

Inteligência Socioemocional na
Educação Pré-Escolar:
O papel dos cuidadores na
promoção da (auto-)regulação das
emoções

Jéssica Oliveira

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

2022-2023



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

*Inteligência Socioemocional na
Educação Pré-Escolar:
O papel dos cuidadores na promoção
da (auto-)regulação das emoções*

Jéssica Oliveira

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

Orientador: Professora Carina Rodrigues

2022-2023



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Se cheguei até aqui muito devo a todos os que estiveram presentes, principalmente, nestes últimos dois anos. Estes que foram os dois anos primordiais na construção da minha identidade enquanto Educadora de infância. Assim, só tenho a agradecer, do fundo do coração,

...à **minha mãe e avó** por me terem dado a possibilidade de dar continuidade à minha formação e por terem estado sempre do meu lado.

...ao **Leonardo** por ter estado ao meu lado todos os dias, nos bons e nos maus momentos, por ter estado sempre disponível a ajudar-me e também por ter estado sempre disponível a ouvir-me. Obrigada por me fazeres acreditar em mim, mesmo quando duvidava.

...à **Catarina e à Margarida**, pela amizade genuína, por serem as amigas que me acompanham há vários anos. Obrigada por estarem sempre prontas para um encontro, por mais curto que seja. Obrigada pelas memórias que juntas criamos. Obrigada pela amizade sincera.

...à **Patrícia**, a Educadora que muito me ensinou. Obrigada por me teres feito crescer, não só a nível pessoal, como a nível profissional. Terás sempre um lugar no meu coração.

...à **Professora Isabel Fernandes**, pelo apoio incondicional nestes últimos dois anos de formação. Obrigada por ter partilhado comigo todos os seus saberes, por ter acreditado em mim, por ter contribuído para o meu *eu* enquanto Educadora e por me ter acompanhado até ao fim.

...à **Carolina, Beatriz e Rita** por me fazerem acreditar em mim e nas minhas capacidades. Obrigada pelo vosso companheirismo, pelas gargalhadas e pela troca de experiências.

...à **Bárbara**, pelo companheirismo, pelos dias de trabalho partilhados e, acima de tudo, pela amizade verdadeira que Leiria me deu. És a professora que eu gostava de ter tido. Que sorte terão os teus alunos.

...à **Professora Carina Rodrigues**, por todo o apoio, compreensão e empatia ao longo destes meses.

...à **Educadora Jesus**, aquela que acompanhou a minha infância e que continua a acompanhar o meu percurso. Terá sempre um lugar especial.



A verdade é que todas estas pessoas me fizeram perceber que um caminho partilhado é um caminho bonito e repleto de alegrias, ao contrário de um caminho solitário.

RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo apresentar o meu percurso realizado durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), e refletir acerca do mesmo. A PPS II teve início a 17 de outubro de 2022, tendo terminado no dia 31 de janeiro de 2023. A presente prática decorreu em contexto de Jardim de Infância (JI), numa sala mista, com vinte e cinco crianças, nascidas entre os anos civis de 2016 e 2017.

No presente documento é também possível encontrar a investigação realizada durante o período de estágio, intitulada “**Inteligência socioemocional na Educação Pré-Escolar: O papel dos cuidadores na promoção da (auto-)regulação das emoções**”. A investigação realizada assume uma abordagem de natureza qualitativa, para a qual selecionei o método de estudo de caso. Os objetivos para esta definidos consistem em: (i) compreender o papel/contributo das famílias e dos/as educadores/as na promoção da inteligência socioemocional das crianças; (ii) analisar as estratégias e os métodos utilizados em sala, pelos/as educadores/as, na promoção e no estímulo de competências socioemocionais nas crianças; e (iii) indagar as estratégias e os métodos utilizados pelas famílias, na promoção e no estímulo de competências socioemocionais das crianças.

Após a análise e triangulação dos dados é possível aferir que ambos os cuidadores – família e escola – reconhecem o papel das emoções no desenvolvimento de competências socioemocionais das crianças e, acima de tudo, reconhecem o seu papel no estímulo/promoção de tais competências. Além do mais, e de acordo com a análise dos resultados, verifica-se que a estratégia mais eficaz para a promoção de competências socioemocionais na criança, seja no contexto familiar ou escolar, é o reconhecimento e a validação, acolhendo o sentir da criança (nomear as emoções) e, ao seu lado, encontrar estratégias para esta se regular, promovendo uma progressiva passagem da regulação através de um elemento externo (adulto) para a autorregulação e o desenvolvimento equilibrado de competências socioemocionais.

Palavras-Chave: Emoções; Inteligência Socioemocional; Competências Socioemocionais; Cuidadores.



ABSTRACT

The main goal of this report is to present and reflect about my journey during Supervised Professional Practice II (PPS II). The PPS II began on the 17th of October 2022 and ended on the 31st of January 2023. This activity took place in the context of a Kindergarten (JI), in a mixed room, with twenty-five children, born between the calendar years 2016 and 2017.

In this document it is also possible to find the investigation carried out during the internship period, entitled “*Social-emotional intelligence in Preschool Education: The role of caregivers in promoting the (self-)regulation of emotions*”. The investigation carried out assumes a qualitative approach, for which I selected the case study method. The objectives defined for these consist: (i) understanding the role/contribution of families and educators in promoting children's socio-emotional intelligence; (ii) analyze the strategies and methods used in the classroom, by the educators, both in the promotion and stimulation of socio-emotional skills in children; and (iii) investigate the strategies and methods used by families in promoting and stimulating children's socio-emotional skills.

After analyzing and triangulating the data, it is possible to verify that both caregivers – family and school – recognize the role of emotions in the development of children's socio-emotional skills and, above all, recognize their role in stimulating/promoting such skills. Furthermore, and according to the analysis of the results, it appears that the most effective strategy for promoting socio-emotional skills in children, whether in the family or school context, is recognition and validation, embracing the child's feelings (naming emotions) and, by their side, find strategies to regulate it, promoting a progressive passage from regulation through an external element (adult) to self-regulation and the development of balanced socio-emotional skills.

Keywords: Emotions; Socioemotional Intelligence; Socioemotional Skills; Caregivers.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização de uma ação educativa contextualizada.....	3
1.1. Caracterização do meio	4
1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo.....	5
1.2.1. Posicionamento Pedagógico	5
1.2.2. Organização Socioeducativa	5
1.3. Caracterização da Equipa Educativa	7
1.3.1. A equipa educativa de sala.....	8
1.4. Caracterização do Grupo	10
1.5. Caracterização do Ambiente Educativo	13
1.5.1. Tempo – <i>Vamos conhecer a rotina de sala</i>	13
1.5.2. Espaço e materiais.....	16
2. Intenções para a ação em jardim de infância.....	19
2.1. Intenção com as crianças.....	20
2.2. Intenção com as famílias.....	22
2.3. Intenção com a Equipa Educativa	23
3. Investigação em jardim de infância	25
3.1. Roteiro Ético e metodológico.....	26
3.1.1. Identificação da problemática	26
3.1.2. Opções metodológicas	27
3.2. Revisão da literatura.....	29
3.2.1. Emoções Vs. Sentimentos.....	29
3.2.2. Competências socioemocionais na educação Pré-Escolar.....	32
3.2.3. O papel dos cuidadores na promoção da inteligência socioemocional	34
4. Apresentação e discussão dos resultados.....	39



5. Construção da identidade profissional.....	49
6. Considerações finais.....	52
Referências.....	54
Anexos.....	59
Anexo A – Portefólio da Prática Supervisionada II.....	60
Anexo B – Caracterização do grupo de crianças.....	61
Anexo C – Alfabeto.....	62
Anexo D – Cronograma Semanal.....	63
Anexo E – Plano do Dia.....	64
Anexo F – Mapa de Contagens.....	65
Anexo G – Mapa do Tempo.....	66
Anexo H – Planta da Sala.....	67
Anexo I – Identificação das áreas.....	68
Anexo J – Consentimento para participação na investigação.....	70
Anexo K – Roteiro Ético.....	71
Anexo L – Questionário aplicado às Famílias.....	81
Anexo M – Resposta das Famílias ao questionário.....	84
Anexo N – Questionário aplicado à Educadora Cooperante.....	90
Anexo O – Respostas da Educadora ao questionário.....	91



INDÍCE DE TABELAS

Tabela B1 Tabela com informações do grupo de crianças	61
Tabela D2 Cronograma semanal.....	63
Tabela K3 Roteiro Ético	80



1¹ÍNDICE DE FIGURAS

Figura C1 Alfabeto utilizado pelas crianças como auxílio na escrita	62
Figura E2 Plano do dia	64
Figura F3 Mapa de contagens	65
Figura G4 Mapa do tempo	66
Figura H5 Planta da sala	67
Figura I6 Letreiro da área do Faz de Conta	68
Figura I7 Letreiro da área das Artes Visuais	68
Figura I8 Letreiro da área das Ciências	69
Figura I9 Letreiro da área da Linguagem	69
Figura M10 Gráfico referente à identificação “Encarregado de Educação”	84
Figura M11 Gráfico referente à idade do Encarregado de Educação que respondeu ao questionário	84
Figura M12 Gráfico referente ao sexo do Encarregado de Educação que respondeu ao questionário	85
Figura M13 Resposta das famílias à questão “Para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social do/a seu/sua filho/a?”	85
Figura M14 Resposta das famílias à questão “Considera importante que as crianças compreendam e saibam reconhecer as próprias emoções?”	86
Figura M15 Resposta das famílias à questão “Sente dificuldade em lidar com as emoções do/a seu/sua filho/a?”	86
Figura M16 Resposta das famílias à questão “Considera que o/a seu/sua filho/a sabe reconhecer as suas próprias emoções?”	87
Figura M17 Resposta das famílias à questão “Sente que o/a seu/sua filho/a tem dificuldade na autorregulação (gestão autónoma das suas emoções)?”	87
Figura M18 Respostas das famílias à questão “Em que momentos sente que o/a seu/sua filho/a tem maior dificuldade na sua autorregulação?”	88
Figura M19 Respostas das famílias à questão “Que estratégias utiliza para ajudar o/a seu/sua filho/a a gerir as suas emoções?”	89

¹ O índice de figuras alfanumérico apresentado inicia na letra C, uma vez que não surgem figuras nos anexos anteriores.

Figura O20 Resposta da Educadora à questão “Para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social das crianças?”	91
Figura O21 Resposta da Educadora à questão “Considera importante que as crianças compreendam e saibam identificar as suas emoções? Porquê?”	91
Figura O22 Resposta da Educadora à questão “Como caracteriza o grupo de crianças a nível das competências sociais? E das competências emocionais?”	92
Figura O23 Resposta da Educadora à questão “Que estratégias utiliza com as crianças quando mostram dificuldades na autorregulação das emoções?”	92
Figura O24 Resposta da Educadora à questão “Sente dificuldade em lidar com as emoções do grupo de crianças que acompanha? Se sim, em que momentos?”	93



LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESELX – Escola Superior de Educação de Lisboa

IE – Inteligência Emocional

JI – Jardim de Infância

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS – Organização Socioeducativa

PE – Projeto Educativo

PPS II – Prática Profissional Supervisionada II



INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserida no 1.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELX). Este tem como principal objetivo apresentar o meu percurso realizado durante a PPS II, e refletir acerca do mesmo. Encontra-se organizado em seis secções.

Na primeira secção é apresentado o tópico *caracterização de uma ação educativa contextualizada*. Este capítulo surge com a necessidade de conhecer e caracterizar o contexto no qual realizei a minha prática. Assim, neste tópico é possível encontrar a caracterização do contexto no qual realizei a PPS II, nomeadamente a caracterização: (i) do meio; (ii) do contexto socioeducativo; (iii) da equipa educativa; (iv) do grupo de crianças; e (v) do ambiente educativo.

A segunda secção, intitulada por *Intenções para a ação em jardim de infância*, integra, como o nome indica, as intenções delineadas para com, nomeadamente, as crianças, as famílias e a equipa educativa. Importa salientar que as intenções apresentadas neste capítulo foram elaboradas tendo em consideração a caracterização apresentada na primeira secção – *caracterização de uma ação educativa contextualizada*.

A terceira secção, apelidada de *investigação em Jardim de Infância (JI)*, contém (i) o roteiro ético e metodológico; (ii) a identificação da problemática; (iii) as opções metodológicas; (iv) a revisão da literatura; e (v) a apresentação e discussão dos resultados.

Relativamente à penúltima secção, a mesma integra a construção da identidade profissional. Nesta é possível encontrar uma breve reflexão na qual são identificadas as aprendizagens adquiridas no decorrer da PPS II e de que forma essas aprendizagens contribuíram para a construção da minha profissionalidade.

Por último são apresentadas as considerações finais. Nesta secção é apresentada uma síntese dos dados recolhidos e também da reflexão realizada face à problemática investigada. Seguem-se as referências bibliográficas, bem como os anexos.

1. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo é possível encontrar a caracterização do contexto socioeducativo no qual realizei a PPS II. Deste modo, este capítulo segue a seguinte organização: (i) caracterização do meio envolvente; (ii) caracterização do contexto socioeducativo; (iii) caracterização da equipa educativa; (iv) caracterização do grupo de crianças; e, por fim, (v) caracterização do ambiente educativo, sendo que este último tópico engloba dois subtópicos, sendo estes “Tempo” e “Espaço e Materiais”. A informação apresentada neste capítulo teve por base, informações recolhidas por mim através do uso de técnicas de recolha de dados como, por exemplo, observação direta, conversas informais, e consulta documental.

1.1. Caracterização do meio

A caracterização do meio é, a meu ver, um aspeto fundamental a ser considerado pelo/a educador/a. Uma vez que as características e potencialidades do meio envolvente à instituição podem, não só ser consideradas aquando da planificação de propostas educativas, como também podem ser utilizadas para satisfazer as necessidades e os interesses do grupo ou de cada criança. Assim, para além dos aspetos supracitados, é importante caracterizar o meio envolvente para que seja possível ter conhecimento dos espaços com os quais o/a educador/a pode contar em eventuais momentos, evitando assim restringir as aprendizagens do grupo de crianças apenas ao contexto escolar.

Relativamente à organização socioeducativa, na qual realizei a PPS II, esta localiza-se na cidade de Lisboa, mais concretamente na freguesia de São Domingos de Benfica. Este local beneficia de inúmeros transportes públicos, como metro, autocarros e estação de comboios, o que, de certo modo, facilita o seu acesso. No entanto, o estacionamento para automóveis na zona é difícil, uma vez que os poucos lugares de estacionamento existentes se encontram do outro lado da rua e, na maioria das vezes, se encontram ocupados. Portanto, é possível afirmar que a escassez de estacionamento junto do colégio dificulta as famílias que têm por hábito levar as crianças de carro. Além do mais, a zona envolvente disponibiliza, ainda, de uma vasta oferta de serviços comerciais como, por exemplo, farmácias, cafés, restaurantes, minimercados, lojas de pequeno comércio, hospitais, a par de uma zona verde.

1.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

1.2.1 Posicionamento Pedagógico

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018), os modelos pedagógicos dizem respeito a um sistema que integra “um quadro de princípios e valores, uma deontologia e uma ética, saberes teóricos e investigativos para criar a ação” (p.23), constituindo assim, cada um deles, um referencial para “pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (p.23).

A presente instituição, na qual realizei a PPS II, inspira-se em três modelos pedagógicos, nomeadamente: Pedagogia em participação; Reggio Emilia; e Disciplina Positiva. São estes os modelos nos quais o colégio pensa as suas práticas. Para além destes, as práticas diárias também são apoiadas na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). Estes modelos, embora um pouco díspares no que diz respeito às suas principais características, acabam por ter algo em comum, nomeadamente o facto de serem modelos participativos que, de certa forma, se baseiam na “equidade que atende a todas as diferenças em presença, cumprindo os direitos de todas e cada uma das crianças a uma aprendizagem de qualidade” (Oliveira-Formosinho 2007, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.23), para além de que primam pelo saber-fazer, no qual cada criança aprende fazendo.

1.2.2 Organização Socioeducativa

A organização socioeducativa (OS) em questão apresenta-se como uma instituição de Ensino Particular e Cooperativo, de cariz privado com fins lucrativos. No que respeita à tutela pedagógica, a mesma encontra-se sob o encargo do Ministério da Educação.

A instituição integra uma rede de quatro colégios, sendo que o que nos ocupa dispõe de serviços educativos no âmbito de Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), assegurando assim as respostas sociais e educativas do meio envolvente. Ademais, a OS conta com um total de 254 crianças, sendo a *Junior School* a mais frequentada. Para além das ofertas educativas já mencionadas, esta dispõe ainda de vinte e uma atividades extracurriculares, no presente ano letivo (2022-2023).

A presente instituição definiu como principal objetivo/missão “formar e inspirar alunos para serem felizes e terem sucesso na sua vida adulta” (Projeto Educativo,

2021/2022), para tal foram definidos quatro pilares estratégicos, sendo estes: a inovação; a felicidade; a responsabilidade e a glocalização. Estes pilares são sustentados, não só pelos valores defendidos dentro do colégio, como também pelo perfil de aprendizagem que é incutido no mesmo. Ademais, importa também salientar que o colégio, para além da sua abordagem bilingue, presente desde as salas de um ano, assume como posicionamento pedagógico as metodologias ativas, privilegiando uma articulação da MTP e do Modelo Reggio Emilia, tendo como referencial de ambas as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Silva et al., 2016). Para além destas abordagens metodológicas, a instituição, ainda defende um modelo de “disciplina positiva”.

No que concerne à dimensão organizacional, a instituição alberga cinco grandes vertentes, nomeadamente: a área de *Marketing & Admissions*; *Finance* (*Finanças*); *Human Resources* (*Recursos Humanos*); *Information Technology e Operations* (*Tecnologia de informação e operações*). Os órgãos da administração são compostos pelo CEO of *Inspired Portugal & UK*; *Pedagogical Head of Schools*; e *Projects & Facilities Manager*.

Em relação ao modelo de orientação para a ação, é possível identificar o modelo seguido pela instituição como sendo o modelo decretado, considerado segundo Lima (1996), como “um conjunto de orientações hierarquicamente produzidas no pressuposto de que os diversos níveis e agentes da administração as passarão a conhecer e a observar” (p.10). É possível reconhecer a utilização deste modelo no colégio, uma vez que os elementos que constituem a OS regem, de alguma forma, a sua ação/prática de acordo com as regras formais que se encontram pré-estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Relativamente à estrutura física da escola, a mesma integra dois edifícios e dois recreios. No que concerne ao edifício principal, o seu exterior assemelha-se a uma moradia, todavia, a mesma encontra-se adaptada ao contexto educativo. Para além do mais, importa salientar que a instituição possui acessos para pessoas com mobilidade reduzida, tanto no exterior como no interior. Possui, por exemplo, rampas no piso térreo e um elevador com acesso aos três pisos do edifício.

