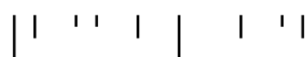


*“ELE DISSE UMA COISA TÃO FEIA QUE  
PARTIU O MEU CORAÇÃO”*: ESTRATÉGIAS E  
PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA  
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Madalena Machado

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

2024-2025



*"ELE DISSE UMA COISA TÃO FEIA QUE  
PARTIU O MEU CORAÇÃO"*: ESTRATÉGIAS E  
PRÁTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE  
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA  
RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Madalena Machado

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

Orientadora: Joana Dias

Júri

Presidente: Carlos Pires  
Arguente: Filomena Covas  
Orientadora: Joana Dias

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

## **AGRADECIMENTOS**

Chegar até aqui foi um longo caminho, cheio de desafios, dúvidas e momentos de superação e muito crescimento. O término do Mestrado em Educação Pré-Escolar é uma etapa da minha vida que se fecha, mas também permite-me concretizar o meu sonho, ser educadora de infância, sendo algo tão ansiado é difícil exprimir aquilo que sinto neste momento. No entanto, a conclusão deste percurso não teria sido possível sem o apoio de diversas pessoas, às quais expresso agora o meu mais sincero agradecimento.

Aos meus pais, obrigada por possibilitarem a realização deste sonho, por estarem sempre presentes em todas as fases da minha vida, por transmitirem força e motivação para nunca desistir e por me terem proporcionado uma educação em que aprendi valores e ensinamentos que me tornaram a pessoa que sou hoje. Mãe, obrigada por sempre me ter apoiado e encorajado durante todos estes anos, mas principalmente por me ter incentivado a percorrer o meu próprio caminho, permitindo-me voar. Pai, obrigada pela preocupação e disponibilidade para me ajudar nos meus trabalhos manuais sempre com um sorriso na cara. Sem vocês, não teria sido possível! Nada do que possa escrever será suficiente para vos agradecer por tudo o que fizeram e continuam a fazer por mim.

Ao meu irmão, obrigada por celebrares as minhas conquistas, por me fazeres rir quando mais precisava e por sempre me lembrares que sou capaz, pois tenho as ferramentas poderosas. Obrigada por seres, para mim, um exemplo de irmão, profissional e pessoa. No meu futuro, quero ser tão determinada como tu és em todos os desafios que passam pela tua vida, seja pessoal ou profissional. Obrigada por me fazeres ver a vida de diferentes perspetivas.

Aos meus avós, que apesar de já não estarem fisicamente presentes para comemorar esta vitória, vivem em cada lembrança, em cada ensinamento e em cada parte de quem sou. Gostava que pudessem estar aqui para ver esta conquista, para vos contar, com um sorriso, que finalmente consegui me tornar educadora de infância. Mas, no fundo, sei que estiveram sempre comigo. Nos momentos de incerteza, nas dificuldades, na saudade que aperta, encontrei força no que me ensinaram, no vosso exemplo de coragem, trabalho e amor. Agradeço-vos por tudo o que me deram, mesmo sem saberem o quanto isso me ajudaria a chegar até aqui. Onde quer que estejam, espero que sintam orgulho, da

mesma forma que eu sentirei para sempre um orgulho imenso por ter tido avós como vocês. O mais profundo agradecimento, da vossa neta.

Às amigas de sempre, Ana Carolina e Alice, que me acompanharam nesta caminhada mesmo que nem sempre percebessem sobre aquilo que fazia ou escrevia acerca desta área, mas que souberam apoiar-me nos momentos mais difíceis e compreenderam as minhas ausências. A vossa amizade, as palavras de incentivo e os desabafos sinceros foram fundamentais.

Àqueles que a faculdade colocou no meu caminho e que espero que continuem a fazer parte dele, Esmeralda, Beatriz e Lima, obrigada pela amizade e por tornarem a vida mais leve através das brincadeiras, piadas internas, palhaçadas e dos verões passados juntos que ficarão para sempre na minha memória. Obrigada por todos os conselhos sinceros, mesmo que por vezes dolorosos, porque aqui só se trabalha com a verdade, mas também com a omissão. Sem dúvida que este caminho teria sido muito mais difícil se não tivesse rido dos problemas.

Ao Roberto, não poderia deixar de agradecer por durante este percurso as nossas vidas se terem voltado a cruzar, foste o meu confidente e vibraste comigo as pequenas conquistas como se fossem tuas. Desde que decidi estudar para me tornar educadora sempre acreditaste nas minhas potencialidades, tiveste disponível para me ajudar, ouvir as minhas ansiedades a qualquer hora ou dizer-me uma palavra reconfortante. Obrigada por acreditares em mim, por vezes, mais do que eu mesma.

À professora Joana Dias, obrigada por me ter acompanhado nestes últimos dois anos e por todo o profissionalismo e apoio constante que me deu durante e após cada estágio. Obrigada por fazer com que esta etapa da minha vida se tornasse mais fácil e bonita. Obrigada por cada palavra de motivação e por me fazer ver a educação de uma forma diferente. Obrigada por ter visto e acreditado nas minhas capacidades, que nem sempre reparei devido às minhas inseguranças, e me ajudar a perceber que educadora queria ser. Sem qualquer dúvida, sem si não teria chegado tão longe!

Às educadoras, Andreia e Cristina, e auxiliares, Raquel e Ana, que passaram pelo meu percurso e me permitiram aprender com elas, obrigada por me terem recebido nas

vossas salas, por todas as conversas sinceras e enriquecedoras em que me proporcionaram inúmeros conhecimentos, por partilharem comigo as vossas práticas pedagógicas, o vosso tempo e espaço e, essencialmente, o vosso grupo de crianças. Todas estas profissionais confiaram em mim e acreditaram incondicionalmente no meu potencial.

Às crianças com quem tive a oportunidade de contactar, obrigada por me terem mostrado que é este o caminho que realmente quero seguir. Obrigada por me terem acolhido tão bem, por todos os momentos que vivemos e por me fazerem sentir a melhor educadora do mundo. Ainda que elas não consigam ouvir as minhas palavras, resta-me agradecer-lhes. Agradecer-lhes por estes meses, que tanto me fizeram crescer. Agradecer-lhes pelo carinho que todos os dias tiveram para me dar, pelos seus sorrisos sinceros, pelos abraços apertados, pelas brincadeiras e gargalhadas, pelas calorosas refeições matinais e pelas sentidas despedidas. Agradecer-lhes o seu companheirismo e, acima de tudo, a confiança que depositaram em mim.

À Madalena, ao refletir sobre todas as experiências vivenciadas irei permitir-me fazer algo que tantas vezes esqueci ao longo deste percurso: agradecer a mim mesma. Agradeço-me pela resiliência, por ter continuado mesmo quando tudo parecia difícil. Pelas noites em claro, pelas páginas reescritas, pelas dúvidas enfrentadas e superadas. Agradeço-me pela coragem de começar, mas, acima de tudo, pela força de não desistir. Pelas vezes em que duvidei, mas segui em frente. Pelos momentos de cansaço, frustração e desmotivação, em que, mesmo sem certezas, escolhi tentar mais uma vez. Agradeço-me por ter aprendido a encontrar o equilíbrio, por ter compreendido que o descanso não é sinónimo de fraqueza e que cada pequena conquista merece ser celebrada. Agradeço-me por ter acreditado, por ter sonhado e por ter transformado este sonho em realidade. Hoje, olho para esta etapa concluída e sei que todo o esforço valeu a pena. Esta conquista é minha, e orgulho-me de cada passo dado para chegar até aqui.

Por fim, um agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste relatório. Cada palavra de apoio, cada gesto de incentivo ou cada momento partilhado foram essenciais para que concluísse esta etapa.

A todos vós, um grande e sincero obrigada!

*Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.*

Lev Vygotsky

## RESUMO

O presente relatório decorre no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), do Mestrado em Educação Pré-escolar (MEPE), da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). A PPS II foi realizada em Jardim de Infância com um grupo heterogéneo em termos de idade, cujo principal objetivo consistiu em descrever, de forma reflexiva e fundamentada, todo o percurso ao longo da prática. Assim, serão apresentadas a caracterização da ação educativa, as intenções que orientaram a minha intervenção e a construção da profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

Além disso, este relatório contempla uma componente investigativa referente ao papel do adulto no desenvolvimento de competências socioemocionais na resolução de conflitos. A problemática surgiu de uma dificuldade observada relativamente à autorregulação emocional das crianças perante momentos de maior frustração, pelo que foram definidos os seguintes objetivos: (i) Compreender o papel do adulto na gestão das emoções em situações de conflito; (ii) Identificar estratégias e/ou práticas pedagógicas utilizadas pela equipa educativa na promoção da regulação emocional das crianças em idade pré-escolar; (iii) Reconhecer as conceções das crianças sobre os conflitos sociais e as formas de manifestação e regulação das suas emoções.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa. Os dados foram recolhidos a partir dos registos elaborados nas notas de campo, das entrevistas semiestruturadas realizadas à equipa educativa de sala, do grupo de discussão efetuado com sete crianças e da bibliografia de referência consultada. Os resultados revelaram que a regulação emocional apresenta um forte impacto na forma como as crianças se relacionam socialmente com os outros. A ação do adulto será crucial neste processo, pois o seu papel passará por ser mediador e fornecer estratégias/ferramentas para que, gradualmente, a criança consiga gerir as suas emoções e, por conseguinte, resolver os conflitos interpessoais.

