campo número 162, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

As atitudes de entreaajuda predominaram, principalmente, nos momentos de marcar a presença, nos momentos de brincadeira livre e nos momentos da refeição.

(...) o AF veio ter comigo e pediu-me ajuda para abotoar a bata. (...) nisto o FP virou-se para o AF e disse: “Eu ajudo-te! Vira-te ao contrário”. (...) O FP

agarrando na bata disse “Espera! Está quase!”. Tentou duas vezes encaixar o botão da bata no buraco e como não conseguiu disse “Espera, vou tentar mais uma vez”. E tentou e conseguiu abotoar, dizendo de seguida que faltavam só mais dois botões.” (Nota de campo número 64, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

Antes da reunião de grande grupo, quando já estavam todos sentados no tapete, algumas crianças lembraram-se que ainda não tinham marcado a presença. Levantaram-se e fizeram uma fila ao pé do mapa de presenças e marcaram cada um a sua. Quando foi a vez da MM, a MD perguntou se ela queria ajuda. Indicou onde estava a foto dela e com o dedo fez a linha até ao quadrado onde a MM tinha de marcar com a caneta. (Nota de campo número 72, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

Quando fui tirar a taça da sopa da LS, reparei que esta estava a dar a sopa ao AM. Posteriormente, quando fui levantar o prato do VP, observei a LS a dar o esparguete com a carne picada ao AM. A LS agarrava tanto na faca como no garfo, colocando com a ajuda da faca a comida no garfo e dava a comida à boca do AM. (Nota de campo número 181, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

O SS estava a arrumar a caixa dos Legos no armário e disse "Sofia é pesada". O AG perguntou então se ele queria ajuda ao que o SS respondeu que sim. Ambos agarraram num lado da caixa e arrumaram-na no armário. (Nota de campo número 202, cf. Anexo A – Portfólio Individual)

4.4.3. Visão sobre o conceito de desenvolvimento socioemocional da criança

Este tema foi organizado em cinco categorias: **caracterização do grupo, influência no desenvolvimento global, interações entre pares, papel do adulto e desafios do adulto no desenvolvimento socioemocional da criança.**

Quanto à categoria “**caracterização do grupo**”, a E1 refere que é um grupo heterogéneo, com crianças entre os três e os cinco anos, sendo que a E2 reforça o facto de este ser constituído maioritariamente por crianças de três anos, o que torna o grupo “um bocado infantil” (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2). Uma das características do grupo, em termos emocionais, que a E1 refere na sua entrevista é o facto de ser constituído por crianças com personalidades muito bem definidas.

Relativamente à categoria “**influência no desenvolvimento global**”, a E1 refere que “(...) o fator emocional é (...) muito importante para as aprendizagens, porque se a criança não estiver bem emocionalmente não estará disponível para a ação e, conseqüentemente, para nenhuma aprendizagem. Ou terá dificuldade em integrar aprendizagens.” (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1). A E2 vai ao encontro da perspectiva da E1, ao referir que “(...) se uma criança não tiver um bom desenvolvimento emocional não consegue avançar para a frente (...)” (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2). Ambas as entrevistadas referem o desenvolvimento emocional da criança como promotor de aprendizagens, sendo que este influencia todo o seu desenvolvimento global, indo ao encontro de Diamond (2007, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009), que afirma que o desenvolvimento global da criança é composto por três domínios que estão interligadas e que se influenciam uns aos outros, sendo estes o domínio físico, cognitivo e psicossocial, estando este último relacionado com as emoções, a personalidade e as relações sociais do indivíduo e que pode influenciar o seu desenvolvimento físico e cognitivo.

No que diz respeito à categoria “**Interação entre pares**”, é do consenso de ambas as profissionais que esta interação entre pares permite a aquisição conjunta de aprendizagens e de competências ao nível socioemocional. Isto porque as crianças mais velhas sentem a responsabilidade de ajudar e ensinar as crianças mais novas e estas conseguem mais facilmente integrarem-se no grupo e interiorizar as regras. As entrevistadas reconhecem, assim como Nicholas, Svetlova e Brownell (2010), que a existência de grupos heterogéneos é uma mais-valia para o desenvolvimento de competências nas crianças. Demonstrando também ir ao encontro de Luís (2018) quando o mesmo refere que ocorre um crescimento social e cultural quando as crianças interagem umas com as outras. A E1 menciona ainda que através da interação entre pares ocorre, de

forma cooperada uma aquisição e consolidação de aprendizagens por parte das crianças, sendo que as crianças mais novas imitam as crianças mais velhas. Isto vai ao encontro do que refere Ladd e Coleman (2002), de que as crianças mais novas aprendem competências sociais e emocionais através da observação dos comportamentos sociais mais maduros das crianças mais velhas.

Quanto à categoria **“Papel do adulto”**, a E1 refere que o adulto, relativamente ao desenvolvimento socioemocional das crianças, tem o papel de apoiar na formação da identidade destas através da transmissão de valores, corroborando a visão de Silva et al. (2016) e Velosa e Silva (2016), quando mencionam que o desenvolvimento de atitudes, valores e disposições auxiliam no estabelecimento de relações afetivas com o outro. Além disso, a E1 refere que o adulto tem o papel de criar um ambiente de qualidade em que este transmita ao grupo confiança e segurança, de modo a contribuir para o “equilíbrio emocional e de autorregulação do grupo” (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1). Por sua vez, a E2 refere que o adulto deve estabelecer relações positivas com as crianças, colocando-se ao nível delas, brincando e interagindo com elas, o que facilita, posteriormente, a transmissão das suas ideias, modos de estar e opiniões ao grupo (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2). Menciona que o adulto deve dar o seu exemplo às crianças, mostrando que também ele tem emoções e quando sente determinada emoção reage de determinada forma, por determinado motivo, como refere na sua entrevista

“(…) tento mostrar que eu também me zango e que também tenho essas emoções, mas que não bato a ninguém. E tento mostrar o que é que eu faço para eles também perceberem que todos os adultos têm as mesmas emoções que eles têm, mas que tentam resolver as situações de formas diferente. E tento explicar-lhes sempre que nós não resolvemos as coisas a bater nem nada, porque magoa os outros e nós não gostamos que nos magoem a nós. (...)” (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2).

Desta forma, as entrevistadas demonstram reconhecer que é na criação de um ambiente de qualidade, no estabelecimento de relações positivas entre adulto-criança, no ato de dar o exemplo às crianças de como as mesmas podem agir quando sentem determinada emoção, que se dá um bom desenvolvimento socioemocional das crianças. Indo, assim, ao encontro de Vale (2012), quando refere que é nas interações com os

adultos que as crianças começam a ser capazes de compreender a perspectiva do outro e de se colocar no seu lugar, sendo importante a existência de uma prática educativa e pedagógica da competência emocional da criança baseada na compreensão e regulação das emoções da mesma (Velosa & Silva, 2016).

No que concerne à categoria **“Desafios do adulto no desenvolvimento socioemocional da criança”**, ambas as entrevistadas mencionam o contexto familiar como sendo um dos maiores desafios, nomeadamente, algumas vivências e experiências que possam interferir no equilíbrio emocional das crianças, como “o nascimento de um irmão” (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1), ou o facto de alguns aspetos do desenvolvimento das crianças que deveria de vir de casa e não vem “Às vezes o que deveria vir um bocadinho de casa não vem, a parte da educação, de se preocupar com os outros e isso, é tudo aqui na escola (...)” (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2). A E1 refere ainda que outro desafio que considera existir no desenvolvimento socioemocional da criança é a gestão de regras, limites e afetos, ou seja, o equilíbrio entre aquilo “que é o tempo de dar o carinho, de dar a atenção, dar o suporte emocional que a criança precisa para depois também equilibrar com aquilo que a criança, eventualmente, não poderá fazer. (...)” (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1).

4.4.4. Visão sobre o conceito de empatia

Relativamente ao tema “Visão sobre o conceito de empatia”, este foi organizado em cinco categorias: **conceção de empatia, dimensões do desenvolvimento, intencionalidade no desenvolvimento da criança, papel do adulto, influência do contexto sociocultural.**

Quanto à categoria **“Conceção de empatia”**, ambas as entrevistadas referiram que era ter afinidade por alguém, indo, desta forma, de encontro ao conceito de empatia definido na literatura. Já as crianças, apesar de ainda não terem um desenvolvimento cognitivo que lhes permita identificar ou definir o que é o conceito de empatia, é perceptível, através da observação e do diálogo com estas durante o grupo de discussão, de que o conceito está interiorizado na sua prática. Isto porque foram capazes de reconhecer as emoções presentes nas imagens apresentadas, como por exemplo, “Um a chorar e outro a zangar-se.” (cf. Anexo Q - Transcrição do grupo de discussão), assim como foram capazes de se colocarem no lugar do outro quando questionadas sobre como

se sentiriam se tivessem naquela situação, como “Ficava triste e chorava.” (cf. Anexo Q - Transcrição do grupo de discussão). Através das respostas das crianças é possível perceber que estas conseguem identificar aquilo que o outro está a sentir, assim como colocar-se no lugar do outro e identificar aquilo que sentiriam se estivessem naquela situação. Revelando, desta forma, atitudes empáticas. Isto deve-se ao facto de nestas idades as crianças começarem a ser mais sensíveis aos outros, tornando-se mais conscientes das perspetivas destes, conseguindo interpretar as suas emoções, agindo de forma altruísta (Vale, 2012).

No que diz respeito à categoria “**Dimensões do desenvolvimento**”, a E1 referiu que as dimensões do desenvolvimento inerentes à empatia são a dimensão cognitiva e social. Por sua vez, a E2 referiu que a dimensão emocional era a dimensão do desenvolvimento que estava relacionada com a empatia. De acordo com a literatura, a empatia está relacionada com aspetos cognitivos e afetivos, sendo constituída por três componentes: cognitiva, afetiva e comportamental (Motta, Falcone, Clark & Manhães, 2006). Percebemos, assim, que as entrevistadas, individualmente, não referem todas as dimensões do desenvolvimento que estão relacionadas com a empatia, no entanto, têm noção de pelo menos uma dimensão. No caso da E1 esta tem noção que as dimensões cognitivas e sociais estão relacionados com a empatia, já a E2 refere apenas a dimensão afetiva.

No que concerne à categoria “**Intencionalidade no desenvolvimento da criança**”, a E1 refere que para que as crianças tenham atitudes empáticas umas com as outras é fundamental que, primeiramente, se conheçam a si próprias. Para que, posteriormente, saibam e sejam capazes de interagir e se preocupar com os outros, como referem ambas as entrevistadas. Desta forma, vão ao encontro de Segal et al. (2017), quando estes mencionam que para que a criança tenha empatia para com os outros é necessário que seja capaz, primeiramente, de conhecer, identificar, regular e comunicar as suas próprias emoções. Para, posteriormente, ser capaz de reconhecer, compreender e experienciar as emoções dos outros, assim como, ser capaz de descentralizar-se de si, concentrando-se mais no outro, existindo a diferenciação entre o eu e o outro.

No que se refere à categoria “**Papel do adulto**”, a E2 refere a importância de incentivar as crianças ao reconhecimento dos sentimentos do outro, ou seja, mostrar, por

exemplo, que “se [a criança] magoa alguém é a mesma coisa que se o outro a magoar a [ela] (...)” (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2). Assim como, refere que é importante o adulto apoiar a criança na gestão das suas emoções. A E2 vai ao encontro de Silva et al. (2016) que afirma que o educador deve “apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (p.25).

Quanto à categoria “**Influência do contexto sociocultural**”, ambas as entrevistadas referem a influência que o meio tem na construção da personalidade das crianças,

“(...) o seu contexto sociocultural faz parte da sua própria personalidade, da sua própria criação de identidade. (...) da forma como tratam as crianças em casa, do tipo de linguagem que utilizam, do que costumam fazer ao fim de semana, dos valores que diariamente fazem parte as suas ações (...)” (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1).

Influenciando, conseqüentemente, a existência ou não de atitudes empáticas por parte das crianças, como refere a E2 “Se a criança é demasiado mimada, só se preocupa com ele, não olha para o outro como um par (...)” (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2). Ambas as entrevistadas vão ao encontro de Hohmann e Weikart (2007), quando estes mencionam que a forma como a criança se vê a si própria e aos outros e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas nas mais diversas situações, é muito influenciado pelas experiências que a mesma vivencia através das interações que estabelece com as pessoas próximas e significativas para esta. Além disso, vão também ao encontro de Velosa e Silva (2016), quando estes referem que as crianças ao integrarem os diversos contextos que a envolvem vão ter a oportunidade de vivenciar diferentes interações sociais, que envolvem situações emocionais essenciais para a aquisição de habilidades emocionais importantes para a sua construção pessoal, social e cívica.

4.4.5. Visão sobre o conceito de entreaajuda e cooperação

No que concerne ao tema “Visão sobre o conceito de entreaajuda e cooperação”, este foi organizado em duas categorias: **conceção de cooperação e conceção de entreaajuda**

Relativamente à categoria **“Conceção de cooperação”**, as entrevistadas afirmam que a cooperar é colaborar para a realização de um objetivo comum, aproximando-se, desta forma, da conceção de cooperação presente na literatura, nomeadamente, definida por Warneken e Tomasello (2007), uma vez que para estes autores a cooperação assenta na existência de um objetivo comum que não poderia ser atingido por uma pessoa sozinha, o que implica que pelo menos dois indivíduos realizem atividades complementares, ajudando-se mutuamente, para alcançarem esse mesmo objetivo. A E1 refere ainda que a cooperação pode ser outra forma de “entrajuda entre pares e entre pessoas, mas talvez com um objetivo mais definido. (...)” (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1). A E1 ao constatar isto, vai ao encontro de Maçada e Tijiboy (citado por Gabrielli, 2009) quando afirmam que a cooperação envolve a interação entre pares, assente na entrajuda e colaboração, com a existência de objetivos comuns, atividades e ações conjuntas e coordenadas pelos diferentes intervenientes. A E1 relaciona, assim, de imediato os conceitos de cooperação e entrajuda, uma vez que “a capacidade de ajudar está muitas vezes na base do envolvimento em atividades de cooperação” (Arezes & Colaço, 2014, p.117).

No que diz respeito à categoria **“Conceção de entrajuda”**, as entrevistadas afirmam que a entrajuda está relacionada com a ação de ajudar e estar atenta ao outro, assim como, trabalhar em conjunto. De facto, de acordo com a literatura o conceito de entrajuda tem que ver com uma pessoa compreender o objetivo individual da ação de outra pessoa, ajudando-a na concretização do mesmo (Warneken & Tomasello, 2007). Relativamente às crianças, através do diálogo com estas durante o grupo de discussão, foi perceptível de que forma é que as mesmas consideram que se deverá colocar em prática este conceito. As crianças, dependendo da situação apresentada, referiram que para ajudar os colegas poderiam dialogar com estes, dizendo para se acalmarem, para perceber o que tinha acontecido ou para dizer como poderiam resolver o conflito, por exemplo “Deviam fazer assim... primeiro um bocadinho uma menina e depois a outra. E quando a outra já não quisesse mais brincar nem muito tempo, era a outra a brincar com a boneca até os seus pais irem embora.” (cf. Anexo Q - Transcrição do grupo de discussão). Referiram também que poderiam chamar um adulto ou dar afetos e brincar com os colegas envolvidos no conflito. Através das respostas das crianças é possível perceber de que

forma estas agiriam se vissem algum colega em alguma das situações apresentadas e o que fariam para o ajudar. Revelando, desta forma, atitudes de entreaajuda. Isto deve-se ao facto de nestas idades as crianças começarem a olhar mais para o outro e menos para si, tornando-se mais comuns comportamentos pró-sociais como a entreaajuda e o cuidado (Eisenberg & Fabes, 1998, citados por Figueira, 2017; Rubin et al., 2008).

4.4.6. Visão sobre a gestão emocional do grupo

No que diz respeito ao tema “Visão sobre gestão emocional do grupo”, este foi organizado em cinco categorias: **estratégias para o desenvolvimento emocional da criança, estratégias para o desenvolvimento da empatia, estratégias para o desenvolvimento da entreaajuda, estratégias para a gestão de conflitos e ambiente promotor da empatia.**

Quando à categoria “**Estratégias para o desenvolvimento emocional da criança**”, a E2 menciona que uma das estratégias que utiliza para desenvolver as competências emocionais nas crianças é conversar com estas sobre as emoções.

Relativamente à categoria “**Estratégias para o desenvolvimento da empatia**”, as entrevistadas referem que uma das estratégias utilizadas para desenvolverem nas crianças atitudes empáticas é convidá-las a colocarem-se no lugar do outro e reconhecer sentimentos, como exemplifica a E1 “Se te colocasses no lugar dele (...) o que é que tu irias sentir?” (...), (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1). Outras duas estratégias são o promover o diálogo entre as crianças e explorar com estas recursos materiais que abordem as emoções, como por exemplo, através de uma história. Através da análise destas duas categorias, é perceptível que as entrevistadas vão ao encontro da ideia desenvolvida por Palmeira et al., (2010, citados por Velosa & Silva, 2016, p.158), de que a comunicação e o diálogo sobre as emoções das crianças é uma prática importante para que a criança sinta as suas emoções valorizadas e compreendidas, visto que é considerado “(...) um meio privilegiado para a identificação e compreensão das emoções, aprendizagem da expressão e de estratégias de regulação emocional (...)” (p.423). Além disso, esta comunicação e diálogo sobre conceitos relacionados com as emoções, por parte do educador na sua prática educativa, contribuiu para um bom desenvolvimento da competência emocional da criança, pois permite que estas desenvolvam o conhecimento das suas emoções, consigam regular as mesmas, sejam capazes de comunicar e expressar

as suas emoções, reconheçam as emoções nos outros, desenvolvam atitudes empáticas para com os mesmos (Velosa & Silva, 2016).

No que concerne à categoria **“Estratégias para o desenvolvimento da entreaajuda”**, ambas as entrevistadas referem que para desenvolver esta atitude nas crianças, uma das estratégias que utilizam é incentivar a entreaajuda entre as crianças, nomeadamente, pedir que as crianças mais velhas ajudem as crianças mais novas. Estando, neste sentido, a promover a entreaajuda entre as crianças através da orientação e estruturação das experiências sociais destas, por meio da organização do grupo, formando pares de crianças mais velhas com crianças mais novas para a realização de alguma tarefa (Williams et al., 2010; Girard, Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2011; citados por Arezes & Colaço, 2014). A E2 refere ainda que a própria também ajuda as crianças, dando o exemplo e colocando-se ao nível deles (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2), o que permite que as crianças percebam a importância de cooperarem umas com as outras, partilharem, respeitarem-se e ajudarem-se, começando a apropriarem-se destes valores nas suas relações com os outros (Silva et al., 2016).