O edifício referido, integra as valências de Creche e de Pré-Escolar, e é constituído por três pisos. No piso subterrâneo, é possível encontrar: (i) um refeitório;

(ii) duas casas de banho, uma para raparigas e outra para rapazes, ambas adaptadas a pessoas com mobilidade reduzida; (iii) vestiários para os docentes e não docentes que integram a equipa do colégio; (iv) duas salas de artes; e (v) uma lavandaria. O piso térreo é composto por: (i) uma receção; (ii) três salas de Creche, uma direccionada para crianças de um ano de idade e duas para crianças de três anos; (iii) um gabinete da direcção técnica; e (iv) uma casa de banho/fraldário de apoio às salas de Creche. Por último, o primeiro piso, é composto por: (i) um ateliê; (ii) uma casa de banho para adultos, sendo a mesma adaptada a pessoas com mobilidade reduzida; (iii) uma casa de banho para crianças, partilhada pelas três salas de Pré-Escolar; e (iv) três salas de Pré-Escolar. O segundo edifício, é composto por: (i) cinco salas de 1.ºCEB; (ii) uma sala de professores, também utilizada como centro de recursos; (iii) um ginásio; (iv) uma casa de banho para pessoas com mobilidade reduzida; (v) duas casas de banho de apoio ao 1.º CEB, uma para raparigas e outra para rapazes; (vi) um departamento de psicologia; e (vii) uma sala de reuniões.

De acordo com Artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 262/2011, de 31 de agosto, a instituição cumpre com os requisitos, uma vez que “a creche está organizada em unidades autónomas de grupos de crianças cuja distinção assenta nas características específicas das diferentes faixas etárias”.

Para além do mencionado, o espaço exterior aos edifícios é bastante espaçoso, estando dividido em dois recreios, um destinado às salas de Creche e o outro às salas de Pré-Escolar e 1.º CEB. O recreio destinado às salas de Pré-Escolar e 1.º CEB contém: (i) uma casa de madeira com estilha em redor; (ii) uma mesa de piquenique de madeira; (iii) uma cozinha de madeira; (iv) um banco de madeira; (v) alguns blocos de construção apropriados para o exterior; (vi) um bebedouro; e (vii) um instrumento musical afixado na parede.

1.3. Caracterização da Equipa Educativa

O trabalho em equipa, bem como a relação existente entre os/as adultos/as que a compõem, é um aspeto que considero fulcral numa instituição, pois, para que sejam cumpridas as metas e os objetivos propostos e impostos é fulcral que todos os/as adultos/as que a integram se articulem e empenhem de igual forma. Deste modo, é relevante conhecer a equipa educativa da instituição na qual realizei a PPS II.

No que diz respeito à equipa educativa, a mesma é constituída por (i) *Executive Head & Head of Early Learning School*; (ii) *Head of Junior School*; (iii) *Deputy Head of Junior School & Head of Psychology*; (iv) *Learning & Inclusion Support*; (v) *Head of EdTech*; (vi) *School Assistant*; (vii) *Head of Well-Being*; (viii) *Head of Music*; (ix) *Head of Creative & Performing Arts*; (x) *Head of Sports*; (xi) *Nurse*; e (xii) *Monitor Team Leader*.

O colégio em questão apresenta um ambiente familiar, espelhado, não só no trabalho colaborativo evidenciado entre os docentes e não docentes, que integram a equipa educativa, como também na relação de confiança e proximidade que é demonstrada, quer entre profissionais, como entre profissionais e crianças.

Semanalmente existem reuniões com alguns dos elementos que integram a equipa. Estas reuniões têm como principal objetivo partilhar experiências, dúvidas e eventuais sugestões para que a equipa de sala possa atuar em determinadas situações que estejam a ser preocupantes.

1.3.1. A equipa educativa de sala

Agora que já conhecemos a equipa educativa do colégio, é importante conhecermos também a equipa da sala dos 5A. Assim, no que respeita à equipa da sala que acompanhei durante a PPS II, esta era constituída por duas educadoras, uma de Português e outra de Inglês, e também por uma Auxiliar de Ação Educativa com funções polivalentes, dando apoio às várias salas do Pré-Escolar, sempre que se revelasse necessário. De referir que, após as primeiras semanas de estágio, e em resultado da ausência prolongada da Educadora de português, devido a questões de saúde, a equipa educativa sofreu alterações, constituindo-se, até ao final do estágio, pela Educadora de inglês e uma Educadora substituta.

A respeito da Educadora de inglês, com formação específica na área, pude aferir, com base numa entrevista que apliquei à mesma, que concluiu o seu curso em 2008, tendo sido “formada pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich” (Educadora T., B1, 2022) (cf. Anexo A, Secção 6.2 do portefólio individual). Conforme esclarece o excerto seguidamente transcrito, esta profissional exerce como educadora há 14 anos, trabalhando na presente instituição desde 2014: “decidi arriscar outro tipo de experiência e candidatei-me ao **** para ser educadora de Inglês, onde sou desde 2014, há 8 anos” (Educadora T, B2, 2022) (cf. Anexo A, Secção 6.2 do portefólio

individual). Por seu turno, a auxiliar de ação educativa não possui qualquer tipo de formação. Em conversas informais com a mesma pude constatar que exerce a sua profissão há um ano, desempenhando funções na presente instituição desde setembro de 2022.

Importa frisar que este foi o primeiro contexto em que tive a oportunidade de contactar com duas educadoras em sala. A sua presença deve-se, justamente, ao facto de se tratar de um colégio bilíngue, que contempla na sua orgânica e assume como condição obrigatória a integração de educadores fluentes em ambos os idiomas português e inglês. Inicialmente, receava que a permanência de duas educadoras em sala se fosse tornar um pouco complexa, presumindo a exigência de uma grande articulação de ideias e propostas – todas elas necessariamente consensuais. No entanto, esta impressão rapidamente se alterou, já que, desde o primeiro dia, as minhas observações me permitiram perceber que, em sala, tudo fluía naturalmente, não existindo sobreposição de vozes, nem quaisquer conflitos sobre o que se seguia depois de uma das educadoras terminar de falar.

Na verdade, também sou de parecer que “é importante que os (...) auxiliares e outros profissionais se vejam como participantes competentes, com saberes e experiências a partilhar” (Folque & Bettencourt, 2018, pp.121-122); isto é, que não só neste caso em particular, como em todas as salas das várias valências existentes, ambas as educadoras estejam a par das propostas que cada elemento da equipa tenciona desenvolver com as crianças. Além disso, importa também que haja uma distribuição de responsabilidades, de modo a que ambas se sintam envolvidas e ativas na rotina e no dia-a-dia do grupo.

Desta feita, e tendo por base algumas das observações realizadas durante a minha presença em sala, no decorrer da PPS II, é possível convalidar a existência de um trabalho cooperativo e de entreaajuda entre as educadoras. De acordo com Post e Hohmann (2011), a relação de cooperação entre os vários adultos que constituem a equipa educativa é “imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa [Sic] [,] seguros e adequados” (p.300). Esse mesmo trabalho cooperativo ganhou evidência nas situações em que, por exemplo, as propostas e ideias de atividades sugeridas por uma das educadoras eram tidas em consideração, verificando-se, assim, que os elementos integrantes da equipa confiavam “nos pontos fortes uns dos outros e

nas suas diferenças para construírem em conjunto as estratégias necessárias para apoiarem as suas crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.311). Para além deste seu trabalho cooperativo as educadoras tornavam também visível uma relação baseada no respeito e na comunicação. Não casualmente, na entrevista à Educadora T., a mesma caracteriza a relação da equipa como uma relação “Muito positiva” (Educadora T, D1, 2022) (cf. Anexo A, Secção 6.2 do portefólio individual).

Ao longo da PPS II, e ainda no tocante a esta dupla de educadoras, atentei-me noutra aspeto que, a meu ver, merece ser realçado e que, mais concretamente, diz respeito ao educador-referência. Com efeito, inicialmente, as educadoras em sala eram a Educadora T. (Educadora de Inglês) e a Educadora S. (Educadora de Português). Contudo, perante a ausência da Educadora S., veio substituí-la a Educadora E. (Educadora de Português).

Face a esta situação, constatei que o grupo de crianças, embora não fizesse grande distinção entre as duas educadoras, acabava por identificar como Educadora de referência a Educadora S., procurando-a sempre que necessitavam de apoio. A sua saída veio, então, favorecer uma maior ligação entre o grupo e a Educadora T., evidenciando-se alguma inibição com a Educadora substituta, principalmente nos momentos em que a Educadora T. saía e o grupo ficava apenas com a Educadora E. e comigo em sala. Nesses casos, alguns elementos, nomeadamente, a M.B e o A., sentiam essa falta e procuravam-me com mais frequência.

1.4. Caracterização do Grupo

A tabela B1 apresentada em anexo (cf. Anexo B), auxiliou-me na organização dos dados relativos ao grupo de crianças que acompanhei durante a PPS II. Antes de mais, considero importante referir que, devido à política de privacidade do colégio, no qual realizei a PPS II, e de modo a garantir a total confidencialidade dos dados e segurança das crianças, não me foi possível recolher informações pessoais do grupo. Assim, de modo a ultrapassar esta situação, procurei junto da Educadora cooperante de sala registar algumas informações, informações estas que se encontram apresentadas na tabela B1 que sustenta a presente caracterização (cf. Anexo B).

Ademais, de acordo com os dados apresentados, é possível aferir que a sala na qual realizei a PPS II era composta por um total de vinte e cinco crianças, sendo doze

do sexo feminino e treze do sexo masculino. Este era um grupo com idades mistas, correspondente a crianças que nasceram no ano civil de 2016 e 2017, tendo desta forma idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Quatro crianças são do ano civil de 2016 e as restantes vinte e uma são do ano civil de 2017. Ferreira (2004) afirma que

A idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimento biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências (p.76).

Partilho da mesma opinião que o autor, pois considero que a idade não se encontra diretamente relacionada com o nível desenvolvimental das crianças. Isto é, considerando o grupo em questão, a maioria das crianças tem cinco anos e com base nas várias observações que realizei ao longo do estágio foi possível compreender que embora a idade possa ser a mesma as competências/capacidades por estas apresentadas são diferentes. Cada criança tem um ritmo de desenvolvimento próprio e o mesmo deve ser respeitado.

No que respeita às nacionalidades, a maioria das crianças é de nacionalidade portuguesa, à exceção de quatro crianças que possuem outras nacionalidades, sendo estas, Brasileira e Espanhola.

No que concerne ao percurso social, verifica-se a existência de uma heterogeneidade no grupo de crianças. A grande maioria do grupo, mais concretamente 20 crianças, já haviam frequentado esta instituição em anos anteriores. Tendo apenas 5 crianças ingressado pela primeira vez este ano nesta instituição.

No geral, o grupo integra crianças interessadas em aprender e bastante curiosas, sendo que, como em todos os contextos, também integra algumas crianças, ainda que poucas, mais agitadas, menos focadas nas tarefas e até mesmo nas brincadeiras.

No momento de escolha das áreas a T. escolheu a área do faz de conta. Passados 5 minutos pediu para trocar de área para a área das artes. Já na área das artes não conseguiu estar no seu lugar a trabalhar, andou sempre a ver o que as restantes crianças do grupo andavam a fazer. (cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 111, 22 de novembro de 2022)

Para além do que já foi referido, importa referir que a instituição se rege pela MTP, uma metodologia “muito rica do ponto de vista das aprendizagens que proporciona” (Rangel & Gonçalves, 2011, p.26). Assim, constata-se que o grupo já se encontra familiarizado com o método de trabalho e, por sua vez, mostra com regularidade interesse e curiosidade em elaborar novos projetos em sala, tal é possível verificar com a seguinte evidência:

Assim que o grupo começou a falar sobre os animais algumas crianças destacaram as tartarugas. A V. olhou para mim e disse “Temos de fazer o projeto”

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 87, 15 de novembro de 2022)

Ademais, destaco que uma das áreas mais requisitadas pelo grupo, aquando da escolha das mesmas, refere-se à “área das artes”. Prova desta afirmação é que quando esta área está completa as crianças questionam o adulto em sala se podem ir pintar para o chão.

A A. e a A. vieram ter comigo e perguntaram-me se podiam mudar de área. Estavam na área das construções e queriam mudar para área das artes. Perceberam que a área das artes estava completa, então questionaram-me se podiam levar os seus cadernos e marcadores e ir desenhar e pintar para o chão.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 104, de 21 de novembro de 2022)

Por fim, outro dos interesses do grupo de crianças diz respeito à escrita. Este é um grupo que tem o hábito de complementar as suas produções com a escrita. Por norma, algumas crianças são autónomas nesta tarefa e com o auxílio do alfabeto (cf. Anexo C), que se encontra impresso na sala, conseguem reconhecer as letras e formas das palavras que pretendem. No entanto, este interesse, como tantos outros, espelha algumas dificuldades, o que é normal tendo em consideração a faixa etária do grupo.

Acompanhei o C. na elaboração do projeto para o presente de natal.

Educadora-estagiária: “então e o que vai ser o teu presente?”

C: “vai ser uma árvore”

Educadora-estagiária: “boa, então vamos escrever”

C: “podes escrever para eu copiar?”

Educadora-estagiária: “claro”

(escrevi “uma árvore”)

O C. escreveu “árbore”, expliquei-lhe que no lugar do “b” teria de colocar um “v de vassoura”. Disse-me, “mas em Espanha é árvore com “b””.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 106, 21 de novembro de 2022)

1.5. Caracterização do Ambiente Educativo

De acordo com Forneiro (1998), é possível afirmar que o conceito de ambiente é complexo, uma vez que diz respeito à unicidade do espaço físico com as relações – afetivas, interpessoais, relações entre criança-criança, criança-adulto, criança e o meio – que neste são estabelecidas. Tendo em consideração o aspeto supracitado, importa ressaltar que na Educação Pré-Escolar, as aprendizagens das crianças são, na sua maioria, realizadas por meio de interações que estabelecem com o meio, com os pares e, também, através das experiências vivenciadas diariamente. Estas devem ocorrer num determinado tempo e espaço, considerando as interações, não só com o meio, mas também com os restantes intervenientes, nomeadamente as crianças e adultos.

De seguida é apresentada a caracterização do ambiente educativo da sala na qual realizei o estágio da PPS II, no que diz respeito à organização do espaço, dos materiais e do tempo.

1.5.1. Tempo – *Vamos conhecer a rotina de sala*

A estruturação de uma rotina diária é algo importante para as crianças porque lhes permite, de certa forma, ter perceção da sequência de acontecimentos que são esperados ocorrer ao longo do dia, ajudando-as assim “a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos” (Araújo, 2018, p.84). Ademais, a rotina também contribui para o gradual desenvolvimento da autonomia, pois permite que as crianças consigam identificar a mudança, distinguindo o que é rotineiro – regular – daquilo que é novidade (Rodrigues & Garms, 2007).

No presente contexto, a organização do tempo, embora flexível, seguia uma

ordem lógica, para além de contemplar tempos fixos que tinham de ser cumpridos, nomeadamente: (i) a aula de Música; (ii) a aula de Educação Física; e (iii) o Ateliê (cf. Anexo D). Desta forma, considero essencial descrever o dia-tipo neste contexto:

8h00 – Abertura do Colégio: As famílias podiam entrar no recinto e deixar as crianças no recreio ou na sala, sendo estas supervisionadas pelas auxiliares e pelos/as educadores/as.

9h00 – Início do tempo letivo: Todas as manhãs tinham início com uma reunião. As crianças sentavam-se em roda, no chão, juntamente com as educadoras. Esta reunião consistia no planeamento da rotina do dia e no diálogo com as crianças acerca de assuntos do seu interesse.

Na roda, a Educadora T. começou por explicar ao grupo o que iriam começar por fazer, iniciando assim a elaboração do “Daily Plan” (plano diário) com o grupo.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 2, de dia 17 outubro de 2022)

Todas as segundas-feiras, na reunião, eram alterados os nomes, presentes no mapa das tarefas, dos responsáveis pelas várias tarefas que constituíam o dia. Embora os nomes dos responsáveis fossem selecionados aleatoriamente, a vontade da criança escolhida era respeitada, sendo que esta podia escolher não querer ficar responsável.

Para dar início ao **Daily Plan**, a Educadora começava por questionar o dia da semana, pedindo que o responsável pelo **mapa do dia** o identificasse e assinalasse no calendário. Depois de identificado o dia da semana, a Educadora assinalava-o numa folha e construía uma tabela com três colunas: (i) o quê?; (ii) quem?; (iii) avaliação (cf. Anexo E). Em conjunto com o grupo a Educadora preenchia a tabela que iria ditar os afazeres do dia. Posteriormente, a criança responsável pelo **mapa das contagens** (cf. Anexo F), começava por contar as crianças que se encontravam na roda.

Na reunião da manhã, o D., responsável pelas contagens, foi contar o número de raparigas e de rapazes que se encontravam presentes em sala para poder anotar no mapa das contagens.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 25, de dia 21 de outubro de 2022)

Após o/a responsável pela contagem dos elementos do grupo terminar, iniciava-se o momento do preenchimento do **mapa do tempo**, sendo este assegurado por outro/a responsável (cf. Anexo G).

Por fim, depois da reunião, as crianças escolhiam e dirigiam-se para as áreas nas quais queriam ir brincar.

10h45 – Lanche da manhã: De modo a preparar o momento do lanche da manhã, a Educadora apagava as luzes e pedia para as crianças arrumarem a sala e se sentarem em roda no chão. Quando todas as crianças já se encontravam sentadas, o/a responsável pela tarefa de dar o lanche levantava-se e ia distribuindo uma peça de fruta por cada colega do grupo. Depois de todas terminarem, iam à casa de banho lavar as mãos e formavam uma fila para descerem e irem brincar para o recreio. Às segundas-feiras, depois de terminarem a fruta, o grupo de crianças ia lavar as mãos e formava uma fila para descer para a aula de Educação Física, no ginásio.

11h00– Recreio da manhã: Tal como no recreio da tarde, as crianças partilhavam o espaço com as outras salas de Pré-Escolar. Caso estivesse a chover as crianças vestiam os casacos e calçavam as galochas para poderem usufruir do recreio no exterior.

11h30 – Almoço: Depois do recreio da manhã, todas as crianças eram encaminhadas para o refeitório, tendo de lavar as mãos antes de se sentarem à mesa. Todas as crianças se serviam sozinhas, à exceção da sopa que já se encontrava servida aquando da chegada do grupo.

Todas as crianças da sala têm o hábito de se servirem sozinhas na hora de almoço. Os tabuleiros da comida são colocados numa das mesas que está à altura das crianças e as mesmas, após comerem a sopa, levam o seu prato e servem-se sozinhas.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 46, de dia 26 outubro de 2022)

12h00 – Recreio: Após o almoço, se as condições meteorológicas o permitissem, as crianças dirigiam-se para o recreio para brincar com os pares. Caso estivesse a chover muito, o grupo subia para a sala e ficava a brincar nas áreas.

14h00 – Retomar à sala: Na chegada à sala o grupo sentava-se em roda e quem tinha apresentações para realizar podia fazê-lo; caso contrário, as crianças podiam dirigir-se

para as áreas nas quais queriam ir brincar ou terminar produções que estivessem pendentes.

15h30 – Lanche: As crianças arrumavam a sala e sentavam-se em roda no chão. O responsável por distribuir os lanches, distribuía-o às crianças.

16h00- Recreio/Hora de partida: Após o lanche, caso não estivesse a chover, as crianças desciam para o recreio e brincavam enquanto aguardavam que os pais as viessem buscar.

1.5.2. Espaço e materiais

Segundo Forneiro (1998), o conceito de espaço encontra-se relacionado, de certa forma, com o espaço físico. Isto é, encontra-se relacionado com os “locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p.232). Ademais, no que diz respeito à organização do espaço, este deve espelhar as intencionalidades do/a educador/a, procurando, por sua vez, não só dar resposta às necessidades do grupo de crianças, como também ir ao encontro dos seus interesses e curiosidades. Neste sentido, e considerando os aspetos supramencionados, o/a educador/a deve pensar o espaço, refletindo acerca do mesmo.