**Palavras-chave:** Jardim de Infância; Papel do adulto; Regulação emocional; Relação entre pares.

## **ABSTRACT**

This report was conducted as part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) course for the Master's Degree in Preschool Education (MEPE) at the Lisbon School of Education (ESELx). PPS II was carried out in kindergarten with an age-heterogeneous group, in which the main goal was to describe, in a reflective and reasoned way, all the steps through the practice. Therefore, there will be presented the characterization of educational action, the intentions that guided my intervention, and the building of professionalism as a future kindergarten teacher.

In addition, this report includes an investigative component regarding the role that adults play in the development of socio-emotional skills in conflict-solving. This problem emerged from a difficulty observed regarding children's emotional self-regulation in moments of greater frustration, and so the following goals were set: (i) Understanding the adult's role in the management of emotions in conflict situations; (ii) Identifying the pedagogical strategies and/or practices used by the educational team in promoting emotional regulation of children in pre-school age; (iii) Recognizing the children's conceptions about social conflicts and the ways they manifest and regulate their emotions.

From a methodological point of view, this investigation is characterized as a case study of a qualitative nature. The data was gathered from information registered in the field notes, from semi-structured interviews of the classroom teaching staff, from the discussion group with seven children, and from reference bibliography checked. The results revealed that emotional regulation has a strong impact on the way children interact with others. The adult's part will be crucial in this process, because their role will be as a mediator and a supplier of strategies/tools so that, gradually, the child will be able to manage their emotions and, consequently, solve interpersonal conflicts.

**Keywords:** Kindergarten; Adult's role; Emotional regulation; Relationship between peers.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA ....	3
2.1. O Meio Envolvente .....	4
2.2. O Contexto Socioeducativo .....	5
2.3. O Ambiente Educativo.....	8
2.3.1. Espaço e Materiais .....	8
2.3.2. Tempo e Rotinas.....	11
2.4. A Equipa Educativa .....	14
2.5. As Crianças Da Sala Azul.....	16
2.6. As Famílias .....	21
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	23
3.1. Intenções para a Ação .....	24
3.1.1. Com as Crianças.....	24
3.1.2. Com a Equipa Educativa .....	28
3.1.3. Com as Famílias .....	29
3.2. Avaliação da concretização das intenções .....	30
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA .....	37
4.1. Problemática emergente.....	38
4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada .....	39
4.2.1. Conceito de emoção e regulação emocional .....	39
4.2.2. A relação com o(s) outro(s): dos conflitos interpessoais à compreensão emocional .....	43
4.2.3. A ação do adulto na gestão das emoções .....	46
4.3. Roteiro metodológico e ético .....	48
4.4. Apresentação e discussão dos resultados e principais conclusões.....	51
4.4.1. Estratégias e/ou práticas pedagógicas para a promoção da regulação emocional .....	52

4.4.2. As concepções das crianças sobre os conflitos sociais e as formas de manifestação e regulação das suas emoções .....	54
4.4.3. O papel do adulto na gestão das emoções em situações de conflito .....	56
4.4.4. Principais conclusões do estudo .....	58
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	62
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	68
REFERÊNCIAS .....	72
ANEXOS .....	77
ANEXO A. PORTEFÓLIO INDIVIDUAL .....	78
ANEXO B. PLANTA DA SALA.....	80
ANEXO C. DIA TIPO .....	82
ANEXO D. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE .....	84
ANEXO E. GUIÃO DA ENTREVISTA À AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA ....	89
ANEXO F. CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS .....	93
ANEXO G. CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS .....	96
ANEXO H. CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	99
ANEXO I. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	101
ANEXO J. GUIÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO.....	104
ANEXO K. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O REGISTO FOTOGRÁFICO .....	108
ANEXO L. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO .....	110
ANEXO M. CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O PORTEFÓLIO DA CRIANÇA .....	112
ANEXO N. ROTEIRO METODOLÓGICO E ÉTICO .....	114
ANEXO O. ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	124
ANEXO P. RESPOSTAS DA EDUCADORA À ENTREVISTA .....	136
ANEXO Q. RESPOSTAS DA AUXILIAR À ENTREVISTA .....	148
ANEXO R. TRANSCRIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO .....	152

## **LISTA DE ABREVIATURAS:**

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NC	Notas de campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PPS I	Prática Profissional Supervisionada I
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
RS	Reflexão semanal

# 1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

No âmbito do módulo II da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS II), integrado no primeiro semestre do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, surge a elaboração do presente relatório. Este permitiu-me refletir e consolidar atitudes, competências e saberes relativamente à minha intervenção na qual assumi o papel de educadora-estagiária.

À vista disso, a PPS II foi realizada numa Organização Socioeducativa (OS) na valência de Pré-Escolar, de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025. Esta prática é alvo de uma descrição e reflexão sustentada a partir de um portefólio individual (cf. Anexo A) que traduz as vivências e todo o trabalho desenvolvido no decorrer do estágio. Além disso, em contexto de prática surgiu uma investigação com a finalidade de aprofundar conhecimentos sobre a gestão das emoções em crianças de idade Pré-Escolar, essencialmente, perante situações de conflito, compreendendo o papel do adulto na promoção de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais.

No que concerne à organização do relatório, este encontra-se dividido em cinco capítulos, onde foram mobilizados conhecimentos teóricos e informações recolhidas durante a PPS II. No primeiro capítulo, é feita a (i) Caracterização da ação educativa, sendo descrito o meio envolvente, o contexto socioeducativo, o ambiente educativo, a equipa educativa, o grupo de crianças e as famílias. Posteriormente, no segundo capítulo, apresenta-se a (ii) Análise reflexiva da intervenção em JI, onde são descritas e avaliadas as intenções para a ação relativamente às crianças, à equipa educativa e às famílias. De seguida, consta a (iii) Investigação referida anteriormente no qual é definida a problemática emergente, apresentada a revisão da literatura, descrito o roteiro metodológico e ético, analisados e discutidos os resultados e inferidas as principais conclusões do estudo. Já no penúltimo capítulo, (iv) Construção da profissionalidade docente, será abordado todo o meu percurso académico, refletindo sobre o seu contributo para a formação da minha identidade profissional. Por fim, surgem as (v) Considerações finais, que relatam as aprendizagens adquiridas, ponderando sobre a minha prática enquanto futura educadora de infância.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | " | | " |

A criança revela-se um agente social que influencia e é influenciado por todos os contextos em que está inserida e com os quais estabelece diferentes interações, tendo impacto no seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste seguimento, torna-se fundamental caracterizar a ação educativa em que realizei estágio durante a PPS II. Segundo Silva et al. (2016) para obter uma prática pedagógica contextualizada é indispensável conhecer as características do meio envolvente, da organização socioeducativa, do ambiente educativo e dos seus respetivos intervenientes, sejam eles as crianças, as famílias ou a equipa educativa. Portanto, esta caracterização será a base das minhas intenções para a ação que serão descritas no capítulo seguinte.

## **2.1. O Meio Envolvente**

Tal como afirmam Silva et al. (2016) “Os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (p. 85), por esse motivo, o meio envolvente pode ser considerado como um prolongamento do espaço pedagógico quando devidamente explorado. Assim, torna-se crucial tomar conhecimento dos recursos disponíveis na comunidade envolvente à OS para que, enquanto futura educadora de infância, possa tirar o melhor partido das suas vantagens para a promoção do pleno desenvolvimento do grupo de crianças. Deste modo, a presente caracterização do meio envolvente tem por base a observação participante realizada na PPS II, o Projeto Curricular de Grupo (2024-2025) fornecido pela educadora cooperante e o Projeto Educativo (PE) (2023-2027) disponibilizado pela OS.

A OS localizasse numa freguesia pertencente à área metropolitana de Lisboa numa zona histórica da cidade de fácil acesso, quer seja a partir de transportes particulares ou públicos, nomeadamente, autocarros e comboio. Relativamente aos recursos locais que servem a comunidade, destaco a grande presença de património cultural, a proximidade a um parque florestal e a um jardim botânico, a diversidade de universidades existentes nesta freguesia, assim como, a variedade de transportes públicos que permitem uma deslocação fácil das crianças para diversos sítios. Além disso, próximo à OS há ainda um teatro e várias escolas de valência de Pré-Escolar e ensino primário.

De acordo com o PE (2023-2027), na elaboração do Plano Anual de Atividades (PAA), revela-se essencial, por parte dos profissionais da OS, a participação e envolvimento com o meio próximo: “A organização escolar integra-se no meio que a envolve, onde explora as suas potencialidades tais como, património histórico e natural” (p. 18). Sendo também visível a finalidade de aproveitar os recursos do meio envolvente: “Divulgar as atividades lúdico pedagógicas e/ou culturais realizadas com a comunidade” (p. 15). Partindo desta intencionalidade educativa, verifica-se no Projeto Curricular de Grupo (2024-2025) o reconhecimento da importância do envolvimento da comunidade para o desenvolvimento integral das crianças em que a equipa educativa pretende proporcionar constantemente um contacto direto com o mundo através de saídas de campo. Tal facto é comprovado no decorrer da PPS II, pois as profissionais planearam atividades/passeios neste âmbito, tendo vivenciado com o grupo de crianças o contacto com o meio envolvente, nomeadamente, a ida a vários teatros e ao circo nos quais tivemos de nos deslocar a pé ou de autocarro.