No que diz respeito à categoria **“Estratégias para a gestão de conflitos”**, as entrevistadas consideram promover o diálogo entre as crianças envolvidas no conflito, com o intuito de perceber o que aconteceu, dando oportunidade a todas as crianças envolvidas para falarem e tentarem arranjar uma solução para o conflito. Ao utilizarem esta estratégia estão a ser um apoio na resolução de conflitos interpessoais entre as crianças, apoiando-as na “explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Silva et al., 2016, p.25), encorajar as mesmas a mobilizarem aquilo que já sabem para resolverem o conflito e modelar os comportamentos socialmente apropriados nas crianças (Hohmann & Weikart, 2007). A E2 refere que uma estratégia que utiliza é incentivar as crianças ao reconhecimento dos sentimentos do outro

“(…) depois tento, por exemplo se é o caso de uma agressão, tento explicar ao menino que agrediu começo por perguntar “Gostavas que batessem também a ti? Magoaste-o, ele está com dores. Se ele te fizesse agora o mesmo tu vais gostar?” (...) Tento pô-los na mesma posição para eles verem os dois lados (...)”, (cf. Anexo E – Transcrição da Entrevista 2).

Estando, assim, a “apoiar a compreensão que as crianças têm (...) dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (Silva et al., 2016, p.25). A E1 afirma, ainda, que na resolução de um conflito, quando não resolvido entre as crianças envolvidas, pode ser levada para o grande grupo, explicando o que aconteceu e questionando as crianças como é que acham que se pode resolver o problema (cf. Anexo D – Transcrição da Entrevista 1). Desta forma, é promovido o envolvimento das crianças na criação e negociação das regras do grupo, o que permite, conseqüentemente, a partilha e debate das suas ideias e perspetivas, a comunicação das suas emoções e a compreensão das emoções dos outros, o que as ajudará a arranjar estratégias para resolverem os conflitos interpessoais que possam surgir, levando à autorregulação emocional e social do grupo, promovendo conseqüentemente o desenvolvimento da autonomia e o respeito pelo outro (Silva et al., 2016).

Por último, quanto à categoria “**Ambiente promotor da empatia**”, a E1 considera que para um bom desenvolvimento emocional do grupo e, conseqüente, desenvolvimento da empatia, deve ser criado um ambiente positivo, um ambiente que transmita segurança, previsibilidade, confiança e bem-estar às crianças. A criação e o estabelecimento de relações positivas e de respeito entre os adultos e as crianças, assim como a criação de um ambiente seguro em que o adulto é um apoio para as crianças, ajuda-as a criarem uma imagem positiva de si mesmas e promove atitudes empáticas, altruístas e de ajuda (Hohmann & Weikart, 2007; Vale, 2009, citado por Martins & ScoralickLempke, 2020).

Através da análise de dados realizada, foi possível identificar atitudes de ajuda e de empatia entre as crianças, assim como as concepções destas acerca desses dois conceitos. Esta permitiu perceber que, apesar de as crianças ainda não terem um desenvolvimento cognitivo que lhes permita identificar ou definir o que é empatia e a ajuda, foi perceptível através da observação das vivências diárias e do diálogo com estas durante o grupo de discussão de que ambos os conceitos estão interiorizados na sua prática. Tendo em conta a revisão da literatura realizada e visto que o contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas influenciam o desenvolvimento da empatia (Motta et al., 2006), é possível constatar que as crianças ao estarem integradas

numa família e numa comunidade educativa em que os adultos promovem o desenvolvimento de competências empáticas e de ajuda mútua, promove, consequentemente, a prática destas competências.

Além disso, foi possível também compreender as concepções que a equipa educativa tem acerca dos conceitos de empatia e ajuda mútua e do seu papel na gestão emocional do grupo. Tendo em conta estas perspetivas e concepções que a equipa educativa foi evidenciando acerca dos conceitos abordados ao longo da investigação, nomeadamente, o conceito de empatia, questiono-me se as concepções que as mesmas possuem influenciam a forma como estas promovem o desenvolvimento de competências socioemocionais nas crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE
DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Chegando ao fim da PPS II, considero fundamental refletir sobre o percurso e processo vivenciado, tanto em contexto de creche como em contexto de jardim de infância, considerando a dimensão individual e coletiva que estiveram inerentes em ambas as Práticas Profissionais Supervisionadas. Pretendo assim refletir sobre a minha prática, nomeadamente, sobre os princípios e os valores em que a mesma se baseou, e refletir sobre a importância destes estágios para a minha formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Sarmiento (2009)

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar. (p. 48)

Nóvoa (1995, citado por Sousa & Melo, 2017) acrescenta que a identidade profissional é caracterizada como a forma de ser e estar numa determinada profissão, sendo esta construída ao longo da vida e durante o exercício da mesma. Esta é constituída pela identidade pessoal e profissional de cada um, sendo definida pelo equilíbrio entre as características pessoais e profissionais. Além disso, a identidade profissional é construída através das interações que a pessoa estabelece com a instituição educativa e os outros profissionais que nela trabalham (Dubar, 2005, citado por Sousa & Melo, 2017).

Neste sentido, o meu crescimento pessoal e profissional ao longo das duas Práticas Profissionais Supervisionadas resultou da oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer da formação inicial, das várias experiências, aprendizagens e interações estabelecidas com as crianças, as famílias e as diversas equipas educativas com as quais tive oportunidade de contactar, assim como os desafios ultrapassados no decorrer das PPS em contexto de creche e jardim de infância. Estes períodos de estágio foram uma oportunidade para pensar, questionar, observar, refletir, experimentar, vivenciar e errar, sendo que é nesta lógica de permanente reflexão "da sua identidade pessoal em contexto de formação que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional" (Costa & Caldeira, 2015, p. 115).

O facto de ambos os estágios serem práticas supervisionadas permitiu-me ter maior segurança para articular a teoria e a prática, na experimentação de propostas de atividades e o esclarecimento das dúvidas na hora, assim como a validação das intervenções realizadas também no momento a seguir às mesmas.

Em ambas as práticas, a minha intervenção foi sempre baseada na perspetiva de que os bebés e as crianças são atores sociais capazes de produzir cultura assim como, no respeito pelos mesmos tanto a nível individual, como coletivo. Esta ideia permitiu-me, consequentemente, olhar para os bebés e para as crianças como seres competentes e capazes de interagir e de se relacionar com os outros de forma autónoma (Coutinho, 2009), sendo que é através desta interação social que os mesmos vão descobrindo e explorando o mundo que os rodeia.

Relativamente à Prática Profissional Supervisionada em contexto de creche, o facto de ter tido o privilégio de poder estagiar numa organização socioeducativa onde os profissionais que me acompanharam veem os bebés e as crianças como seres sociais, que têm interesses e vontades próprias, que devem ser ouvidas e respeitadas, permitiu-me fazer parte de todo um processo de experiências, vivências, explorações e crescimento dos bebés que acompanhei. Permitiu-me ter a certeza que mais do que esperar por um produto final, importa observar e apoiar todo o processo vivenciado por cada bebé e criança, pois é através deste que eles se descobrem, descobrem o outro e o mundo. Para além disto, nesta PPS tive a oportunidade de ser acompanhada por uma educadora que era responsável pelos três grupos de berçário o que me permitiu, consequentemente, contactar com três equipas educativas diferentes e observar e refletir sobre a prática da educadora com cada um dos grupos tendo em conta as diferentes equipas.

Tanto o lado prático como o teórico desta PPS, permitiram-me compreender que um dos meus papéis, enquanto futura educadora, prende-se com a promoção de um ambiente educativo que provoque a brincadeira e a exploração, permitindo que os bebés e crianças sejam autónomos nas interações que estabelecem com os seus pares, adultos e espaço/materiais. Sendo que, para isso, é fundamental ser “competente e capaz de reconhecer os saberes, os pensamentos e as ações das crianças.” (Coutinho, 2013a, citado por Pires, 2018, p.37), uma vez que os bebés ainda não comunicam verbalmente, mas comunicam por expressões faciais, gestos, olhar, toque, vocalizações.

Relativamente à Prática Profissional Supervisionada em contexto de jardim de infância, o facto de, a meio do estágio ter ocorrido a alteração da educadora responsável pelo grupo com o qual estava a estagiar, contribuiu bastante para a minha aprendizagem, tanto pessoal como profissional. Esta alteração deu-me a oportunidade de conhecer e contactar com duas educadoras diferentes e, conseqüentemente, observar e refletir sobre duas perspetivas diferentes sobre a educação, sobre as dinâmicas colocadas em prática por ambas as educadoras e sobre a forma de agir perante um mesmo grupo de crianças e as suas famílias. Além disso, permitiu-me vivenciar uma situação que pode perfeitamente acontecer-me futuramente, o que me deu a oportunidade de refletir sobre qual seria a minha postura e ação se tivesse nessa situação e valorizar o papel da comunicação entre a equipa educativa, visto que uma das pessoas da equipa permaneceu com o grupo, e entre esta e as famílias.

Relativamente à parte teórica da PPS II, a investigação em contexto de jardim de infância permitiu-me refletir sobre a importância do desenvolvimento socioemocional nas crianças, assim como a importância da criação de um ambiente emocionalmente seguro para estas e o papel do adulto na promoção das competências emocionais nas crianças. Esta experiência investigativa em contexto de prática permitiu-me compreender, enquanto futura educadora, que tenho a função de estabelecer com as crianças uma relação positiva, na qual seja desenvolvido um vínculo de confiança e segurança entre a criança e o adulto, criando, desta forma, um ambiente educativo seguro:

Hoje o AF veio com o pai. Despediram-se um do outro, mas quando o AF percebeu que o pai se tinha ido mesmo embora começou a chorar. Eu estava sentada no tapete e chamei-o para o pé de mim. Ele veio ter comigo a dizer que queria o pai e sentou-se ao meu colo. Fiquei abraçada a ele até se acalmar e o AF se sentir melhor para ir brincar. (Nota de campo número 148, cf. Anexo A - Portfólio Individual)

Além disso, tenho também o papel de potenciar o desenvolvimento de aptidões emocionais que permitam as crianças serem capazes de identificar e expressar as suas emoções, regular e gerir as mesmas e, posteriormente, que lhes permitam serem capazes de identificar essas emoções nos outros sendo capazes de os ajudar.

Em ambos os contextos educativos onde realizei a Prática Profissional Supervisionada, o modelo pedagógico adotado foi o MEM, o que me permitiu refletir sobre o modelo pedagógico adotado na prática e as diferentes formas de aplicação do mesmo, tendo em consideração o contexto e as pessoas que nele estão inseridas.

Tanto na PPS I como na PPS II foi-me dada bastante abertura para contactar com as famílias, o que me deu bastante à vontade e liberdade para as envolver nas diversas dinâmicas que ia realizando com os grupos. Permitiu-me também criar uma relação aberta e de partilha com cada família, que foi sendo realizada todos os dias no momento de acolhimento das crianças.

Refletindo sobre as dificuldades que tive no decorrer das duas PPS, considero que aquela que foi mais evidente foi a gestão do grande grupo. Considero que um ponto a melhorar, de forma a conseguir começar a ser capaz gerir um grupo será encontrar o equilíbrio entre o tempo de dar afetos, carinho e conforto e o tempo de estabelecer regras.

Em suma, considero que os períodos de estágio, com as suas diferentes solicitações: intervenção e investigação, tornaram-se fulcrais no processo de construção da minha identidade profissional. Enquanto futura educadora tenciono respeitar cada bebé e criança individualmente, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, de forma a que se sintam bem e que as experiências vivenciadas sejam as mais significativas para eles. Tenciono estabelecer um vínculo afetivo com cada um, transmitindo-lhes sempre segurança e conforto, de modo que se sintam confiantes para explorarem e crescerem felizes e em conjunto. Relativamente às duas investigações realizadas, na investigação em contexto de creche adquiri e aprofundei conhecimentos sobre a relação entre a organização do espaço da sala e as interações entre bebés, assim como o papel do educador enquanto facilitador dessas mesmas interações. Na investigação em contexto de jardim de infância adquiri e aprofundei conhecimentos sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças, sobre as atitudes de ajuda e de empatia entre as mesmas e sobre o papel do educador na gestão emocional do grupo. Através do processo de investigação realizado adquiri ferramentas e desenvolvi competências práticas e investigativas que me irão permitir, ao longo da minha futura prática enquanto educadora, estar em permanente investigação e, conseqüentemente, em permanente evolução pessoal e profissional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| '' | | ''

Tendo chegado ao fim da elaboração do presente relatório e, conseqüentemente, ao fim da PPS II, importa refletir sobre os aspetos mais significativos de todo o trabalho desenvolvido. Aspetos estes que contribuíram para a minha aprendizagem pessoal e profissional e para o fortalecimento da minha visão sobre a educação, sobre o meu papel enquanto futura educadora e, simultaneamente, sobre a problemática em estudo.

No que concerne à parte prática do estágio, apesar dos vários obstáculos com os quais me deparei no decorrer da PPS II, considero que realizei várias aprendizagens relativamente à implementação da Metodologia de Trabalho de Projeto em contexto de jardim de infância, ao trabalho de equipa, à cooperação com as famílias e ao envolvimento das mesmas nas dinâmicas do grupo e da sala e ao estabelecimento de relações positivas com as crianças.

Quanto à elaboração do portfólio de uma criança, considero que esta tarefa foi uma aprendizagem e ao mesmo tempo um questionamento constante. Por um lado, foi uma aprendizagem de um instrumento de avaliação alternativa que tem por base uma perspetiva holística da criança, que a valoriza como um ser único, com as suas próprias necessidades, características e interesses e que evidencia as experiências, o percurso e processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança ao longo do tempo (Parente, 2004, citado por Silva & Cravoieiro, 2014; Shores & Grace, 2001, citados por Silva & Cravoieiro, 2014). Além disso, foi uma aprendizagem de um instrumento que é elaborado em conjunto com a criança, através da observação e da escuta ativa que o educador faz desta (Silva & Cravoieiro, 2014). Por outro lado, a realização de um portfólio individual de uma criança levou-me a um permanente questionamento relativamente a como é que poderia fazer algo tão individual e focado na criança quando, em vez de ter de elaborar um portfólio, tiver de elaborar vinte e três.

Relativamente à investigação realizada, a problemática em que se baseou suscitou o meu interesse, uma vez que as competências socioemocionais desenvolvem-se desde cedo, tendo o adulto um papel fulcral no desenvolvimento das mesmas. Além disso, este tema captou o meu interesse por ser algo tão importante de ser abordado com as crianças, mas que infelizmente não é algo abordado na nossa formação inicial, sendo a gestão emocional de um grupo uma dificuldade que sentimos quando estamos perante um grupo crianças. Ao pesquisar sobre a temática e ao analisar os dados recolhidos à luz da

literatura, é-me possível retirar algumas conclusões mais significativas, sendo estas: (i) a existência de grupos heterogêneos é uma mais-valia para o desenvolvimento de competências nas crianças, uma vez que as crianças mais novas aprendem competências sociais e emocionais através da observação dos comportamentos sociais mais maduros das crianças mais velhas. (Nicholas, Svetlova & Brownell, 2010; Ladd & Coleman, 2002); (ii) é nas interações com os adultos que as crianças começam a ser capazes de compreender a perspectiva do outro e de se colocar no seu lugar, sendo importante a existência de uma prática educativa e pedagógica da competência emocional da criança baseada na compreensão e regulação das emoções da mesma (Vale, 2012; Velosa & Silva, 2016); (iii) para que a criança tenha empatia para com os outros é necessário que seja capaz, primeiramente, de conhecer, identificar, regular e comunicar as suas próprias emoções (Segal et al., 2017); (iv) o educador deve “apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam” (p.25); (v) o adulto deve capacitar-se de diversas estratégias que auxiliem as crianças na gestão e regulação emocional.

Em suma, considero que, no decorrer da PPS II, evoluí tanto a nível pessoal como a nível profissional, sendo que as experiências vivenciadas tiveram um papel fundamental neste meu crescimento. Considero que, devido à investigação realizada e ao conhecimento adquirido a partir da mesma, terei uma maior capacidade para intervir e promover estratégias e momentos que auxiliem as crianças no reconhecimento e na gestão das suas emoções, promovendo a empatia e entreajuda entre as mesmas. Através do processo de investigação realizado adquiri também ferramentas e desenvolvi competências práticas e investigativas que me irão permitir, ao longo da minha futura prática enquanto educadora, continuar em evolução pessoal e profissional. Cabendo a mim continuar a desenvolver essas competências e apostar sempre na minha formação contínua.

REFERÊNCIAS
| ' ' | ' ' |

- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma a Ética Profissional*. Consultada em <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Revista Interações*, 10(30), 110-137. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027>
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.), (pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.), (pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.), (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, A. Pinheiro, Trans.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista, Trans.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).

- Bhering, E. & Sarkis, A. (2009). Modelo biológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27(2), 7-20.
- Bezerra, L. S. B. (2018). Por amor e por força: rotinas na educação infantil. *Revista Educação*, 13(1), 228-229.
- Convenção sobre os Direitos da Criança, de 12 de setembro de 1990. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 211.
<https://files.dre.pt/1s/1990/09/21101/00020020.pdf>
- Canha, L. N., & Neves, S. M. (2008). *Promoção de competências pessoais e sociais. Desenvolvimento de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência*. Associação de Paralisia Cerebral de Odemira: Instituto Nacional para a Reabilitação.
https://www.inr.pt/documents/11309/215911/programa_de_treino_de_competencias_pessoais_e_sociais.pdf/fcda6586-1023-4a8c-be64-81480bf14380
- Coutinho, A. S. (2009). *O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar* [Apresentação de póster]. Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Costa, M. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de mestrados em educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4566/1/Costa%20e%20Caldeira.pdf>
- Carvalho, M. I. S. S., & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar crianças: Um dispositivo de formação. *Saber & Educar*, 21, 40-49.
<http://revistaold.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/206/222>
- Carvalho, A., Amann, G. P. V., Almeida, C. T., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. C., Leal, P., & Marta, F. (2016). *Saúde mental em saúde escolar. Manual para a promoção de competências socioemocionais em meio escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. <https://core.ac.uk/download/pdf/288868323.pdf>

- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 201.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behaviour*, 11(1), 1-48.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4(15), 563-572.
https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5751/1/1997_4_563.pdf
- Ferreira, M. (2002). “- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” As crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509>
- Falcone, E. M. O., Ferreira, M. C., Luz, R. C. M., Fernandes, C. S., Faria, C. A., D’Augustin, J. F., Sardinha, A., & Pinho, V. D. (2008). Inventário de empatia (I.E.): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 321-334. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n3/v7n3a06.pdf>
- Folque, M. A. (2014). Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do movimento da escola moderna portuguesa. *Perspectiva*, 32(3), 951 – 975. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p951/29915>
- Figueira, T. D. F. (2017). *Comportamentos desajustados e comportamentos pró-sociais nas crianças: relação com empatia, impulsividade e propensão para o risco* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Direito da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/108016/2/222745.pdf>
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018) O modelo pedagógico do movimento da escola moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Falcão, F., Ribeiro, M. A., Machado, S., & Félix, S. (2021). *Manifesto para uma escola (quase) perfeita*. Oficina do Livro.