Esta reflexão dará lugar à adaptação e/ou alteração do espaço consoante as necessidades que o/a educador/a identifique no grupo, evitando a criação de espaços estereotipados que não fomentem a curiosidade e exploração por parte das crianças.

Assim, no que respeita o espaço, a sala dos 5A apresentava-se organizada em seis áreas distintas (cf. Anexo H), sendo estas: (i) área da matemática; (ii) área das construções; (iii) área das artes; (iv) área da linguagem; (v) área do faz de conta; e (vi) área das ciências. Para além do mais, todas as áreas se encontravam devidamente assinaladas por marcadores físicos e/ou simbólicos, nomeadamente objetos, que visualmente as caracterizavam e identificavam. À parte desses objetos, as áreas também possuíam uma identificação escrita, quer em português, quer em inglês (cf. Anexo I). Considero importante destacar que todas estas áreas possuíam uma forte luminosidade natural, uma vez que contemplavam quatro grandes janelas na sala, próximas de cada área. Segundo Post e Hohmann (2011, p.116), “é importante que o espaço tenha muitas janelas acessíveis para as crianças poderem espreitar o mundo exterior, que geralmente acham cativante”. Para além do que já foi referido, existia um

espaço amplo ao centro da sala, dando a oportunidade às crianças, não só de se movimentarem com maior facilidade, como também de observarem as áreas existentes, no momento da escolha das mesmas. De acordo com Post e Hohmann (2011), o facto das áreas se encontrarem ao redor da sala permite que “o meio da sala fica [fique] aberto à mudança” (p.104), para além de que também cria uma maior visibilidade ao/a educador/a, permitindo que este/a consiga observar todo o grupo.

Para além dos aspetos já supracitados, importa também referir que as paredes da sala eram tidas como forma de comunicar os percursos traçados até então pelas crianças. As paredes encontravam-se preenchidas com as produções elaboradas pelas mesmas, narrando “as experiências quotidianas e os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos grupos de crianças, dos educadores e das famílias” (Reggio Children, 2011, citado por Lino, 2018, p.105), tendo como principal objetivo torná-las visíveis, quer para as famílias, quer para as crianças.

Relativamente aos materiais da sala, importa destacar que estes têm um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, pois, de acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), é importante que os materiais “transportem mensagens e criem oportunidades, sejam responsivos às diferenças, às motivações, aos ritmos, a cada identidade e ao grupo” (p.17). Desta forma, verifica-se a importância da existência de materiais diversificados em sala, uma vez que estes contribuem, não só para o desenvolvimento e aprendizagem, como também para a estimulação dos interesses e curiosidades das crianças. Ademais, os materiais presentes na sala dos 5A encontravam-se acessíveis às crianças “respeitando as regras de segurança e apoiando a sua exploração de forma autónoma num clima que envolve correr riscos em segurança” (Lino, 2018, p.104), promovendo também o desenvolvimento da autonomia e independência do grupo, uma vez que as crianças conseguiam alcançar todos os materiais sem necessitarem do auxílio de um adulto.

Face ao exposto, é possível afirmar que a organização dos materiais no espaço pode condicionar o modo como as crianças usufruem do mesmo, refletindo-se, por sua vez, no seu desenvolvimento. Adicionalmente, todos os materiais disponibilizados devem ser escolhidos criteriosamente, de modo a assegurarem uma pluralidade de experiências vivenciadas pelas crianças que com eles brinquem.

Nesta medida, e retomando as palavras de Lino (2018), o papel do/a educador/a

face ao espaço e aos materiais deve ser o de acompanhar “de forma atenta as incursões e explorações das crianças, os encontros que ocorrem no âmbito das experiências, sem interferir de forma intrusiva nas suas escolhas e iniciativas” (Lino, 2018, p.104).

2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Intenção com as crianças

Desde o primeiro dia em sala que me apercebi que este é um grupo muito afetuoso, no qual as crianças demonstram afeto, não só entre elas, mas também com os adultos. Na minha ótica, as crianças desta sala são assim porque têm espaço para o ser, e também porque em sala têm um adulto responsivo capaz de garantir a resposta às suas necessidades básicas – necessidades físicas, motoras, cognitivas, comunicacionais, sociais e emocionais –, o que acaba por contribuir positivamente para a criação de uma relação de confiança, não só com o adulto, mas também com as restantes crianças. De acordo com Portugal (2000), é também através destas relações que as crianças “experienciam a empatia, conhecem a escuta e respeito pelo outro e desenvolvem atitudes solidárias, desenvolvendo um sentido de segurança e autoestima positiva” (p.58).

Considerando os aspetos supracitados e também o papel das relações afetivas com as crianças, desde a primeira semana no colégio procurei promover uma boa relação com o grupo, pois acredito que uma boa relação, baseada na confiança, no afeto e no respeito, transmite às crianças a sensação de segurança refletindo-se no bem-estar das mesmas. Assim, a primeira intenção definida para com o grupo diz respeito à **criação de uma relação vinculativa com as crianças**, pois

O desenvolvimento de relações afetivas estáveis, confortantes e respeitadas entre adultos e crianças, facilita a vivência de sentimentos de bem-estar nos mais novos, deixando-os mais recetivos para interagir com os outros e com o mundo (Portugal, 2000, p.58).

Relativamente a esta intenção, esta semana, a mãe de uma das crianças veio falar comigo no momento do acolhimento para me dizer algo que me deixou radiante e claro que me fez acreditar que estou no caminho certo.

No momento de acolhimento, recebi a mãe do A. Aproximara-se de mim e disse-me: “o A. fala muito de si e disse-me que adora o seu colo e a sua companhia”.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 100, 17 de novembro de 2022)

No final da tarde, avisei a Educadora T. e a Educadora E. que me ia embora. Despedi-me do grupo e desejei um bom fim de semana. A A. e a V. vieram a correr abraçar-me. A A. disse “não quero que vás”.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 103, 18 de novembro de 2022)

Face às evidências acima apresentadas, e a algumas outras que não registei, considero que esta primeira intenção foi rapidamente alcançada. De momento, mantenho como principal objetivo continuar a fomentar uma boa relação com as crianças.

A segunda intenção por mim definida vai ao encontro de um dos princípios presentes na “Carta de Princípios para uma ética Profissional” (APEI, 2012):

Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva [sic] de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (APEI, 2012)

Assim, defini como segunda intenção **respeitar cada criança, reconhecendo que cada criança é um ser único que possui os seus próprios interesses e necessidades.**

Por fim, tal como referi na segunda intenção, reconheço que cada criança é um ser individual, que possui os seus interesses e as suas necessidades. Desta forma, reconheço que é importante o educador/a ver a criança como um ser capaz e acreditar que todas estas vão conseguir atingir determinadas metas/objetivos. Importa que ao seu lado tenham educadores que acreditem nas suas capacidades. Assim, a minha terceira intenção para com o grupo de crianças surgiu do próprio contexto. Com o decorrer das semanas percebi que existem crianças com algumas necessidades/dificuldades em determinadas áreas. No entanto, acredito que estas crianças têm capacidades para que com o apoio da equipa de sala, e agora com o meu apoio, consigam superar as suas dificuldades. Desta forma a minha terceira, e última, intenção é ter **expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem** (APEI, 2012).

2.2. Intenção com as famílias

A família, como sabemos, é tida como modelo referência para a criança, tendo, por esse motivo, influência, não só nos comportamentos, como também no desenvolvimento das crianças. Deste modo, é importante que, desde cedo, seja fomentada uma boa relação entre a família e a escola.

É fundamental a existência de uma relação bilateral entre estas duas instituições, de modo a que sejam evidentes o seu apoio mútuo e o auxílio no desenvolvimento da criança. Assim, reconhecendo o papel das famílias na instituição e considerando o contexto no qual estou inserida, defini, desde cedo, as minhas intenções para com as famílias.

A primeira intenção por mim definida foi **estabelecer uma relação baseada na confiança, no respeito e na comunicação**. Com o intuito de garantir o respeito pelas famílias, enviei, na primeira semana, um vídeo de apresentação aos pais. Já no que respeita à comunicação estabelecida com as famílias, considero que, dentro do que me foi permitido, consegui estabelecer uma boa comunicação, tendo estes momentos ocorrido principalmente no acolhimento e na hora de saída das crianças.

A minha segunda intenção para com as famílias foi a **partilha de informações pertinentes**. Considerei este aspeto como uma das minhas intenções na prática, pois reconheço a importância de dar a conhecer às famílias todas as conquistas das crianças no contexto educativo. Acontece que, devido às políticas da instituição, esta partilha ficou aquém das minhas expectativas, cingindo-me apenas à comunicação presencial nos momentos de acolhimento e/ou saída.

Como terceira e última intenção, pretendi **envolver as famílias na ação pedagógica**. Não consegui atingir esta intenção por motivos alheios. No entanto, consegui, pelo menos, partilhar com as mesmas, através da Educadora cooperante, um dos momentos que para mim foi fulcral na PPS II. O momento em questão diz respeito à investigação. Para mim era fundamental considerar as famílias na participação do estudo. Assim, pude partilhar com as mesmas o tema e os objetivos da investigação e ainda consegui que as mesmas respondessem a um questionário. Para o envolvimento das famílias na investigação, enviei um consentimento – enviado por email pela Educadora cooperante (cf. Anexo J).

Em suma, considero importante referir que nem todas as intenções foram bem-

sucedidas, devido aos aspetos anteriormente descritos. No entanto, e de modo geral, considero que as intenções bem-sucedidas acabam por compensar aquelas que ficaram aquém das minhas expectativas. A exemplificá-lo, considero que, a comunicação que consegui estabelecer com algumas famílias nos momentos de acolhimento me foi bastante importante, pois permitiu que me desse a conhecer aos pais, para além de, nesses momentos também ter conseguido partilhar situações ocorridas em sala, que a meu ver eram do interesse das famílias.

2.3. Intenção com a Equipa Educativa

Com o passar do tempo tenho me vindo a aperceber de que a relação estabelecida entre os elementos da equipa educativa é fulcral. Esta reflete-se, não só no bem-estar das crianças, como também no próprio ambiente vivido em sala pois, “ao mesmo tempo que pais e [educadores] estão a aprender algo sobre as crianças e sobre si próprios, cada criança beneficia das relações que se estão a desenvolver entre adultos” (Bove, 1999, citado por Post & Hohmann, 2011). Na minha perspetiva, esta relação deve de espelhar uma relação de entreajuda, cooperação e respeito, de modo a que o reflexo no bem-estar das crianças e no ambiente de sala seja positivo. A relação de cooperação entre os vários adultos que constituem a equipa educativa é “imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem seguros” (Post & Hohmann, 2011, p.300).

Reconheço que, no contexto no qual me encontro, é visível uma relação de cooperação e entreajuda entre a equipa educativa, para além de que, também é nítido o respeito existente entre os elementos que a integram. Ademais, verifica-se que “os membros da equipa confiam nos pontos fortes uns dos outros e nas suas diferenças para construírem em conjunto as estratégias necessárias para apoiarem as suas crianças” (Post & Hohmann, 2011, p.311).

Aquando da minha chegada à instituição, considerei importante definir as minhas intenções para com a equipa educativa, a saber: (i) apoiar a Educadora Cooperante; (ii) respeitar as escolhas, decisões e perspetivas pessoais defendidas pelos elementos da equipa educativa; e (iii) contribuir para a existência de um trabalho cooperativo.

De modo a garantir o cumprimento da primeira intenção, mostrei, desde cedo, estar disponível para cooperar e apoiar a mesma sempre que assim fosse necessário,

contribuindo com a sugestão de ideias, de modo a apoiar a construção de uma prática de qualidade. Relativamente ao cumprimento da segunda intenção, procurei desde cedo conhecer, não só a equipa de sala, como também as perspetivas defendidas pela mesma. Assim, procurei não me sobrepor a nenhuma tomada de decisão tomada pelos elementos da equipa educativa. Por fim, no que respeita à última intenção, mostrei estar sempre disponível para colaborar nas dinâmicas existentes.

3. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| | ' ' | | ' ' |

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar a temática escolhida e a fundamentação da mesma, bem como explicitar as opções metodológicas e éticas envolvidas no processo de investigação, e, ainda, apresentar e discutir os resultados do respetivo estudo.

3.1. Roteiro Ético e metodológico

3.1.1. Identificação da problemática

A presente investigação apresenta como temática a “**Inteligência socioemocional na Educação Pré-Escolar: O papel dos cuidadores na promoção da (auto-)regulação das emoções**”. Com o decorrer da PPS II procurei, recorrendo à observação direta, encontrar aspetos que me fizessem sentido investigar e aprofundar. Desde as primeiras semanas em contexto, apercebi-me da dificuldade existente em determinadas crianças do grupo, não só em reconhecer algumas das suas emoções e em identificar os motivos que as levam a senti-las ou experimentá-las,

Percebi que o F. estava com um ar aborrecido. Aproximei-me.

Educadora-estagiária: “estás bem?”;

F: “não, estou triste”;

Educadora-estagiária: “e porquê?”;

F: não sei.

Educadora-estagiária: “ok, mas sabes que estás triste?”;

F: “sim, estou”.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 130, 29 de novembro de 2022),

como também em saber regulá-las, nomeadamente, em momentos de conflitos, individuais ou entre pares, e nos quais geralmente prevalece uma resposta negativa:

O F. veio a correr ter comigo, o L. vinha a correr atrás dele. O F. olhou para mim e disse-me: “Jéssica, o L. não pára de correr atrás de mim”. O L. ouviu e deu-lhe um estalo. Tentei conversar com os dois. O L. olhou para mim, olhou para o F. e disse: “és um chato e um idiota”. Deu-lhe um pontapé e virou costas.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 131, 29 de novembro de 2022)

Para a presente investigação foram selecionadas como objeto de estudo todas as crianças do grupo que acompanho. Decidi incluí-las na sua totalidade, de modo a

que as variáveis do estudo não fossem influenciadas pela escolha de determinadas crianças e, conseqüentemente, que esta escolha não influenciasse os resultados da investigação.

Por fim, e no quadro da temática da investigação, formulei como questão de partida “**Qual o papel dos cuidadores na promoção da inteligência socioemocional das crianças?**”, definindo os seguintes objetivos:

- (i) **Compreender o papel/contributo das famílias e dos/as educadores/as na promoção da inteligência socioemocional das crianças;**
- (ii) Analisar as **estratégias** e os **métodos utilizados em sala, pelos/as educadores/as**, na promoção e no **estímulo de competências socioemocionais das crianças;**
- (iii) Indagar **as estratégias** e os **métodos utilizados pelas famílias, na promoção e no estímulo de competências socioemocionais das crianças.**

3.1.2. Opções metodológicas

A investigação a realizar apresentará uma abordagem de **natureza qualitativa**, uma vez que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (Bogdan & Bilken, 1994, p.48), podendo fazer parte destes dados “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais” (p.48). Este é um tipo de investigação no qual o investigador, através da observação direta, irá, primeiramente, recolher informações e, posteriormente, analisar as mesmas. Importa, por isso, que a análise e interpretação dos dados recolhidos “nunca perca o contacto [sic] com o desenvolvimento do acontecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p.51).

Ademais, e considerando o que foi acima referido, a perspetiva apresentada por Bogdan e Biklen (1994) defende que os dados recolhidos nas investigações desta natureza são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p.16). Este género de investigação permite, portanto, a recolha de uma vasta quantidade de informações, mormente de carácter descritivo relativamente àquilo que é observado pelo investigador (Bogdan & Bilken, 1994).

Simetricamente, no que respeita ao método de pesquisa, importa frisar que o

mesmo recairá num **estudo de caso**, uma vez que a presente investigação irá recorrer à observação direta de um determinado contexto. Segundo Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010),

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (p.54).

Relativamente à tipologia, e considerando os vários tipos de estudo de caso evidenciados por Yin (2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010), é possível afirmar que o presente estudo se caracteriza como sendo **descritivo único**, uma vez que existirá “a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto” (p.57).

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, e de acordo com Frago (2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010), cabe ao investigador fazer a seleção das técnicas que pretende utilizar, devendo efetuar-se de forma criteriosa, de modo a garantir que a aplicação das mesmas contribui para a recolha de informações pertinentes para a investigação. Na presente investigação, selecionaram-se como técnicas de recolha de dados: (i) um **inquérito por questionário às famílias**; (ii) um **inquérito por questionário às educadoras cooperantes**; (iii) a **observação direta** em contexto, reforçada com registos fotográficos e notas de campo; e (iv) a **análise de conteúdo**.

Conforme se explicou antes, o recurso ao **inquérito por questionário**, como técnica de recolha de dados, surgiu do interesse em querer compreender, não só a visão e o papel das famílias e das Educadoras Cooperantes face à promoção da inteligência socioemocional das crianças, como também as estratégias utilizadas pelas mesmas. Para aplicação desta técnica, proceder-se-á à elaboração prévia de um questionário, recorrendo à ferramenta *GoogleForms*, na qual é assegurada a confidencialidade dos participantes. A precedê-lo, elaborar-se-á, ainda, um consentimento informado (cf. Anexo J), de modo a dar conhecimento às famílias do objetivo da investigação e a obter a autorização da participação das mesmas e dos/das seus/suas filhos/as no estudo.

Relativamente à **observação direta**, esta, de acordo com Aires (2015), consiste “na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo [*sic*] com

situações específicas” (p.24). Esta técnica irá permitir a compreensão da prática em contexto, pelo que, de modo a enriquecê-la, far-se-á acompanhar do registo de notas de campo que, de acordo com Bogdan e Bilken (1994), consistem num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (p.150).

No que tange à **análise de conteúdo**, esta consiste, segundo Silva e Fossá (2013), em “uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p.2). Com esta análise de dados pretende-se “classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” (Silva & Fossá, 2013, p.2). Após a análise de conteúdo, será feita uma **triangulação dos dados** recolhidos. Tuzzo e Braga (2016) reconhecem a triangulação de dados como uma “validação” (p.155) e uma “forma de integrar diferentes perspectivas [sic]” (p.155).

Por fim, considero fulcral destacar a importância que deve ser dada pelo investigador à dimensão ética, durante todo o processo de investigação. Assim, desde o início da investigação, delineei o preenchimento do roteiro ético (cf. Anexo K), apoiando-o em dois documentos, a saber: a “Carta de Princípios para uma Ética Profissional” (APEI, 2012) e o estudo “*«Há Muitos Mundos no Mundo»: Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*”, de Tomás (2011).

3.2 Revisão da literatura

3.2.1. Emoções Vs. Sentimentos

Os conceitos de “Sentimento” e “Emoção” são, muitas das vezes, considerados sinónimos, no entanto são vários os autores que contestam tal perspetiva e afirmam que, ainda que possam estar relacionados, se tratam de conceitos distintos. Na verdade, teorias várias defendem que os sentimentos surgem como consequência das emoções, pois nem sempre existe uma relação linear entre a origem das emoções e dos sentimentos. As emoções despoletam sentimentos, mas o inverso nem sempre se verifica, havendo sentimentos que não provêm de emoções (Damásio, 2022). Para além do mais e, de acordo com Damásio (2022), é possível diferenciar estes conceitos. Os sentimentos surgem quando tomamos consciência da emoção sentida. Estes não são visíveis para o exterior e apenas o próprio indivíduo tem noção deles. Por sua vez, as

emoções são exteriores, devido às consequências físicas passíveis de serem observadas através da expressão corporal e/ou facial (Damásio, 2022).