## **2.2. O Contexto Socioeducativo**

A OS teve origem em 1975 com o principal objetivo de responder às necessidades das crianças e respetivas famílias, tendo adquirido o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) desde 1983 no qual recebe crianças dos zero meses aos cinco anos de idade. Portanto, atualmente, apresenta respostas educativas de Creche e Pré-Escolar localizadas no mesmo edifício. Deste modo, ao mobilizar a informação presente no site da Segurança Social, as IPSS são “(...) constituídas por iniciativa de particulares, sem finalidade lucrativa, com o propósito de dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos, que não sejam administradas pelo Estado ou por um corpo autárquico (...)” (Decreto-Lei n.º 119/83, Art. 1.º).

Segundo o PE (2023-2027) da organização, esta é composta por quatro pisos com capacidade para acolher 130 crianças, sendo a lotação total de 10 crianças em Berçário, 32 em Creche e 72 em Pré-Escolar. Assim sendo, possui uma sala de Berçário, uma sala de 1 ano, duas salas de 2 anos e quatro salas de Pré-Escolar com uma organização heterogénea, ou seja, cada sala tem crianças de 3, 4 e 5 anos no qual apresentam diferentes

cores: verde, laranja, azul e verde água. Contudo, é importante referir que a sala verde água só abriu este ano letivo, sendo constituída por crianças apenas de 3 anos. A OS contém, ainda, à entrada da escola uma secretaria e no piso superior encontra-se o gabinete da direção pedagógica, uma sala de reuniões, uma biblioteca para as crianças e famílias, uma sala de arrumação de material e uma zona de cacifos dos colaboradores. O edifício possui também um elevador com acesso a todos os pisos, sendo importante destacar que é adaptado a pessoas com mobilidade reduzida.

Relativamente ao piso destinado ao Pré-Escolar cada sala tem a sua respetiva casa-de-banho, existindo também duas casas-de-banho para adultos, um corredor onde se localizam os cabides das crianças para colocarem os seus pertences, um atelier para atividades de expressão plástica, uma arrecadação, um refeitório, uma cozinha onde se realiza todas as refeições servidas na OS, uma zona de refeições e uma sala de descanso para os colaboradores. É de salientar o amplo espaço exterior que a escola oferece com diversos equipamentos lúdicos de psicomotricidade, espaços verdes e cozinha de lama em que cada sala do Pré-Escolar tem uma porta de acesso direto a este espaço.

Em conformidade com o PE (2023-2027), no que concerne à dimensão organizacional da OS, esta possui uma direção pedagógica constituída por uma Diretora Técnica e Pedagógica, pertencente ao corpo docente e responsável por assegurar a qualidade da prestação do serviço, garantindo a organização e o cumprimento pedagógico das respostas de Creche e Pré-Escolar. Nas duas valências existem igualmente quatro Educadoras de Infância e Auxiliares de Ação Educativa, estando estas respetivamente afetas uma a cada grupo de crianças. Relativamente ao pessoal não docente da OS, esta contém dois colaboradores de Serviços Administrativos, dois funcionários de Serviços Gerais e Limpeza e duas cozinheiras no setor da Alimentação. Importa salientar que nesta OS acreditam no valor de todos os intervenientes para um bom funcionamento, tal como se pode observar no seguinte excerto: “(...) acreditando no valor de todos para a construção desta associação: equipa, famílias, crianças e órgãos de gestão.” (Projeto Educativo, 2023-2027, p. 4).

Assim sendo, a organização da equipa educativa foi estruturada consoante os princípios da cooperação e do bem-estar, existindo um espírito de interajuda entre

colaboradores/profissionais que fazem parte da rotina das crianças no sentido de apoiá-las a crescer, dar resposta às suas necessidades e promover um desenvolvimento integral e harmonioso das mesmas (Projeto Educativo, 2023-2027). A partir da observação participante, ao longo destes meses, foi notório a existência dessa cooperação e transmissão de apoio e carinho através das interações com todas as crianças inseridas neste contexto. Também foi possível observar que as educadoras reuniam regularmente para partilhar ideias, informações, atividades, projetos de sala, situações problemáticas de crianças e, ainda, construir e organizar os eventos definidos no PAA. Logo, há uma clara inclusão e colaboração entre todos os elementos da equipa e todas as salas, sendo possível confirmar tal facto através da seguinte citação mencionada pela educadora na entrevista, “Quinzenalmente realizam-se reuniões com o conselho pedagógico, onde educadoras de creche e pré-escolar estão presentes.” (cf. Anexo P).

Posto isto, torna-se pertinente referir que a OS apresenta como missão “(...) nutrir as crianças de um pensamento crítico e estético e permitir que se tornem competentes para modificar a realidade onde estão inseridas, utilizando para tal a linguagem da argumentação, do respeito, da assertividade e dos afetos.” (Projeto Educativo, 2023-2027, p. 7) e como visão o reconhecimento do “(...) valor da criatividade, respeito pela individualidade de cada criança e da proteção do seu superior interesse (...)” (Projeto Educativo, 2023-2027, p. 12). Para tal, a OS compromete-se a promover uma abordagem reflexiva de cooperação, proximidade e vinculação com as famílias, existindo assim um equilíbrio entre o sucesso educativo e a felicidade integral da criança. A escola apoia-se, ainda, em sete valores basilares, sendo eles: criatividade, felicidade, relações familiares, proteção, iniciativa, comunicação e respeito (Projeto Educativo, 2023-2027).

Para finalizar, a OS disponibiliza diversificadas oficinas, tais como: expressão oral intitulada de “Chuva de Histórias”, expressão plástica com o nome de “Arte nas Mãos”, expressão musical e educação motora. Estas são proporcionadas com o intuito de “(...) estimular e ajudar a criança a encontrar-se a si própria e a integrar-se na cultura da sociedade em que vive.” (Projeto Educativo, 2023-2027, p. 10). Além disso, o JI oferece também cinco Atividades Socioeducativas, nomeadamente, filosofia para crianças dos 4/5 anos (“Isto é que foi ser”), *mindfulness* (“Despertar o respirar”), inglês, jiu-jitsu e hip-hop

no qual os encarregados de educação podiam inscrever as crianças consoante as suas preferências.

### **2.3. O Ambiente Educativo**

O ambiente educativo e a sua respetiva organização são fundamentais para o pleno desenvolvimento de cada criança, sendo, por esse facto, essencial valorizar duas dimensões: o Espaço, onde é esperado que este disponha de materiais diversificados, desafiantes e estimulantes para o grupo e o Tempo, sendo que este deve ser previsível, mas flexível de modo a ser ajustado pelo/a educador/a de acordo com as características, necessidades e os interesses das crianças (Silva et al., 2016). Neste sentido, torna-se crucial abordar a organização do espaço e respetivos materiais e da rotina diária do ambiente educativo em que estive inserida na PPS II.

#### **2.3.1. Espaço e Materiais**

De acordo com Silva et al. (2016), “A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo (...)” (p. 26), portanto, será indispensável que o adulto organize o espaço e os materiais com intencionalidade educativa. Logo, torna-se determinante considerar as características individuais das crianças na medida em que estas necessitam de espaços que lhes dê resposta às suas necessidades e interesses para o seu pleno desenvolvimento (Silva et al., 2016).

Deste modo, relativamente à organização do espaço é, primeiramente, importante mencionar que à entrada da sala de atividades existe um corredor que contém cabides para que as crianças possam pendurar os seus pertences (malas, casacos, batas, brinquedos de casa, etc.). Nesse corredor há, ainda, uma casa-de-banho para as crianças, onde fazem as suas necessidades e a higiene. Posto isto, ao entrar na sala de atividades é possível observar de imediato diversos placares em que são expostos os trabalhos feitos pelo grupo, estes vão sendo alterados consoante o passar das semanas, a mudança dos meses, as épocas festivas, as estações do ano, os trabalhos de projeto desenvolvidos com as crianças, etc. No seguimento do referido, a educadora considera relevante a rotatividade

e a diversificação dos trabalhos realizados ao longo do ano, mencionando numa conversa informal que “(...) é fundamental renovar aquilo que é exposto na sala, pois não deve ser estante.” (NC, nº 39). Todos os trabalhos afixados são cuidadosamente identificados para que as famílias tenham a possibilidade de observar com mais detalhe o que a criança realizou em cada semana ou mês e quais os projetos ou as atividades que decorreram.