- Grigorowitschs, T. (2008). O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em georg simmel e george h. mead. *Educação e Sociedade*, 29(102), 33-54.
- Gabrielli, K. S. (2009). O papel da mediação pedagógica em fóruns educacionais de cursos on-line de língua estrangeira. In U. Soto, M. F. Mayrink, I. V. Gregolin (Orgs.), *Linguagem, educação e virtualidade* (pp. 209-224). São Paulo: Cultura Acadêmica. <https://static.scielo.org/scielobooks/px29p/pdf/soto-9788579830174.pdf>
- Gomes, M. H. (2014). *Os modelos pedagógicos highscope e do movimento da escola moderna: Propostas de pedagogia diferenciada*. Edições Ecopy. https://www.researchgate.net/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança* (H. Á. Marujo & L. M. Neto, Trad.), (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995)
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 237.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (A. M. Chaves, Trad.) (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luís, V. (2018). “Bebé dá licença? Quantos passos?” Pro-Curar a ação social das crianças na creche. In C. Tomás., T. Almeida & D. Lino (Eds.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia* (pp.530-562). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.003>
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 523-532. https://www.researchgate.net/publication/250032239_Praticas_educativas_positivas_favorecem_o_desenvolvimento_da_empatia_em_crianças

- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Menezes, I., Reis, P.R., Resende, A. (2019). *Recomendação: Educação Ambiental*. Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Educacao_Ambient_al.pdf
- Martorell, G., Papalia, D. E., & Feldman, R. D., (2019). *O mundo da criança - Da infância à adolescência* (13ª ed.). São Paulo: McGrawHill.
- Martins, Q. B. S., & ScoralickLempke, N. N. (2020). O desenvolvimento da inteligência emocional na primeira infância: contribuições para educadores. *Revista Digital FAPAM*, 10(1), 1–12.
<https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/185/182>
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. A., (2010). Toddlers' understanding of peers' emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 35-53.
https://www.researchgate.net/publication/42540090_Toddlers'_Understanding_of_Peers'_Emotions
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância – Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspectiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Eds.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto Editora.

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. R. (2018). “As crianças participam... olha, quando cantamos elas cantam conosco.” A participação em creche e as concepções de criança pequena – da teoria à prática. In C. Tomás., T. Almeida & D. Lino (Eds.), *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia* (pp.530-562). CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <https://doi.org/10.34629/ipl/eselx/ebook.003>
- Pastoriza, B. S. (2021). Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. *Acta Scientiarum*, 44, 1-13. <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v44/2178-5201-aseduc-44-e52706.pdf>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Course* (6.^a ed.) (pp. 141-180). New York: Wiley. https://www.researchgate.net/publication/242408974_Peer_Interactions_Relationships_and_Groups
- Rodrigues, M. C., & Ribeiro, N. N. (2011). Avaliação da empatia em crianças participantes e não participantes de um programa de desenvolvimento sociocognitivo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 114-126. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n2/v13n2a09.pdf>
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In Sindicato dos Professores da Zona Norte, *A Escola e os Actores – Políticas e Práticas* (pp. 133-152). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16558>
- Stake, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso* (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1995)
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. S., & Roazzi, A. (2009). Revisão de aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(2), 2012-227. https://www.academia.edu/20358253/Revis%C3%A3o_de_Aspectos_Conceituais_Te%C3%B3ricos_e_Metodol%C3%B3gicos_da_Empatia

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/locussocial/article/view/10152>
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sousa, A. R., & Melo, J. C. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 117-128.
- Segal, E. A., Gerdes, K. E., Lietz, C. A., Wagaman, M. A., Geiger, J. M. (2017). *Assessing Empathy*. New York: Columbia University Press.
- Smaldino, P. E., (2019). Social identity and cooperation in cultural evolution. *Behavioural Processes*, 161, 108-116.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0376635717303273>
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo»: *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância* [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
<https://estudogeral.ucp.pt/bitstream/10316/18273/4/O%20desenvolvimento%20socioemocional%20em%20idade%20pr%C3%A9-escolar%20e%20o%20programa%20anos%20incr%C3%ADveis%20para%20educadores%20de%20inf%C3%A2ncia.pdf>
- Velosa, M., & Silva, A. (2016). Contributo do desenvolvimento emocional para a educação pré-escolar. In J. E. Alves., P. Brito., V. Realinho., J. R. Nunes., L. Loures., R. Cordeiro., C. Dias., P. Reis., C. Pereira., P. Ricardo (Org.), *IV*

Seminário de I&DT: Cooperar para inovar [Comunicações] (pp. 148-166).

Coleção C3i: Instituto Politécnico de Portalegre.

Vasconcelos, M. G. (2022). *Empatia, comportamento pró-social e problemas de comportamento em Crianças dos 3 aos 6 anos - A perspetiva dos educadores* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação].
Repositório Científico da Universidade de Coimbra.

<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/104255>

Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and Cooperation at 14 Months of Age.

Infancy, 11(3), 271-294. https://www.eva.mpg.de/documents/Wiley-Blackwell/Warneken_Helping_Infancy_2007_1554773.pdf

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.^a ed.), (D. Grassi, Trad.).
Bookman. (Obra original publicada em 1994).

Documentos Orientadores da Organização Socioeducativa:

Projeto Educativo (2019-2023)

Projeto Pedagógico de Grupo (2023/2024)

ANEXOS

| ' ' | | ' |

ANEXO A - PORTFÓLIO
INDIVIDUAL
| ' ' | ' ' |

ANEXO B - CONSENTIMENTO
INFORMADO ÀS FAMÍLIAS NO
ÂMBITO DA INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo (a). Sr (a). Encarregado (a) de Educação,

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada irei realizar uma investigação sobre “O papel do adulto na gestão emocional da vida em grupo: concepções dos adultos e crianças da sala azul”, com o objetivo de: (i) Compreender as concepções dos participantes sobre os conceitos de empatia e entreajuda; (ii) Compreender as concepções da equipa educativa sobre o papel das suas ações, especificamente as atitudes de cuidado e empatia, na vida do grupo de crianças; (iii) Identificar situações de empatia e entreajuda no grupo de crianças.

Os dados necessários para a investigação serão recolhidos através de registos diários de observação e de um grupo de discussão, em que serão apresentadas às crianças várias situações, sendo pedido a sua opinião sobre as mesmas. De modo, a garantir a confidencialidade dos dados, a identidade do seu educando será ocultada, sendo referida apenas a inicial do seu nome.

A participação nesta investigação não implica qualquer risco para a criança e os interesses da mesma serão tidos em consideração através do uso de uma pluralidade de metodologias centradas na criança apropriadas à idade e características da mesma.

A participação do/a seu/sua educando/a é completamente voluntária e o mesmo pode abandonar a investigação em qualquer momento se assim o desejar.

Neste sentido, solicito a vossa autorização para a participação do seu/sua educando(a) nesta investigação.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.

Nome da criança: _____

Autorização: Sim Não

O(A) encarregado(a) de educação

ANEXO C - CONSENTIMENTO
INFORMADO ÀS FAMÍLIAS NO
ÂMBITO DA CAPTAÇÃO DE
FOTOGRAFIAS E VÍDEOS

| ' ' | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo (a). Sr (a). Encarregado (a) de Educação,

Eu, Sofia Alexandra da Silva Gabriel, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, irei estar nos próximos meses a realizar o meu estágio na Sala Azul. Neste sentido, e para complementar, posteriormente, o meu relatório final de estágio, venho solicitar a vossa autorização para a captação de fotografias e vídeos do(a) seu(sua) educando(a).

A captação de fotografias e vídeos será apenas para fins académicos e a identidade de cada criança será sempre protegida, recorrendo ao corte das fotografias ou à desfocagem da cara das crianças, de modo que as mesmas nunca sejam reconhecidas.

Nome da criança: _____

Autorização: Sim Não

O(A) encarregado(a) de educação

ANEXO D - TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA 1

| ' ' | ' ' |

Legenda:

E: Estagiária

E1: Entrevistada 1

E: O que significa, para si, ser educadora de infância?

E1: É uma profissão que eu escolhi desde sempre, nunca tive, nem nunca pus alternativa de ser professora do ensino básico... A minha opção foi sempre educadora de infância porque achei que esta faixa etária para mim faria sentido. Depois... o que é para mim ser educadora de infância.... Olha todos os dias e, felizmente continua a ser, apesar de ser uma profissão muito cansativa, uma profissão em que me entusiasmo com as coisas que eles dizem, com as vivências que trazem de casa... É pensar que, nesta faixa etária em que nós estamos aqui tantas horas com eles, podemos contribuir e lançar pequenas sementes daquilo em que acreditados, dos valores em que acreditamos e basicamente é isso. Acreditar que, enquanto educadora, posso lançar sementes de futuros cidadãos participativos, com espírito crítico, que sabem socializar com as outras pessoas à sua volta e que respeitam todos à sua volta. Portanto é um bocadinho isso, o lançar as sementes. Depois ficamos muito contentes quando os meninos nos chegam aqui, passado uns anos, e ainda se lembram de nós e vêm nos dar um abraço e revivem um bocadinho “esta é a minha escola, esta foi a minha educadora.

E: Fale-me do seu percurso formativo e profissional.

E1: Fiz a minha formação inicial no antigo Magistério Primário de Lisboa de 1984/ 1987 -Bacharelato- hoje ESE de Lisboa, tendo realizado o Complemento de Formação Científica e Pedagógica em 2002 – Licenciatura - na ESEI Maria Ulrich. Exerço a função de educadora de Infância há 36 anos, sendo 34 anos na instituição em que me encontro neste momento. Durante este percurso na associação tive também a experiência de passar pela coordenação pedagógica e também em dois tempos diferentes a responsabilidade da direção pedagógica de pré-escolar. Sou elemento da direção da associação desde 2005. Ao longo deste percurso fiz inúmeras formações acreditadas, cursos, participei em encontros de educação e apresentei algumas práticas pedagógicas em encontros. Iniciei a minha prática enquanto profissional de educação, num colégio particular em 1989 que não correspondia absolutamente nada ao que eu esperava e que

não correspondia às minhas expectativas. Durante o período de 1 ano e meio tentei pôr em prática o modelo que tinha apreendido durante o estágio de um ano completo em jardim de infância.: o MEM-Movimento da Escola Moderna. Após este período onde constatei o que não queria fazer, fui convidada a voltar ao meu local de estágio, a associação onde me encontro há 34 anos e onde continuo a rever-me enquanto educadora do MEM. Ao longo deste tempo estive maioritariamente no direto com grupos de crianças, principalmente com pré-escolar, tendo também tido a oportunidade de entrar nesse mundo muito particular de afetos e relação que é a creche, mais precisamente no berçário.

E: No âmbito da formação contínua, realizou alguma ação de formação/course que gostasse de destacar?

E1: Nos últimos três anos, frequentei ações de formação de suporte básico de vida, de prevenção de incêndios e evacuação, tendo participado nos simulacros dentro da instituição. Participei em formações online e também presenciais administradas pela APEI-Associação de Profissionais de Educação de Infância (da qual sou sócia desde o primeiro momento que me tornei educadora), que abrangeram temas ligadas à prática lúdica de atividades matemáticas, aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, a exploração no pré-escolar da educação científica, entre muitos outros. Sendo também sócia do MEM - Movimento da Escola Moderna frequento encontros temáticos e partilhas nos sábados pedagógicos organizados por esta instituição. A profissão de educador, assim como todas as outras, necessita de uma constante formação ao longo da vida e principalmente quando sabemos ter nas nossas mãos a responsabilidade de estar a moldar identidades e a lançar sementes de valores e aprendizagens para o futuro.

E: Considera que a sua prática tem influências em algum modelo pedagógico? Justifique.

E: Já foi referindo que se rege pelo MEM, que é o modelo também adotado na organização socioeducativa

E1: Desde o início da minha formação sempre tive contacto com educadoras que trabalhavam o MEM. Portanto, ao iniciar uma profissão com as crianças, eu regi-me muito por aquilo que estava a observar e fui bebendo todas essas práticas e, realmente, quais são essas práticas que continuam a ser ainda hoje as linhas orientadoras do MEM: é o respeitar a criança, é ouvir a criança, sermos auditores ativos daquilo que a criança

tem e que traz de casa, é fazer com as crianças sintam que aquele espaço é o delas e que têm uma ação direta naquele espaço. Daí na nossa prática, e tu vês isso, os meninos contribuem para a gestão diária daquilo que vai acontecer, das rotinas. Há os responsáveis diários, a cooperação entre uma criança mais crescida e outra mais pequena, há outro que vai marcar o calendário, há outro que vai marcar o tempo. A própria escolha do que é que querem fazer, é uma escolha que tem de ser responsabilizada, principalmente a partir dos 4/5 anos. Aos 3 anos as coisas são um bocadinho mais fluidas, porque eles ainda andam a perceber quais são os seus interesses. Portanto, é a escolha responsável, o que é que querem fazer, em participação com os outros, em cooperação com os outros e também levar a tarefa até ao fim, que isso depois com as crianças de 4 anos e tal e 5 já temos de tentar mesmo que eles próprios, já não seja um desafio, já esteja interiorizado neles que é para levar a tarefa até ao fim. Ou seja, levar a tarefa até ao fim é um desafio que é proposto aos de 4 e 5 anos, mas que depois pretendemos que fique interiorizada.

E: Para depois não escolherem e logo a seguir dizerem que já não querem.

E1: Exatamente, é importante fazer as suas escolhas, as suas opções, com quem querem estar, qual é a atividade que querem fazer, mas levar a atividade até ao fim. Daí depois motivarmos também para contarem “Então o que é que fizemos? Fizemos isto, fizemos aquilo”. Ao valorizar a criança, e isto é outra situação, é dar ouvidos à criança e valorizar aquilo que a criança fez, realizou sozinha ou na partilha com os outros. Ao valorizar a criança estamos não só a aumentar a sua autoestima, mas também ao mostrar ao grupo o que fez, a criança está a trabalhar as suas competências de linguagem, exposição ao grupo e a pensar na atividade que realizou... E isso também causa um desafio também para os outros, porque depois também percebem, e se calhar nunca tinham pensado que aquele jogo se podia realizar daquela forma e ficam entusiasmado para fazer logo a seguir. Em relação aos grupos heterogéneos, e que é um dos fatores importantíssimos do Modelo da Escola Moderna, é exatamente que tendo a idade vertical, os grupos verticais, de 3, 4 e 5 anos, ajuda muito a gestão e a responsabilização quer dos mais crescidos, e ajuda muito a integração e a interiorização dos mais pequenos, do que é que é suposto fazer dentro da sala. E os mais crescidos acabam por, ao ensinarem os mais pequenos, estão também a consolidar a sua aprendizagem e estão também a ter o fator de responsabilidade e o fator de cooperação para com os outros, para com os mais

pequenos. Apesar de que, e tu na sala sabes, há muitas crianças de 3 anos, o que dificulta um bocadinho mais. Num grupo ideal do MEM, seriam mais crianças de 4 e 5 anos do que de 3, que aqui é exatamente o contrário. Mas isto também faz com que “puxemos” mais os desafios dos de 4 anos também. Por exemplo, o modelo o que é que também tem muito, e eu também na sala e tu também podes verificar isso, o adulto é o auditor ativo que deve estar sempre disponível para ouvir a criança, já tinha falado sobre isso, mas também para escrever aquilo que ela ainda não consegue fazer. Portanto, ela tem muitas coisas para contar, mas é importante que esses registos fiquem escritos porque depois podem ser relidos e a criança consegue perceber que ao contar alguma coisa que é escrita pelo adulto, poderá reler e poderá ter a memória, reavivar a memória daquela situação que contou com tanta alegria. Os registos escritos no modelo do MEM estão sempre presentes em tudo porque é a forma de a criança se familiarizar com a escrita, porque vê a escrita em todo o lado. Outra questão do movimento da escola moderna é o trabalho os projetos, essencialmente, trabalhar os projetos a partir daquilo que as crianças dizem e depois criando situações desafiantes nas várias áreas de conteúdo, que abranjam várias aprendizagens e que consolidem aprendizagens.

E: Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

E1: Este grupo, conforme estava a dizer, é um grupo vertical, é um grupo com idades 3, 4, 5 anos, é um grupo que ao nível emocional, e pronto as crianças são muito emocionais, e há aqui muitas personalidades que estão muito bem definidas. E, portanto, a gestão emocional de um grupo de 23 crianças exige ao adulto e à equipa pedagógica, porque o adulto, o educador, não funciona sozinho, tem de funcionar sempre com a equipa pedagógica. E esta equipa pedagógica, emocionalmente, também tem de ter aqui uma consolidação muito grande daquilo que é o estar em grupo e daquilo que transmite. Tem de transmitir tranquilidade, tem de transmitir confiança, tem de transmitir autoestima, mas também tem de transmitir as regras sociais previstas, aquilo que é suposto ser feito em grupo. E, portanto, esta parte emocional, que tem haver com tudo, porque só emocionalmente a criança se estiver bem, se estiver com a sua autoestima tranquila é que poderá criar condições e ter condições para disponibilizar-se para os desafios que são propostos pela equipa pedagógica. Se for uma criança sofrida e sentida encosta-se a um canto e não quer realizar absolutamente nada e, portanto, o criar um clima de segurança

e de confiança dentro da sala são fatores essenciais para as crianças, as mais espontâneas são mais espontâneas, mas as que não são tão espontâneas precisam de ali de mais um carinho, de mais um abraço, de mais um incentivo para levar adiante a sugestão do adulto. Só desta forma, os educadores e profissionais podem levar à avante o que é proposto e que tem intencionalidade pedagógica e que são as aprendizagens de uma forma equilibrada emocionalmente.

E: Considera importante fomentar o desenvolvimento emocional da criança?

E1: Claro. De que forma é que direta e indiretamente. Indiretamente... quer dizer eu acho que é sempre direta, mas há várias formas. Diretamente, a forma como se aborda a criança individualmente, a forma como se acolhe a criança, por exemplo no início da manhã com a família. A forma como individualmente se pergunta à criança emocionalmente mais frágil se quer fazer esta atividade ou outra. Mas depois a nível geral e de forma indireta com o grande grupo, existem muitas estratégias, nomeadamente, histórias e determinadas atividades, que trabalham sobre as emoções e que, de uma forma lúdica, através de um conto de uma história, vamos levar as crianças a pensar sobre o que foi falado e sobre o que está implícito na história e o que é que poderemos retirar emocionalmente daquela história. É uma estratégia isso e outras atividades.