Considerando os aspetos supramencionados, torna-se fulcral compreender o que são as emoções e o que lhes está subjacente. Assim, em primeiro lugar, importa referir que estas são comuns a todos os seres humanos. Segundo Webster-Stratton (2018), as emoções “são respostas a estímulos ou situações que afetam fortemente uma pessoa” (p.262). De acordo com a autora, as respostas aos estímulos recebidos podem ocorrer em três níveis distintos. O **primeiro nível**, mais elementar, faz referência às reações neurofisiológicas e bioquímicas, cujas consequências são físicas, sendo estas espelhadas, posteriormente, no “ritmo cardíaco, fluxo sanguíneo, respiração, secreções hormonais (...) e respostas neuronais” (Webster-Stratton, 2018, p.262). O **segundo nível** de resposta assume uma perspetiva comportamental, já que “inclui expressões faciais e comportamentos como chorar, olhares sombrios (...) ações desafiantes” (Webster-Stratton, 2018, p.262). Por fim, o **terceiro**, e último nível de resposta está associado à cognição. As crianças cuja capacidade de resposta se encontra neste terceiro nível são capazes de utilizar a linguagem para exprimir aquilo que sentem (Webster-Stratton, 2018).

As emoções, ao contrário dos sentimentos, têm a função de nos fazer (re-)agir a determinadas situações/acontecimentos que ocorrem à nossa volta e que são, de certa forma, influenciadas pelo meio no qual estamos inseridos. Importa, neste seguimento, destacar o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, que enfatiza a influência que o meio, no qual a criança se insere, exerce sobre o seu desenvolvimento. Segundo Bhering e Sarkis (2009), este é um modelo “conceituado numa perspectiva [Sic] ecológica, na qual [o] indivíduo e [o] contexto se relacionam e se definem de forma recíproca” (Bhering & Sarkis, 2009, p.10). Neste modelo, “a própria criança é agente activo [Sic] do seu desenvolvimento, modelando e regulando as experiências do meio, tal como este regula e modela as experiências da criança” (Xavier, 2008, p.120). De acordo com esta última autora, sabe-se que, “quando a criança passa de um microssistema conhecido, como, por exemplo a família, integrando outro microssistema, como por exemplo quando entra na escola, acontece [uma] (...) “transição ecológica”, estas transições são ao mesmo tempo consequências e promotoras do desenvolvimento” (*Idem*, p.118).

Além dos aspetos até aqui referidos, sabe-se que existem dois tipos de emoções:

as básicas e as secundárias, sendo as últimas também designadas como emoções morais (Haidt, 2003, citado por Ascenso, 2022). As emoções básicas são aquelas que, de acordo com Haidt (2003) “se manifestam de forma universal” (Haidt, 2003, citado por Ascenso, p.3) e são reconhecidas desde a nascença. Já na perspectiva de Ascenso (2022), “as emoções básicas (...) possibilitam ao ser humano reagir a tarefas fundamentais da vida, tais como a sobrevivência, as perdas, os sucessos e as alegrias” (*Idem*, p.4), ou seja, as emoções básicas são aquelas que instigam a ação.

O autor supracitado identifica sete emoções básicas, a saber: i) o **medo**, emoção “mais importante (...) [cujo] principal objetivo (...) [é] a autopreservação e a luta pela sobrevivência” (Ascenso, 2022, p.4); ii) a **raiva**, que “envolve a tendência para remover o obstáculo ou parar o dano, e, no limite, envolve o desejo de prejudicar o causador da interferência” (Ekman & Cordaro, 2011, citado por Ascenso, 2022, p.6), sendo, por sua vez, “a emoção que mais rapidamente induz à ação e que se externaliza tanto em expressões físicas do corpo, como da face (Darwin, s.d, citado por Ascenso, 2022, p.7); iii) a **felicidade/alegria**; iv) a **tristeza**, que surge como “resposta emocional face à perda de um objeto ou pessoa (...) muito importante” (Ascenso, 2022, p.9); v) o **nojo**, que ocorre face à “resposta emocional de repulsa através da visão, do cheiro ou do sabor (...) resposta de rejeição a algum estímulo físico” (*Idem*, p.12); vi) a **surpresa**, que, como o nome indica, é a resposta “a um evento não esperado” (*Idem*, p.13); e, por fim, vii) o **desprezo** (Ekman & Cordaro, 2011, citado por Ascenso, 2022).

De acordo com Moreira (2010), as emoções acima descritas podem ser agrupadas em emoções positivas e emoções negativas. Por emoções positivas, subentendem-se aquelas que, conforme sugerem, possuem uma carga positiva e que, de certa forma, instigam no indivíduo o bem-estar, ao contrário das emoções negativas que refletem sentimentos negativos.

Outrossim, no que respeita às emoções secundárias/morais, estas são, aparentemente, mais difíceis de identificar, podendo, muitas das vezes, resultar da combinação de duas emoções básicas como, por exemplo, a combinação do medo com a tristeza que pode gerar frustração. Haidt (2003, citado por Ascenso, 2022) identifica na sua obra as emoções secundárias/morais, na qual as mesmas surgem organizadas em quatro tópicos:

As que elevam os outros (por exemplo, gratidão, admiração e elevação moral); as que condenam os outros (por exemplo, desprezo, raiva, nojo moral e indignação moral); as auto-conscientes (por exemplo, vergonha, embaraço, culpa e orgulho); e as sentidas diante do sofrimento dos outros (por exemplo, compaixão) (Ascenso, 2022, 19).

Por fim, e considerando todos os aspectos abordados até então, é importante que as crianças, desde cedo, sejam estimuladas a reconhecer as suas emoções, para que, progressivamente, consigam autorregulá-las.

3.2.2. Competências socioemocionais na educação Pré-Escolar.

A Faixa etária do Pré-Escolar, que integra as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, é caracterizada, por alguns autores, como o período mais importante da infância, revelando-se, por sua vez, um período desafiante e exigente para as crianças, pois é um período marcado, não só por “mudanças significativas na forma como [as crianças] pensa[m] e atua[m]” (Gomes., Gomes., Monteiro., Pereira & Tavares, 2020, p.51), mas também por mudanças a nível social, emocional e cognitivo.

É durante a primeira infância que ocorre o desenvolvimento das competências socioemocionais, pois, ao contrário de algumas competências inatas, “a regulação de respostas emocionais é uma aquisição do desenvolvimento que não está presente à nascença (...) [e que] tem de ser aprendida” (Webster-Stratton, 2018, p.263). A aquisição e o desenvolvimento destas competências são fundamentais para a integração da criança na sociedade.

Ademais, no que respeita às mudanças que ocorrem a nível social, estas surgem aliadas às interações com os pares e pressupõem a aquisição de competências sociais que, de acordo com Gomes (2016) “estão interligadas com a capacidade do indivíduo em organizar pensamentos, sentimentos e ações” (p.76). Estas competências encontram-se ligadas aos comportamentos pró-sociais, comportamentos esses que visam, por exemplo, ajudar o outro, compreender os sentimentos dos pares e ser empático. Ou seja, são todos os comportamentos que promovem relações favoráveis, não só com os pares, como também com os adultos responsáveis. Além do mais, estes

comportamentos pressupõem o desenvolvimento da autorregulação (Gomes, 2016). A capacidade de autorregulação, juntamente com os comportamentos pró-sociais, encontram-se “ligados com a competência emocional (p.e., a capacidade de reconhecer e regular as suas emoções)” (Gomes et al., 2016, p.76).

No que concerne às mudanças a nível emocional, é importante referir que, com a entrada no Pré-Escolar, ocorre um desenvolvimento no que respeita à linguagem, levando a que “progressivamente [as crianças sejam] capazes de rotular as suas emoções, os seus pensamentos e as suas intenções” (Webster-Stratton, 2018, p.263). Assim, a linguagem torna-se uma das ferramentas fundamentais à qual a criança pode recorrer para expressar e comunicar aos outros aquilo que sente.

Além do mais, é também neste período que ocorre o “maior desenvolvimento no que concerne à socialização da criança” (Gomes et al., 2020, p.55), resultando esta experiência num processo complexo que integra “altos e baixos nos relacionamentos interpessoais (...), bem como nos efeitos cumulativos das situações que vai vivenciando” (Gomes et al., 2020, p.55). É com base nestas vivências que as crianças começam, não só a compreender “o que está certo e errado, o que é bom e mau” (*idem, ibidem*), como também se deparam com os primeiros conflitos com os pares. Relativamente a estes conflitos, é importante que a criança seja capaz de, autonomamente, sem auxílio do adulto, gerir os seus conflitos, pois, de acordo com Erikson (s.d., citado por Gomes, 2020), “as crianças incapazes de resolver os primeiros conflitos [na infância] (...) podem ter dificuldades posteriores em lidar e resolver outros conflitos que surgirão no futuro” (p.55).

Com base no que acima foi referido torna-se fundamental frisar o papel do adulto nesta fase. Pois, para que a criança consiga resolver os seus primeiros conflitos é importante que o adulto responsável promova/estimule a aprendizagem de competências sociais e emocionais, ajudando a criança a consolidar “conhecimentos, atitudes e competências (...) para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético” (Saúde Mental em Saúde Escolar, 2016, p.19). Por **competências sociais** subentende-se o conjunto de “competências e processos: (...) que dizem respeito ao comportamento interpessoal, tal como a empatia (...), a gestão da ansiedade e da raiva, (...) [a] comunicação, [a] resolução de conflitos” (Saúde Mental em Saúde Escolar, 2016,

p.19). Assim, constata-se que as competências sociais fazem referência a um conjunto de capacidades que contribuem, essencialmente, para que a criança consiga, não só reconhecer as emoções dos pares, como também estabelecer relações positivas com os mesmos. Já no que diz respeito às **competências emocionais**, estas integram a capacidade de identificar e de exprimir as emoções sentidas. De acordo com Salovey & Sluyter (1997, p.11, citados por Alzina e Escoda, 2007, p.5), as competências emocionais integram cinco dimensões: “[a] cooperação, [a] assertividade, [a] responsabilidade, [a] empatia [e o] autocontrolo”.

Outrossim, se por um lado, tal como foi anteriormente referido, este período da infância se encontra associado ao desenvolvimento da socialização, por outro lado, numa perspetiva antagónica é também um período marcado pelo egocentrismo. Isto é, de acordo com a teoria de Piaget, as crianças, nesta faixa etária, encontram-se no estágio pré-operatório, caracterizado pelo “egocentrismo intelectual (...), o entendimento pessoal de que o mundo foi criado para si” (Gomes et al., 2020, p.53). O egocentrismo reflete na criança “a incapacidade (...) em compreender o ponto de vista do outro” (*Idem, ibidem*), uma vez que esta apenas se encontra centrada em si.

3.2.3. O papel dos cuidadores na promoção da inteligência socioemocional

Sabe-se que a aprendizagem e o desenvolvimento são duas vertentes indissociáveis, sendo até possível afirmar que não existe desenvolvimento sem aprendizagem, nem aprendizagem sem desenvolvimento. Neste seguimento, Portugal (2008) defende que estas se encontram, por sua vez, ligadas ao desenvolvimento socioemocional. Ou seja, na perspetiva da autora existe uma forte influência das emoções no desenvolvimento cognitivo e o mesmo tende a verificar-se para a influência da área cognitiva relativamente ao desenvolvimento da área sócio-afetiva.

Antes de mais, considero que seja fundamental compreender o conceito de *Inteligência Socioemocional*. No entanto, e de acordo com Marin et al. (2017), para compreender o conceito de Inteligência Socioemocional torna-se crucial compreender, primeiramente, o conceito de Inteligência Emocional (IE). Veenema e Gardner (1996) reconhecem que a inteligência está associada à capacidade de resolver problemas. No que diz respeito à Inteligência Emocional, Goleman (2012) designa-a como sendo a

capacidade de reconhecermos os nossos sentimentos e os dos outros, e ainda “de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (p.323). Mayer e Salovey (s.d, citados por Goleman, 2012, p.323), criadores do conceito, apresentam, numa das suas obras, a definição de Inteligência Emocional, como: “ser capaz de acompanhar e regular os sentimentos próprios e dos outros e de usar os sentimentos como guia da ação” (p.323). Na mesma esteira, Bariso (2020) define o conceito de Inteligência Emocional como sendo “a capacidade de cada um em aplicar esse conhecimento de modo a gerir o seu próprio comportamento ou as suas relações com os outros” (p.16). Ou seja, é possível verificar que, de acordo com os vários autores supracitados, Inteligência Emocional surge como a capacidade de compreender os comportamentos/ações dos pares e, mediante essa compreensão, agir adequadamente.

Importa ressaltar, a respeito da consideração de, quando Goleman (2012), que por “gerir bem as emoções em nós” (p.232), o autor se refere à capacidade de autorregulação que possuímos enquanto seres humanos. Assim, subentende-se por autorregulação a capacidade de “gerir as nossas emoções de modo que facilitem em vez de interferirem com as tarefas que temos em mãos” (Goleman, 2012, p.324). Já para Webster-Stratton (2018), a autorregulação diz respeito à “capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais às situações que ocorrem” (Webster-Stratton, 2018, p.262), ou seja, a autorregulação consiste em, autonomamente, enquanto seres individuais, sabermos gerir/regular as nossas próprias emoções.

No que respeita às competências sociais, estas, e tal como indica a sua designação, centram-se na capacidade de os indivíduos conseguirem manter relações positivas e de qualidade com os pares, nas quais é espelhada a empatia, a compreensão, a entreaajuda, a comunicação e a cooperação. Assim, apreende-se por Inteligência Socioemocional a capacidade de a criança apresentar comportamentos interpessoais positivos, nos quais se consegue colocar no lugar do Outro e compreender os comportamentos dos demais, pois “se a criança não é capaz de ter a perspetiva do outro, pode também interpretar mal as pistas sociais, confundir as emoções” (Webster-Stratton, 2018, p.270) e, conseqüentemente, pode não saber responder adequadamente à situação, originando não só a rejeição dos pares, como também

“problemas sociais” (Idem, p.261).

Tendo por base os aspetos anteriormente referidos, importa frisar que, tal como Goleman (2012) defende, é importante que, não só saibamos reconhecer as nossas emoções, como também consigamos reconhecer as emoções dos outros. No entanto, para que exista este autorreconhecimento das emoções nas crianças e para que estas também reconheçam as mesmas nos pares, é necessário que haja um apoio por parte dos adultos que as acompanham, tanto educadores/as como famílias. De acordo com Webster-Stratton (2018), “é trabalho de ambos, educadores e pais, preparar as crianças [para] (...) enfrentarem cuidadosa e serenamente conflitos interpessoais, especialmente quando estão sob stresse” (p.212).

A faixa etária do Pré-Escolar é a mais importante no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional, para além disso, é também nesta faixa etária que ocorre o desenvolvimento da linguagem, uma capacidade primordial no que respeita ao desenvolvimento infantil, uma vez que auxilia as crianças a verbalizarem aquilo que sentem (Webster-Stratton, 2018). É importante que as crianças expressem o que sentem, pois, “a capacidade para falar sobre as emoções não só ajuda as crianças a regularem as suas emoções negativas, (...) [como] também lhes dá mais poder para exprimirem afeto e preocupação” (Webster-Stratton, 2018, p.267). Além dos aspetos mencionados, este é também um período marcado por uma maior ocorrência de interações com os pares e até mesmo com os adultos. É nestas interações que as crianças, por vezes, se deparam com situações que as levam a ter de começar a lidar com os seus sentimentos e emoções. É nesta altura que o apoio do adulto é crucial, principalmente, com as crianças que “têm dificuldades em regular o seu carácter negativo na resposta a situações de conflito” (Webster-Stratton, 2018, p.261).

O apoio do adulto é estabelecido com a criança através de uma relação. Esta constitui um aspeto fundamental para o desenvolvimento socioemocional e não só. Por sua vez, a relação estabelecida entre os cuidadores e as crianças também contribuem para que o adulto consiga, através da observação, identificar a forma como cada uma lida com as várias emoções com as quais se depara. Esta observação individualizada de cada criança permite ao/a educador/a criar marcadores tipificados para cada uma das emoções sentidas pela mesma. É fundamental compreender que estes marcadores não devem ser universalizados, pois é importante que, enquanto cuidadores (família ou

profissional) nunca nos esqueçamos que cada criança é uma criança e, por isso, estas reagem de maneiras diferentes às emoções vividas. Por outro lado, reconhecer a criança como ser individual permite ao/à educador/a adequar a sua prática de forma responsiva, atendendo às especificidades de cada criança.

No que respeita às competências socioemocionais, é esperado que as crianças na faixa etária do Pré-Escolar consigam:

(1) **nomear e reconhecer as expressões faciais (...); identificar situações típicas** que desencadeia emoções; (2) conversar sobre **causas e consequências das emoções**; (5) utilizar a informação pessoal acerca das reacções [Sic] emocionais; (6) **compreender a regulação emocional, as regras sociais** de expressividade e, simultaneamente, a sua ambivalência (Denham & Couchoud, 1990; Gnepp, 1989, citados por Machado et al., 2008, p. 464).

Posto isto, e reconhecendo a importância dos cuidadores na promoção da Inteligência Socioemocional, considero que seja importante destacar o papel das famílias e também o papel dos/as educadores/as neste processo.

Assim, para atingir as competências acima descritas, os/as educadores/as em sala devem, segundo Machado et al., (2008): (i) ajudar as crianças a **reconhecer e lidar com as suas emoções**; (ii) ajudar as crianças a **reconhecer e lidar com as emoções dos outros**; (iii) ajudar a criança a **regular e gerir** de forma adequada **as suas emoções**; e (iv) criar um **ambiente que transmita** à criança o **sentimento de segurança**. Este último aspeto, com referência ao ambiente, é, para mim, muito importante, pois, de acordo com a perspetiva defendida por Whitebread (1996), o meio no qual a criança se encontra é um fator crucial para o seu correto desenvolvimento emocional. Por exemplo, um meio no qual existam regras e rotinas previsíveis irá instigar na criança o sentimento de calma e segurança, ao contrário de um ambiente antagónico que irá transmitir à criança um sentimento contrário. Webster-Stratton (2018) afirma que, “quando as crianças entendem a sua sala como um lugar estável e seguro e sentem que os educadores se preocupam (...) com elas, começam a desenvolver os recursos emocionais necessários para lidarem com o mundo (...) lá de fora” (Webster-Stratton, 2018, p.265). Assim, o/a educador/a deve proporcionar um ambiente seguro no qual a

criança se sinta à vontade para expressar livremente o que sente (Webster-Stratton, 2018).

Ademais, tal como foi acima referido, é também importante reconhecer o papel das famílias, pois a promoção da inteligência socioemocional não ocorre, ou pelo menos não deve ocorrer, apenas em contexto escolar. Assim, cabe ao/à educador/a responsável envolver as famílias e não só mantê-las a par das necessidades socioemocionais dos/as seus/suas filhos/as, como também partilhar algumas estratégias que possam ser aplicadas em casa. Além de mais, para alguns autores “as principais responsáveis pelo desenvolvimento socioemocional na infância são as interações com os primeiros cuidadores familiares” (Borsa et al., 2016, p.393).

Assim, no que respeita às famílias, estas também desempenham um papel crucial na promoção da Inteligência Emocional. Tal como os/as educadores/as, é importante que também estas utilizem com frequência a linguagem emocional e que expressem como se sentem, pois, esta partilha permite “ajudar as crianças a aprenderem a expressar sentimentos e a regular as suas respostas emocionais” (Webster-Stratton, 2018, p.265), originando ainda uma redução nos “comportamentos explosivos de emoções negativas” (Webster-Stratton, 2018, p.266). A introdução da linguagem emocional no meio com o qual as crianças contactam leva a que, conseqüentemente, estas consigam, progressivamente, não só identificar as emoções, como sentir-se à vontade e seguras para falar daquilo que sentem. Além disso, ao aprenderem a utilizar a linguagem emocional, passam a ter um maior “controlo sobre as suas expressões emocionais não verbais, o que, por sua vez, aumenta a regulação das emoções” (Webster-Stratton, p.266).