Assim sendo, a sala azul é ampla com grandes janelas que deixam entrar a luz natural e duas portas, uma de acesso ao corredor e outra ao espaço exterior. Também existe uma janela que permite ver a casa-de-banho de dentro da sala, sendo uma vantagem por possibilitar aos adultos observar as crianças quando estas vão autonomamente a esse espaço. A sala contém, ainda, mesas e cadeiras adequadas ao tamanho e suficientes para todas as crianças estarem sentadas ao mesmo tempo e, para além disso, encontra-se claramente dividida por diversas áreas. Logo, é possível destacar sete áreas: (i) área da oficina da matemática, que contém uma mesa e duas cadeiras e inclui materiais didáticos da matemática, como jogos de números; (ii) área da oficina da escrita, que contém uma mesa e duas cadeiras, sendo composta por material de escrita e, ainda, um quadro de íman e giz; (iii) área da biblioteca e comunicação, com uma estante equipada de livros sobre distintas temáticas, um tapete e duas almofadas de modo a ser acolhedor e convidativo; (iv) área das construções, com tapete, pistas de carros, animais, blocos de lego, etc.; (v) área da expressão plástica, com materiais de pintura como lápis de cor, canetas de feltro, aguarelas, pincéis, etc.; (vi) área do jogo simbólico, equipada com cozinha de brincar, disfarces, comida e loiça de brincar, uma mesa e duas cadeiras; e, por fim, (vii) área das experiências e ciência, com diversos materiais naturais como carvão, pinhas e madeira.

Neste sentido, segundo o MEM a organização do espaço da sala deverá ser dividida em áreas no qual os materiais são organizados de modo a estarem acessíveis às crianças para que os utilizem autonomamente (Folque, 2014). Assim, no que concerne à arrumação da sala azul existem armários para se organizarem os trabalhos de cada criança no seu respetivo dossier, bem como para se guardarem materiais que a educadora disponibilizava quando considerava ser necessário. No entanto, é importante ressaltar que quase todos os materiais estavam à disposição das crianças e ao seu alcance no sentido de estimular a autonomia. A disposição da sala e dos materiais era alterada pela educadora

ao longo do ano letivo, consoante os interesses do grupo e utilização dos diferentes espaços. Portanto, durante o período de estágio, apesar de a sala não ter tido configurações diferentes, como é possível observar em anexo (cf. Anexo B), a educadora tinha a preocupação de modificar os materiais/recursos de acordo com o crescimento das crianças. Além disso, esta metodologia prevê a existência de “instrumentos de pilotagem” que auxiliam, diariamente, tanto a educadora como as crianças a estabelecer a rotina (Folque, 2014). Na sala azul, estes instrumentos eram expostos ao nível das crianças na parede, sendo eles: calendário, mapa do tempo e de presenças, distribuição dos responsáveis da sala, diário de grupo e quadro das regras da sala.

À vista disso, considero que a sala azul estava organizada de forma adequada às diferentes fases de desenvolvimento das crianças, visto que era um grupo heterogéneo (cf. Anexo A - NC, nº 3). De modo global, o grupo sabia onde se encontravam os materiais disponíveis na sala de atividades, pois era capaz de brincar e realizar tarefas de forma autónoma, tal como se pode observar na seguinte NC: “(...) decidiu fazer autonomamente um desenho no qual foi buscar os lápis de cor e uma folha (...)” (NC, nº 57).

Para terminar, assim como o espaço interior, “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (Silva et al., 2016, p. 27). Por esse motivo, considero importante destacar o espaço exterior da OS no qual as crianças disponham de um amplo espaço com árvores, relva, cozinha de lama, casinhas, escorrega e diversos brinquedos. Nos momentos em que usufruíam deste local, caso as condições meteorológicas o permitissem, as crianças podiam explorar e brincar livremente, sendo um espaço estimulante que oferecia diversificadas oportunidades de aprendizagem. Para além disso, era muito convidativo pelo facto de receber bastante luz natural e aparentar ser seguro e cuidado, pois observei diversas vezes a equipa educativa a limpar e a cuidar deste espaço, bem como as crianças, depois de brincarem, eram incentivadas pelos adultos a não deixarem os brinquedos espalhados, guardando-os nos respetivos lugares (cf. Anexo A - NC, nº 9).

### **2.3.2. Tempo e Rotinas**

A criança ao sentir-se segura é capaz de explorar o meio envolvente com confiança, tornando-se, assim, mais autónoma. Neste sentido, numa sala de Pré-Escolar, no que concerne à rotina diária, esta deve ser intencionalmente planeada pelo/a educador/a para que as crianças se sintam seguras e confiantes relativamente ao seu dia-a-dia. No entanto, deve ser em simultâneo flexível pelo facto de que, segundo as OCEPE, é fundamental que a rotina seja “(...) conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (Silva et al., 2016, p. 27). Assim, relativamente à sala azul, foi possível identificar uma rotina baseada no MEM (cf. Anexo C) que tinha em conta o ritmo de cada criança no qual era organizada, consistente e flexível, possibilitando que as crianças pudessem fazer as suas próprias escolhas, tomar decisões e resolver problemas.

A rotina diária começava com o acolhimento às 8:00 da manhã que era realizado pela educadora do grupo na própria sala de atividades. Este momento servia para as famílias conversarem com a educadora, podendo dar alguma informação necessária ou colocar questões. Assim, todas as crianças, à medida que iam chegando, podiam brincar livremente pelo espaço da sala, no entanto, também era esperado que vestissem as batas e marcassem a sua presença no mapa de presenças. Depois, por volta das 9:45, as crianças arrumavam a sala, iam à casa-de-banho se necessário e começavam a reunião da manhã com todo o grupo e a equipa educativa. Esta reunião tinha como principal objetivo a partilha de informações, vivências, experiências e curiosidades entre todos os intervenientes. Neste sentido, as crianças tinham oportunidade de mostrarem ou contarem ao grupo aquilo que desejassem, como por exemplo, mostrar algum objeto que tivessem trazido de casa (brinquedos ou livros). Além disso, diariamente, eram atribuídos diferentes dois responsáveis de sala que ajudavam a educadora e auxiliar a realizarem as tarefas diárias (ir ao refeitório buscar a fruta para o lanche da manhã, colocar as cadeiras antes de almoço no refeitório, abrir as portas para o restante grupo quando transitavam de espaços, etc.), sendo que essas crianças eram escolhidas pela educadora nesta reunião. A educadora aproveitava, ainda, para conversar com o grupo, dar algum recado, contar uma

história ou fazer o plano do dia em conjunto com as crianças, ou seja, as atividades que iriam ser realizadas a seguir, tal como é possível observar na NC seguinte:

“Todas as manhãs o grupo tem um pequeno diálogo (...) no sentido de conversarem sobre assuntos considerados importantes tanto para as crianças como para a educadora, definir os responsáveis da sala, marcar as presenças, ouvir uma história, iniciar uma atividade/um projeto, falar sobre o que vão fazer nesse dia, etc.” (NC, nº 18).

Após a reunião da manhã as crianças sentavam-se nas mesas, que se localizam na própria sala de atividades, no sentido de comerem o lanche da manhã no qual era sempre uma peça de fruta para cada criança. Contudo, é importante salientar que, por vezes, consoante o plano do dia o lanche da manhã passava a realizar-se após as atividades orientadas. Depois de comerem a fruta, as crianças tinham um momento de atividade orientada pela educadora em que realizavam alguns trabalhos das diferentes áreas de aprendizagem ou avançavam com algum projeto que estivesse a decorrer na sala, como é possível notar na NC: “(...) fizeram uma tarefa de recorte e colagem em que, primeiramente, tiveram de recortar uma cabeça, dois olhos, duas orelhas, uma boca e um nariz para de seguida colarem numa folha colorida à sua escolha, montando as diferentes partes de uma cara.” (NC, nº 55). Por norma, as atividades eram feitas por todas as crianças embora estas fossem divididas em pequenos grupos, sendo que uma das estratégias utilizadas pela educadora consistia em as mais novas, que faziam a sesta, serem as primeiras a realizarem as tarefas. É ainda importante referir que caso o trabalho não fosse finalizado durante o período da manhã, as crianças tinham a possibilidade de terminar durante o período da tarde.

O almoço começava por volta do 12:00 no qual as crianças depois de lavarem as mãos iam para o refeitório e sentavam-se na mesa autonomamente, sendo possível notar que tinham lugares pré-definidos. Após o almoço, todas as crianças dirigiam-se à casa-de-banho para lavar os dentes em que cada criança possuía a sua pasta e escova de dentes. De seguida, as crianças mais novas iam para a sesta e as restantes ficavam no espaço exterior a brincar se estivesse bom tempo, se esse não fosse o caso, voltavam para a sala de atividades e permaneciam a brincar silenciosamente, pois a sesta era realizada na

própria sala em que existia uma cortina a dividir os espaços. Posteriormente, às 14:00, a educadora ficava sozinha com o grupo e as crianças podiam brincar ou terminar alguma tarefa que ainda tivessem para completar, enquanto as restantes acordavam da sesta. Passado um tempo, a educadora reunia o grupo de crianças no tapete para realizar o balanço do dia em que se relembra as várias situações que ocorreram na rotina. Por volta das 15:00, as crianças sentavam-se nas mesas da sala para lanchar e, após o lanche, o grupo ficava ao encargo da auxiliar que as encaminhava para as Atividades Socioeducativas mencionadas anteriormente até os familiares as irem buscar à OS.

Relativamente ao PAA, o grupo usufruía, de quinze em quinze dias, de sessões de música à segunda-feira entre as 9:45 e as 10:30 e de educação motora à quarta-feira entre as 11:00 e as 11:30 por professores exteriores à OS. Na quinta-feira, entre as 9:45 e as 10:30 era dinamizado o conto de uma história por parte de uma educadora polivalente na oficina “Chuva de Histórias” e à sexta-feira ocorriam diversificadas atividades relativas à expressão plástica na oficina “Artes nas Mãos” entre as 10:45 e o 12:15.