E: Considera que o desenvolvimento emocional tem influência no desenvolvimento global da criança?

E1: Claro que sim, se o educador vê uma criança sofrida, que não se interessa por realizar nenhuma atividade, que não se relaciona com as crianças, com os seus pares. Uma criança que está constantemente a choramingar ou num canto, portanto, o educador tem de ter a sensibilidade para ir ao encontro dessa criança, para perceber o que se passa e para tentar tirá-la daquela situação. Dando-lhe mais atenção, tendo ali primeiro uma atividade muito individual com ela e tentando trazer para junto dela um ou dois elementos que a possam ajudar também a tornar-se mais equilibrada emocionalmente, que brinquem e que conversem. Portanto, o fator emocional é muito muito importante para as aprendizagens, porque se a criança não estiver bem emocionalmente não estará disponível para a ação e, conseqüentemente, para nenhuma aprendizagem. Ou terá dificuldade em integrar aprendizagens.

E: Considera que as interações entre pares (criança/criança) são importantes para o desenvolvimento socioemocional da criança? Justifique.

E1: Sim, exatamente

E: também já foi referindo isso até ao momento

E: Sendo o adulto um modelo e referência para as crianças, que atitudes considera serem importantes ter na sua relação com as mesmas para o seu desenvolvimento socioemocional?

E: também já foi respondendo, que a sua postura a nível individual com a criança, quer a nível do grupo

E1: A transmissão de valores, contar histórias e ir buscar histórias que integrem diretamente a questão das emoções e que depois após a história se dê um tempo, ao grande grupo, para falarem sobre a situação das histórias ou das emoções que estão adjacentes à história. Há também a atitude diária, que tem que ver com a postura do educador. A parte emocional que está sempre presente, em tudo, nas crianças, terá de estar sempre presente no adulto também. E, para além da estratégia das histórias, é estar ali muito a perceber se a criança é uma criança que precisa mesmo do adulto ali ao pé dela, ou se consegue gerir a sua emoção com a interação com os outros. A atitude de confiança e segurança transmitida ao grupo pelos adultos presentes, contribuem também para um equilíbrio emocional e de autorregulação do grupo, pois as crianças sabem o que lhes é permitido realizar e quais os comportamentos socialmente e emocionalmente positivos.”

E: também já referiu a questão da relação entre a equipa educativa que tem influência no clima criado e transmitido às crianças.

E1: Isso aí é fundamental. Tem-se de criar uma relação de confiança, de tranquilidade, de partilha de informações quer com as famílias quer com o outro elemento da equipa. Esta relação entre a equipa é transmitida quer para as crianças, quer para as famílias, criando e transmitindo um clima seguro e tranquilo para todos os envolvidos. Sendo que um dos elementos está de manhã e recebe umas informações e o outro elemento à tarde, a comunicação torna-se fluída e segura. E a equipa pedagógica é isso mesmo, é uma equipa, não há um elemento sozinho. A sala faz-se e organiza-se, a gestão do grupo faz-se através de uma equipa pedagógica em comunicação e em parceria constante.

E: Na sua opinião, a existência de grupos heterogêneos, em termos de idade, é uma mais-valia para o desenvolvimento socioemocional das crianças? Porquê?

E: Esta pergunta já respondeu anteriormente noutra questão

E: Quais os maiores desafios profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional da criança?

E1: Olha quais os maiores desafios.... Os maiores desafios às vezes são as próprias crianças. Situações às vezes que trazem de casa. Por exemplo, onde às vezes o desafio do nascimento de um irmão, que não é uma coisa implícita e direta na escola, mas poderá ter muitas implicações no estado emocional da criança. O querer chamar à atenção, o querer refugiar-se mais num canto, portanto, há situações diretas ou indiretas que podem tremer um bocadinho a parte equilibrada e emocional da criança.

E: Ou seja, o maior desafio é o que eles trazem de casa?

E1: Sim, quer dizer aqui também há, o estarem em conjunto... o desafio emocional quando eles vêm fazer queixas e dizem “Ela já não quer ser minha amiga”, portanto, dentro da escola há desafios emocionais constantes entre os pares.

E: Mas para si, em termos profissionais quais são os maiores desafios que tem quanto ao desenvolvimento socioemocional da criança?

E1: Ah sim, é estar, tentar, estar e controlar e tentar que a criança ultrapasse essas situações emocionais. A gestão socioemocional... O que eu acho é que, assim, a parte socioemocional está integrada em tudo, o educador tem de ter muito bem a perceção daquilo que é o tempo de dar o carinho, de dar a atenção, dar o suporte emocional que a criança precisa para depois também equilibrar com aquilo que a criança, eventualmente, não poderá fazer. Porque ela emocionalmente se está disruptiva, imagina que vai bater noutra criança, o educador não pode permitir isso, o educador até pode perceber que ela está a bater porque está frustrada, mas não pode deixar. Portanto, há desafios entre os pares de crianças que são colocados ao educador, que o educador tem de ir lá e resolver a situação. Muitas vezes o educador vai tentar que as crianças resolvam a situação através do diálogo, “então o que é que aconteceu?”, perceber o que é que aconteceu e porque é que aconteceu. E tentar que as próprias crianças, numa situação de conflito emocional, por esta ou por aquela razão, cheguem a uma resolução entre os pares. Se o educador ou

a equipa pedagógica percebe que não é possível, então tem de intervir de forma mais direta, resolvendo os conflitos entre as crianças.

E: Como define empatia?

E1: Nós sabemos que, e na nossa profissão e penso que em todas, temos de criar ali um... há sempre pessoas que de uma forma mais rápida ou não que criam ali uma situação empática connosco. Mas o trabalho exatamente do educador é exatamente criar um clima de confiança e de segurança, para que essa empatia se dê e se construa. Quer com as famílias, quer com as crianças.

E: Mas para si o que é empatia?

E1: Empatia.... Aquela situação que a pessoa empaticamente se vê ali... não vou dizer com os mesmos valores porque a pessoa, eu posso olhar para uma pessoa e sinto ali... tem muito que ver com a parte emocional, com a parte... É aquela relação, aquele feeling que se cria com. Que se percebe, que se tem com aquela pessoa ou não. Às vezes é um olhar, às vezes é um toque de um braço.

E: A empatia, basicamente e de forma muito simples, é colocar-se no lugar do outro. Por exemplo, no caso das crianças, quando vêm um chorar e vão ter com ele e lhe dão uma festinha, porque percebem o que ele está a sentir.

E1: Ok, é colocar-me no lugar do outro, perceber e compreender as suas emoções. Pois, o educador tem de estar sensível ao ponto de perceber o que é que a criança está a sentir, estou a ser empática, e estou a tentar que a criança consiga resolver, por ela ou com a ajuda de outros, resolver a tal situação.

E: Que dimensões do desenvolvimento da criança considera que estão relacionadas com a empatia?

E1: Todas as dimensões do desenvolvimento, quer da expressão e da comunicação, da linguagem, da formação pessoal e social. Tem tudo que ver com isso, todas as áreas de conteúdos estão envolvidas nessa questão.

E: O que considera importante desenvolver nas crianças, a nível emocional, para que estas possuam atitudes empáticas?

E1: Simultaneamente para a criança ter uma atitude empática para com o outro, precisa de se conhecer, e cada vez mais, ela própria. Portanto, tem de estar confiante consigo mesmo, tem de estar tranquila, tem de estar na partilha também com os outros,

estar tranquila na socialização com os outros. Porque só ela estando tranquila é que poderá, ao observar uma situação em que o outro precisa de ajuda, poderá sentir e colocar-se no lugar do outro. Estas situações são muito trabalhadas no relacionamento diário umas crianças com as outras, com os pares, e também nas histórias e nas situações que possam ser conversadas, nas situações de conflito que surgem no recreio e que depois no tapete, em momento de grande grupo, nós vamos conversando e vamos percebendo o que é que aconteceu e de que forma podemos resolver esta situação.

E: Na sua opinião como é que o contexto sociocultural em que a criança está inserida influencia o desenvolvimento da empatia nas mesmas?

E1: O contexto sociocultural influencia em tudo. Portanto, as crianças não são tábuas rasas quando entram na escola. Têm uma bagagem já muito grande de situações vividas, de emoções vividas e, portanto, todo o seu contexto sociocultural faz parte da sua própria personalidade, da sua própria criação de identidade. Nós depois aqui também tentamos criar, são as tais sementinhas que vamos lançando, para que eles se consolidem ao nível dos valores, daquilo em que acreditamos, da socialização e de tudo e que vão construindo a sua identidade. Mas o contexto sociocultural de onde a criança vem e para onde vai todos os dias quando sai da escola, é o mais importante de tudo. E às vezes as famílias também colocam o peso todo na escola e que não é assim. Não é na escola, apenas, que a criança forma a sua identidade. É principalmente na família e em colaboração e em partilha com a escola.

E: E então de que forma é que acha que esse contexto, a família, influencia a forma como a criança...

E1: Em tudo. Em como é que a família influencia..., da forma como tratam as crianças em casa, do tipo de linguagem que utilizam, do que costumam fazer ao fim de semana, dos valores que diariamente fazem parte as suas ações... As famílias são todas diferentes, também cada uma com as suas especificidades e memórias, que naturalmente são transmitidas às crianças. Algumas crianças terão um contexto familiar e sociocultural mais enriquecedor do que outros, quer nas vivências, quer nos afetos. Toda a bagagem que a criança traz de casa, contribui e influencia o seu desenvolvimento empático e não só, todo o seu desenvolvimento. Em partilha com a escola, nem a escola funciona sozinha, nem a família funciona sozinha. Ambas as entidades devem trabalhar em colaboração e

em partilha para que cada criança cresça e se realize de forma saudável e integral, com a interiorização de aprendizagens nas várias áreas de conteúdo e também na questão da socialização e de empatia com os outros, de uma forma confiante e segura.

E: O que é, para si, entreajuda?

E1: Entreajuda... A entreajuda é aquilo que, penso eu, fazemos todos os dias quando temos um grupo heterogéneo, em que temos crianças mais crescidas e crianças mais novas...

E: Mas aqui pense no geral, sem ser só no contexto educativo. O que é a entreajuda.

E1: A entreajuda é estarmos sempre disponíveis para ajudar o outro, é estarmos muito atentos ao que se passa à nossa volta e de que forma é que podemos colaborar e apoiar aqueles que precisam. Às vezes é nas coisas mais básicas, naquelas coisas diárias e que às vezes quase nem se veem.

E: O que é para si, cooperação?

E1: A cooperação tem mais que ver, penso eu, com algo que se quer realizar, por exemplo, com um grupo de pessoas, que tem um determinado objetivo e que em cooperação podem definir tarefas num objetivo comum, para levar a cabo aquele objetivo, a realização daquilo que querem construir. A cooperação acaba por, talvez de outra forma, também a entreajuda entre pares e entre pessoas, mas talvez com um objetivo mais definido. A entreajuda se calhar via mais como um lado social e a cooperação mais como um lado profissional.

E: Considera que a empatia e a entreajuda são ações que estão relacionadas? Porquê?

E1: Sim, só estando disponível para observar no outro o estado emocional do outro e compreender o seu estado emocional, se tivermos essa disponibilidade de estarmos empaticamente ligado ao outro, também poderemos ter uma postura de entreajuda, por forma a criar um ambiente e a criar a resolução daquela situação de criança ou de adulto.

E: Em situações de conflito, como responde às emoções das crianças?

E1: É sempre a questão do diálogo, de juntar as pessoas envolvidas. Perceber o que aconteceu através das pessoas envolvidas, colocar as pessoas envolvidas a falar e

ouvir cada elemento para depois lhes colocar a pergunta “E como é que vamos resolver isso?”. Não sermos só nós a resolvermos, dar essa parte também para a criança “Então como é que vamos resolver isto? Como é que poderíamos resolver?”. E, pronto, às vezes poderá haver situações em que as próprias crianças dão a resposta, na tentativa de resolução de conflitos. Se não houver resposta, o educador pode sugerir “Então e se fizéssemos desta forma?”. E uma das questões é, se não for solucionado por aquelas duas ou três crianças envolvidas, podemos levar essa questão ao grande grupo. E perceber “Então aconteceu isto, não devia de ter acontecido. O que é que vocês acham. E de que forma é que podemos resolver?”

E: Quais as principais estratégias utilizadas na gestão de conflitos interpessoais?

E: O que acabou de dizer vai ao encontro desta questão, das estratégias que utiliza na gestão dos conflitos

E: De que forma o educador poderá ajudar a criança a identificar e compreender as suas emoções e as do outro?

E1: Precisamente a dizer “Gostarias de estar no lugar?”, a questão da empatia. “Se te colocasses no lugar dele o que é que tu fazias, o que é que tu irias sentir?”. E quando fazemos esse tipo de pergunta a criança, normalmente, consegue perceber que não gostava que lhe tirassem o brinquedo, que lhe batessem, por exemplo. E consegue colocar-se no lugar do outro.

E: Que estratégias utiliza no desenvolvimento da empatia nas crianças?

E1: É o que estava a dizer, são várias situações. É colocar as crianças a conversarem umas com as outras, a dialogarem em situações de conflito.

E: Que está relacionado com a questão anterior

E1: As estratégias são essas, o diálogo, tentar que cheguem a uma solução entre os pares envolvidos. De uma forma mais indireta é trazer histórias que, depois da história se criem momentos de conversa e de troca e partilha de ideias das situações que estão ali, o que é que eles acham, o que é que eles poderiam fazer naquela situação da história.

E: Que estratégias utiliza para desenvolver a entreaajuda entre as crianças?

E1: Olha, por exemplo, tens diariamente a questão das responsabilidades, aí também é a cooperação e entreaajuda. E a entreaajuda é sensibilizar o outro para olhar para

o par que está ao lado e dizer “Se calhar, achas que podes ir brincar com o a MAM, queres ir brincar, queres ir buscar a MAM para brincar?” e se calhar a MM até quer. Portanto, é estar disponível e percebermos, o educador e a equipa pedagógica, tem de ser sensível ao ponto de perceber de que forma pode chamar determinados elementos que ajudam a parte emocional naquela criança.

E: Portanto, a questão da organização do pequeno grupo na rotina diária?

E1: Sim, exatamente.

E: Que tipo de ambiente considera ser necessário proporcionar às crianças para o desenvolvimento da empatia?

E1: Para o desenvolvimento da empatia e de todos os outros, o ambiente tem de ser sempre de segurança, de confiança, de bem-estar. Porque o ambiente que é criado, quer na escola que é um núcleo mais alargado, quer na sala que é um núcleo muito mais fechado, com aquele grupo de crianças e com aquela equipa pedagógica, o clima tem de ser sempre de segurança, de confiança. Por exemplo, no início do ano as crianças não nos conhecem, temos de criar esse vínculo afetivo com as crianças, a comunicação tem de estar sempre presente, o criar laços afetivos, para depois as crianças também estarem disponíveis para as atividades que são lançadas pela equipa pedagógica e que terá haver com as aprendizagens e com a parte educativa. O encadeamento de ações ao longo do dia previsível para as crianças, assim como estar implícitas diariamente, as relações sociais e emocionalmente aceites, transmitem-lhes confiança e segurança. Num clima seguro e previsível as crianças ficam não só mais disponíveis para as propostas da equipa pedagógica, mas também mais sensíveis para descobrir no outro momentos de conforto e de empatia.

E: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

E1: Não

E: Obrigada pela sua disponibilidade

ANEXO E - TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA 2

| ' ' | | ' ' |

Legenda:

E: Estagiária

E2: Entrevistada 2

E: O que significa, para si, ser auxiliar de ação educativa?

E2: Significa ensinar e aprender. Acabo por ensinar muitas coisas às crianças, é uma cumplicidade entre eles e mim... e diariamente aprendo sempre coisas novas também com eles, eles também me ensinam coisas novas. É uma partilha.

E: Fale-me do seu percurso formativo e profissional.

E2: Portanto, eu tinha o 9.º ano e vim trabalhar para aqui. Depois ao fim de 2 anos talvez, 3, fui tirar o curso de auxiliar e há três anos talvez fui acabar o 12.º ano. Trabalho aqui, portanto há 30 anos.

E: No âmbito da formação contínua, realizou alguma ação de formação/course que gostasse de destacar?

E2: Tenho realizado várias, sempre que posso e que surgem, porque não há muitas formações para pessoal não docente. Há para docente, mas para não docente não há muitas. Sempre que pude fui tirando, mesmo a título particular, umas que tinham que ver com o ser auxiliar, outras que não têm nada a ver. Tenho tirado várias desde primeiros socorros, línguas, informática...

E: Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?

E2: Este grupo é um bocado infantil, tem muitos meninos pequeninos e, pronto, está a ser um desafio porque realmente veio um grande grupo de crianças pequenas, de 3 anos. Geralmente costuma ser mais heterogéneo, mas este ano não é tão heterogéneo como deveria.

E: Considera importante fomentar o desenvolvimento emocional da criança?

E2: Sim, sempre. Porque se uma criança não estiver um bom desenvolvimento emocional não consegue avançar para a frente, fica estagnado.

E: Considera que o desenvolvimento emocional tem influência no desenvolvimento global da criança?

E: Acabou de responder também a esta questão

E: Considera que as interações entre pares (criança/criança) são importantes para o desenvolvimento socioemocional da criança? Justifique.

E2: Sim, muito. Acho que eles aprendem muito uns com os outros. Às vezes mais do que conosco, porque eles aceitam melhor uma ideia de outra criança, do que às vezes vindo de nós.

E: Sendo o adulto um modelo e referência para as crianças, que atitudes considera serem importantes ter na sua relação com as mesmas para o seu desenvolvimento socioemocional?

E2: Eu gosto de ser amiga deles. Além de ser professora eu gosto de me colocar ao nível deles e ser amiga e brincar com eles e interagir com eles. Acho que a partir daí eu consigo muito mais deles e transmitir mais ideias, mais opiniões minhas, mais modos de estar, do que se me puser só no papel de auxiliar, de adulto.

E: Na sua opinião, a existência de grupos heterogêneos, em termos de idade, é uma mais-valia para o desenvolvimento socioemocional das crianças? Porquê?

E2: Eles aprendem muito com o par. Os pequenos gostam de imitar os grandes e os grandes sentem-se maiores ainda porque têm a função de serem um bocadinho professores dos mais pequenos. Então considero que a ligação entre os dois é muito benéfica.

E: Quais os maiores desafios profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional da criança?

E2: Os desafios às vezes é que nós temos de ensinar praticamente tudo. Às vezes o que deveria vir um bocadinho de casa não vem, a parte da educação, de se preocupar com os outros e isso, é tudo aqui na escola... E às vezes nós fazemos aqui um bom trabalho que se perde, se for preciso, numa semana que estão em casa. Vejo isso como o mais difícil.

E: Como define empatia?