Por fim, e de acordo com Ascenso (2022), a promoção da Inteligência Emocional é benéfica para a promoção da (auto-)regulação emocional das crianças. O autor apresenta cinco grupos de competências que são promovidas aquando da promoção da Inteligência Emocional. Das várias competências apresentadas pelo autor, considero fulcral destacar a **autoconsciência**, que diz respeito a “um grupo de competências cujo objetivo é reconhecer em si próprio e de forma precisa as emoções, os pensamentos (...) e [a forma] como influenciam o comportamento” (Ascenso, 2022, p.104), e a **autogestão**, que se refere à “capacidade de gerir adequadamente as próprias emoções, pensamentos e comportamentos” (Ascenso, 2022, p.105).

4. Apresentação e discussão dos resultados

Desde cedo, ainda aquando da seleção do tema da presente investigação, me preocupei em compreender as conceções e perspetivas, não só da Educadora Cooperante, como também das famílias, acerca do seu papel na promoção da Inteligência Socioemocional das crianças. Assim, de forma a proceder ao levantamento dessas mesmas conceções, considerei primordial aplicar um questionário a ambos os intervenientes – Educadora e famílias.

Considerando os aspetos que têm vindo a ser abordados até aqui, importa frisar que as emoções e a regulação das mesmas são um aspeto fulcral na Educação de Infância, e em particular, na Educação Pré-Escolar, visto que as crianças se encontram num patamar de desenvolvimento que viabiliza a identificação e compreensão dos seus sentimentos e emoções, possuindo os cuidadores um papel fundamental neste processo, uma vez que “podem ajudar a passar às crianças a mensagem de que, embora nem sempre seja bom agir sobre os nossos sentimentos, é sempre bom falar deles” (Webster-Stratton, 2018, p.267). Além disso, estes podem/devem ainda contribuir para a (auto-)regulação das capacidades socioemocionais, capacitando as crianças com estratégias eficazes. Deste modo, no presente capítulo, irão apresentar-se os resultados provenientes da aplicação dos referidos questionários, no decorrer da investigação, bem como uma análise reflexiva baseada nos dados recolhidos. Importa, referir, ainda, que todas as crianças foram objeto de estudo e os sujeitos envolvidos foram, para além das famílias, a Educadora Cooperante da sala dos 5A.

Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados do questionário às famílias (cf. Anexo L) e, posteriormente, será feita uma análise dos mesmos, bem como uma triangulação dos restantes dados recolhidos e das observações realizadas em contexto.

Importa frisar que, dos 25 Encarregados de Educação inquiridos, 18 responderam ao questionário até ao momento da presente análise de dados. Respeitando os princípios éticos da investigação, todos os participantes foram previamente informados que o preenchimento do questionário aplicado seria anónimo e que as respostas recolhidas seriam, única e exclusivamente usadas para fins académicos.

Assim, no que respeita à caracterização da amostra, foi questionado quem era o Encarregado de Educação, ao que responderam 13 dos inquiridos mãe e cinco, o pai,

não se referindo nenhum dos respondentes a outros.

Já no que se refere à terceira questão colocada “Sexo do Encarregado de Educação”, é possível aferir que 72,2% dos Encarregados de Educação são do sexo feminino e apenas 27,8% do sexo masculino.

No que diz respeito à idade do Encarregado de Educação, a grande maioria, equivalente a 33,3% dos inquiridos, revela ter idade compreendida entre os 35 e os 40 anos, sendo que 5,6% se situa entre os 25 e os 30 anos; 27,8%, entre os 30 e os 35 anos; 27,8% entre os 45 e os 50 anos; e, por fim, 5,6% apresenta uma idade igual ou superior a 45 anos.

Adicionalmente, na *secção 2*, procurei compreender o papel do adulto no desenvolvimento de competências socioemocionais na criança, bem como as estratégias e os métodos utilizados no seu estímulo. Neste sentido, foram aplicadas sete questões.

No que respeita à primeira questão colocada às famílias, “*para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social do/a seu/sua filho/a?*”, 100% dos inquiridos, ou seja, os 18 Encarregados de Educação que compuseram a nossa amostra, responderam “muito importante”.

Relativamente à segunda questão, “*considera importante que as crianças compreendam e saibam reconhecer as próprias emoções?*”, mais uma vez, 100% dos inquiridos, respondeu “sim”.

No que tange à terceira questão, “*sente dificuldade em lidar com as emoções do/a seu/sua filho/a?*”, uma grande maioria, equivalente a 77,8% dos inquiridos, respondeu “às vezes”; 11,1% responderam “não”; e os restantes 11,1% responderam “sim”.

À questão, “*considera que o/a seu/sua filho/a sabe reconhecer as suas próprias emoções?*”, 72,2% dos inquiridos responderam “sim”, enquanto e os restantes 27,8% responderam que “não”.

No que respeita à questão “*sente que o/a seu/sua filho/a tem dificuldade na autorregulação (gestão autônoma das suas emoções)?*”, 66,7% dos inquiridos responderam “sim” e os restantes 33,3% responderam “não”.

Face à penúltima questão, “*em que momentos sente que o/a seu/sua filho/a tem maior dificuldade na sua autorregulação?*”, foram várias as respostas recebidas (cf.

Figura L18), sendo de realçar que as mais frequentes dizem respeito ao sentimento de frustração sentido pelas crianças, enunciado por cinco pais, ao cansaço, enumerado por três famílias e, também, à gestão de conflitos com os pares, enumerada por duas famílias.

Por fim, no que concerne à última questão da presente secção, “*que estratégias utiliza para ajudar o/a seu/sua filho/a a gerir as suas emoções?*”, foram evidenciadas inúmeras estratégias utilizadas pelas famílias, sendo de destacar: i) a prática de exercícios de respiração; ii) o diálogo; iii) o reconhecimento de emoções; e iv) o uso da linguagem emocional (cf. Anexo M).

Face ao primeiro objetivo por mim estabelecido para a presente investigação – “*compreender o papel/contributo das famílias e dos/as educadores/as na promoção da inteligência socioemocional das crianças*” –, e no que respeita à perspetiva dos cuidadores, é possível verificar que ambos reconhecem a importância do seu papel na promoção de competências socioemocionais nas crianças.

No que tange ao objetivo supramencionado, importa salientar que, embora alguns autores defendam que ambos os cuidadores, tanto a família como o/a educador/a, apresentam um papel crucial no que concerne ao desenvolvimento destas capacidades (sociais e emocionais) e que é da responsabilidade “de ambos, (...), preparar as crianças [para], (...) enfrentarem cuidadosa e serenamente conflitos interpessoais, especialmente quando estão sob stresse” (Webster-Stratton, 2018, p.212), Borsa et al., (2016) apresentam uma perspetiva antagónica. Estes defendem que o desenvolvimento de tais competências está apenas a cargo das famílias. Pessoalmente discordo com a perspetiva defendida pelos autores e, apoiando-me numa perspetiva sistémica do desenvolvimento (Bronfenbrenner), todos os intervenientes de todos os contextos afetos à criança têm relevância e responsabilidade relativamente às áreas do seu desenvolvimento. É esperado que a promoção de competências socioemocionais seja um trabalho contínuo e bilateral, promovido por ambas as instâncias (família e escola). É evidente que existem diferenças entre o papel exercido pela família e pela escola. De acordo com Borsa et al., (2016), a família é tida “como principal contexto de desenvolvimento (. ...). Nela se inicia a aprendizagem de conceitos, regras e práticas culturais que fundamentam os processos de socialização” (p.393). Já no que respeita ao papel da escola, trata-se do segundo contexto

frequentado pelas crianças e representa “um espaço de convívio social onde são construídas, principalmente, as interações com os pares e com os professores” (p.395).

Desta feita, é ainda possível afirmar que o/a educador/a, ao contrário da família, possui conhecimentos acerca do desenvolvimento e, de acordo com os mesmos, define objetivos e estratégias para a sua ação. Além do mais, passa parte do seu dia com a criança, possuindo, desde logo, uma maior oportunidade de observação e de registo no que respeita à criança e às dificuldades por esta demonstradas, quer a nível social, quer emocional. Adicionalmente, é conveniente que o/a educador/a converse com as famílias acerca das necessidades sociais e emocionais das crianças, apoiando-as para que, em conjunto, possam contribuir para o desenvolvimento destas competências.

De salientar, ainda, que as competências socioemocionais, ligadas às emoções, têm a função de nos fazer (re-)agir perante determinadas situações que ocorrem à nossa volta e que são, de certa forma, influenciadas pelo meio no qual estamos inseridos. Neste sentido, considero crucial destacar o “Modelo Ecológico” de Bronfenbrenner, que enfatiza a influência que o meio exerce sobre o desenvolvimento das crianças. De acordo com Bhering e Sarkis (2009), este é um modelo “conceituado numa perspectiva [Sic] ecológica, na qual [o] indivíduo e [o] contexto se relacionam e se definem de forma recíproca” (Bhering & Sarkis, 2009, p.10). Neste modelo, “a própria criança é agente activo [Sic] do seu desenvolvimento, modelando e regulando as experiências do meio, tal como este regula e modela as experiências da criança” (Xavier, 2008, p.120).

Tendo em consideração o supracitado, com base na análise das respostas facultadas e também nas observações realizadas em contexto, é possível verificar que a Educadora Cooperante apoia a perspetiva defendida pelos autores, na medida em que, para além de reconhecer a importância das emoções no desenvolvimento das crianças, também reconhece a influência que o meio exerce nesse mesmo desenvolvimento. Para esta profissional, as emoções são “a base de todo o desenvolvimento infantil” (Educadora Cooperante, 2023). Além disso, reconhece ainda que o desenvolvimento emocional se encontra interligado, não só com o desenvolvimento de competências sociais, como também com o desenvolvimento de novas aprendizagens. Tal é possível verificar com base numa das respostas apresentadas ao questionário, quando a mesma refere que “se a estabilidade emocional

não estiver em desenvolvimento de uma forma positiva, em que a criança saiba que tem espaço para se expressar emocionalmente (...), muito dificilmente estará disponível para o desenvolvimento harmonioso de competências sociais e académicas” (Educatória Cooperante, 2023). Assim, verifica-se que a perspetiva defendida pela Educatória Cooperante vai ao encontro da que é apresentada por Websert-Stratton (2018), pois, na sua opinião:

Quando as crianças entendem a sua sala como um lugar estável e seguro e sentem que os educadores se preocupam (...) com elas, começam a desenvolver os recursos emocionais necessários para lidarem com o mundo (...) lá de fora (Webster-Stratton, 2018, p.265).

Por seguinte, e tendo em consideração o questionário aplicado à Educatória Cooperante (cf. Anexo N), bem como algumas conversas informais com ela estabelecidas, é possível convalidar que também ela reconhece o papel do adulto no que respeita à promoção das competências socioemocionais, afirmando que se tratam de competências essenciais à construção da identidade e da confiança das crianças. Importa assim destacar uma das respostas dadas pela mesma, nomeadamente, quando afirma que “o papel do adulto é essencial na forma em como pode acreditar nas capacidades del[a]s e motivá-l[a]s a querer fazer o melhor em cada momento” (Educatória Cooperante, 2023). O facto de defender o papel dos cuidadores na promoção de competências socioemocionais e de reconhecer o papel das mesmas no desenvolvimento infantil leva a que a mesma procure aplicar estratégias que contribuam para esse mesmo desenvolvimento.

Desta forma, o segundo objetivo definido para a presente investigação, “*analisar as estratégias e os métodos utilizados em sala, pelos/as educadores/as, na promoção e no estímulo de competências socioemocionais nas crianças*”, permitiu-me, com base nos dados recolhidos, e também nas observações realizadas em contexto, não só aferir as estratégias utilizadas em sala pela Educatória Cooperante, como também adquirir algumas estratégias e testar outras tantas com o grupo. Um processo que, devo reconhecê-lo, contribuiu para a construção do meu *eu* enquanto (futura) educadora.

Assim, considerando os aspetos até então referidos, é possível, desde já, constatar que a Educatória Cooperante reconhece a importância da promoção de

competências socioemocionais, sendo que, nesta mesma perspetiva, considera crucial a aplicação de determinadas estratégias e métodos que permitam verificar na criança o reflexo de um apoio positivo, ao invés de punitivo.

Mais uma vez, com base nas observações e nas respostas ao questionário, foi possível aferir que a Educadora Cooperante, em momentos que lhe impusessem a necessidade de intervir, por observar uma situação na qual a criança não estivesse a conseguir autorregular-se, esta tinha por hábito ajudar “as crianças a reconhecer as suas emoções, nomeando-as e valorizando-as (*“Name it to Name it”*)” (cf. Anexo O). Ademais, era também recorrente a Educadora aproximar-se da criança em questão e rever, junto da mesma, situações de frustração ou até mesmo os momentos antecedentes a esse estado, de modo a que fosse possível contribuir para promoção da (auto-)consciência de si e dos demais.

Assim mesmo, considerando a prática tida pela Educadora Cooperante em sala, torna-se possível afirmar que a mesma instigava nas crianças o sentimento de segurança, levando a que estas se sentissem à vontade para expressar aquilo que sentiam. O sentimento de segurança observado nas crianças espelhava não só as regras e rotinas previsíveis existentes em sala, como também a confiança que estas depositavam na Educadora. Este sentimento, por sua vez, impelia às crianças um sentimento de calma, tranquilidade e segurança que, por conseguinte, também as deixava mais à vontade para se expressarem e dialogarem sobre o que sentiam.

Neste seguimento, recordo-me de uma situação que ocorreu em sala e que, de certa forma, me fez compreender que, o facto de as crianças se sentirem num ambiente seguro as leva a serem capazes de falar com o adulto e de expressarem aquilo que sentem. A exemplifica-lo, leia-se a seguinte evidência/nota de campo:

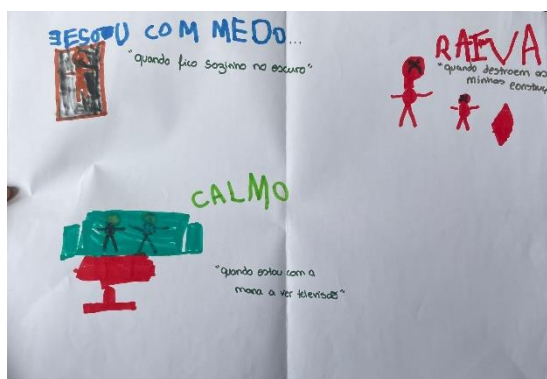
O G., o G., a M., e a F., estavam a pintar a caixa do caracol. A F. sem se aperceber pintou um pouco do lado que o G. estava a pintar. O G. começou a ficar vermelho e começou a chorar e a gritar.

Notei que ficou extremamente perturbado e incomodado com o facto de a F. ter pintado parte do lado que era ele que estava a pintar. Como forma de o acalmar levei-o a beber água e a lavar a cara. Questionei-o se precisava de ajuda e respondeu-me “sim”, foi neste momento que percebi que apenas estava a precisar de apoio a regular o que estava a sentir.

Pedi-me um abraço, sugeri que se sentasse ao meu colo um pouco. Abraçou-me e ali ficou durante um tempo até se sentir calmo.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 229, 17 de janeiro de 2023)

É reconhecido que, para que a criança consiga resolver os seus conflitos, é importante que o adulto promova a aprendizagem de competências socioemocionais, ajudando-a a consolidar “conhecimentos, atitudes e competências (...) para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético” (Saúde Mental em Saúde Escolar, 2016, p.19). Face à situação acima apresentada, no momento em que ocorreu, estando sozinha em sala procurei encontrar uma estratégia que pudesse ajudar o G. a entender e expressar o que o levava a sentir-se ameaçado e a ter uma reação menos agradável. Para isso, como já havia explorado as emoções básicas com o grande grupo, procurei fazê-lo individualmente com o referido menino. Solicitei-lhe que escolhesse uma emoção negativa e uma positiva, e que, inicialmente, identificasse um momento que o fizesse sentir cada uma das respetivas emoções e, posteriormente, identificasse algo ou alguém que o ajudasse a lidar com as emoções que escolhera.



Esta foi uma estratégia que percebi que faria sentido para o momento e que, dadas as circunstâncias, decidi aplicar para perceber também se resultava e se podia aplicar em práticas futuras.

Por fim, no que concerne ao terceiro e último objetivo por mim definido para a presente investigação, é possível verificar, através dos questionários aplicados, que também as famílias reconhecem o papel dos cuidadores na promoção das competências socioemocionais, destacando a importância que atribuem às emoções

dos seus/suas filhos/as e ao seu reconhecimento por parte das crianças. Assim, importa destacar que, às questões “*para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social do/a seu/sua filho/a?*” e “*considera importante que as crianças compreendam e saibam reconhecer as próprias emoções?*”, todos os encarregados de educação responderam “muito importante” e “sim”, respetivamente (cf. Anexo M).

Grosso modo, no que respeita às famílias, compreendi que estas procuram também ajudar as crianças a gerir as suas emoções, adotando múltiplas estratégias que contribuam para a sua (auto-)regulação emocional. Além do mais, também para as famílias é crucial que as crianças compreendam e saibam identificar aquilo que sentem, pois, só assim, poderão antecipar situações, aplicar estratégias e adaptar as suas reações face às mesmas, evitando a desregulação emocional. Neste sentido, e em resposta à questão “*que estratégias utiliza para ajudar o/a seu/sua filho/a a gerir as suas emoções?*”, foram evidenciadas inúmeras estratégias pelas famílias, sendo de destacar: i) a prática de exercícios de respiração; ii) o diálogo; iii) o reconhecimento de emoções; e iv) o uso da linguagem emocional (cf. Anexo M).

Atendendo a uma conversa informal que tive com a mãe de uma criança percebi que aquela família atribuía uma grande importância à adoção de estratégias que levassem aquela criança a desenvolver novas competências ligadas ao (auto)reconhecimento e também à (auto)gestão das emoções. Tal é possível verificar na evidência que se segue:

Falei com a mãe da M.B relativamente à investigação que estava a realizar. Procurei compreender qual era a importância que atribuía ao (auto-)reconhecimento e à (auto-)gestão das emoções por parte da M.B. Referiu-me que era bastante importante e relatou-me uma situação pertinente que revelou a evolução da M.B.

“A MB. está a aprender a lidar com as emoções e sentimentos que já melhorou bastante. Ao início se eu ou o pai falássemos um pouco mais alto um com o outro ela ficava muito preocupada e dizia logo “pronto vocês já estão a discutir”. Fomos percebendo algumas das suas necessidades e fomos falando com ela, agora já compreende que falar alto nem sempre é discutir.” – Mãe da MB.

(cf. Anexo A, Nota de campo n.º 171, 14 de dezembro de 2022)

A par desta resposta, considero importante referir que, aquando de uma conversa em grande grupo acerca das emoções e da forma como cada criança lidava com as mesmas, foi questionado ao grupo o que fazia quando se sentia com raiva (ou muito chateado), ao que a resposta de uma das crianças me possibilitou constatar que, de facto, as estratégias aplicadas pelas famílias (pelo menos em alguns casos) são tidas em consideração pelas crianças, sendo muitas delas replicadas em momentos de autorregulação. A evidência que se segue permite verificar o supramencionado.