Concluindo, no que diz respeito ao tópico da organização do tempo e rotinas, considero essencial estabelecer uma relação entre a rotina diária colocada em prática com o grupo de crianças da PPS II e a fundamentação teórica do MEM, visto que a OS tem por base essa metodologia. Assim sendo, segundo Folque (2014), a rotina diária em MEM consta dos seguintes momentos: Acolhimento; Reunião de Conselho; Atividades de Projeto; Pausa; Tempo para Comunicações; Almoço; Atividades Culturais; e Balanço do dia. Deste modo, é notório que a maioria dos momentos mencionados pela autora eram incluídos na rotina diária das crianças, tal como se pode observar nas NC que se apresentam de seguida:

-“(...) o JM. e a MR. chegaram à sala acompanhados pelo familiar (...) tomei a iniciativa de receber estas duas crianças.” (NC, nº 63) - *Acolhimento*;

-“(...) a AU. trouxe uma planta que apanhou no fim de semana e, por isso, a educadora no momento do tapete decidiu mostrar ao restante grupo (...)” (NC, nº 54) - *Tempo de Comunicações*;

-“(…) a educadora organizou as crianças em três pequenos grupos em que algumas ficaram numa mesa a terminar a atividade de exploração com a plasticina, outras ficaram noutra mesa a fazer uma atividade de Halloween com carvão e o restante grupo podia brincar livremente pelo espaço da sala.” (NC, nº 95) - *Atividades livres ou orientadas*;

-“(…) a educadora decidiu voltar a abordar com o grupo a temática dos cinco sentidos, recorrendo a duas mãos sensoriais trazidas por mim no sentido de incluir no projeto.” (NC, nº 82) - *Atividades de Projeto*;

-“(…) todos os dias as crianças comem uma peça de fruta antes da hora de almoço, sendo uma fruta diferente em cada dia.” (NC, nº 24) - *Pausa/Lanche da manhã*;

-“Após o almoço o grupo faz fila à porta do refeitório à medida que a educadora chama as crianças por mesas.” (NC, nº 8) - *Almoço*;

-“(…) as atividades já integradas na rotina (expressão musical/dramática, educação motora, expressão oral “chuva de histórias” e expressão plástica “arte nas mãos”) (NC, nº 21) - *Atividades Culturais*;

-“(…) a educadora pediu que cada criança se sentasse numa cadeira no sentido de todo o grupo ficar reunido na mesma mesa. Durante esta reunião a educadora abordou aquilo que estava escrito no diário de grupo (…)” (NC, nº 74) - *Reunião de Conselho*.

## **2.4. A Equipa Educativa**

Com o intuito de caracterizar a equipa educativa de sala foram realizadas entrevistas semiestruturadas que tinham como objetivo conhecer o percurso académico e profissional, as conceções das profissionais relativamente a alguns temas específicos, assim como, identificar os princípios e modelos pedagógicos que sustentam a prática e os procedimentos relativos à planificação e avaliação (cf. Anexo D). Porém, é importante referir que relativamente à entrevista da auxiliar, esta foi mais direcionada e estruturada no âmbito de obter a sua conceção sobre o tema da investigação (cf. Anexo E). Tanto a educadora como a auxiliar optaram por responder às questões por escrito. Além disso, foi,

ainda, consultado o Projeto Curricular de Grupo (2024-2025) fornecido pela educadora cooperante e, também, tive em conta as conversas informais.

Assim sendo, a equipa educativa da sala azul é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. A educadora formou-se no Magistério Primário de Lisboa, atual Escola Superior de Educação de Lisboa, onde fez o Bacharelato entre 1984 e 1987 e, posteriormente, realizou o Complemento de Formação Científica e Pedagógica em 2002, correspondente à Licenciatura na ESEI Maria Ulrich. Esta profissional exerce funções de educadora de infância há 37 anos, sendo que há 35 trabalha na OS em que se encontra neste momento, utilizando na sua prática o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). É ainda pertinente referir que desde 2005 é elemento pertencente à direção pedagógica. Para complementar a sua formação, a educadora frequenta inúmeras ações acreditadas, cursos e encontros de educação. Por outro lado, a formação académica da auxiliar é referente ao 12º ano no qual tirou um curso técnico de apoio à infância e o seu percurso profissional foi maioritariamente desenvolvido na OS, onde se encontra há 7 anos, no entanto, durante 5 anos trabalhou no ensino especial. Além disto, é importante mencionar que este ano letivo foi a primeira vez que a auxiliar frequentou o Pré-Escolar nesta OS, tendo anteriormente exercido funções enquanto auxiliar na Creche.

A partir da observação participante, torna-se possível afirmar que a equipa educativa de sala trabalhava sempre em colaboração, partilhando as situações ou experiências das crianças, caso algum dos elementos não estivesse presente, e refletindo sobre as estratégias utilizadas no qual adequavam consoante cada criança. Para além disso, tinham como visão que os papéis de ambas as profissionais devem ser respeitados, pois contribuem igualmente para o pleno desenvolvimento das crianças, tal como se pode observar no seguinte excerto mencionado, na entrevista, pela educadora: “(...) somos realmente importantes na formação da identidade de cada criança que passa pelas nossas mãos.” (cf. Anexo P). Desta forma, consigo caracterizar a equipa educativa da sala azul com quem tive a oportunidade de contactar, como sendo respeitadora, acolhedora e responsável e no que diz respeito à relação do adulto com as crianças, as duas

profissionais, transmitiam confiança, afetividade e respeito, fazendo com que o grupo se sentisse feliz e seguro.

## **2.5. As Crianças Da Sala Azul**

De modo a conhecer cada criança individualmente, proporcionar a cada uma experiências estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem e estabelecer intencionalidades educativas, tornou-se indispensável caracterizar o grupo de crianças da sala azul. Assim sendo, com o objetivo de obter informação variada e detalhada, optei por recorrer a técnicas e instrumentos de recolha de dados como a observação participante, sustentada a partir das notas de campo elaboradas, as conversas informais com a equipa educativa de sala, uma entrevista semiestruturada realizada à educadora cooperante e a análise documental de documentos fornecidos pela OS como o Projeto Educativo (2023-2027) e o Projeto Curricular de Grupo (2024-2025).

O grupo é composto por vinte e uma crianças, onze do sexo masculino e dez do sexo feminino. Quando iniciei a minha prática as crianças tinham idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos de idade, como é possível observar na tabela em anexo (cf. Anexo F). Contudo, algumas crianças tiveram o seu aniversário durante a minha presença na OS, logo no final da prática o grupo era constituído por cinco crianças com 3 anos de idade, onze crianças com 4 e cinco crianças com 5. Cinco das vinte e uma crianças nunca tinham frequentado esta OS no qual vieram de casa ou de outra escola, portanto, maior parte do grupo já frequentava a OS desde a Creche. Assim, de um modo geral, as crianças encontravam-se familiarizadas com as rotinas, a equipa educativa e o ambiente educativo apesar de existirem algumas crianças mais novas em período de adaptação. É ainda importante referir que quatro crianças são finalistas, indo para o 1º ano de escolaridade no próximo ano letivo.

Posto isto, o grupo caracteriza-se como sendo heterogéneo ao nível da faixa etária, do desenvolvimento, das competências e dos interesses, o que revela ser um benefício, pois tal como afirma Silva et al. (2016), “(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento

e da aprendizagem.” (p. 24). Tal como referiu a educadora cooperante na entrevista “Cada criança é um ser único, com características muito próprias, ávida e curiosa em conhecer, aprender e descobrir o mundo.” (cf. Anexo P), por isso, menciono de seguida algumas dessas características que considero serem relevantes relativamente ao grupo de crianças.

A criança quando chega ao JI já traz consigo uma bagagem construída a partir de todo o seu percurso anterior vivido e, por esse motivo, tendo em conta o que foi observado por mim, consegui identificar que são crianças alegres e sorridentes, acolhedoras e recetivas, pois receberam-me de braços abertos na sala, sociáveis ao gostarem de expressar/partilhar constantemente as suas vivências e experiências e, ainda, são curiosas e interessadas em aprender e experimentar coisas novas, ficando motivadas ao demonstrarem querer participar nas atividades propostas. Assim, este grupo caracteriza-se como muito comunicativo, participativo, colaborativo e observador em que as crianças são empenhadas, carinhosas e cuidadosas.

Além disso, na sua globalidade, o grupo apresenta como grande capacidade a autonomia, que é bastante estimulada pela equipa educativa através, por exemplo, da eleição diária dos responsáveis de sala. O grupo é capaz, de forma consciente, realizar as atividades inerentes à rotina da sala no qual as crianças ficam muito satisfeitas quando concluem alguma tarefa autonomamente ou ajudam os adultos no dia-a-dia, sendo possível observar tal facto desde o início do estágio: “(...) a educadora pediu a duas crianças para irem colocar as cadeiras no refeitório para o almoço (...)” (NC, nº 11) e “(...) a criança conseguiu escrever autonomamente “Madalena”, ficando muito contente ao sorrir (...)” (NC, nº 13). No entanto, as crianças mais novas ainda procuram a validação do adulto e necessitam de ser lembradas sobre que tarefa lhes foi assignada.