E2: É ter um carinho especial por outra pessoa, pensar na outra pessoa. A pessoa identificar-se mais com a outra.

E: Que dimensões do desenvolvimento da criança considera que estão relacionadas com a empatia?

E2: Acho que é mais o emocional.

E: O que considera importante desenvolver nas crianças, a nível emocional, para que estas possuam atitudes empáticas?

E2: Preocupar-se com o outro, quando o outro tem dificuldade no caso, por exemplo, vou dar o exemplo de meninos mais crescidos com meninos mais novos... o mais crescido acaba por ensinar e transmitir valores aos mais novos e sempre que o outro não consegue fazer ele ajuda.

E: E quando eles conseguem perceber o que é que o outro sente e o que é que podem fazer o que é que acha que está implícito. O que é que acha que eles precisam de saber primeiro, identificar...

E2: Acho que isso nas crianças é um bocadinho... quando temos um grupo com uma boa ligação acho que sai naturalmente. Eles olham para o outro e nós no início dizemos “Olha temos meninos mais pequenos, temos que os ensinar, ensinar-lhes as regras e ajudar no que eles tiverem mais dificuldade” e acho que isso eles depois acabam por fazer naturalmente.

E: Na sua opinião como é que o contexto sociocultural em que a criança está inserida influencia o desenvolvimento da empatia nas mesmas?

E2: Se a criança é demasiado mimada, só se preocupa com ele, não olha para o outro como um par, olha para o outro como “estás aqui, mas eu é que sou importante”... Acho que isso dificulta muito porque a criança tem de aprender a estar com os outros, tem de aprender que os outros são iguais a eles, se magoam têm a mesma dor, se ele magoa os outros é a mesma coisa que se o outro magoar a ele. A criança tem de pensar nisso, desenvolver essa parte que eles às vezes acham que são os “reizinhos” e chegam aqui e só se preocupam com eles e batem imenso nos outros e temos de trabalhar muito essa parte.

E: O que é, para si, entreaajuda?

E2: É tanto os mais velhos como os mais pequenos têm uma tarefa para fazer e ambos ajudam-se mutuamente. Lá está é a ligação, é o grupo é o trabalhar em equipa.

E: O que é para si, cooperação?

E2: É a mesma coisa, mais ou menos. Ajudam-se uns aos outros.

E: Considera que a empatia e a entreaajuda são ações que estão relacionadas? Porquê?

E2: Sim, porque uma criança empática com uma empatia pelo outro acaba sempre por ajudar o outro. Portanto acabam por se ajudar mutuamente. Desde que haja essa empatia há entreaajuda. É inerente uma à outra.

E: Em situações de conflito, como responde às emoções das crianças?

E2: Numa situação de conflito, uma coisa que faço sempre é chamar os dois, porque não ouço só um. Há sempre as duas partes e cada um tem a sua posição e depois tento, por exemplo se é o caso de uma agressão, tento explicar ao menino que agrediu começo por perguntar “Gostavas que batessem também a ti? Magoaste-o, ele está com dores. Se ele te fizesse agora o mesmo tu vais gostar?” e ele vai dizer que não e eu então digo que ele não pode fazer o mesmo aos outros meninos. Tento pô-los na mesma posição para eles verem os dois lados. E pede desculpa e quando é demasiadas vezes ficam um bocadinho a pensar e eu fico ali ao lado a relembrar como se deve tratar os amigos.

E: Quais as principais estratégias utilizadas na gestão de conflitos interpessoais?

E: Já respondeu anteriormente

E: De que forma a auxiliar de ação educativa poderá ajudar a criança a identificar e compreender as suas emoções e as do outro?

E2: Explicar como o outro se está a sentir, tentar que a criança se coloque na posição do outro. E em termos mais individuais é tentar que eles falem do que estão a sentir e que expliquem. E isto às vezes é muito difícil, eles às vezes não conseguem identificar o que estão a sentir, porque é que estão tristes ou porque é que têm raiva, ou qualquer uma dessas emoções. É tentar que eles consigam transmitir o que estão a sentir para depois aí tentar ajudar a criança da melhor forma.

E: Que estratégias utiliza no desenvolvimento da empatia nas crianças?

E: Acho que aqui está um pouco relacionado com o que acabou de dizer porque ao tentar colocá-los na mesma posição ajuda-os a compreender as emoções dos outros e ajudar a resolver os seus problemas

E: Que estratégias utiliza para desenvolver a entreaajuda entre as crianças?

E2: Tento sempre pedir ajuda aos mais crescidos para ajudarem os mais novos. E, por exemplo, quando é uma situação de arrumar a sala, em que 3 ou 4 mais novos desarrumaram a sala, peço sempre ao grupo todo para ajudar e eu também ajudo e digo

“Olha eu também não desarrumei, mas também vou ajudar a arrumar e se toda a gente ajudar a arrumar vamos mais cedo para o recreio ou fazer outra coisa”. Tento que eles se ajudem sempre uns aos outros e eu própria também os ajudo, meto-me ao nível deles.

E: Que tipo de ambiente considera ser necessário proporcionar às crianças para o desenvolvimento da empatia?

E2: Eu às vezes também lhes digo, quando é numa situação de conflito, “Eu quando estou zangada com alguém não bato em ninguém. Às vezes também me zango com as minhas colegas e não lhes bato.” Portanto, tento mostrar que eu também me zango e que também tenho essas emoções, mas que não bato a ninguém. E tento mostrar o que é que eu faço para eles também perceberem que todos os adultos têm as mesmas emoções que eles têm, mas que tentam resolver as situações de formas diferente. E tento explicar-lhes sempre que nós não resolvemos as coisas a bater nem nada, porque magoa os outros e nós não gostamos que nos magoem a nós. Nós ficamos tristes com eles quando eles fazem isso e os colegas também vão ficar tristes com eles se eles fizerem isso. E como gostamos todos uns dos outros, somos todos muito amigos uns dos outros, temos de tratar as coisas da melhor maneira.

E: De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

E2: Não

E: Obrigada pela sua disponibilidade

ANEXO F - INFORMAÇÃO SOBRE
AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS DA
SALA AZUL

| ' ' | | ' ' |

Nome	Irmãos	Nacionalidade	Residência	Habilitações mãe	Habilitações pai	Profissão mãe	Profissão pai	Observações
AG	1	Portuguesa	Lisboa	Mestrado	Mestrado	Arquiteta	Arquiteto	
AM	1	Portuguesa	Lisboa	-	Licenciatura	Jurista	Gestor	
AF	1	Portuguesa	Lisboa	Mestrado	Mestrado	Professora/Músico	Professor/Músico	
AC	0	Portuguesa	Lisboa	Mestrado	Mestrado	Bolseira de douturamento	Gestor de informatica	
FP	0	Portuguesa	Lisboa	Licenciatura	Pos graduação	Técnico BH	Engenheiro informático	
IB	2	Portuguesa	Lisboa	Licenciatura	Licenciatura	Arquiteta	Arquiteta	
JR	1	Portuguesa	Linda a velha	Licenciatura	Licenciatura	Designer	Relações publicas	
HA	2	Portuguesa	Lisboa	Mestrado	Licenciatura	Advogada	Advogado	
JC	2	Portuguesa	Lisboa	Mestrado	12º ano	Designer interiores	Web designer	
LA	2	Portuguesa	Belém	12º ano	Nível 5	Responsável de departamento	Taf	
MSM	1	Portuguesa	Queluz ocidental	12º ano	12º ano	Auxiliar de ação educativa	Gestor de logistica	
FD	1	Portuguesa	Barcarena	Mestrado	Mestrado	Economista	Engenheiro civil	

LS	1	Portuguesa	Lisboa	Mestrado	Mestrado	Consultora fiscal	Business developer	
MO	0	Portuguesa	Lisboa	Licenciatura	Mestrado	Advogada	Consultor	Pais separados
MS	1	Portuguesa	Carnaxide	Mestrado	Licenciatura	Terapeuta da fala	Técnico superior educação especial e reabilitação	
MA	1	Portuguesa	Lisboa	Licenciatura	Licenciatura	Designer de interiores	Marketing	
MA	2	Portuguesa	Lisboa	Licenciatura	Licenciatura	Supervisora restauração	Gestor de cliente	
MN	1	Portuguesa	Lisboa	-----	Licenciatura	Artista plástica	Fotógrafo	Pais separados
MM	0	Portuguesa	Lisboa	Mestrado	Licenciatura	Arquiteta	Designer (mãe)	
SS	0	Portuguesa	Lisboa	Mestrado	Mestrado	Medica veterinária	Arquiteto paisagístico	
VC	0	Portuguesa	Lisboa	Mestrado	Doutoramento	Medica	Medico	
VP	2	Portuguesa	Lisboa	Licenciatura	Secundário	Assistente executiva	Diretor técnico	
VG	1	Portuguesa	Algés	Mestrado	Mestrado	Arquiteta	Arquiteto	

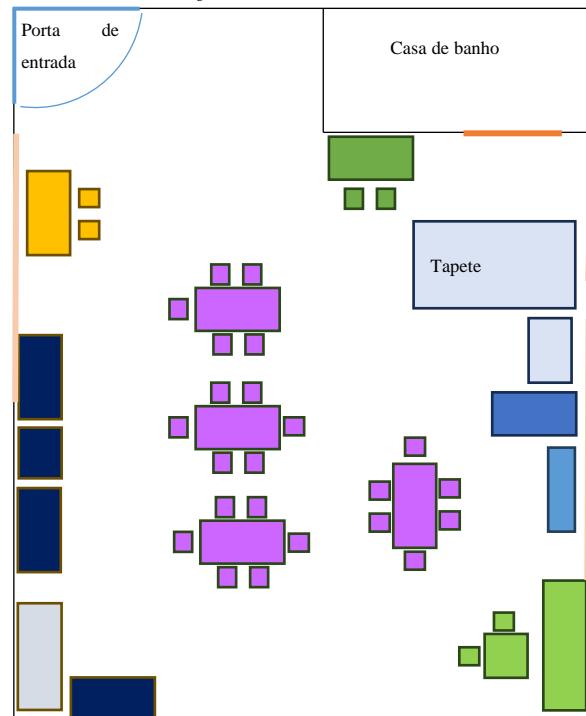
ANEXO G - CARACTERIZAÇÃO
DAS CRIANÇAS DA SALA AZUL

Nome	Data nascimento	Idade em setembro 2023	Idade em janeiro 2023
AG	01/09/2020	3 anos	3 anos
AM	28/04/2020	3 anos	3 anos
AF	06/12/2019	3 anos	4 anos
AC	03/02/2020	3 anos	3 anos
FP	06/11/2019	4 anos	4 anos
IB	16/06/2020	3 anos	3 anos
JR	22/06/2020	3 anos	3 anos
HA	15/05/2020	3 anos	3 anos
JC	12/03/2019	4 anos	4 anos
LA	26/10/2020	3 anos	3 anos
MSM	31/10/2020	3 anos	3 anos
MD	18/06/2019	4 anos	4 anos
LS	03/04/2019	4 anos	4 anos
MO	03/05/2019	4 anos	4 anos
MS	27/04/2020	3 anos	3 anos
MA	08/11/2018	5 anos	5 anos
ML	07/12/2019	3 anos e 9 meses	4 anos
MN	22/08/2018	5 anos	5 anos
MM	04/09/2020	3 anos	3 anos
SS	10/12/2020	2 anos e 9 meses	3 anos
VC	31/10/2020	3 anos	3 anos
VP	19/03/2020	3 anos	3 anos
VG	21/02/2019	4 anos	4 anos

ANEXO H - PLANTA E
FOTOGRAFIAS DA SALA AZUL
| ' ' | ' ' |

Figura H1

Planta da Sala Azul



Nota. Planta elaborada pela autora do relatório

Legenda













-  - Janelas
-  - Porta para o exterior
-  - Oficina de escrita e reprodução
-  - Mesa com jogos matemáticos
-  - Estante com jogos e com livros
-  - Área da biblioteca e documentação
-  - Parede com placard para produções das crianças
-  - Área das construções
-  - Área polivalente
-  - Armários de arrumação dos adultos e oficina da expressão plástica
-  - Lavatório
-  - Oficina de expressão dramática

Figura H2

Zona de atividades



Nota. Fotografias tiradas pela autora do relatório

Figura H3

Casa de banho



Nota. Fotografias tiradas pela autora do relatório

Figura H4

Zona exterior



Nota. Fotografias tiradas pela autora do relatório

ANEXO I - CONSENTIMENTO
INFORMADO À FAMÍLIA NO
ÂMBITO DO PORTFÓLIO DA
CRIANÇA

| ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Exmo (a). Sr (a). Encarregado(a) de Educação,

Serve o presente consentimento para vos informar que, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, tenho de elaborar um Portfólio Individual de uma criança do grupo que estou a acompanhar enquanto estagiária.

O Portfólio consiste num registo individual, no qual serão apresentadas evidências e informações significativas sobre a criança, que irão refletir o seu desenvolvimento e aprendizagens. Este registo será feito através de fotografias, de observações, de produções da criança e dos adultos envolvidos.

É importante referir que nas fotografias a cara da criança será desfocada e que as informações recolhidas se destinam apenas a fins académicos, sendo garantidas todas as questões de privacidade e confidencialidade. No final, quando o portfólio estiver concluído será entregue aos pais.

Por ter interesse em desenvolver este instrumento com o vosso filho, solicito a vossa autorização para a elaboração do mesmo, convidando-vos também a colaborar na sua concretização.

Grata desde já pela vossa atenção e disponibilidade.






Declaro que **aceito / não aceito** (riscar o que não interessa) que o meu filho participe na elaboração deste portfólio.

O(A) encarregado(a) de educação

ANEXO J - CARTA DE
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS
| ' ' | ' ' |



Sofia Gabriel

-  Licenciada em Educação Básica
-  Estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa
-  Estagiária
-  Mestrado em Educação Pré-escolar  22 anos

Caras famílias,

O meu nome é Sofia Gabriel, tenho 22 anos e estou a tirar o Mestrado em Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Até ao dia 31 de janeiro estarei a estagiar na sala azul com o apoio de toda a equipa educativa.

Durante este período estarei a acompanhar o grupo nas suas rotinas diárias e pretendo estabelecer uma relação diária de confiança com cada criança, valorizando sempre as interações entre pares e o respeito pelo outro, assim como por cada uma.

Acredito que esta experiência me fará ampliar e adquirir novas competências que me farão ser uma melhor profissional num futuro próximo.

Atenciosamente,

Sofia Gabriel

ANEXO K - GUIÃO DA
ENTREVISTA 1

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

- Compreender as conceções das profissionais sobre (i) o desenvolvimento socioemocional das crianças (ii) empatia e entreaajuda
- Compreender as conceções das profissionais sobre a relação entre as conceções supracitadas e a prática pedagógica

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">● Legitimar a entrevista;● Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Agradecer a disponibilidade e colaboração.- Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar à entrevistada os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo.- Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.- Solicitar a autorização para a gravação da entrevista	

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer o percurso profissional do/a educador/a 	<p>B1. O que significa, para si, ser educadora de infância?</p> <p>B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional</p> <p>B3. No âmbito da formação contínua, realizou alguma ação de formação/curso que gostasse de destacar?</p> <p>B4. Considera que a sua prática tem influências em algum modelo pedagógico? Justifique.</p>	
<p>C. Visão sobre o conceito de desenvolvimento socioemocional das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender as conceções sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças 	<p>C1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p> <p>C2. Considera importante fomentar o desenvolvimento emocional da criança?</p> <p>C3. Considera que o desenvolvimento emocional tem influência no desenvolvimento global da criança?</p> <p>C4. Considera que as interações entre pares (criança/criança) são importantes para o desenvolvimento socioemocional da criança? Justifique.</p>	

		<p>C5. Sendo o adulto um modelo e referência para as crianças, que atitudes considera serem importantes ter na sua relação com as mesmas para o seu desenvolvimento socioemocional?</p> <p>C6. Na sua opinião, a existência de grupos heterogêneos, em termos de idade, é uma mais-valia para o desenvolvimento socioemocional das crianças? Porquê?</p> <p>C7. Quais os maiores desafios profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional da criança?</p>	
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>D. Visão sobre o conceito de empatia e a entreajuda</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender as concepções sobre a empatia e entreajuda 	<p>D1. Como define empatia?</p> <p>D2. Que dimensões do desenvolvimento da criança considera que estão relacionadas com a empatia?</p> <p>D3. O que considera importante desenvolver nas crianças, a nível emocional, para que estas possuam atitudes empáticas?</p> <p>D4. Na sua opinião como é que o contexto sociocultural em que a criança está inserida influencia o desenvolvimento da empatia nas mesmas?</p> <p>D5. O que é, para si, entreajuda?</p> <p>D6. O que é para si, cooperação?</p> <p>D7. Considera que a empatia e a entreajuda são ações que estão relacionadas? Porquê?</p>	
-------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>E. Visão sobre gestão emocional do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar a relação entre as conceções de: empatia, entreajuda e prática pedagógica 	<p>E1. Em situações de conflito, como responde às emoções das crianças?</p> <p>E2. Quais as principais estratégias utilizadas na gestão de conflitos interpessoais?</p> <p>E3. De que forma o educador poderá ajudar a criança a identificar e compreender as suas emoções e as do outro?</p> <p>E4. Que estratégias utiliza no desenvolvimento da empatia nas crianças?</p> <p>E5. Que estratégias utiliza para desenvolver a entreajuda entre as crianças?</p> <p>E6. Que tipo de ambiente considera ser necessário proporcionar às crianças para o desenvolvimento da empatia?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Não</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>

ANEXO L - GUIÃO DA
ENTREVISTA 2

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Auxiliar de Ação Educativa (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

- Compreender as concepções da Auxiliar de Ação Educativa sobre (i) o desenvolvimento socioemocional das crianças (ii) empatia e entreajuda
- Compreender as concepções da Auxiliar de Ação Educativa sobre a relação entre as concepções supracitadas e a prática pedagógica

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">● Legitimar a entrevista;● Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Agradecer a disponibilidade e colaboração.- Contextualizar a entrevista na investigação. Indicar à entrevistada os objetivos da entrevista, bem como a importância da mesma para o estudo.- Informar a entrevistada da confidencialidade dos dados e garantia do anonimato.- Solicitar a autorização para a gravação da entrevista	

<p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do/a auxiliar de ação educativa 	<p>B1. O que significa, para si, ser auxiliar de ação educativa?</p> <p>B2. Fale-me do seu percurso formativo e profissional</p> <p>B3. No âmbito da formação contínua, realizou alguma ação de formação/curso que gostasse de destacar?</p>	
<p>C. Visão sobre o conceito de desenvolvimento socioemocional das crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as conceções sobre o desenvolvimento socioemocional das crianças 	<p>C1. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente?</p> <p>C2. Considera importante fomentar o desenvolvimento emocional da criança?</p> <p>C3. Considera que o desenvolvimento emocional tem influência no desenvolvimento global da criança?</p> <p>C4. Considera que as interações entre pares (criança/criança) são importantes para o desenvolvimento socioemocional da criança? Justifique.</p> <p>C5. Sendo o adulto um modelo e referência para as crianças, que atitudes considera serem</p>	