As crianças foram, à vez, respondendo e identificando momentos/situações nas quais ficavam a sentir cada uma das emoções que surgiam representadas nos cartões. Ao questionar o grupo “o que fazem quando se sentem furiosos?”, a MB. quis responder e disse “quando fico muito chateada eu vou para o meu quarto, deito-me e respiro fundo algumas vezes”.

(cf. Anexo A, Nota de Campo n.º 234, 18 de janeiro de 2023)

Os dados compilados permitem constatar que, no geral, as famílias reconhecem a importância das emoções no desenvolvimento pessoal e social das crianças. No entanto, embora reconheçam a sua importância, algumas manifestam dificuldades perante o comportamento da criança. Tal se verifica na resposta à questão “*sente dificuldade em lidar com as emoções do/a seu/sua filho/a?*”, à qual 11,1% respondeu “sim”, 11,1% respondeu “não” e 77,8% respondeu “às vezes”. Com base na caracterização do grupo de crianças é possível aferir que o resultado da última questão supramencionada se reflete nas observações realizadas em sala. Embora seja um grupo numeroso e desafiante, é visível que, na sua grande maioria, em situações de conflito, intra ou interpessoal, a autorregulação acontece, revelando, assim, ser uma competência adquirida. A presença desta capacidade de autorregulação na maioria das crianças da sala espelha o investimento das famílias, bem como o da Educadora, na promoção de estratégias que, progressivamente, lhes permitam ser capazes de, autonomamente, se regularem.

À laia de síntese, em face da análise apresentada, importa referir que a presente investigação surgiu não só de uma necessidade identificada, por mim, em algumas

crianças do grupo, mas também, em parte, de uma necessidade intrínseca à função do/a Educador/a de Infância na sua prática reflexiva, perante um grupo com comportamentos díspares e desafiantes, e evidências ao nível da sua desregulação emocional. Foi, precisamente, neste contexto que me invadiram algumas questões: Como poderia eu agir? Qual seria o meu papel? Qual seria o papel das famílias? Valorizariam elas estas mesmas competências?. Foi, então, face a esta inquietação que procurei dar respostas às minhas questões. Reconheço que toda esta investigação contribuiu para a profissional que serei num futuro próximo, pois, não só fiquei a compreender qual deve de ser o meu papel enquanto educadora, como também identifiquei estratégias que pretendo levar para a minha prática.

Assim, com base nesta minha experiência, apreendi que, enquanto educadora, devo: i) **priorizar a escuta ativa** das crianças; ii) instigar o **sentimento de confiança**, possibilitando na criança a **expressão dos seus sentimentos**; iii) promover a **compreensão dos pares**; iv) **validar as emoções** sentidas; e v) estimular a sua progressiva e autónoma **nomeação**. As estratégias evidenciadas são algumas das que destaco da realização da PPS II, no entanto, reconheço que possa ser difícil a gestão e aplicação das mesmas, uma vez que o número de crianças em sala pode ser, em momentos de maior agitação, considerado um entrave.

Em suma, de acordo com a análise dos resultados, podemos considerar que a estratégia mais eficaz para a promoção de competências socioemocionais na criança, seja no contexto familiar ou escolar, reside no reconhecimento e na validação, acolhendo o sentir da criança (*i.e.*, nomear as emoções) e, ao seu lado, encontrar estratégias para esta se regular, promovendo uma progressiva passagem da regulação através de um elemento externo (adulto) para a autorregulação e desenvolvimento equilibrado de competências socioemocionais equilibrado.

5. Construção da identidade profissional

No decorrer da PPS II, senti a necessidade de ir refletindo, no decorrer das semanas, acerca de todo o processo pelo qual estava a ser exposta, bem como, dos vários momentos que tive a oportunidade de vivenciar ao longo destes meses, determinantes para a construção da minha identidade profissional. Na minha perspectiva, e enquanto futura educadora, considero crucial refletir sobre a prática, pois “um olhar crítico e reflexivo para a realidade educacional torna-se essencial para desvelarmos situações e caminhos que possam ser contornados com maior segurança, efetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p.581). Para além do mais, verifico que a existência de uma reflexão constante, ao longo da prática, contribuiu para a melhoria da mesma, uma vez que não só permitiu melhorar determinadas ações perante o grupo de crianças, como também me auxiliou no processo de compreensão e justificação das intencionalidades subjacentes às minhas ações. Assim, considero que as reflexões por mim realizadas me ajudaram a compreender os aspetos que poderia melhorar, não só enquanto estagiária, mas também enquanto futura profissional de Educação. É, pois, inegável o contributo deste estágio para a construção da minha identidade profissional, em virtude das novas capacidades, competências e aprendizagens que me veio permitindo adquirir.

O meu percurso enquanto estudante na área da Educação levou-me a compreender que a profissionalidade de qualquer Educador/a se desenvolve “em contextos, em interações [sic], com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Assim, embora reconheça que a minha profissionalidade se encontre em construção, estou ciente de que esta espelha os diversos desafios e experiências que tive a oportunidade de vivenciar ao longo da minha formação.

Além disso, também tiveram (e têm) uma grande influência na construção da minha identidade profissional os adultos com os quais me cruzei neste percurso. Destaco, desde logo, o apoio das Educadoras Cooperantes que me acompanharam nesta prática em JI, junto das quais consegui refletir acerca de acontecimentos concretos que ocorreram em contexto com o grupo de crianças que acompanhei, constituindo importantes aprendizagens, que, acredito, serão espelhadas mais tarde, na minha prática.

Outrossim, o contacto com várias educadoras de infância, todas elas em valências de ensino distintas, ora em Creche, ora em JI, permitiu-me compreender as diferentes visões pedagógicas existentes. De salientar que, a visão e a prática que, até ao momento, maior influência tiveram na profissional em que me estou a tornar foram as da Educadora T., responsável pelo grupo que acompanhei na PPS II.

A prática desta Educadora deixa-me, pois, fascinada. A descrição pode parecer excessiva, no entanto, a memória de anteriores experiências, a espelharem práticas exatamente contrárias, conferem-me, hoje, um olhar renovado e cada vez mais certo daquelas que são as minhas aspirações e conceções. A Educadora T. é uma profissional que reconhece a voz das crianças e a própria criança como *ser central*: permite-lhe, pois, integrar um meio repleto de interações que a estimulam, isto é, de interagir com o meio envolvente e com outros indivíduos, capazes de potenciar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, instigando a oportunidade de participar e de ter uma voz ativa no seu percurso (Vasconcelos, 2015).

Simetricamente, esta prática também me ajudou a compreender a importância que deve ser atribuída, não só à relação estabelecida com as crianças, como também à relação estabelecida com os adultos que integram a equipa educativa. Muitas das vezes, e tendo em consideração alguns dos contextos pelos quais tive a oportunidade de passar, a relação adulto-criança não é reconhecida, nem tão-pouco valorizada, já para não falar da relação adulto-adulto, em alguns casos, problemática.

É importante que seja estabelecida uma boa relação entre os adultos, quer se trate da relação entre os membros da equipa educativa, quer da relação da Educadora com as famílias. Enquanto futura educadora, considero que este aspeto da relação com as famílias e a equipa educativa seja importante e deva ser considerado na construção da minha identidade profissional. Afinal, as relações estabelecidas entre os vários intervenientes são fundamentais para o bem-estar das crianças e, também, para a existência de um processo educativo favorável.

Na minha perspetiva, a relação que é estabelecida entre o adulto e o grupo de crianças deve ser o aspeto mais valorizado no ensino. Por norma, as crianças consideram o adulto de referência (neste caso o/a educador/a) como um modelo a seguir e, por esse mesmo motivo, uma boa relação vinculativa contribuirá para o desenvolvimento, na criança, de um sentimento de segurança e confiança, contribuindo,

de igual modo, para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Em suma, e tendo em consideração os aspetos referidos, reconheço a influência deste estágio, destacando o contributo da Educadora T. na construção da minha profissionalidade. Saliento ainda que “a construção das identidades profissionais das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida” (Sarmiento, 2009, p. 61). Portanto, enquanto estagiária, reconheço também que a minha identidade profissional se encontra em construção, ainda que considere que este seja um processo sem fim e em constante (re)construção.

6. Considerações finais

No término do presente relatório, surge a necessidade de apresentar as considerações finais, não só em face da elaboração do presente documento, como também no que diz respeito à investigação desenvolvida no decorrer da PPS II e que o mesmo integra.

Em primeiro lugar, no que diz respeito à elaboração do presente relatório, importa frisar que, para mim, este fez parte de um processo desafiante e moroso. Procurei que fosse elaborado em torno de reflexões constantes; reflexões, estas, que espelham agora os processos por mim vivenciados na PPS II. Além disso, considero que a elaboração deste documento foi desafiante no sentido em que decorreu em simultâneo com a prática. No entanto, confesso que foi um trabalho prazeroso no qual considero que se encontram espelhadas as minhas capacidades.

Relativamente à investigação desenvolvida no decorrer da prática, considero que a mesma foi importante, pois, permitiu-me, não só refletir acerca do que observei em sala, no que tange ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como também me permitiu compreender a visão das famílias e da Educadora face a este mesmo tópico. Acima de tudo esta investigação permitiu-me adquirir novos conhecimentos que acredito me serem úteis para práticas futuras.

Importa, assim, frisar que esta investigação me foi bastante benéfica enquanto futura profissional, pois permitiu-me compreender a importância das emoções e da inteligência socioemocional nas crianças e, ainda, de qual deve ser o papel do/a educador/a em sala, a fim de contribuir para o desenvolvimento dessas mesmas competências nas crianças. A par da investigação, tive ainda a oportunidade de adquirir novas estratégias e de experimentar outras tantas, o que me possibilitou perceber quais funcionam em sala e quais podem ser melhoradas/adaptadas. Ademais, fiquei ainda a compreender o quão importante é o estabelecimento de uma comunicação ativa entre ambos os cuidadores, sejam eles as famílias ou o/a educador/a, uma vez que o desenvolvimento de tais competências revela maior eficácia na existência de um trabalho bilateral, ao invés de unilateral, proveniente de uma única instância.

Em suma, todo o processo da PPS II resultou numa experiência gratificante e enriquecedora. Com esta prática foi-me dada a oportunidade de crescer, não só enquanto pessoa, mas também, e acima de tudo, enquanto profissional. Na verdade, e

chegada ao termo desta reflexão, reconheço também terminar este caminho com a certeza de ter tomado a melhor decisão na escolha desta profissão. Uma profissão desafiante, mas muito gratificante.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ªeds). Universidade Aberta.
- Andrade, D. I. E., Bernardes, J., Fava, C. D., Marin, H. A., Silva, T. A. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Terapias cognitivas*, 13(2), 92-103.
- Araújo, B. S. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (p.84). Porto Editora.
- Ascenso, J. (2022). *Neurociências e inteligência emocional*. Pactor.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta para uma Ética Profissional*.
<https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Bariso, J. (2020). *QE. Inteligência emocional*. Porto editora.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27(2), 7-20.
- Bisquerra, R. A., & Pérez, N., E. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao
- Borsa, C. J., Petrucci, W. G., & Koller, H. S. (2016). A família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em psicologia*, 24(2), 391-402.
- Carvalho, A., Amann, G., Pereira, F., Almeida, C., Ladeiras, L. Lima, R., Lopes, I. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Direção-Geral da Saúde.

- Carvalho, A., Amann, V. G., & Almeida, T. C. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar.*
- Damásio, A. (2022). *O erro de descartes: emoção, razão e cérebro humano.* Temas e Debates.
- Decreto-Lei n.º 262/2011, de 31 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 167.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In M. Ferreira, “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp.65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, A. M., & 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.121-122) (1ª. ed.). Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em Educação Infantil*, (pp. 229-281). Artmed.
- Goleman, D. (2012). *Trabalhar com inteligência emocional.* Temas e debates.
- Gomes, A., Monteiro, M. S., Gomes, A. A., Pereira, S. A., & Tavares, J. (2020). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.* Porto Editora.
- J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.) (2018). Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche (p.23) (1ª. ed.). Porto Editora.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Lima., C. L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar.* Instituto de inovação Educacional.
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, J. A., Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas,

as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise psicológica*, 3, 463-478.

- Marin, H. A., Silva, T. C., Andrade, D. I. E., Bernardes, J., Fava, C. D. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Terapias cognitivas*, 13(2), 92-103.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista da educação*, 2(2), 50-63.
- Moreira, P. (2010). *Ser professor: competências básicas...3*. Porto editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2018). Pedagogia-em-Participação: Modelo Pedagógico para a Educação em Creche. In Lino, D. *A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche* (pp.104-105). Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas*, 1, 58-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In I. Alarcão, & M. I. Miguéns (Ed.), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1 (3), 21-43.
- <https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68>

- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, novembro). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2020). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Tuzzo, S. A. & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), 140-158.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 2(4), 25-42.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios.
- Xavier, M. R. L. (2008). Porque necessitamos de um modelo bioecológico–transaccional para pensar o futuro?. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 117-123.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

Anexo A – Portefólio da Prática Supervisionada II

2

²O Anexo A, referente à PPS II, encontra-se disponível em suporte digital

Anexo B – Caracterização do grupo de crianças

Nome da criança	Data de nascimento	Nacionalidade	Sexo	Idade (anos)	Atividades extracurriculares
M.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Não
C.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Sim
S.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Não
F.	*-*-2016	Portuguesa	M	6	Sim
A.	*-*-2016	Brasileira	F	6	Sim
A.	*-*-2017	Brasileira	F	5	Sim
A.	*-*-2017	Portuguesa	M	5	Sim
G.	*-*-2017	Portuguesa	M	5	Sim
G.	*-*-2017	Portuguesa	M	5	Sim
M.	*-*-2016	Portuguesa	M	6	Sim
T.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Não
V.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Sim
P.	*-*-2017	Portuguesa	M	5	Sim
F.	*-*-2017	Portuguesa	M	5	Sim
F.	*-*-2017	Portuguesa	M	5	Sim
F.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Sim
F.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Sim
L.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Não
M.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Sim
M.	*-*-2017	Portuguesa	F	5	Sim
D.	*-*-2017	Portuguesa	M	5	Não
L.	*-*-2017	Brasileira	M	5	Sim
Y.	*-*-2017	Portuguesa	M	5	Sim
C.	*-*-2017	Espanhola	M	5	Sim
L.	*-*-2016	Portuguesa	M	6	Sim

Tabela B1

Tabela com informações do grupo de crianças

Anexo C – Alfabeto

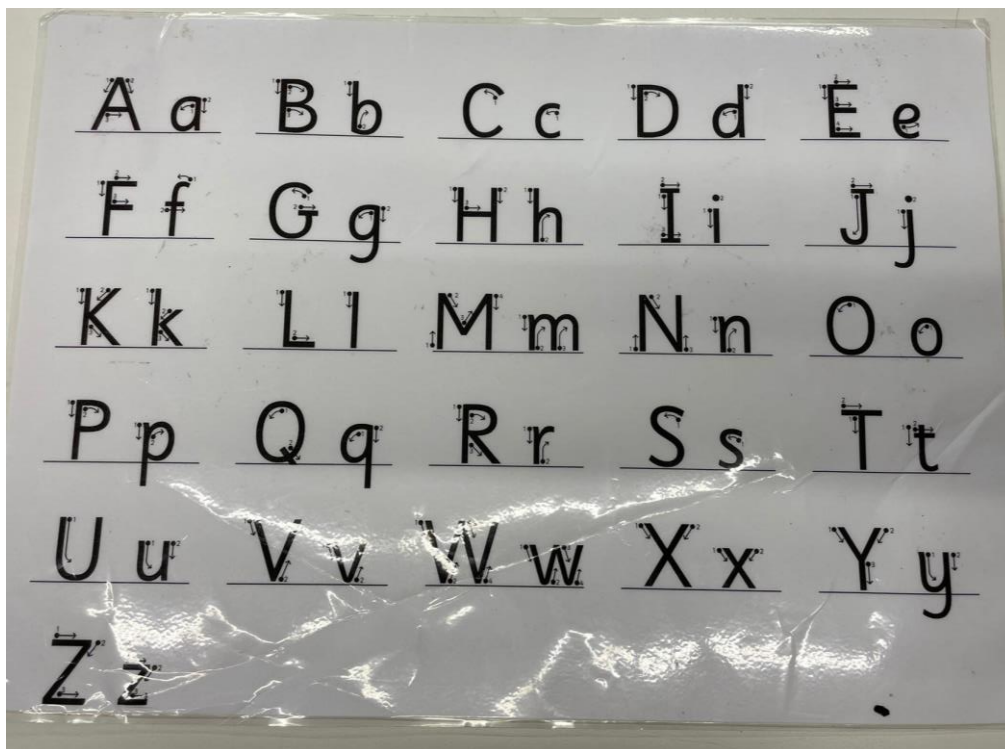


Figura C1

Alfabeto utilizado pelas crianças como auxílio na escrita

Anexo D – Cronograma Semanal

Hora	2.º Feira	3.º Feira	4.º Feira	5.º Feira	6.º Feira
09h00	Reunião da manhã				
09h30			Ed. Física (Grupo A)		
10h00		Música	Ed. Física (Grupo B)		
10h15					
10h45					
11h00	Ed. Física				
11h30		Almoço			
11h45					
12h00	Almoço	Recreio			
12h30					
14h00	Retomar atividades em sala				
14h30					
15h00					
15h30	Lanche				
16h00	Saída				

Tabela D2

Cronograma semanal

Anexo E – Plano do Dia

FRIDAY, 21ST OF OCTOBER
2022.