A nível pessoal, das seis crianças do grupo que fazem a sesta, por norma, adormecem sozinhas, contudo, existem duas crianças que necessitam da presença de um adulto para se sentirem seguras e ficarem sossegadas. Referente à alimentação, as crianças são autónomas para comer, embora, nem todas consigam manusear os talheres corretamente e, por isso, pegavam na taça da sopa para a beber, utilizavam apenas o garfo ou pediam ao adulto que as ajudasse. Em relação à higiene, já sabiam que após todas as refeições tinham de ir à casa-de-banho lavar as mãos, a boca e os dentes. Para além disto,

as crianças tinham muito presente a sua rotina ao preverem/anteciparem o que iria acontecer nos diversos momentos do dia. Também ajudavam bastante a equipa educativa de sala nas tarefas diárias [“(...) pegou na taça em que foi colocada a cola branca e pôs dentro do lavatório no sentido de me ajudar a lavar.” (NC, nº 92) e “(...) a MD. quis ajudar a fazer essa tarefa (...) sentou-se ao pé de mim e, primeiramente, observou o que estava a fazer, começando depois a tirar uma folha laranja e colocando cola num desenho para colá-lo.” (NC, nº 97)] e a transitar de um espaço para outro, por exemplo, arrumando os brinquedos/objetos.

A nível cognitivo, tendo em conta as diferentes fases de desenvolvimento que o grupo apresenta, algumas crianças de 2 e 3 anos estão a aprender a se comunicar, no entanto, já conseguem expressar os seus interesses, as suas vontades ou necessidades. Ainda assim é importante mencionar que uma criança de 4 anos apresenta dificuldade a nível da linguagem oral, sendo que se encontra a ter apoio através da terapia da fala. Por outro lado, a nível da linguagem escrita torna-se fundamental ressaltar que algumas crianças de 4 e 5 anos, quando iniciei a minha prática, já tinham começado a sua estimulação, existindo um incentivo por parte da equipa educativa de sala no qual as crianças tinham a possibilidade de escrever durante a sua rotina diária. Por exemplo, a partir da escrita de algum acontecimento que quisessem contar através dos registos que eram posteriormente expostos na parede da área da oficina da escrita. Além disso, todas as crianças tinham à sua disposição um cartão com o nome e sobrenome no sentido de as auxiliar a escrever quando, por exemplo, concluíssem uma tarefa ou um desenho.

De acordo com a teoria do construtivismo de Jean Piaget (1977), o grupo de crianças encontra-se no estágio pré-operatório, sendo uma fase do desenvolvimento que se caracteriza por uma inteligência representativa, isto é, as crianças representam a realidade através de símbolos, imagens mentais, palavras ou gestos, como por exemplo a partir do desenhar ou brincar ao faz de conta. Assim sendo, a criança começa a representar o mundo com as suas próprias palavras e imagens, demonstrando o desenvolvimento da sua capacidade simbólica. Além disso, neste estágio, não conseguem distinguir o seu ponto de vista de outros pontos de vista, pois consideram que o mundo à sua volta é inteiramente em relação à sua própria maneira de ver as coisas (Cole & Cole, 2004).

É ainda essencial mencionar que o grupo inclui uma criança de 4 anos diagnosticada com *Perturbação do Espectro do Autismo* (PEA). Segundo a Companhia União Fabril (2024), a PEA é uma perturbação neurodesenvolvimental que se caracteriza por dificuldades no desenvolvimento, nomeadamente, na comunicação e interação social e pela presença de comportamentos, atividades e interesses repetitivos, específicos e estereotipados. Neste sentido, é observável alguns dos sintomas mencionados por Paasche et al. (2010), no qual a criança anda sempre com os seus objetos de conforto (dois brinquedos que traz de casa); apresenta comportamentos repetitivos, como alinhar formas e cores, principalmente, o vermelho que se revela a sua cor favorita; tem dificuldade em se relacionar com as restantes crianças não gostando de partilhar o mesmo espaço físico e os objetos, mantendo apenas um contacto mais próximo com os adultos da sua confiança pelo facto de se sentir mais segura e confortável; fica frustrada quando a sua rotina é modificada, não sendo capaz de lidar facilmente com experiências novas; demonstra hipersensibilidade a estímulos sonoros; gosta de ajudar os adultos e fica muito satisfeita quando consegue realizar alguma tarefa autonomamente; apresenta uma grande capacidade a nível matemático, conseguindo facilmente identificar os números e calcular mentalmente, sendo uma área em que teve uma evolução rápida tendo em conta o esperado para a sua faixa etária. A partir de uma conversa informal com a educadora, esta referiu que a criança se encontra acompanhada por profissionais externos à OS referentes a esta necessidade de saúde específica.

Relativamente ao desenvolvimento físico-motor, observei nas brincadeiras livres que todas as crianças exploram tanto a sala de atividades como o espaço exterior, não permanecendo no mesmo local ao moverem-se livremente. Por outro lado, nas sessões de educação motora notei que o grupo era bastante estimulado pelo professor no sentido de desenvolverem a consciência sobre o domínio do próprio corpo. Assim, de um modo geral, o grupo é bastante ativo ao explorar à vontade os diversos espaços da OS.

Por último, a nível das competências sociais, por vezes, as crianças tendiam a ser conflituosas face à dificuldade na partilha de objetos/brinquedos, recorrendo a um adulto para resolver os problemas com que se deparavam. Nesses momentos, identifiquei que algumas crianças são instáveis emocionalmente, tendo dificuldades em gerir as suas

emoções, principalmente, nas situações de conflito, em que surge a tristeza e a raiva. Esse facto pode ser justificado pela fase de desenvolvimento em que se encontram e pela heterogeneidade referente à faixa etária que fazia variar o modo como os elementos do grupo se envolviam/relacionavam. Assim, era notório que apreciavam a companhia do adulto durante as suas brincadeiras, chamando para que permanecesse perto delas [“(…) começou a chamar-me ao dizer a sorrir alegremente “Madalena, quero a tua ajuda para fazer o puzzle!”.” (NC, nº 77) e “[…] após fazer o seu “desenho” com a plasticina veio na minha direção e disse “eu quero fazer um jogo contigo”.” (NC, nº 90)]. Contudo, existia um incentivo por parte da equipa educativa de sala para a cooperação entre as crianças, especialmente, entre crianças mais velhas que demonstravam sempre disponibilidade para ajudar as mais novas, como é possível observar na seguinte NC: “[…] a educadora pede, de forma aleatória para que todas as crianças o façam, às crianças mais velhas (4/5 anos) que deem a mão às crianças mais novas (2 anos).” (NC, nº 30).

Ainda a nível social, o grupo era ruidoso, sendo necessário que o adulto controlasse a situação ao pedir para falarem mais baixo ou permitirem ouvir o outro. Logo, existem crianças mais irrequietas que não são capazes de ficar paradas e em silêncio durante um período maior de tempo, o que perturbava, por exemplo, o momento da reunião da manhã no qual o adulto tinha de pedir várias vezes para que essas crianças ficassem sossegadas. Portanto, é possível afirmar que as crianças apresentam dificuldades em escutar o outro ao tentarem falar todas ao mesmo tempo. Posto isto, torna-se pertinente ressaltar os problemas comportamentais de uma criança do grupo, devido as situações externas à OS, em que é necessário ter sempre um adulto perto de si nos diversos momentos da rotina. Esta criança não consegue permanecer em roda no tapete, tenta magoar as restantes crianças ou os adultos através do bater/arranhar/morder, demonstra pouca capacidade de concentração e a emoção mais predominante na criança é a raiva no qual nada parece satisfazê-la. De um modo global, a criança não consegue seguir as regras básicas a nível das relações para com os outros e, por esse facto, a educadora cooperante sinalizou-a à equipa de intervenção precoce. O restante grupo no que concerne às interações com os adultos da sala, as mesmas revelavam afeto e confiança tanto na educadora como na auxiliar, existindo diariamente troca de carinhos e palavras calorosas.

Em jeito de conclusão, relativamente às áreas favoritas do grupo, destacam-se três: a área do jogo simbólico, em que observei diversas vezes as crianças a pegarem nos bebés e a colocarem a comida de brincar em cima da mesa, brincando ao faz de conta; a área das construções, pois as crianças perguntavam diariamente aos adultos se podiam brincar na mesma, no entanto, os meninos eram quem mais frequentava esta área, construindo estruturas com os legos; e a área da expressão plástica em que tanto meninos como meninas gostavam de estar, indo autonomamente buscar folhas e lápis de cor para fazer, essencialmente, desenhos. Já a menos procurada era a área da oficina da escrita, apesar dos materiais estarem disponíveis e dispostos para exploração do grupo a educadora, por vezes, necessitava de incentivar para que escrevessem. O grupo apresenta, ainda, um especial interesse por puzzles, sendo um jogo que as crianças fazem com grande entusiasmo e dedicação no qual ficavam deslumbradas sempre que conseguiam concluir autonomamente um puzzle, principalmente, se possuísse muitas peças.