		<p>importantes ter na sua relação com as mesmas para o seu desenvolvimento socioemocional?</p> <p>C6. Na sua opinião, a existência de grupos heterogêneos, em termos de idade, é uma mais-valia para o desenvolvimento socioemocional das crianças? Porquê?</p> <p>C7. Quais os maiores desafios profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional da criança?</p>	
<p>D. Visão sobre o conceito de empatia e a entreaajuda</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as conceções sobre a empatia e entreaajuda 	<p>D1. Como define empatia?</p> <p>D2. Que dimensões do desenvolvimento da criança considera que estão relacionadas com a empatia?</p> <p>D3. O que considera importante desenvolver nas crianças, a nível emocional, para que estas possam atitudes empáticas?</p>	

		<p>D4. Na sua opinião como é que o contexto sociocultural em que a criança está inserida influencia o desenvolvimento da empatia nas mesmas?</p> <p>D5. O que é, para si, entreajuda?</p> <p>D6. O que é para si, cooperação?</p> <p>D7. Considera que a empatia e a entreajuda são ações que estão relacionadas? Porquê?</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>E. Visão sobre gestão emocional do grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizar a relação entre as concepções de: empatia, entreajuda e prática pedagógica 	<p>E1. Em situações de conflito, como responde às emoções das crianças?</p> <p>E2. Quais as principais estratégias utilizadas na gestão de conflitos interpessoais?</p> <p>E3. De que forma a auxiliar de ação educativa poderá ajudar a criança a identificar e compreender as suas emoções e as do outro?</p> <p>E4. Que estratégias utiliza no desenvolvimento da empatia nas crianças?</p> <p>E5. Que estratégias utiliza para desenvolver a entreajuda entre as crianças?</p> <p>E6. Que tipo de ambiente considera ser necessário proporcionar às crianças para o desenvolvimento da empatia?</p>	
--------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Finalizar a entrevista 	<p>-De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Não</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>
--------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO M - GUIÃO DO GRUPO DE
DISCUSSÃO
| ' ' | ' ' |

Guião da Discussão de Grupo

Destinatários: Crianças da Sala Azul (PPS II 2023/2024)

Objetivos:

- Perceber se as crianças reconhecem as emoções
- Perceber se as crianças compreendem a razão das emoções apresentadas
- Observar as conceções empáticas das crianças
- Observar as conceções de entreaajuda das crianças

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">● Legitimar a discussão de grupo;● Motivar as crianças.	A legitimação do grupo de discussão será feita previamente com os Encarregados de Educação através do consentimento informado da realização desta discussão de grupo. Posteriormente, irá ser conversado com as crianças escolhidas se aceitam fazer parte deste grupo e em que consiste: <ul style="list-style-type: none">- Explicar que as perguntas são para um trabalho que estou a fazer;- Pedir autorização para gravar a discussão.	

<p>B. Visão sobre empatia</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Perceber se há reconhecimento das emoções ● Perceber se as crianças compreendem o que está a acontecer ● Observar as concepções empáticas 	<p>Foram selecionadas, previamente, quatro imagens que representam situações e emoções diferentes. A primeira representa uma criança a zangar-se com outra; a segunda representa duas crianças a baterem-se; a terceira representa duas crianças zangadas porque ambas querem a mesma boneca; a quarta representa três crianças a chorarem.</p> <p>As imagens são disponibilizadas às crianças uma de cada vez.</p> <p>B1. Tenho aqui esta imagem... O que vêm?</p> <p>B1. Será que é correto?</p> <p>B2. Se fosse com vocês, como se sentiam?</p>	
<p>C. Visão sobre entreaajuda</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Observar as concepções de entreaajuda 	<p>C1. Se vissem dois amigos nesta situação, o que poderiam fazer?</p>	

Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none">● Finalizar a discussão de grupo	- Obrigada pela vossa ajuda	<ul style="list-style-type: none">- Confirmar se existe algo mais que as crianças queiram dizer- Agradecer a ajuda das crianças
-------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO N - ÁRVORE CATEGORIAL
DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO
DE DISCUSSÃO

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo
Caracterização do Profissional	Prática profissional	Apoiar a formação da identidade da criança	“(…) podemos contribuir e lançar pequenas sementes daquilo em que acreditados, dos valores em que acreditamos e basicamente é isso. (…)” – E1
		Fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico da criança	“(…) Acreditar que, enquanto educadora, posso lançar sementes de futuros cidadãos participativos, com espírito crítico, que sabem socializar com as outras pessoas à sua volta e que respeitam todos à sua volta. Portanto é um bocadinho isso, o lançar as sementes. (…)” – E1
		Estabelecer relações positivas	“Significa ensinar e aprender. Acabo por ensinar muitas coisas às crianças, é uma cumplicidade entre eles e mim... e diariamente aprendo sempre coisas novas também com eles, eles também me ensinam coisas novas. É uma partilha.” – E2
		Proporcionar a construção conjunta de conhecimento	“Significa ensinar e aprender. Acabo por ensinar muitas coisas às crianças, é uma cumplicidade entre eles e mim... e diariamente aprendo sempre coisas novas também com eles, eles também me ensinam coisas novas. É uma partilha.” – E2
	Formação Inicial	Formação académica	“Fiz a minha formação inicial no antigo Magistério Primário de Lisboa de 1984/ 1987 -Bacharelato- hoje ESE de Lisboa, tendo

			realizado o Complemento de Formação Científica e Pedagógica em 2002 – Licenciatura - na ESEI Maria Ulrich.” – E1
		Ensino obrigatório	“(...) há três anos talvez fui acabar o 12.º ano. (...)” – E2
		Curso Profissional	“(...) Depois ao fim de 2 anos talvez, 3, fui tirar o curso de auxiliar (...)” – E2
	Formação contínua	Área da saúde	“Nos últimos três anos, frequentei ações de formação de suporte básico de vida (...)” – E1 “Tenho realizado várias, sempre que posso e que surgem (...) Tenho tirado várias desde primeiros socorros (...)” – E2
		Área da segurança	“(...) de prevenção de incêndios e evacuação (...)” – E1
		Área das didáticas da educação	“Participei em formações online e também presenciais administradas pela APEI-Associação de Profissionais de Educação de Infância (...), que abrangeram temas ligadas à prática lúdica de atividades matemáticas, aos processos de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, a exploração no pré-escolar da educação científica (...)” – E1
		Área TIC	“(...) informática (...)” – E2
	Tempo de serviço	0-30 anos	“(...) Trabalho aqui, portanto há 30 anos.” – E2
		30-60 anos	“Exerço a função de educadora de Infância há 36 anos (...)” – E1

Visão sobre o conceito de desenvolvimento socioemocional da criança	Caracterização do grupo	Características do grupo	“(…) é um grupo que ao nível emocional, e pronto as crianças são muito emocionais, e há aqui muitas personalidades que estão muito bem definidas. (…)” – E1
		Heterogeneidade do grupo em termos de idades	“Este grupo é um bocado infantil, tem muitos meninos pequeninos e, pronto, está a ser um desafio porque realmente veio um grande grupo de crianças pequenas, de 3 anos. Geralmente costuma ser mais heterogéneo, mas este ano não é tão heterogéneo como deveria.” – E2
	Influência no desenvolvimento global	Desenvolvimento emocional como promotor de aprendizagens	“(…) Portanto, o fator emocional é muito importante para as aprendizagens, porque se a criança não estiver bem emocionalmente não estará disponível para a ação e, conseqüentemente, para nenhuma aprendizagem. Ou terá dificuldade em integrar aprendizagens.” – E1 “(…) se uma criança não estiver um bom desenvolvimento emocional não consegue avançar para a frente, fica estagnado.” – E2
	Interações entre pares	Aquisição conjunta de aprendizagens e competência	“(…) ajuda muito a gestão e a responsabilização quer dos mais crescidos, e ajuda muito a integração e a interiorização dos mais pequenos, do que é que é suposto fazer dentro da sala. E os mais

			<p>crescidos acabam por, ao ensinarem os mais pequenos, estão também a consolidar a sua aprendizagem e estão também a ter o fator de responsabilidade e o fator de cooperação para com os outros, para com os mais pequenos. (...)” – E1</p> <p>“(...) Acho que eles aprendem muito uns com os outros. Às vezes mais do que connosco, porque eles aceitam melhor uma ideia de outra criança, do que às vezes vindo de nós.” – E2</p>
		Aprendizagem por meio da imitação	<p>“Eles aprendem muito com o par. Os pequenos gostam de imitar os grandes e os grandes sentem-se maiores ainda porque têm a função de serem um bocadinho professores dos mais pequenos. Então considero que a ligação entre os dois é muito benéfica.” – E2</p>
	Papel do adulto	Apoiar a formação da identidade da criança	<p>“A transmissão de valores (...)” – E1</p>
		Criar um ambiente de qualidade	<p>“(...) estar ali muito a perceber se a criança é uma criança que precisa mesmo do adulto ali ao pé dela, ou se consegue gerir a sua emoção com a interação com os outros. (...)” – E1</p> <p>“(...) A atitude de confiança e segurança transmitida ao grupo pelos adultos presentes, contribuem também para um equilíbrio emocional e de autorregulação do grupo, pois as crianças sabem o que lhes é</p>

			permitido realizar e quais os comportamentos socialmente e emocionalmente positivos.” – E1
		Estabelecer relações positivas	“Eu gosto de ser amiga deles. Além de ser professora eu gosto de me colocar ao nível deles e ser amiga e brincar com eles e interagir com eles. Acho que a partir daí eu consigo muito mais deles e transmitir mais ideias, mais opiniões minhas, mais modos de estar, do que se me puser só no papel de auxiliar, de adulto.” – E2
		Dar o exemplo	“(…) tento mostrar que eu também me zango e que também tenho essas emoções, mas que não bato a ninguém. E tento mostrar o que é que eu faço para eles também perceberem que todos os adultos têm as mesmas emoções que eles têm, mas que tentam resolver as situações de formas diferente. E tento explicar-lhes sempre que nós não resolvemos as coisas a bater nem nada, porque magoa os outros e nós não gostamos que nos magoem a nós. (...)” - E2
	Desafios do adulto no desenvolvimento socioemocional da criança	Contexto familiar	“(…) Os maiores desafios às vezes são as próprias crianças. Situações às vezes que trazem de casa. Por exemplo, onde às vezes o desafio do nascimento de um irmão, que não é uma coisa implícita e direta na escola, mas poderá ter muitas implicações no estado emocional da criança. O querer chamar à atenção, o querer refugiar-se mais num canto, portanto, há situações diretas ou indiretas que

			<p>podem tremer um bocadinho a parte equilibrada e emocional da criança.” – E1</p> <p>“Os desafios às vezes é que nós temos de ensinar praticamente tudo. Às vezes o que deveria vir um bocadinho de casa não vem, a parte da educação, de se preocupar com os outros e isso, é tudo aqui na escola... E às vezes nós fazemos aqui um bom trabalho que se perde, se for preciso, numa semana que estão em casa. Vejo isso como o mais difícil.” – E2</p>
		Gestão de regras, limites e afetos	<p>“(...) o educador tem de ter muito bem a perceção daquilo que é o tempo de dar o carinho, de dar a atenção, dar o suporte emocional que a criança precisa para depois também equilibrar com aquilo que a criança, eventualmente, não poderá fazer. (...)” – E1</p>
Visão sobre o conceito de empatia	Conceção de empatia	Afinidade por alguém	<p>“Nós sabemos que, e na nossa profissão e penso que em todas, temos de criar ali um... há sempre pessoas que de uma forma mais rápida ou não que criam ali uma situação empática connosco. (...) É aquela relação, aquele feeling que se cria com. Que se percebe, que se tem com aquela pessoa ou não.” – E1</p>

			<p>“É ter um carinho especial por outra pessoa, pensar na outra pessoa. A pessoa identificar-se mais com a outra.” – E2</p>
	Reconhecimento de emoções		<p>“Porque o menino está a zangar-se muito. O menino está a zangar-se e o outro menino está a chorar porque se calhar este menino (o que se está a zangar) fez alguma coisa de mal que o outro não queria. Mas se o menino não fez uma coisa bem que este menino queria ele não se pode zangar.” – criança LS</p> <p>“Um a chorar e outro a zangar-se.” – criança LS</p> <p>“Um que está a chorar e outro que tem uma ferida aqui (aponta com o dedo). Está zangado.” – criança FP</p> <p>“Está triste” – crianças LS e MO</p> <p>“Zangados.” – crianças JC e LS</p> <p>“Meninos a chorar por causa de... porque não partilham.” (...) “Ou se calhar magoaram-se, caíram todos. Ou magoaram o joelho ou deram todos uma turra.” – criança LS</p>

			<p>“Não! Não é um menino a chorar. É uma menina a chorar... magoaram-se...” (...) “Esta bateu aqui, depois esta bateu... este bateu a este primeiro, depois este bateu àquele e esta bateu aqui.” - criança FP</p>
		<p>Ser capaz de se colocar no lugar do outro</p>	<p>“Tristes.” – criança JC</p> <p>“A chorar.” – criança MO</p> <p>“Eu só ficava assim um bocadinho triste.” – criança FP</p> <p>“Ficava triste e chorava.” – criança AC</p> <p>“Tristes.” - criança LS</p> <p>“Ficava triste.” – criança AC</p> <p>“Chorava” - criança LS</p>
	Dimensões do desenvolvimento	Dimensão Cognitiva e Social	<p>“Todas as dimensões do desenvolvimento, quer da expressão e da comunicação, da linguagem, da formação pessoal e social. Tem</p>

			tudo que ver com isso, todas as áreas de conteúdos estão envolvidas nessa questão.” – E1
		Dimensão Emocional	“Acho que é mais o emocional.” – E2
	Intencionalidade no desenvolvimento da criança	Conhecimento sobre si própria	“(…) para a criança ter uma atitude empática para com o outro, precisa de se conhecer, e cada vez mais, ela própria. (…)” – E1
		Socialização	“(…) tem de estar na partilha também com os outros, estar tranquila na socialização com os outros.” – E1 “Preocupar-se com o outro (…)” – E2 “(…) a criança tem de aprender a estar com os outros, tem de aprender que os outros são iguais a eles (…)” – E2
	Papel do adulto	Incentivar ao reconhecimento dos sentimentos do(s) outro(s)	“(…) se ele magoa os outros é a mesma coisa que se o outro magoar a ele (…)” – E2
		Apoiar a criança na gestão das suas emoções	“(…) tento mostrar que eu também me zango e que também tenho essas emoções, mas que não bato a ninguém. E tento mostrar o que é que eu faço para eles também perceberem que todos os adultos têm as mesmas emoções que eles têm, mas que tentam resolver as

			situações de formas diferente. E tento explicar-lhes sempre que nós não resolvemos as coisas a bater nem nada, porque magoa os outros e nós não gostamos que nos magoem a nós. Nós ficamos tristes com eles quando eles fazem isso e os colegas também vão ficar tristes com eles se eles fizerem isso. (...)” - E2
	Influência do contexto sociocultural	Influência do meio na construção da personalidade	“(…) o seu contexto sociocultural faz parte da sua própria personalidade, da sua própria criação de identidade. (...) da forma como tratam as crianças em casa, do tipo de linguagem que utilizam, do que costumam fazer ao fim de semana, dos valores que diariamente fazem parte as suas ações (...)” – E1 “Se a criança é demasiado mimada, só se preocupa com ele, não olha para o outro como um par (...)” – E2
Visão sobre o conceito de entreatajuda e cooperação	Conceção de cooperação	Colaborar para a realização de um objetivo comum	“A cooperação tem mais que ver, penso eu, com algo que se quer realizar, por exemplo, com um grupo de pessoas, que tem um determinado objetivo e que em cooperação podem definir tarefas num objetivo comum, para levar a cabo aquele objetivo, a realização daquilo que querem construir. A cooperação acaba por, talvez de outra forma, também a entreatajuda entre pares e entre pessoas, mas talvez com um objetivo mais definido. (...)” – E1

			“Ajudam-se uns aos outros.” – E2
	Conceção de entrajuda	Ajudar o outro	<p>“A entrajuda é estarmos sempre disponíveis para ajudar o outro (...)” – E1</p> <p>“(…) de que forma é que podemos colaborar e apoiar aqueles que precisam (...)” – E1</p> <p>“É tanto os mais velhos como os mais pequenos têm uma tarefa para fazer e ambos ajudam-se mutuamente (...)” – E2</p>
		Estar atento ao outro	“(…) é estarmos muito atentos ao que se passa à nossa volta (...)” – E1
		Trabalhar em conjunto	“(…) é o trabalhar em equipa.” – E2
		Dialogar com os colegas	<p>“Dizer “Acalmem-se!”. Brincar com eles.” – criança AC</p> <p>“Podia dizer “acalmem-se!”.” – criança MO</p> <p>““Calma”” – criança LS</p> <p>“E dizia “não se batem uns aos outros que assim choram e não querem brincar mais com os outros”.” – criança LS</p>

			<p>“Perguntava o que aconteceu (...)” – criança AC</p> <p>“Dizia que tinham de partilhar.” – criança AC</p> <p>“Deviam fazer assim... primeiro um bocadinho uma menina e depois a outra. E quando a outra já não quisesse mais brincar nem muito tempo, era a outra a brincar com a boneca até os seus pais irem embora.” - criança LS</p>
		Chamar um adulto	<p>“Dizia para eles. Podia dizer à C.” – criança FP</p> <p>“Chamava as professoras.” – criança AC</p> <p>“Ia dizer à C, à C ou à S.” - criança AC</p>
		Dar afetos e brincar	<p>“Brincar com eles.” – criança AC</p> <p>“Dar beijinhos.” - criança LS</p>
Visão sobre gestão	Estratégias para o desenvolvimento	Conversar sobre as emoções	“(…) E em termos mais individuais é tentar que eles falem do que estão a sentir e que expliquem. (...)”

emocional do grupo	emocional da criança		É tentar que eles consigam transmitir o que estão a sentir para depois aí tentar ajudar a criança da melhor forma.” – E2
	Estratégias para o desenvolvimento da empatia	Convidar a criança a colocar-se no lugar do outro e reconhecer sentimentos	<p>“Explicar como o outro se está a sentir (...)” – E2</p> <p>“Precisamente a dizer “Gostarias de estar no lugar?”, a questão da empatia. “Se te colocasses no lugar dele o que é que tu fazias, o que é que tu irias sentir?” (...)” – E1</p> <p>“(...) tentar que a criança se coloque na posição do outro. (...)” – E2</p>
		Promover o diálogo entre as crianças	“(...) É colocar as crianças a conversarem umas com as outras (...)” – E1
		Explorar recursos materiais	“(...) histórias e determinadas atividades, que trabalham sobre as emoções e que, de uma forma lúdica, através de um conto de uma história, vamos levar as crianças a pensar sobre o que foi falado e sobre o que está implícito na história e o que é que poderemos retirar emocionalmente daquela história. É uma estratégia isso e outras atividades (...)” – E1