21-10-2022

WHAT?	WHO?	EVALUATION
KINDNESS CIRCLES		
PRESENTATION	TEREJA	
STORY	MATILOE MANUEL	
SURPRISE	EVERYONE	

Figura E2

Plano do dia

Anexo F – Mapa de Contagens

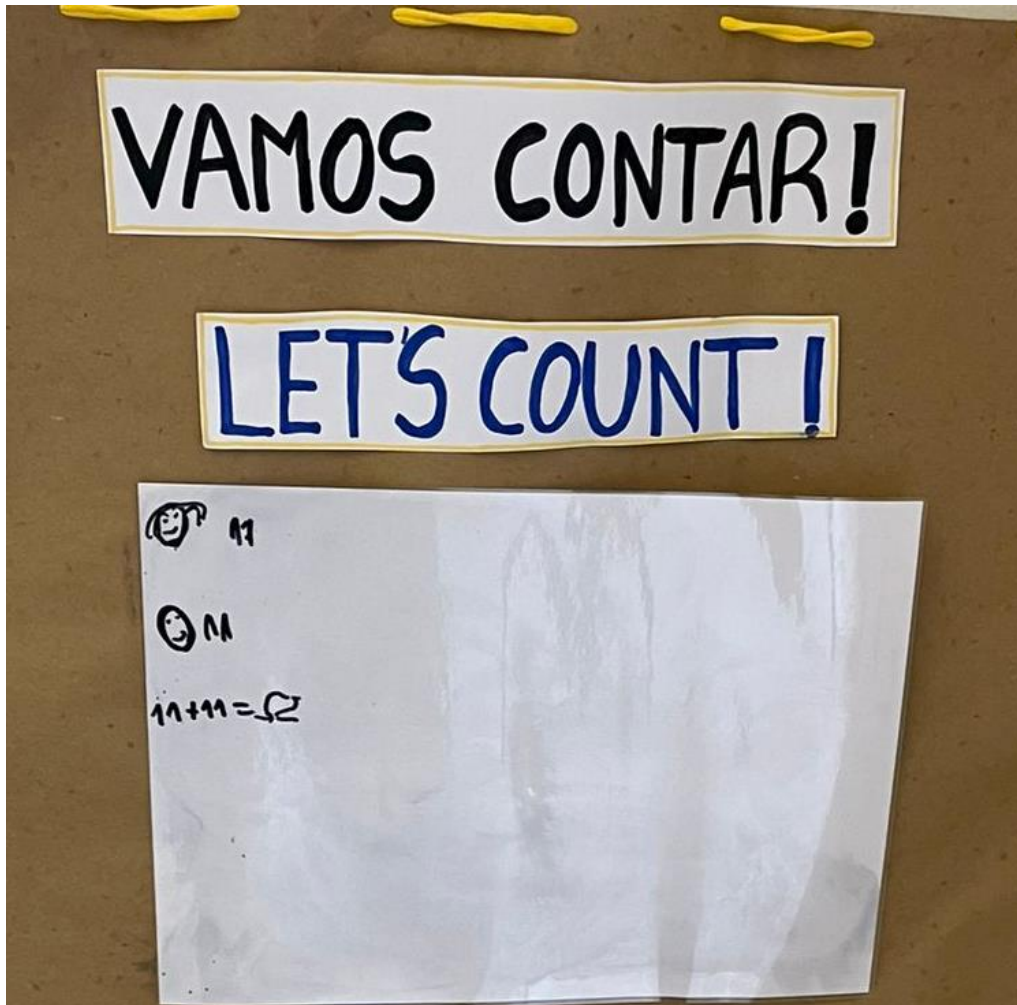


Figura F3

Mapa de contagens

Anexo G – Mapa do Tempo

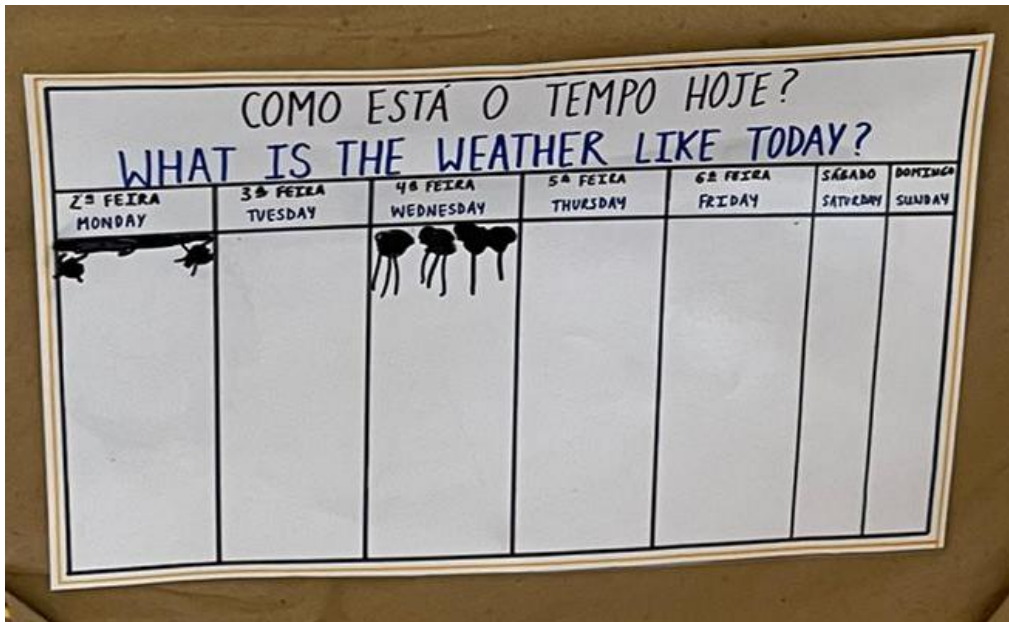
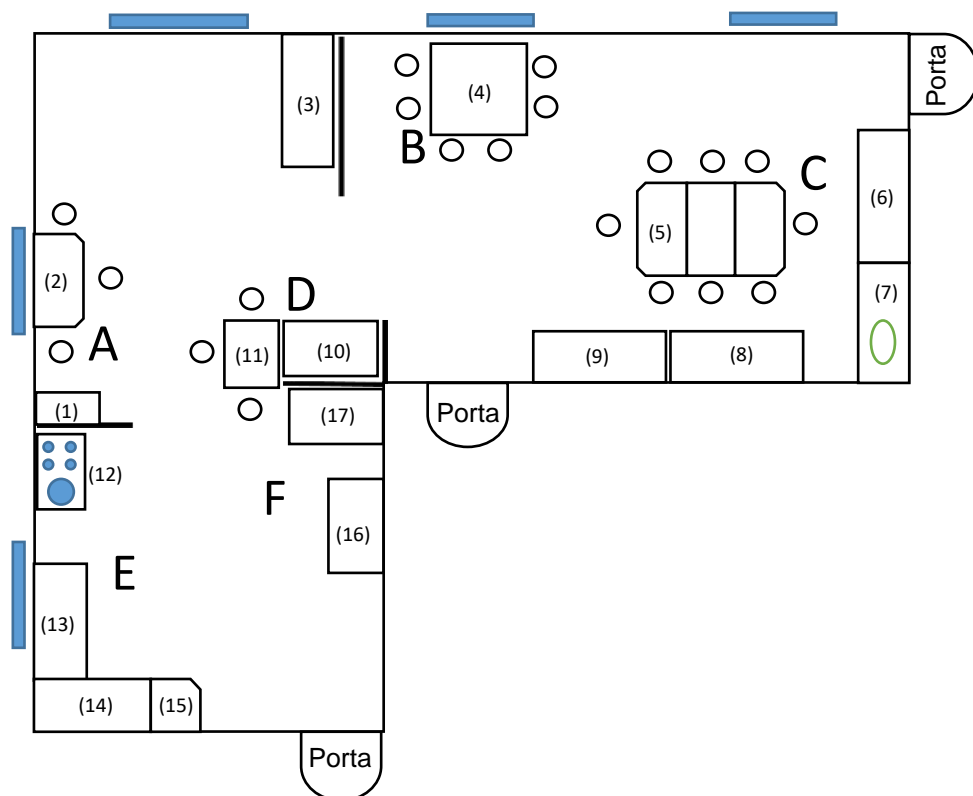


Figura G4

Mapa do tempo

Anexo H – Planta da Sala



A – Área da linguagem – (1) móvel com jogos de exploração da linguagem; (2) uma mesa com três cadeiras; **B – Área das construções** – (3) móvel de apoio à área das construções; (4) uma mesa com seis cadeiras; **C – Área das artes** – (5) três mesas com oito cadeiras; (6) móvel com materiais de pintura e reutilizáveis; (7) lavatório de apoio; (8) móvel com gavetas, cada uma destinada a uma criança; (9) móvel de apoio aos materiais das educadoras; **D – Área da matemática** – (10) móvel com jogos matemáticos; (11) uma mesa e três cadeiras; **E – Área dos faz de conta** – (12) cozinha com utensílios para brincar; (13) sofá (14) sofá (15) estante de apoio com livros; **F – Área das ciências** – (16) mesa de luz; (17) móvel de apoio com materiais de exploração como, por exemplo, lupas.

Figura H5

Planta da sala

Anexo I – Identificação das áreas



Figura 16

Letreiro da área do Faz de Conta



Figura 17

Letreiro da área das Artes Visuais

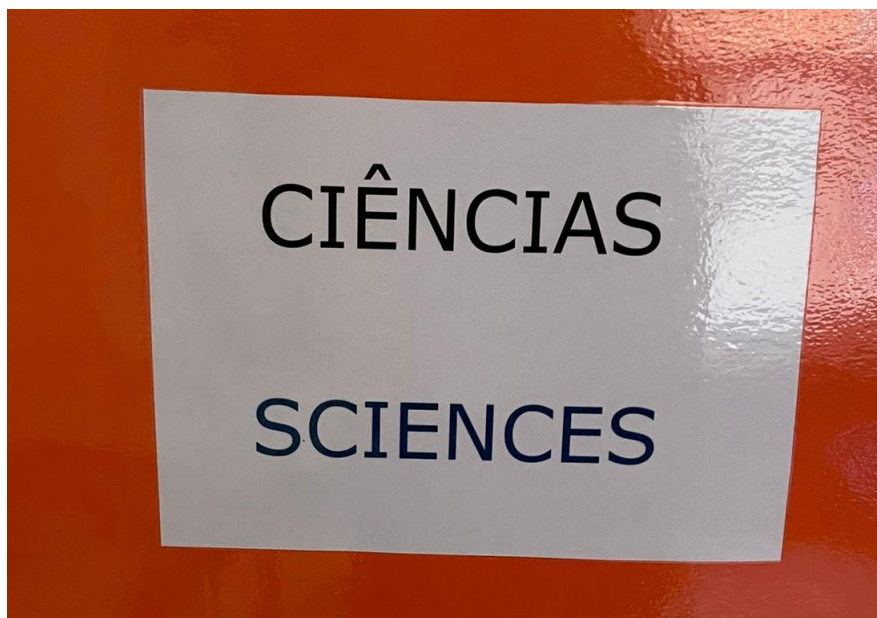


Figura I8

Letreiro da área das Ciências

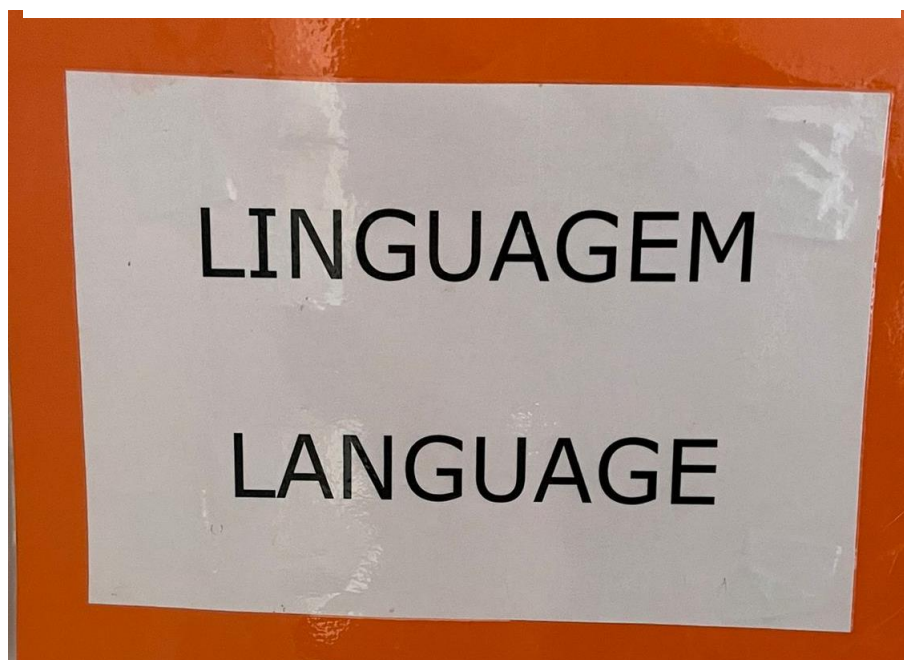


Figura I9

Letreiro da área da Linguagem

Anexo J – Consentimento para participação na investigação

Consentimento informado para a participação na investigação

“Qual o papel dos cuidadores na promoção da inteligência emocional das crianças”,

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, e a par da minha presença diária no colégio com o grupo de crianças da sala dos 5A, terei de realizar uma investigação que irá constar no meu relatório final. Esta será apresentada e discutida na minha defesa de tese. Neste sentido gostava de, em primeiro lugar, apresentar o meu tema de investigação, bem como os objetivos da mesma.

O **tema da investigação** incidirá sobre a “Inteligência emocional na Educação Pré-Escolar”;

A **questão de investigação** que pretendo estudar é “Qual o papel dos cuidadores na promoção da inteligência socio-emocional das crianças”;

Os **objetivos da investigação** são:

1. Compreender qual o papel/contributo das famílias e dos/as educadores/as na promoção da inteligência emocional das crianças;
2. Quais as estratégias utilizadas em sala pelos/as educadores/as na promoção das emoções das crianças;
3. Quais as estratégias utilizadas pelas famílias em casa na promoção das emoções das crianças;

A participação das famílias e da equipa de sala, nesta investigação, consistirá em responder a um breve questionário (anónimo) para recolha de dados estatísticos. Este estudo não trará qualquer despesa ou risco, sendo assegurada a total confidencialidade e proteção da informação recolhida.

Anexo K – Roteiro Ético

Princípios éticos e deontológicos e legislação em vigor (Tomás, 2011)	Princípios para uma ética profissional (APEI, 2012)	Prática Profissional Supervisionada (PPS I)
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>“A sua explicitação a todos os actores [sic] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p.160).</p>	<p>Compromissos com as crianças:</p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p> <p>Compromissos com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”</p> <p>Compromissos com a equipa de trabalho:</p> <p>“Partilha de informações relevantes , dentro dos limites da confidencialidade”</p>	<p>Aquando da seleção do tema de investigação falei com as educadoras cooperantes que se mostraram desde logo disponíveis para me ajudar no que fosse preciso. Para além do mais, no que respeita às famílias, partilhei com as mesmas, através de um consentimento informado, a temática de investigação, bem como objetivos.</p>

	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes da equipa educativa, sem discriminações”</p>	
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças. (. ...) deverá também identificar os possíveis (...) custos que poderão eventualmente resultar de tal processo: o tempo, a inconveniência, o embaraço, a intrusão na privacidade, ou mesmo o sentimento de coerção, de medo ou de ansiedade” (p.160).</p>	<p>Compromissos com as crianças:</p> <p>“Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma”</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”</p>	<p>Para a realização da presente investigação foram calculados os custos e benefícios no que respeitou ao envolvimento das crianças. Deste modo, o envolvimento das crianças na investigação não teve custos, nem riscos, uma vez que foi garantida e respeitada a privacidade de cada uma.</p> <p>Além do mais, a investigação não provocou qualquer alteração na rotina de sala na qual me encontro a realizar a PPS II, e a minha integração no grupo foi bem-sucedida.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (p.161).</p>	<p>Compromissos com as crianças:</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”</p> <p>Compromissos com as famílias:</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo</p>	<p>Na segunda semana de estágio tive a preocupação de elaborar um documento cujo principal objetivo era o de explicar aos pais que a privacidade e confidencialidade de todos os dados das crianças seriam assegurados. Deste modo, decidi informar as famílias através de um consentimento informado. No entanto, por</p>

	<p>excepções [sic] que ponham em risco a integridade da criança”</p> <p>Compromissos com a equipa de trabalho:</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”</p>	<p>motivos institucionais, não me foi possível entregar tal consentimento.</p> <p>“em conversa com a Coordenadora fui informada de que não poderia enviar o consentimento para a elaboração do portefólio e registo fotográfico aos pais, ainda que, relativamente ao portefólio , o pudesse realizar na mesma”.</p> <p>(Nota de Campo n.º88, dia 15 de novembro de 2022)</p> <p>O nome das crianças e dos membros da equipa educativa foram utilizados apenas para fins académicos, tendo sido omitidos e substituídos pela inicial do nome de cada interveniente.</p> <p>Além do mais, foi também garantido o sigilo acerca da organização educativa, não tendo sido referidos, em momento algum, elementos que permitissem identificar a instituição.</p> <p>Numa entrevista à Educadora Cooperante foi garantida a confidencialidade dos dados</p>
--	--	--

		fornecidos e o anonimato da mesma.
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção [sic], inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p.162).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva [sic] de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p>	<p>No processo de selecção da amostra para a participação na investigação nenhuma criança foi excluída.</p> <p>Sempre que levava uma proposta para a sala questionava as crianças, individualmente, se queriam participar. Considerando as que aceitavam participar na atividade, tive sempre em consideração se estavam recetivas a que as fotografasse.</p> <p>Procurei sempre respeitar a vontade das crianças, uma vez que tive em consideração a sua disposição para a participação em determinados momentos da investigação.</p>
<p>5. Fundamentos</p> <p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos [sic] da mesma investigação” (p.163).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</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> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p>	<p>Durante o processo de investigação procurei fomentar conversas com as educadoras cooperantes acerca do tema. Para além disso procurei recorrer a consulta de documentos para apoiar a minha investigação.</p> <p>Outro aspeto, para mim primordial, diz respeito aos momentos em que através de registos</p>

	<p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações”</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>	<p>escritos ou fotográficos registava momentos que ocorriam com o grupo. Sempre que tirava uma fotografia e as crianças pediam para ver eu mostrava-lhas, questionava-as acerca do que viam na fotografia e desenvolvia um pouco a conversa para falarmos sobre aquele momento no qual haviam estado envolvidas.</p> <p>“L.: “Jéssica pode tirar uma fotografia à minha construção?”</p> <p>Educadora estagiária.: “claro L., mostra-me o que fizeste”</p> <p>L.: “fiz uma casa com rodas e umas janelas no telhado”</p> <p>Educadora Estagiária.: (tirei foto)</p> <p>L.: “posso ver como ficou?”</p> <p>(Nota de Campo n.º105, 21 de novembro de 2022)</p>
<p>6 . Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p> <p>Compromisso com a equipa de</p>	<p>Embora não tenha, em momento algum, incrementado uma conversa minuciosa acerca do processo de investigação e da metodologia adotada para a mesma, as necessidades e os interesses individuais das crianças foram tidos em consideração durante todo o processo de</p>

<p>investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo” (p.163).</p>	<p>trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”</p>	<p>investigação.</p> <p>Também as famílias tiveram acesso a um documento, no qual se encontravam descritos os objetivos da investigação, bem como a temática a ser investigada.</p> <p>No que respeita à equipa educativa, foram tidas algumas conversas com as educadoras cooperantes, acerca da temática, objetivos e técnicas de recolha de dados, de modo a compreender aspetos que poderiam ser alterados, melhorados ou envolvidos na investigação.</p> <p>“partilhei com a Educadora T. o tema e os objetivos da minha investigação. A mesma achou o tema pertinente e mostrou estar disponível para eventuais dúvidas que pudessem surgir no processo e aos quais ela conseguisse responder.”</p> <p>(Nota de Campo n.º107, 21 de novembro de 2022)</p>
---	--	---

<p>7. 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 sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação” (p.164).</p>	<p>Compromissos com as crianças:</p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva [sic] de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p>	<p>Para obter o consentimento das famílias para a sua participação e a dos seus educandos na investigação, optei por, no início do processo, entregar às famílias um documento no qual constavam todas as informações acerca da investigação, bem como do papel que estes iriam desempenhar na mesma.</p> <p>“Enviei às famílias o consentimento para a participação na investigação”</p> <p>(Nota de Campo n.º 129, 29 de novembro de 2022)</p>
--	---	--

	<p>Compromissos com as famílias:</p> <p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa”</p>	
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Princípio:</p> <p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente”</p>	<p>Ao concluir a PPS II, tenciono divulgar o resultado final do estudo realizado, tanto com a equipa educativa, como com as famílias.</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças” (p.166).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p>	<p>No decorrer da PPS II tive a preocupação de procurar promover interações entre as crianças, não só do mesmo grupo, como também com as restantes crianças, que frequentavam outras salas. Deste modo aceitei o desafio lançado pela coordenadora pedagógica que consistiu em elaborar um teatro para as salas dos 4 e 5 anos.</p> <p>“hoje, em conjunto com a estagiária da sala dos 5B, apresentei o teatro de sombras alusivo à lenda de São Martinho, à sala dos 3,4 e 5 anos.”</p> <p>(Nota de Campo n.º 78, 11 de novembro de</p>

		<p>2022)</p> <p>Para além disso assumi também o papel de mediadora nas situações de conflito nas quais as crianças não conseguiam, autonomamente, resolver a situação.</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente” (O’Kane, 2005, citado por Tomás, 2011, p.167).</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p> <p>“Ser solidário nas decisões tomadas em conjunto e em situações problemáticas”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família”</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo</p>	<p>Ao longo de todo o processo de investigação procurei que todos os envolvidos tivessem conhecimento do trabalho até então desenvolvido, para além de que também me disponibilizei para esclarecer eventuais dúvidas que pudessem surgir.</p>

	cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo”	
11. Tratamento dos dados	<p>Compromisso com as famílias: “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções [sic] que ponham em risco a integridade da criança”</p> <p>Compromisso com as crianças: “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”</p> <p>Compromisso com a equipa educativa: “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade”</p>	<p>Todos os dados recolhidos ao longo do estágio encontram-se apenas na minha posse.</p> <p>Os registos de observação/notas de campo elaborados ao longo dos meus dias na instituição apenas são lidos por mim, pela orientadora e pelas educadoras cooperantes.</p> <p>O portefólio da criança, escolhida por mim, apenas irá ser disponibilizado com imagens nítidas à Educadora Cooperante e aos pais da criança. O portefólio que irá constar no relatório final surgirá com imagens desfocadas sempre que surgir a cara da criança em algum registo.</p>

Tabela K3

Roteiro Ético

Anexo L – Questionário aplicado às Famílias

O papel dos cuidadores na promoção da inteligência socioemocional das crianças

Este questionário destina-se a um estudo de carácter académico no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional II, lecionada na Escola Superior de Educação de Lisboa - ESELX. Trata-se de um questionário destinado à recolha de dados, cujo principal objetivo consiste em compreender qual o papel dos cuidadores na promoção da inteligência emocional das crianças, bem como as estratégias utilizadas pelos mesmos.