			<p>“(…) De uma forma mais indireta é trazer histórias que, depois da história se criem momentos de conversa e de troca e partilha de ideias das situações que estão ali, o que é que eles acham, o que é que eles poderiam fazer naquela situação da história.” – E1</p>
	Estratégias para o desenvolvimento da entreajuda	Incentivar a entreajuda	<p>“(…) tens diariamente a questão das responsabilidades, aí também é a cooperação e entreajuda. E a entreajuda é sensibilizar o outro para olhar para o par que está ao lado e dizer “Se calhar, achas que podes ir brincar com o a MAM, queres ir brincar, queres ir buscar a MAM para brincar?” e se calhar a MM até quer. (…)” – E1</p> <p>“Tento sempre pedir ajuda aos mais crescidos para ajudarem os mais novos. (…)</p> <p>Tento que eles se ajudem sempre uns aos outros e eu própria também os ajudo, meto-me ao nível deles.” – E2</p>
	Estratégias para a gestão de conflitos	Promover o diálogo	<p>“É sempre a questão do diálogo, de juntar as pessoas envolvidas. Perceber o que aconteceu através das pessoas envolvidas, colocar as pessoas envolvidas a falar e ouvir cada elemento para depois lhes colocar a pergunta “E como é que vamos resolver isso?”. (…)” – E1</p>

			“Numa situação de conflito, uma coisa que faço sempre é chamar os dois, porque não ouço só um. Há sempre as duas partes e cada um tem a sua posição (...)” – E2
		Conversar em grupo	“(...) E uma das questões é, se não for solucionado por aquelas duas ou três crianças envolvidas, podemos levar essa questão ao grande grupo. E perceber “Então aconteceu isto, não devia de ter acontecido. O que é que vocês acham. E de que forma é que podemos resolver?”.” – E1
		Incentivar ao reconhecimento dos sentimentos do(s) outro(s)	“(...) depois tento, por exemplo se é o caso de uma agressão, tento explicar ao menino que agrediu começo por perguntar “Gostavas que batessem também a ti? Magoaste-o, ele está com dores. Se ele te fizesse agora o mesmo tu vais gostar?” (...)” Tento pô-los na mesma posição para eles verem os dois lados (...)” – E2
	Ambiente promotor da empatia	Ambiente positivo	“Para o desenvolvimento da empatia e de todos os outros, o ambiente tem de ser sempre de segurança, de confiança, de bem-estar. Porque o ambiente que é criado, quer na escola que é um núcleo mais alargado, quer na sala que é um núcleo muito mais fechado, com aquele grupo de crianças e com aquela equipa pedagógica, o clima tem de ser sempre de segurança (...)”

			<p>– E1</p> <p>“(…) Num clima seguro e previsível as crianças ficam não só mais disponíveis para as propostas da equipa pedagógica, mas também mais sensíveis para descobrir no outro momentos de conforto e de empatia.” – E1</p>
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 0 - ÁRVORE CATEGORIAL
DAS NOTAS DE CAMPO

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Unidade de registo	Número de incidências
Empatia	Atitudes empáticas entre as crianças	<p>- “Às 9h30 a educadora R chamou todos para o tapete para a reunião em grande grupo. O VC foi para junto da porta que dá para o recreio e sentou-se no chão. O FP foi ter com ele e disse “VC anda” e estendeu a mão na sua direção. O VC deslocou-se para junto da mesa e aí ficou sentado. O FP continuou junto dele a tentar que este fosse para a roda.” → Nota de campo número 17</p> <p>- “Quando a MM chegou à sala o SS foi ter com ela e disse “MM”, dando-lhe uma festinha na mão e depois um abraço. Quando a mãe da MM se foi embora, a MM ficou ao colo da Educadora R a chorar e o SS foi para trás das costas da Educadora e chamou a MM a sorrir enquanto lhe dava festinhas numa das pernas.” → Nota de campo número 55</p> <p>- “(...) Quando a MS chegou foi-se sentar ao pé do VC e este olhou para ela e riu-se. A MS tirou-lhe uma das motas e a primeira reação que ele teve foi dar um grito e dizer não, fazendo uma expressão de que não tinha gostado. A MS devolveu-lhe a mota e abraçou-o e deu-lhe festinhas. Nisto o VC deu-lhe uma das motas. Brincaram os</p>	17

		<p>dois e no meio da brincadeira a MS foi-lhe dando festinhas. O VC foi-se rindo e dando gritos de entusiasmo.” → Nota de campo número 59</p> <p>- “Já estávamos todos sentados em roda no tapete quando o SS chegou à sala. Sentou-se ao meu colo, olhou para o AM e ao reparar que ele tinha um penso na testa disse: “AM! AM! Tens um doi-doi?”. Como este não ouvia o SS continuou: - - - “AM! AM! AM!”. E quando o AM olhou para ele o SS perguntou “Tens um doi-doi?” e tocou-lhe no penso. O AM respondeu que sim e o SS continuou a olhar para a testa dele.” → Nota de campo número 62</p> <p>- “Ontem, depois do almoço, o VC caiu nas escadas, porque tropeçou na bata, e ficou com um galo na testa e um arranhão ao pé do nariz. Hoje a MS chegou-se ao pé do VC e tocando-lhe na testa perguntou se ele estava bem da cabeça.” → Nota de campo número 73</p> <p>- “Quando a Auxiliar C chamou as crianças para a sala para irem lavar as mãos para irmos almoçar, o VC estava sentado num banco na lateral do recreio, escondido. A MO viu-o e foi a correr ter com</p>	
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>ele dando-lhe a mão para este ir com ela para a sala.” → Nota de campo número 99</p> <p>- “Na aula de educação motora o AM caiu. O SS, que estava ao lado dele, viu e deu-lhe a mão, ajudando-o a levantar-se. Quando o AM já estava em pé o SS deu-lhe uma festinha.” → Nota de campo número 121</p> <p>- “Quando estávamos a sentarmo-nos para a reunião da manhã, o SS quis sentar-se ao meu lado. A MS sentou-se ao lado dele e disse que ia tomar conta dele. Agarrou-lhe na mão e encostou-se ao SS.” → Nota de campo número 137</p> <p>- “Depois da aula de educação motora fomos para a sala para as crianças comerem a fruta. Todos começaram a entrar na sala e quando olhei para a zona onde decorreu a aula vejo o AF de mão dada com o VC. Aproximei-me deles e o AF disse que o VC estava sentado no banco e que o tinha ido buscar para irem para a sala.” → Nota de campo número 155</p> <p>- “No momento da reunião de grande grupo, o VC quis ficar ao meu colo e o AF sentou-se ao meu lado. A certa altura olhei para o AF e reparei que este estava com a mão em cima da do VC a dar-lhe</p>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>festinhas. Sorri e nesse momento o AF olhou para mim. O AF continuou a dar festinhas na mão do VC e de vez em quando ia dando na bochecha deste, voltando depois a dar-lhe a mão. O VC começou a mexer nos dedos do AF também a dar-lhe festinhas e ficaram os dois a dar festinhas na mão um do outro enquanto decorria a reunião.” → Nota de campo número 159</p> <p>- “Quando fomos sentar no tapete a LA estava a chorar no centro deste. A LS, que já estava sentada, levantou-se e foi dar um abraço à LA. Olhou para ela e baixinho começou a conversar com ela ao mesmo tempo que lhe dava festinhas na cara. Depois voltou a dar-lhe um abraço e a LA acalmou-se.” → Nota de campo número 162</p> <p>- “As crianças estavam em fila para sair do refeitório e alguém empurrou a MM, começando esta a chorar. O AG e o JC ao repararem que a MM estava a chorar, olharam para ela, o JC deu-lhe uma festa na cara e ambos colocaram uma das suas mãos nas costas da MM. Depois continuaram a andar para a sala, mas sempre com as mãos nas costas da MM e olhando, por vezes, para ela.” → Nota de campo número 182</p>	
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>- “O AG empurrou a IB e esta reagiu dizendo "opa para". O JC, que estava ao lado dela, quando a ouviu perguntou se ela estava bem e foi com ela até ao lugar.” → Nota de campo número 184</p> <p>- “A MA estava no meu colo a chorar porque queria o pai. A LS foi ter com ela e deu-lhe um beijinho na testa e um abraço.” → Nota de campo número 191</p> <p>- “O AF estava ao meu colo a chorar porque queria ir dar um beijinho à mãe. O VG depois de lavar as mãos passou por nós e deu um beijo na testa do AF. O HA ao vê-lo chorar veio perguntar o que se passava.” → Nota de campo número 195</p> <p>- “A FD disse que lhe estava a doer a barriga. O SS imediatamente colocou a mão dele na barriga da FD e começou a fazer-lhe "massagens". Isto ao mesmo tempo que ia comendo.” → Nota de campo número 198</p> <p>- “Na educação motora o JM não tinha nenhuma bola na mão e veio dizer-me que queria uma bola. O SS, que tinha duas bolas na mão, ao ouvir isto disse “Toma”, dando uma das bolas ao JM.” → Nota de campo número 200</p>	
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Entreajuda	Atitudes entreajuda entre as crianças	<p>- “O VC levantou-se e foi até ao armário dos jogos e apontou para uma das caixas, olhando para mim. Disse-lhe que podia trazer, mas como continuava a olhar para a caixa a MS foi ter com ele e tirou-a, levando-a para a mesa. (...)” → Nota de campo número 61</p> <p>- “Na aula de educação motora as crianças tinham de andar a correr à volta de uns arcos que estavam no chão e, quando o professor batia palmas, tinham de se sentar dentro do arco da cor que o professor dizia. A certa altura a MS agarrou a mão do JR para o ajudar. Estando de mãos dadas o resto da atividade toda. Enquanto corriam, a MS ia olhando para o JR.” → Nota de campo número 63</p> <p>- “(...) o AF veio ter comigo e pediu-me ajuda para abotoar a bata. Disse-lhe para ele esperar só um bocado porque estava a atar os sapatos ao FP, mas nisto o FP virou-se para o AF e disse: “Eu ajudo-te! Vira-te ao contrário”. Como o AF estava um pouco longe o FP disse “Chega-te só um pouco mais”. Quando acabei de atar os sapatos ao FP este levantou-se para ser mais fácil abotoar a bata ao AF e o AF afastou-se. O FP agarrando na bata disse “Espera! Está quase!”. Tentou duas vezes encaixar o botão da bata no buraco e como não consegui disse “Espera, vou tentar mais uma vez”. E</p>	33
------------	---------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

		<p>tentou e conseguiu abotoar, dizendo de seguida que faltavam só mais dois botões.” → Nota de campo número 64</p> <p>- “Antes da reunião de grande grupo, quando já estavam todos sentados no tapete, algumas crianças lembraram-se que ainda não tinham marcado a presença. Levantaram-se e fizeram uma fila ao pé do mapa de presenças e marcaram cada um a sua. Quando foi a vez da MM, a MD perguntou se ela queria ajuda. Indicou onde estava a foto dela e com o dedo fez a linha até ao quadrado onde a MM tinha de marcar com a caneta.” → Nota de campo número 72</p> <p>- “O VC não estava a comer a sopa, fui ter com ele e perguntei se ele queria ajuda. Ele não respondeu verbalmente, mas a reação dele deu-me sinais de que não queria ajuda e, por isso, deixei-o estar. Passado um tempo olhei para a mesa onde ele estava sentado e reparei que a MO estava a dar-lhe a sopa ao mesmo tempo que comia a dela. Quando esta parava um pouco, o VC pegava-lhe na mão e levá-la até à colher, para ela continuar a ajudá-lo.” → Nota de campo número 84</p> <p>- “O JC disse “Vou marcar a presença” e depois de a marcar disse para o JR “JR (chamando-o pela alcunha) anda marcar a presença</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>que eu ajudo-te”. O JR foi ter com ele e o JC apontando para a fotografia do JR e fazendo a linha até ao dia em que tinha de marcar disse “Aqui, marca aqui”. O JR não agarrou logo na caneta e o JC continuava a dizer “Toma! É aqui” e o JR nada. Até que o JC disse “Toma. Aqui. Mas estás a brincar comigo!”. Depois do JR ter marcado a presença o JC disse “LA anda”. Como esta não foi, o JC foi até junto dela, pegou-lhe na mão e disse “Anda LA marcar a presença que eu ajudo”. O JC ajoelhou-se para ficar da altura da LA e com o seu dedo apontou para onde esta tinha de marcar. Deu-lhe a caneta, a LA marcou a presença (...)” → Nota de campo número 89</p> <p>- “O AF sentou-se ao meu lado e à frente da MM e a certa altura esta disse "Sofia onde está a pulseira? Quero esta peça". O AF levantou-se e disse "MM eu ajudo-te". Pôs-se ao pé da MM e agarrando na peça disse "olha, é aqui!" E colocou a peça.” (...)” → Nota de campo número 131</p> <p>- “No momento da reunião o VC ainda estava sentado numa mesa com os seus brinquedos. Fui ter com ele e disse-lhe para irmos para o tapete. Ele continuou sentado e estava a tentar pegar em todos os</p>	
--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>bonecos. A MS veio até junto de mim e ficou a olhar para o VC. Disse-lhe que ele estava a tentar levar os brinquedos para o cabide e ela disse que o podia ajudar e foi para pegar em alguns dos bonecos. Mas o VC disse "Não, é para arrumar" e conseguindo pegar em todos, foi arrumá-los no cabide." → Nota de campo número 132</p> <p>- "A LA estava a olhar para o prato e não comia. A LS agarrou nos talheres da LA e pôs arroz no garfo, levando-o depois à boca da LA." → Nota de campo número 135</p> <p>- "A IB estava a fazer um puzzle e quando me sentei à frente dela ela disse que queria ajuda porque não estava a conseguir fazer o jogo. A MS estava ao meu lado e disse que a ajudava, indo para o lado da IB ajudá-la a fazer o puzzle." → Nota de campo número 150</p> <p>- "(...) Entretanto, levantei-me e estava-me a dirigir para a outra ponta da sala e o SS veio a correr na minha direção a dizer que não tinha marcado a presença. Fui com ele até ao mapa das presenças e, colocando-me à altura dele e dando-lhe a caneta para a mão, deixei que o SS identificasse onde estava a sua foto. A MO colocou-se ao</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>lado dele, também à mesma altura, e colocou o seu dedo ao pé do dedo do SS e disse “É aqui”. E os dois fizeram a linha até ao quadrado correspondente do dia e do nome do SS. A MO ficou com o dedo no quadrado onde o SS tinha de marcar até este o fazer.” →</p> <p>Nota de campo número 154</p> <p>- “O VC trouxe para a sala um conjunto de pratos, copos, colheres e uma cafeteira para pôr na área da dramatização. Abri-lhe a caixa onde vinham os brinquedos e deixei que ele brincasse em cima da mesa. A MS quando chegou sentou-se ao meu colo e disse "Eu vou ajudar o VC" e pegou num copo e numa colher, mas este começou a dizer que não, que não era para ela mexer. A MS largou as coisas e ficou só a observá-lo. Depois tentou de novo ajudá-lo, mas este voltou a fazer o mesmo. A MS disse "Oh VC mas não pode ser tudo para ti". Passado um pouco voltou a tentar e aí o VC já aceitou a ajuda da MS.” → Nota de campo número 156</p> <p>- “Chamei a MS para irmos marcar a presença e quando estávamos junto do mapa de presenças a MO veio ter connosco e perguntou-me se podia ajudar a MS. Respondi "Claro que sim". A MO colocou-se ao lado da MS e colocou o seu dedo na foto desta</p>	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>fazendo a linha até ao quadrado em que a MS tinha de marcar a presença.” → Nota de campo número 160</p> <p>- “(...) O SS sentou-se à frente da MO e disse que também queria, arrastando as peças do segundo puzzle para junto dele. A MO acabou o puzzle e mostrou-me. O SS disse que não conseguia fazer e a MO perguntou se ele queria ajuda, ao que ele respondeu que sim. Começaram os dois a fazer o puzzle e eu disse ao SS para se sentar ao lado da MO para ser mais fácil ele fazer o puzzle. O SS agarrou na sua cadeira e encostou-a à da MO. Ficaram os dois juntos a fazer o puzzle.” → Nota de campo número 165</p> <p>- “O AM enquanto moldava a plasticina disse que queria fazer uma lesma e um caracol e pediu-me uma imagem do caracol. (...) Depois disse que queria fazer um caracol, mas que não conseguia. O AG virou-se imediatamente para o AM e disse que o ajudava. Pegou na plasticina, fez um rolo e quando começou a enrolar o rolo disse “Olha AM é assim”.” → Nota de campo número 171</p> <p>- “A IB estava a fazer um puzzle e disse que queria que eu a ajudasse. Sentei-me ao pé dela e fui observando como ela fazia o puzzle. Depois a MA sentou-se ao lado da IB e disse que fazia com</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>ela. Ambas fizeram o puzzle e iam-se ajudando uma à outra colocando as peças no sítio certo. A certa altura a IB estava a pôr a peça ao contrário e o VG foi ter com ela e disse "é ao contrário IB" e esta colocou-a na posição certa conseguindo acabar o puzzle." →</p> <p>Nota de campo número 172</p> <p>- "Durante a hora de almoço a MS pegou na colher da MM e ajudou-a a comer a sopa." → Nota de campo número 173</p> <p>- "A LA estava a chamar-me e a dizer que queria ajuda para comer a sopa. Disse-lhe que ela conseguia comer sozinha e para ver que já tinha comido metade da sopa sem ajuda. A LA fica a comer a sopa sozinha e quando voltei a olhar a MO estava a agarrar na colher da LA e a dar-lhe a sopa à boca." → Nota de campo número 179</p> <p>- "O FP chegou à sala e a educadora C disse para ele ir marcar a presença e para ajudar a MM a marcar a sua presença. O FP ajoelhou-se e ajudou a MM a marcar a presença, indicando onde estava o seu nome e o quadrado onde tinha de marcar com a caneta. Marcando, posteriormente, a sua." → Nota de campo número 180</p> <p>- "Quando fui tirar a taça da sopa da LS, reparei que esta estava a dar a sopa ao AM. Posteriormente, quando fui levantar o prato do</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>VP, observei a LS a dar o esparquete com a carne picada ao AM. A LS agarrava tanto na faca como no garfo, colocando com a ajuda da faca a comida no garfo e dava a comida à boca do AM.” → Nota de campo número 181</p> <p>- “A MN agarrou no garfo da MM e começou-lhe a dar a massa. Depois a FD, que estava noutra mesa, como o JR também não estava a comer, também lhe agarrou no garfo e deu-lhe a comida à boca.” → Nota de campo número 183</p> <p>- “A MM veio ter comigo a dizer que a MSM estava a chorar. Fui ter com ela e a MM explicou o que tinha acontecido - dois meninos de outra sala tinham ido contra ela e tinham-na magoado. Nisto a MO também veio ter comigo a dizer que o AF estava triste. Fui ter com o AF e perguntei o que é que se passava. Este respondeu que o FP, o JC e o VP disseram que não queriam brincar com ele. A MO ao ouvir isto disse que tínhamos de ir falar com eles.” → Nota de campo número 185</p> <p>- “À hora do almoço o AG e o AM não estavam a comer o segundo prato e o FP e a LS ajudaram-nos, respetivamente. Agarraram nos</p>	
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>talheres deles e deram-lhes de comer.” → Nota de campo número 186</p> <p>- “Hoje a FD e a MM foram as responsáveis. Quando estávamos no momento de brincadeira livre chamei a FD para ir escrever o seu nome no mapa dos responsáveis. Depois chamei a MM e está disse que não conseguia. Nisto a FD disse para a MM agarrar na caneta que ela depois agarrava também e ajudava-a a escrever o nome.” → Nota de campo número 187</p> <p>- “A MS estava a fazer um puzzle e estava com dificuldades. Ia dizendo que não estava a conseguir fazer e que precisava de ajuda. A MO foi ter com a MS e ao lado dela foi ajudando-a a fazer o puzzle.” → Nota de campo número 188</p> <p>- “Durante a divulgação do projeto às outras salas estavam sempre duas crianças, de cada vez, à frente a falar. Quando alguma não se lembrava do que tinha para dizer as restantes crianças da sala Azul ajudavam e diziam o que tinham aprendido sobre aquela parte do tema.” → Nota de campo número 189</p>	
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>- “A MN ajudou a MAM a comer o peixe com as batatas, dando-lhe a comida à boca. Ambas iam rindo-se uma para a outra.” → Nota de campo número 190</p> <p>- “O AF veio ter comigo e disse-me que o FP e o MA não lhe estavam a emprestar os legos. A MO, que estava ao meu lado, foi ter com o FP e o MA e disse-lhes que eles tinham de emprestar os legos porque era para partilhar.” → Nota de campo número 192</p> <p>- “Disse à MM para ir marcar a presença. A AC estava junto ao mapa das presenças e disse: - "Eu ajudo-te! Aqui está o teu nome e... Tens de marcar aqui" e a MM marcou.” → Nota de campo número 193</p> <p>- “A LS ao ver que o AM não estava a comer o esparguete, agarrou no garfo dele e começou-lhe a dar à boca.” → Nota de campo número 196</p> <p>- “No final do almoço o VG ajudou a MS a tirar a bata à MS e a MN ajudou a MAM a fazer o mesmo.” → Nota de campo número 197</p> <p>- “O SS estava a arrumar a caixa dos Legos no armário e disse "Sofia é pesada". O AG perguntou então se ele queria ajuda ao que o SS</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

		<p>respondeu que sim. Ambos agarraram num lado da caixa e arrumaram-na no armário.” → Nota de campo número 202</p> <p>- “A MM acabou de comer a sopa e, enquanto tirava a taça para o lado, a MO colocou-lhe o prato da comida à sua frente. A FD fez a mesma coisa com a MS.” → Nota de campo número 203</p>	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

ANEXO P - ROTEIRO ÉTICO

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II
<p>1. Objetivos do trabalho:</p> <p>Segundo Tomás (2011) é importante explicar a todas as pessoas envolvidas os objetivos do trabalho, visto que é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p.1) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “(...) colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (p.2) - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias das crianças e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa (...)” (p.2) - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na ação educativa.” (p.2) 	<p>No primeiro dia da prática profissional supervisionada II fui apresentada, pela coordenadora pedagógica, à equipa educativa da sala Azul, assim como às crianças do grupo.</p> <p>No dia a seguir, afixei na porta da sala uma carta de apresentação às famílias das crianças que ficou exposta durante todo o estágio.</p> <p>Mediante conversas informais com a educadora cooperante debati o tema que tinha pensado para a investigação, partilhando as minhas ideias e objetivos para a mesma.</p>

	- Garantir a troca de informações	
<p>2. Custos e benefícios: numa investigação é importante ter em consideração quais são os benefícios que os objetivos da investigação trazem para as crianças e quais os possíveis custos que podem advir da mesma, como “tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p. 160).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1) - “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1) 	<p>Considero que a investigação não teve custos para os intervenientes, nomeadamente as crianças, a equipa educativa e as famílias, no sentido em que não existiram riscos nem colocou em causa o seu bem-estar nem a sua privacidade. Além disso, as propostas realizadas foram sendo feitas de acordo com a rotina diária do grupo, não interferindo com a mesma, e tendo sempre em atenção o que já estava planeado pela educadora.</p> <p>No que diz respeito aos benefícios, considero que através do grupo de discussão permiti que as crianças refletissem sobre as suas ações e as razões para ajudarem o outro.</p> <p>Considero também que a presente investigação também trouxe benefícios para a equipa educativa, uma vez que foi</p>

		realizada em colaboração com a mesma, fazendo-a refletir sobre o seu papel no desenvolvimento socioemocional das crianças e na gestão emocional do grupo.
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade: As questões relacionadas com a privacidade e confidencialidade devem ser negociadas com os envolvidos na investigação (p.161).</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p.2)</p>	<p>Quando cheguei à instituição, as famílias e a equipa educativa foram informadas de que as informações que iria recolher seriam destinadas, exclusivamente, a fins académicos e que iria garantir sempre o anonimato dos dados pessoais dos intervenientes, na medida em que: (i) nos registos escritos utilizei sempre a letra inicial do primeiro nome e do apelido das crianças; (ii) salvguardei a identidade da organização socioeducativa; (iii) desfoquei os rostos dos intervenientes nos registos fotográficos.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir:</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança (...)” (p.1)</p>	<p>Tendo em consideração a natureza e o tema da investigação, optei por incluir apenas as crianças que foram</p>

<p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162).</p>	<p>- “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p.1)</p> <p>- “Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos (...)” (p.1)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Respeitar as famílias das crianças” (p.2)</p>	<p>demonstrando atitudes empáticas e de entreaajuda para com as outras crianças e as crianças que estavam envolvidas nessas situações de empatia e entreaajuda por parte das mencionadas anteriormente.</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação: É importante informar as crianças e os adultos envolvidos na investigação sobre “dos objectivos e da natureza da investigação, do timing e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar toda a criança (...)” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- “Ser solidário com os seus colegas de trabalho nas decisões tomadas em conjunto e nas situações difíceis” (p.2)</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p.2)</p>	<p>No que concerne à investigação, ao longo do processo de tentar encontrar uma problemática e questão orientadora, fui expondo as minhas ideias à educadora cooperante, assim como à orientadora, com quem também fui dialogando ao longo de todo o processo. Uma vez decidida a questão orientadora e os objetivos, enviei à orientadora e fiz as alterações sugeridas pela mesma. As técnicas e os instrumentos utilizados para a investigação foram sendo</p>

	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Garantir a troca de informações - “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir individualmente ou em grupo com as famílias, tendo em conta as condicionantes e os horários destas” (p.2) 	<p>decididos através de conversas que tive com a orientadora.</p> <p>As famílias foram informadas de tudo isto através do consentimento informado para a autorização da participação do seu educando na investigação.</p>
<p>6. Consentimento informado:</p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma” (p. 164). Além disso, este deve dar informações sobre o que é a investigação, os seus</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança (...)” (p.1) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar as famílias das crianças (...)” (p.2) - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p.2) 	<p>Ao longo do meu estágio elaborei três consentimentos informados. O primeiro consentimento teve como objetivo pedir autorização às famílias para a captação de fotografias e vídeos, referindo que seria salvaguardada a identidade da criança. Aquando da captação de fotos e vídeos, estive atenta às reações das crianças de modo a perceber se existia assentimento das mesmas, assim como lhes perguntei se podia tirar as fotografias.</p> <p>O segundo consentimento teve como objetivo pedir autorização à família da MS para realizar o portfólio individual sobre</p>

<p>objetivos e os processos inerentes à mesma (Tomás, 2011).</p>		<p>ele. Neste consentimento foi explicado o que era um portfólio e qual era o objetivo do mesmo, referindo que o portfólio original ia ser entregue à família e o que ia ser entregue para avaliação iria salvaguardar a identidade da criança, sendo que as fotos iam estar desfocadas e o nome ia ser identificado pela letra inicial do primeiro nome e do apelido da criança.</p> <p>O terceiro consentimento tinha como objetivo pedir autorização às famílias para as crianças participarem na investigação. Neste consentimento os pais foram informados da problemática da investigação, dos objetivos, da confidencialidade dos dados e de como ia ser realizada o tratamento dos mesmos. Além disso, foi referido que a qualquer momento podiam desistir da participação do seu educando na investigação, não</p>
------------------------------------------------------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		existindo qualquer represália para a criança.
<p>7. Uso e relato das conclusões: Este ponto diz respeito ao resumo final dos resultados da investigação, dando-os a conhecer a todos os envolvidos na investigação.</p>	<p>Compromisso com a equipa educativa: - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p. 2)</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Fornecer às famílias informações (...)” (p.2)</p>	<p>Quando terminar a investigação, pretendo partilhar os resultados com a equipa educativa, disponibilizando o relatório final da PPII aquando da sua entrega à orientadora.</p>
<p>8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa: É importante considerar os impactos que a investigação pode provocar nas crianças envolvidas na mesma, assim como aos restantes intervenientes na investigação.</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p. 1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (p.2)</p>	<p>Considero que a minha investigação terá um impacto positivo na equipa educativa, uma vez que lhes irá permitir refletir sobre o seu papel no desenvolvimento socioemocional das crianças, como na gestão emocional do grupo.</p> <p>Relativamente ao impacto que a investigação possa ter nas crianças, considero que também seja positivo, visto que as crianças envolvidas no grupo de</p>

	- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p.2)	discussão vão poder refletir sobre a forma como agem em determinadas situações.
<p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as:</p> <p>Segundo O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) o processo de investigação deve ser transparente, com o objetivo de “limitar o efeito do adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as relações horizontais em todo o processo” (p. 167).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança (...)” (p.1) - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1) <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa (...)” (p.2) <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilhar informações com as famílias 	<p>Durante a minha investigação foi existindo a partilha de informação entre mim e a equipa educativa, educadora e auxiliares, de modo a pôr a par toda a equipa sobre a investigação e para melhorar a minha prática. Fui procurado aconselhar-me junto da orientadora antes de qualquer decisão sobre a investigação e, posteriormente, com a educadora, tentando tornar o processo da minha investigação o mais transparente e adequado possível.</p> <p>Relativamente às crianças, a investigação foi explicitada às mesmas de forma muito simples durante o grupo de discussão.</p> <p>Quanto às famílias, estas têm estado sempre a par dos objetivos da investigação, assim como da minha prática junto das crianças. A partilha de informação passa</p>

		<p>muito pela divulgação das atividades e do projeto realizado, via email e no placard da sala.</p>
<p>10. Tratamento dos dados</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p> <p>Compromisso com a equipa educativa:</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (...)” (p.2)</p>	<p>No tratamento dos dados recolhidos, de forma a proteger a identidade das crianças e das pessoas envolvidas, nunca referir o nome real das mesmas. Irei mencionar as crianças através da letra inicial da do seu primeiro nome e apelido. Para mencionar a educadora e a auxiliar de ação educativa irei mencionar ambas através da letra inicial dos seus nomes.</p> <p>Todas as fotografias dos espaços e/ou crianças, serão editadas ou tiradas de forma que as caras das crianças não apareçam, de modo que as mesmas não sejam identificadas.</p> <p>Como mencionado anteriormente, foi pedido um consentimento informado à família da criança que irei fazer o</p>

		<p>portefólio e à família de cada criança para poderem participar na investigação.</p> <p>Por fim, não irei mencionar o nome da organização socioeducativa em nenhum local do relatório ou portefólio individual.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO Q - TRANSCRIÇÃO DO
GRUPO DE DISCUSSÃO

| ' ' | | ' ' |

Eu: Vocês sabem que estou a acabar a escola e eu preciso da vossa ajuda para um trabalho que tenho de fazer do estágio.

Imagem 1



Eu: Tenho aqui esta imagem. O que é que vocês veem?

LS: Um a chorar e outro a zangar-se.

FP: Um que está a chorar e outro que tem uma ferida aqui (aponta com o dedo).
Está zangado.

Eu: Então um menino está a zangado e o outro menino está o quê?

LS, MO e AC: Está a chorar.

Eu: Está a chorar... Então está como?

LS e MO: Está triste

Eu: E porque é que ele está triste?

LS: Porque o menino está a zangar-se muito. O menino está a zangar-se e o outro menino está a chorar porque se calhar este menino (o que se está a zangar) fez alguma coisa de mal que o outro não queria. Mas se o menino não fez uma coisa bem que este menino queria ele não se pode zangar.

Eu: Têm de fazer o quê?

LS: Falar. Nós temos boca, não magoamos.

FP: Ele (o da esquerda) está a magoar ele (o da direita).

Eu: E acham que é correto?

AC: Não, isso é muito mau.

MO: Não.

Eu: Porquê?

AC: Porque não se bate.

MO: Porque se não magoam-se.

Eu: E tratamos assim os outros amigos quando eles não fazem o que nós queremos?

AC: Não, pede-se desculpa.

LS: Não tratamos mal e dizemos assim “Oh não sabia!”.

Eu: E como é que vocês se iam sentir se algum menino se zangasse com vocês? Iam sentir-se bem?

JC: Não. Tristes.

MO: A chorar.

FP: Eu só ficava assim um bocadinho triste.

Eu: E se vissem dois amigos nesta situação o que é que podiam fazer?

AC: Dizer “Acalmem-se!”. Brincar com eles.

MO: Podia dizer “acalmem-se!”

FP: Dizia para eles. Podia dizer à C.

Eu: Dizia para eles pararem?

FP: Sim.

Imagem 2



Eu: E aqui como é que acham que eles estão?

JC: Zangados.

Eu: E o que é que vocês veem na imagem?

JC: Os meninos estão a dar murros.

LS: Aqui os meninos estão a dar murros.

Eu: E acham que é correto?

MO, AC e LS: Não.

Eu: E se fosse com vocês, como é que se iam sentir?

AC: Ficava triste e chorava.

LS: Tristes.

Eu: E se vocês vissem dois amigos a baterem-se um ao outro o que é que podiam fazer para os ajudar?

LS: “Calma”

Eu: Diziam para terem calma?

LS: Sim. E dizia “não se batem uns aos outros que assim choram e não querem brincar mais com os outros”.

JC: Oh Sofia, se um menino bater não é preciso dizer a uma professora.

Eu: Então o que é que podiam fazer?

AC: Perguntava o que aconteceu. Chamava as professoras.

Imagem 3



Eu: E aqui o que é que vocês veem?

AC: Estão a chatear-se por causa de uma boneca.

LS: Meninas a não partilharem.

Eu: E acham que é correto não partilharem?

LS e MO: Não.

Eu: E como é que acham que elas estão?

LS: Zangadas.

Eu: E se fosse com vocês, como é que se iam sentir?

AC: Ficava triste. E partilhava.

Eu: E se vocês vissem dois amigos a não partilharem um brinquedo o que é que podiam fazer para os ajudar?

AC: Dizia que tinham de partilhar.

LS: Deviam fazer assim... primeiro um bocadinho uma menina e depois a outra. E quando a outra já não quisesse mais brincar nem muito tempo, era a outra a brincar com a boneca até os seus pais irem embora.

Imagem 4



Eu: E aqui o que é que vocês veem?

AC: Estão a chorar.

LS: Meninos a chorar por causa de... porque não partilham.

FP: Não! Não é um menino a chorar. É uma menina a chorar... magoaram-se...

MO: Magoaram-se ou bateram com a cabeça.

FP: Esta bateu aqui, depois esta bateu... este bateu a este primeiro, depois este bateu àquele e esta bateu aqui.

LS: Ou se calhar magoaram-se, caíram todos. Ou magoaram o joelho ou deram todos uma turra.

Eu: E como é que se sentiam se isso vos acontecesse?

LS: Chorava.

Eu: E se vocês vissem os amigos a chorar o que é que podiam fazer para os ajudar?

LS: Dar beijinhos.

AC: Brincar com eles.

AC: Ia dizer à C, à C ou à S.

Referências das imagens:

Freepink. (s.d.). Conjunto de pessoas gritando. <https://br.freepik.com/vetores-gratis/conjunto-de-pessoas->

[gritando_4228314.htm#query=crian%C3%A7as%20aleijada&position=2&from_view=search&track=ais&uid=8c53f535-7eec-4a34-86c8-7c85e1336285](https://br.freepik.com/vetores-gratis/conjunto-de-conflitos-de-agressao-para-meninos-e-meninas_20892288.htm#query=crian%C3%A7as%20aleijada&position=2&from_view=search&track=ais&uid=8c53f535-7eec-4a34-86c8-7c85e1336285)

Freepink. (s.d.). Conjunto de conflitos de agressão para meninos e meninas.

https://br.freepik.com/vetores-gratis/conjunto-de-conflitos-de-agressao-para-meninos-e-meninas_20892288.htm#query=conflito%20entre%20crian%C3%A7as&position=45&from_view=search&track=ais&uid=3142c436-873b-44cd-86cd-c8eeada500c0

Freepink. (s.d.). Meninos e meninas em diferentes ações ilustração.

https://br.freepik.com/vetores-gratis/meninos-e-meninas-em-diferentes-aco-es-ilustracao_1169314.htm#query=conflito%20entre%20crian%C3%A7as&position=42&from_view=search&track=ais&uid=3142c436-873b-44cd-86cd-c8eeada500c0

Freepink. (s.d.). Um menino abusado por outras crianças. [https://br.freepik.com/vetores-](https://br.freepik.com/vetores-gratis/um-menino-abusado-por-outras-criancas_32479051.htm#query=conflito%20entre%20crian%C3%A7as&position=35&from_view=search&track=ais&uid=3142c436-873b-44cd-86cd-c8eeada500c0)

[gratis/um-menino-abusado-por-outras-criancas_32479051.htm#query=conflito%20entre%20crian%C3%A7as&position=35&from_view=search&track=ais&uid=3142c436-873b-44cd-86cd-c8eeada500c0](https://br.freepik.com/vetores-gratis/um-menino-abusado-por-outras-criancas_32479051.htm#query=conflito%20entre%20crian%C3%A7as&position=35&from_view=search&track=ais&uid=3142c436-873b-44cd-86cd-c8eeada500c0)