Peço-lhe que responda da forma mais sincera e espontânea que puder. Não há respostas certas nem erradas. Responda com base naquilo que acontece e não no que gostaria que acontecesse.

Este estudo não trará qualquer despesa ou risco aos participantes envolvidos, sendo assegurado o anonimato e a total confidencialidade das informações recolhidas.

Agradeço desde já a sua colaboração!

English

The role of caregivers in promoting children's social-emotional intelligence

This questionnaire is intended for an academic study within the scope of the Curricular Unit of Professional Practice II, taught at the Escola Superior de Educação de Lisboa - ESELX. It is a questionnaire designed to collect data, and the main objective is to understand the role of caregivers in promoting children's emotional intelligence, as well as the strategies used by them.

I would like you to respond as sincerely and spontaneously as you can. There are no right or wrong answers. Answer based on what happens, not what you would like to happen.

This study will not bring any expense or risk to the participants involved, being assured the anonymity and total confidentiality of the information collected.

Thank you in advance for your collaboration!

Os cuidadores e as emoções das crianças

Com estas questões pretende-se compreender o papel do adulto no desenvolvimento de competências socioemocionais na criança, bem como as estratégias e os métodos utilizados no seu estímulo.

Peço-lhe que responda da forma mais sincera e espontânea que puder. Relembro que não há respostas certas nem erradas. Responda com base naquilo que acontece e não que gostaria que acontecesse.

Todos os dados recolhidos são anónimos.

English

Caregivers and children's emoticons

With these questions, we intend to understand the adult's role in the development of social-emotional skills in children, as well as the strategies and methods used to stimulate them.

I would like you to respond as sincerely and spontaneously as you can. Remember that there are no right or wrong answers. Answer based on what happens, not what you would like to happen.

All data collected is anonymous.

1. Para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social do/a seu/sua filho/a?

In your opinion, what is the role of emotions in your child's personal and social development?

- Muito importante (Very important)
- Importante (Important)
- Não tem importância (It's doesn't matter)

2. Considera importante que as crianças compreendam e saibam reconhecer as próprias emoções?

Do you consider it important that children understand, and know how to recognise their own emotions?

- Sim (Yes)
- Não (No)

3. Sente dificuldade em lidar com as emoções do/a seu/sua filho/a?
Do you have difficulties dealing with your child's emotions?
- Sim (Yes)
 Não (No)
 Às vezes (Sometimes)
4. Considera que o/a seu/sua filho/a sabe reconhecer as suas próprias emoções?
Do you think your child knows how to recognise his/her own emotions?
- Sim (Yes)
 Não (No)
5. Sente que o/a seu/sua filho/a tem dificuldade na autorregulação (gestão autónoma das suas emoções)?
Do you feel that your child has difficulty in self-regulation (autonomous management of their emotions)?
- Sim (Yes)
 Não (No)
6. Em que momentos sente que o/a seu/sua filho/a tem maior dificuldade na sua autorregulação?
What are the moments/situations in which you think your child has difficulty self regulating?
7. Que estratégias utiliza para ajudar o/a seu/sua filho/a a gerir as suas emoções?
What strategies do you use to help your child manage his/her emotions?

Anexo M – Resposta das Famílias ao questionário

Encarregado de educação

18 respostas

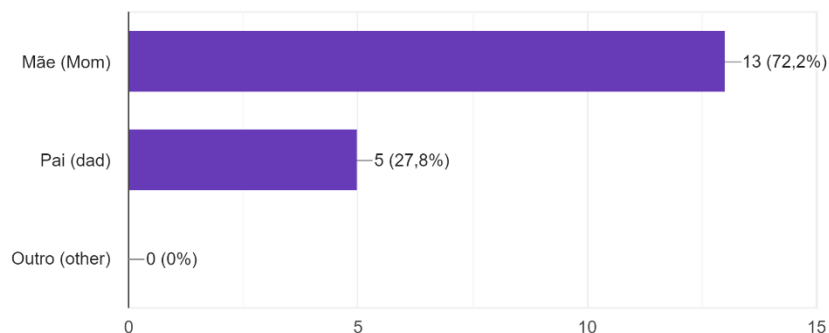


Figura M10

Gráfico referente à identificação “Encarregado de Educação”

Idade (Age)

18 respostas

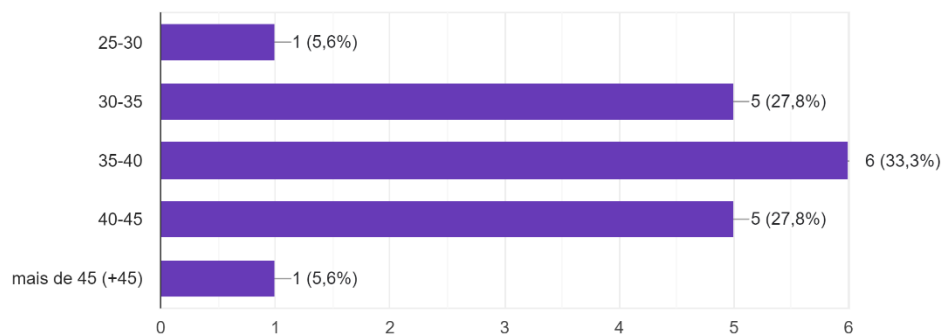


Figura M11

Gráfico referente à idade do Encarregado de Educação que respondeu ao questionário

Sexo (Gender)
18 respostas

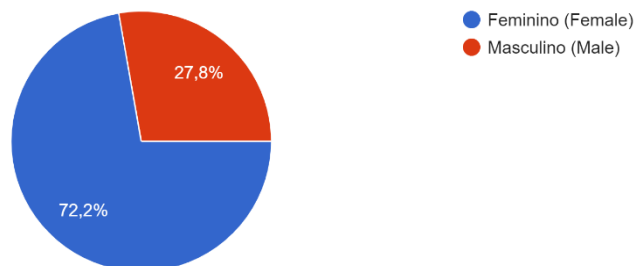


Figura M12

Gráfico referente ao sexo do Encarregado de Educação que respondeu ao questionário

Para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social do/a seu/sua filho/a? In your opinion, what is the role of emotions in your child's personal and social development?
18 respostas

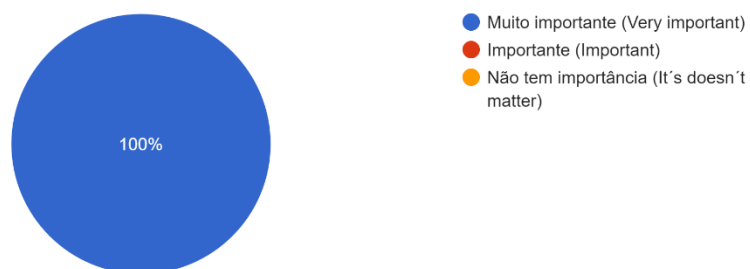


Figura M13

Resposta das famílias à questão "Para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social do/a seu/sua filho/a?"

Considera importante que as crianças compreendam e saibam reconhecer as próprias emoções ? Do you consider it important that children understand, and know how to recognise their own emotions?
18 respostas

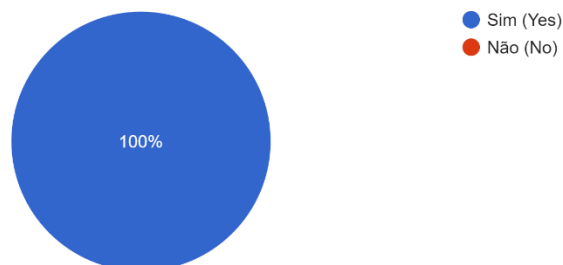


Figura M14

Resposta das famílias à questão “Considera importante que as crianças compreendam e saibam reconhecer as próprias emoções?”

Sente dificuldade em lidar com as emoções do/a seu/sua filho/a? Do you have difficulties dealing with your child's emotions?
18 respostas

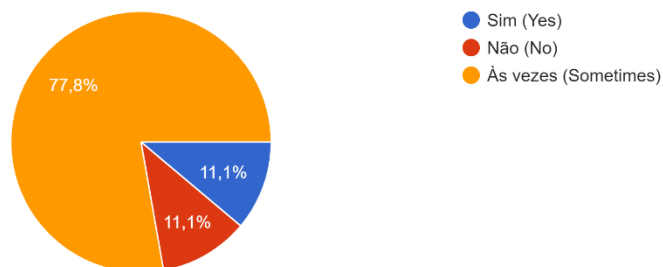


Figura M15

Resposta das famílias à questão “Sente dificuldade em lidar com as emoções do/a seu/sua filho/a?”

Considera que o/a seu/sua filho/a sabe reconhecer as suas próprias emoções? Do you think your child knows how to recognise his/her own emotions?

18 respostas

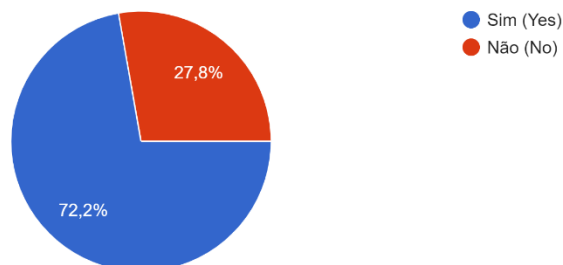


Figura M16

Resposta das famílias à questão “Considera que o/a seu/sua filho/a sabe reconhecer as suas próprias emoções?”

Sente que o/a seu/sua filho/a tem dificuldade na autorregulação (gestão autônoma das suas emoções)? Do you feel that your child has difficulty (autonomous management of their emotions)?

18 respostas

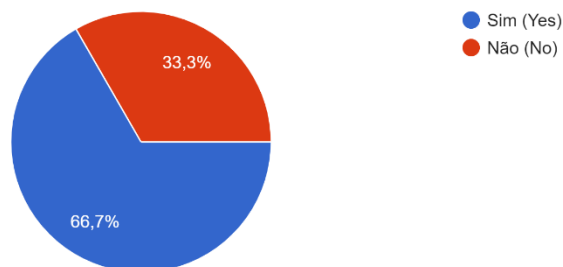


Figura M17

Resposta das famílias à questão “Sente que o/a seu/sua filho/a tem dificuldade na autorregulação (gestão autônoma das suas emoções)?”

Em que momentos sente que o/a seu/sua filho/a tem maior dificuldade na sua autorregulação?

What are the moments/situations in which you think your child has difficulty self regulating?

16 respostas

Frustração
Quando as coisas não acontecem como ele espera; quando é contrariado
Em períodos de maior cansaço
Em momentos de grande stress
Quando sente alguma emoção nova. Como por exemplo quando teve o primeiro dente a abanar. Dizia que estava a sentir uma coisa que nunca tinha sentido antes e que não sabia o que fazer, e pedia ajuda.
Moments of fear,when refusing to sleep alone.
Em momentos de grande cansaço.
Frustrações
Mas refeições, embora não seja nada exatamente dramático
Na partilha
1. Após momentos de frustração (não conseguir fazer alguma coisa que se propôs ou que tinha expectativa de conseguir);
2. Quando tem um desentendimento com um amigo.
quando se sente frustrado
quando a minha resposta é não.
Na reacção à frustração
Quando esta cansada, com fome, fora da rotina
Quando é contrariado ou tem de cumprir regras

Figura M18

Respostas das famílias à questão “Em que momentos sente que o/a seu/sua filho/a tem maior dificuldade na sua autorregulação?”

Que estratégias utiliza para ajudar o/a seu/sua filho/a a gerir as suas emoções?

What strategies do you use to help your child manage his/her emotions?

18 respostas

relativizando, explicando, mantendo a calma, respiração
Tentando explicar as razões o mais claro possível
Reconhecimento e reforço positivo do que está a sentir
Tento trazer uma situação mais complicada em que ela esteja vivenciando para uma situação semelhante, porém mais simples
Ouvi-la, tentar colocar-me no papel dela e pensar no que gostaria de ouvir para me tranquilizar. Ajudá-la a respirar. Oferecer o meu colo, caso ela queira.
Reading a story to calm him down ,talking about what makes him worry, going out to his favourite park
Conversa, exercício de respiração
Tento acalmá-lo para que perceba o que se está a passar.
Regras firmes impostas com calma e conversa
Muito variável, às vezes nem consigo ajudar
<ul style="list-style-type: none">- Reconhecimento e identificação;- Diálogo e compreensão;- Reforço positivo;- Acolher as emoções em causa e dar-lhes um sentido ajustado. Entre outros, depende da situação.
respirar fundo para se acalmar e conversar sobre o que está a acontecer
conversar com ela, acolher o seu sofrimento abraçando-a
Abraçalo, falar calmo e tentar explicar
Verbalizo o nome da emoção que ele está a sentir e digo-lhe que todos sentimos o mesmo em momentos diferentes.
Todos os dias, antes de dormir, ele conta o que mais gostou e menos gostou do dia, assim como eu também. É um momento de partilha em que aproveitamos para descrever as emoções associadas a estes acontecimentos, e como os gerimos. Ao dar os meus exemplos, de forma simplificada, acabo por dar sugestões para situações futuras que ele possa ter também.
sim!!
Explicar o que temos planeado, dar-lhe opções para decidir, explicar como me sinto, pedir-lhe ajuda, distraí-lo com outros assuntos, retirá-lo do local onde está, explicar as consequências, etc

Figura M19

Respostas das famílias à questão “Que estratégias utiliza para ajudar o/a seu/sua filho/a a gerir as suas emoções?”

Anexo N – Questionário aplicado à Educadora Cooperante

Qual o papel dos cuidadores na promoção da inteligência socioemocional das crianças

Este questionário destina-se a um estudo de carácter académico no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional II, lecionada na Escola Superior de Educação de Lisboa - ESELX. Trata-se de um questionário destinado à recolha de dados, cujo principal objetivo consiste em compreender qual o papel dos cuidadores na promoção da inteligência emocional das crianças, bem como as estratégias utilizadas pelos mesmos.

Peço-lhe que responda da forma mais sincera e espontânea que puder. Não há respostas certas nem erradas. Responda com base naquilo que acontece e não no que gostaria que acontecesse.

Este estudo não trará qualquer despesa ou risco aos participantes envolvidos, sendo assegurado o anonimato e a total confidencialidade das informações recolhidas.

1. Para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social das crianças?
2. Considera importante que as crianças compreendam e saibam identificar as suas emoções? Porquê?
3. Como caracteriza o grupo de crianças que acompanha a nível das competências sociais? E das competências emocionais?
4. Sente dificuldade em lidar com as emoções do grupo de crianças que acompanha? Se sim, com que momentos?
5. Que estratégias utiliza com as crianças quando mostram dificuldade na autorregulação das emoções?

Anexo O – Respostas da Educadora ao questionário

Para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social das crianças?

1 resposta

é a base de todo o desenvolvimento infantil. Se a estabilidade emocional não estiver em desenvolvimento de uma forma positiva, em que a criança saiba que tem espaço para se expressar emocionalmente, quer as emoções fortes, quer as mais leves, muito dificilmente estará disponível para o desenvolvimento harmonioso de competências sociais e académicas.

Figura O20

Resposta da educadora à questão “Para si qual o papel das emoções no desenvolvimento pessoal e social das crianças?”

Considera importante que as crianças compreendam e saibam identificar as suas emoções?
Porquê?

1 resposta

essencial, para que tenham auto conhecimento e saibam antecipar determinadas reações condicionadas pelas suas emoções. Também é essencial, na medida em que vão encontrar estratégias, com o apoio do adulto, para lidar com as próprias emoções.

Figura O21

Resposta da educadora à questão “Considera importante que as crianças compreendam e saibam identificar as suas emoções? Porquê?”

Como caracteriza o grupo de crianças a nível das competências sociais? E das competências emocionais?

1 resposta

desafiante, em ambas as competências. Um grupo com algumas necessidades emocionais, dependente dos adultos para resolver os seus conflitos e gerir as suas frustrações. Havendo crianças que já estão juntas desde a sala de 1 ano, com relações muito fortes e sedimentadas, por vezes geram-se sentimentos de ciúmes e chamadas de atenção para com os adultos. No entanto, é um grupo com dinâmicas muito próprias e positivas, a forma como se relacionam varia e estão em constantes alterações. Sendo muito interessante observar e registar essas alterações de interesse e comportamento.

Figura O22

Resposta da educadora à questão “Como caracteriza o grupo de crianças a nível das competências sociais? E das competências emocionais?”

Que estratégias utiliza com as crianças quando mostram dificuldades na autorregulação das emoções?

1 resposta

"name it to tame it". Nomear o que a criança pode estar a sentir naquele momento, mas que não é capaz de expressar. Por exemplo "estou a ver que estás muito zangado porque o X destruiu a tua construção, como podemos ajudar e resolver este problema? O que te pode fazer sentir melhor?". No caso de um choro intenso, deixo chorar e libertar o stress de uma descarga emocional sem grande intervenção, apenas com contenção se a criança permitir, e no final tentar ajudar a perceber o que aconteceu. Revendo os momentos difíceis, e ajudando a identificar o que sentiu nesses momentos.

Figura O23

Resposta da Educadora à questão “Que estratégias utiliza com as crianças quando mostram dificuldades na autorregulação das emoções?”

Sente dificuldade em lidar com as emoções do grupo de crianças que acompanha? Se sim, em que momentos?

1 resposta

sim, uma dificuldade que se prende com a exigência de vários momentos simultâneos em que precisam do apoio do adulto e nem sempre é possível chegar a todos.

Figura O24

Resposta da Educadora à questão “Sente dificuldade em lidar com as emoções do grupo de crianças que acompanha? Se sim, em que momentos?”