## **2.6. As Famílias**

O contexto familiar é o primeiro ambiente em que a criança participa no qual aprenderá regras, valores, modos de interagir com outras pessoas, bem como desenvolverá aspetos importantes da sua personalidade (Dias et al., 2013). De acordo com Sousa e Sarmiento (2010), a família constitui “(...) o primeiro contexto onde a criança constrói as suas primeiras experiências de interação, isto é, onde a criança desenvolve a sua socialização primária” (p. 145). Deste modo, a família possui um papel fundamental, pois quando as crianças chegam ao JI irão expressar-se nas interações com os adultos e pares consoante as suas vivências nesse contexto (Mata & Pedro, 2021). Assim, será essencial conhecer as famílias para conhecermos igualmente cada criança e, para tal, recolhi informações a partir de documentos da OS, de conversas informais com a educadora e de contactos regulares com as próprias famílias.

Posto isto, em relação à tipologia do agregado familiar, das 21 famílias, 19 apresentam a estrutura nuclear monoparental constituída por um casal e o/a(s) filho/a(s), sendo que nas restantes duas, uma é constituída por um casal homossexual, neste caso, duas mulheres e a outra a criança não vive nem com o pai nem com a mãe. Quanto ao

número de irmãos, a maioria das crianças tem pelo menos um irmão, no entanto, alguns elementos do grupo têm o/a irmão/ã a frequentar a mesma organização, estando na Creche ou noutra sala do Pré-Escolar (cf. Anexo G). Relativamente às idades, estas variam entre 46 e 35 anos nos pais e 45 e 34 anos nas mães. Importa ainda mencionar que na totalidade os familiares são de nacionalidade portuguesa. No que concerne às profissões desempenhadas existe uma grande variedade, tal como se pode verificar em anexo (cf. Anexo G), no qual a maioria dos familiares das crianças prosseguiu estudos, tendo como habilitações literárias a licenciatura, o mestrado ou o doutoramento.

Para além de ser importante caracterizar as famílias para entendermos o contexto em que cada criança vive, torna-se igualmente essencial conhecê-las individualmente, mais propriamente, as suas especificidades, expectativas, sentimentos e características de modo a promover uma relação de colaboração, confiança e compromisso que leve a uma efetiva parceria entre a escola e a família (Loureiro, 2017). Sendo por esse facto que aproveitei as oportunidades que tive, ao longo da prática, de dialogar diretamente com os familiares de cada criança, bem como envolvê-los no processo educativo do/a filho/a.

Segundo Sá (2002), existem três tipos de participação das famílias na sala azul, sendo eles: a participação formal a partir das reuniões de pais, a participação não formal visto que alguns familiares se envolveram nas atividades que decorreram no contexto de sala, articulando-se com a educadora e comigo, por exemplo, através da partilha de informação daquilo que a criança falava em casa. E, por fim, a participação informal que se centra nas conversas informais no qual as que tive oportunidade de assistir constam sempre diálogos sobre os interesses e necessidades dos/as filhos/as ou, por outro lado, através de *emails* entre a educadora e as famílias.

Assim sendo, mediante a observação participante foi notório o envolvimento dos familiares, uma vez que colaboravam bastante nas propostas idealizadas pela equipa educativa de sala ou por mim, tendo como exemplos: envolvimento nos passeios, eventos ou projetos elaborados, pedidos de materiais ou objetos, participação no portefólio da criança, etc. Logo, observei uma clara participação direta e uma comunicação ativa, pois todas as famílias tinham espaço para tomar decisões e conversar abertamente com ambas as profissionais.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

| ' ' | ' ' |

Cada educador/a de infância possui um leque de valores e crenças que o/a leva a definir um conjunto de objetivos que orienta a sua prática. Portanto, de acordo Silva et al. (2016), importa que o/a educador/a, antes de iniciar a intervenção pedagógica, estabeleça as intenções para a sua ação na qual torna-se crucial que tenha um olhar atento/a e reflita sobre a sua intervenção, de modo a adaptar as intencionalidades ao contexto social e às características do grupo e das suas respetivas famílias.

Neste seguimento, durante o estágio da PPS II, procurei envolver-me na rotina do grupo, observando e registando, no sentido de conhecer cada criança, ou seja, quais os seus interesses, potencialidades e fragilidades. Esse registo e documentação de informação foi efetuado, essencialmente, através das notas de campo e registos fotográficos (cf. Anexo A). Atendendo que o trabalho em JI não é apenas feito com as crianças procurei igualmente estabelecer uma boa relação com todos os intervenientes ao adotar uma postura reflexiva, atenta, afetuosa, acessível e empática. Assim, enquanto futura educadora de infância, considero que foi fundamental definir as intenções para a ação no início da minha prática profissional supervisionada, tanto relativamente ao grupo de crianças como também à equipa educativa e às famílias.

### **3.1. Intenções para a Ação**

#### **3.1.1. Com as Crianças**

Uma vez que, como referido no capítulo anterior, a maioria das crianças do grupo conviviam umas com as outras há algum tempo em que as relações estabelecidas eram bastante coesas e consistentes, tornou-se importante adotar uma postura que me permitisse entrar num mundo onde estas já se encontravam inseridas. Neste sentido, a minha primeira intencionalidade para com as crianças consistiu na **criação de uma relação afetiva de segurança e confiança**, sendo que a segunda reflexão semanal incidiu exatamente sobre esta temática pelo facto de ter sido uma das minhas prioridades ao iniciar a prática, tal como se pode notar no seguinte excerto:

“Desde que a criança nasce precisa de atenção, carinho e afeto para que consiga crescer e desenvolver-se de forma plena e holística. Assim, partindo

da concepção de que a escola é um dos locais onde a criança passa grande parte dos seus primeiros anos de vida será imprescindível que o/a educador/a e as crianças estabeleçam um vínculo afetivo.” (cf. Anexo A - RS, semana de 11 a 15 de novembro).

Esta intenção revela-se indispensável para qualquer ação pedagógica, pois é através da relação que o/a educador/a estabelece com a criança que será possível dar uma resposta adequada às suas necessidades e interesses. Todas as crianças, como é natural, têm uma reação diferente perante a chegada de um novo adulto ao seu cotidiano e, por isso, será fundamental existir uma adaptação e aproximação do/a educador/a perante as mesmas, escutando-as ativamente e observando como o ambiente é percebido por elas e como as influencia, os interesses que demonstram, as iniciativas que tomam, as interações nas quais se envolvem e as evoluções/conquistas em cada criança (Laevers, 2014). Dessa maneira, os educadores irão perceber como apoiar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, por conseguinte, proporcionar-lhes momentos de bem-estar nos quais irão sentir que pertencem a um grupo. Assim, os adultos de referência devem ser sensíveis e calorosos para que compreendam a importância do estabelecimento de relações afetivas.

Seguindo esta linha de pensamento, comecei por observar o comportamento das crianças, a forma como se relacionavam entre pares e, além disso, tive uma atenção contínua a cada interação no sentido de conhecer as necessidades, os interesses e as características específicas de cada criança, pois tal como menciona Martins (2019) “Compreender a criança como um ser singular, diferente de todos os outros, é o primeiro passo para estabelecer uma ligação (...)” (p. 59). Nessas interações, brincadeiras ou dinâmicas tentei transmitir calma e segurança, baixar-me ao seu nível e abordá-la sobre as ações que estivesse a desempenhar com os brinquedos, materiais ou objetos, tentando assim integrar-me, porém seguindo sempre a sua vontade, isto é, não modificando a brincadeira. Após estarem confortáveis com a minha presença na sala, a criação de uma relação afetiva passou, também, por auxiliar nos momentos de refeição, higiene e sesta em que respeitei os seus gostos e tempos. Para além disso, tentei sempre priorizar momentos de atenção individualizada com cada criança do grupo no qual mostrei-me

disponível para interagir, brincar, escutar e ajudar, o que me permitiu conhecer melhor cada uma. Posto isto, no geral, procurei criar uma relação de proximidade com cada criança para que todo o grupo pudesse contar comigo sempre que necessário, de modo a tornar-me um adulto de referência confiável.

As OCEPE contemplam uma área designada “Área de Formação Pessoal e Social”, presente ao longo de toda a prática educativa e considerada a base de todas as outras aprendizagens subsequentes no qual está relacionada com o modo como as crianças interagem com os outros, com o meio envolvente e consigo mesmas (Silva et al., 2016). Sendo as emoções indissociáveis do desenvolvimento de cada ser humano e, após identificar a problemática da investigação, tornou-se essencial definir como segunda intenção, **proporcionar às crianças ferramentas que facilitem a estabilidade emocional**, tendo como foco o bem-estar de cada criança visto que o grupo, na sua globalidade, apresenta algumas dificuldades a nível social e emocional, essencialmente, perante as interações entre pares.

Apesar de ser no período entre os três e os seis anos de idade que as crianças começam a adquirir novas formas de se relacionar com os outros, identificar as emoções e saber expressar-se, estas “(...) precisam do seu tempo para recuperarem o controlo emocional, sendo que, nas idades mais precoces, o cérebro tem ainda pouco desenvolvida a zona que permite gerir as emoções.” (Martins, 2019, p. 44). Portanto, segundo Franco (2009), de modo a proporcionar bem-estar emocional é imprescindível saber identificar e reconhecer as emoções, porque dessa forma a criança estará a tomar uma maior consciência e controlo das mesmas, o que, por conseguinte, levará também à compreensão do que os outros estão a sentir. Posto isto, ao longo da minha prática, procurei oferecer oportunidades às crianças para que, gradualmente, se tornassem mais aptas a autorregularam-se, conseguindo compreender e comunicar as suas próprias emoções e as dos outros, levando assim a que também desenvolvessem o sentimento de empatia. Para além do referido, algo que considero muito importante é a parte afetuosa de cada criança no qual pretendi estar bastante atenta quando as crianças demonstravam necessitar de algum tipo de carinho ou conforto, dando-lhes espaço e tempo para expressarem os seus

sentimentos. Através disto, creio que as crianças começaram a confiar mais em mim para verbalizarem ou mostrarem como se sentiam.

“Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades próprias” (Silva et al., 2016, p. 12), por isso, no decorrer do estágio, procurei sempre ajustar a minha interação a cada criança individualmente, de forma a respeitar o seu ritmo e a sua personalidade. À vista disso, surge a minha terceira intencionalidade associada ao **respeito pela criança como ser único** no qual pretendi planejar a minha prática tendo em consideração as suas características individuais. Assim sendo, através de uma observação cuidada e intencional procurei conhecer as particularidades de cada criança no sentido de me relacionar com elas a partir da informação obtida. Esta observação e escuta constante, acredito que me permitiu conhecer melhor cada criança, adequar as propostas e revelar as aprendizagens.

Por fim, como quarta e última intenção que delinee para com as crianças, esta consistiu em **promover a autonomia e a participação ativa das crianças**, atribuindo-lhes um papel ativo e dinâmico ao longo do seu processo de aprendizagem. Neste sentido, no decorrer da prática, tive como finalidade apresentar propostas de atividades em conformidade com os interesses e necessidades do grupo, procurando criar oportunidades para escutar as opiniões, questões e sugestões das crianças. Desta forma, pretendi dialogar abertamente com o grupo, assim como, discutir com o mesmo acerca dos seus interesses, pois tal como refere Folque (2014) é crucial a existência de diálogos interativos entre o/a educador/a e as crianças pelo facto de que através dos mesmos existirá uma aprendizagem sustentada e aprofundada por parte de cada criança. Por outro lado, as OCEPE defendem, ainda, que a criança ao participar no seu processo educativo conseguirá “(...) mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade.” (Silva et al., 2016, p. 34). À vista disso, um dos objetivos do/a educador/a deverá ser o planeamento de “(...) situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (...)” (Silva et al., 2016, p. 26). Por esse motivo, tive em vista ser capaz de proporcionar experiências significativas a todo o grupo, pois ao criar um ambiente rico

em oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças permitirá que estas se tornem autónomas e competentes em diversas áreas.

Para concluir, é ainda de salientar que realizei um portefólio que retrata o desenvolvimento e as aprendizagens de uma criança do grupo no qual acompanhei desde o início da PPS II (cf. Anexo A). Esse registo foi concretizado através de notas de campo e fotografias e, para além disso, baseei-me nas áreas de conteúdo associadas às OCEPE. Também desenvolvi, no âmbito da Unidade Curricular Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, um projeto em que as crianças tiveram a possibilidade de descobrir e explorar uma temática à sua escolha.

### **3.1.2. Com a Equipa Educativa**

Durante as primeiras semanas de estágio procurei conhecer não só a equipa educativa de sala, como também toda a equipa da OS, estabelecendo uma relação colaborativa com todos os intervenientes que contactam diariamente com as crianças. Assim, ao iniciar a PPS II, a minha primeira intenção consistiu em **conhecer a equipa educativa**, isto é, **as suas práticas e visões**, de modo a respeitá-las e, também, agir em conformidade com as mesmas. De acordo com Matos et al. (2015), é essencial que entre os elementos da equipa educativa de sala exista cooperação para que, em conjunto, definam linhas orientadoras comuns para os mesmos objetivos e coincidam ou complementem as suas visões, pois o contributo de cada elemento deve ser valorizado.

Deste modo, inicialmente, adotei uma postura de apoio à equipa, observando os seus comportamentos, ações e estratégias e demonstrando disponibilidade para ajudar no que fosse necessário. Posteriormente, integrei-me nas dinâmicas já organizadas pela equipa, assim como, apresentei propostas de atividades para realizar com o grupo no qual comuniquei sempre previamente com a educadora cooperante, de forma a assegurar que essas propostas iam ao encontro das suas intenções. Por outro lado, de modo a dar continuidade à prática pedagógica implementada pela equipa educativa pretendi sempre estar recetiva a ouvir as orientações e recomendações por parte da educadora e auxiliar.

A partir da primeira intencionalidade pretendi, ainda, **estabelecer uma relação de parceria e confiança** com a equipa educativa nos cuidados prestados às crianças, respeitando sempre o trabalho desenvolvido pela mesma. Uma boa relação de equipa influenciará o bem-estar, as relações e interações com cada criança do grupo, devendo por isso, existir comunicação, partilha e reflexão sobre todas as situações do contexto pedagógico e as experiências proporcionadas às crianças (Laevers, 2014). À vista disso, demonstrei sempre disponibilidade para trabalhar em colaboração com ambas as profissionais nos vários momentos da rotina diária, promovendo o diálogo e a comunicação constante pelo que segundo a *Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância* (2011), é crucial “Respeitar (...) e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa (...)” (p. 2).

### **3.1.3. Com as Famílias**

Segundo a *Carta de Princípios da Associação de Profissionais de Educação de Infância* (2011), cabe ao/à educador/a respeitar as famílias, promover a sua participação e acolher os seus contributos. Isto porque, a família é quem melhor conhece a criança uma vez que constitui a primeira entidade com a qual as crianças socializam (Dias et al., 2013). Tendo em conta o referido, considero que, durante a minha prática, é essencial **criar uma relação de colaboração, confiança, respeito e disponibilidade** na medida em que ambos os intervenientes, JI e família, são os primeiros espaços de socialização e aprendizagem da criança no qual contribuem igualmente para o seu desenvolvimento holístico. Assim como refere Delgado et al. (2022), uma relação de interação e complementaridade entre “(...) escola-família é entendida como uma condição fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (...)” (p. 105).

Posto isto, é crucial que o/a educador/a conheça e integre a família nas vivências da criança, pois esta é também responsável pela educação do/a filho/a tendo igualmente “(...) o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico (...)” (Silva et al., 2016, p.16). Logo, durante a minha prática, tive como segunda intencionalidade, **promover a partilha e o envolvimento das famílias** no processo educativo, uma vez

que a sua participação é fulcral para o pleno desenvolvimento da criança, o que, por conseguinte, promoverá as suas aprendizagens e o seu bem-estar. Tal como referem Matos e Pedro (2021), os pais são muito significativos para a criança por serem o contexto relacional mais próximo e, por isso, vão “(...) desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos propõem (...)” (p. 10).

Para finalizar, considero pertinente ressaltar que delineei como intencionalidades na minha ação para com as famílias do grupo de crianças as referidas anteriormente pelo facto de, enquanto futura educadora de infância, ter compreendido o quão é essencial que a família esteja envolvida no processo educativo do/a filho/a, assim como, me encarem como alguém de confiança a quem podem deixar a criança, sentindo segurança com a minha presença. Deste modo, a primeira reflexão semanal incidiu sobre esse aspeto visto que foi uma temática que chamou a minha atenção ao iniciar a prática, pois no meu estágio da PPS I não tive a possibilidade de contactar tantas vezes de forma direta com as famílias. Tal como se pode observar no excerto apresentado a seguir:

“(...) as famílias têm a liberdade de entrar na escola e na respetiva sala de atividades do/a filho/a (...) existe, diariamente, um contacto direto e uma comunicação aberta, coerente e honesta. A equipa educativa tenta, ainda, construir uma relação de confiança e respeito mútuo e incluir as famílias na rotina diária do grupo, seja por exemplo através do diálogo, exposição de trabalhos feitos pelas crianças ou convite às famílias para a celebração de épocas festivas (...) devido ao horário que frequento o jardim de infância tenho a possibilidade de estar presente no acolhimento das crianças, portanto, consigo contactar regularmente com as famílias de cada criança (...)” (cf. Anexo A - RS, semana de 4 a 8 de novembro).

### **3.2. Avaliação da concretização das intenções**

No presente subcapítulo consta a minha reflexão perante a concretização das intenções definidas para a prática explicitadas anteriormente, em que identifico os pontos fortes e as melhorias existentes na minha prestação enquanto estagiária, fazendo uma comparação com o meu estágio anterior. Primeiramente, irei avaliar as intenções

delineadas para com o grupo de crianças, de seguida, para com a equipa educativa e, por último, para com as famílias.

Relativamente às intenções que delinee para com o **grupo de crianças**, considero ter conseguido concretizar todas elas com bastante sucesso. Assim, no que diz respeito à primeira intencionalidade, **criação de uma relação afetiva de segurança e confiança**, afirmo que consegui de uma forma progressiva chegar a todas as crianças. Ao longo das semanas da PPS II, o grupo demonstrou estar cada vez mais à vontade com a minha presença em sala, tendo-me tornado um adulto de referência. As crianças vinham ter comigo sempre que necessitavam de ajuda ou precisavam de algo, partilhando também as suas descobertas e conquistas. No final do estágio, o grupo, na sua totalidade, recorria à minha ajuda, companhia e/ou aprovação. Deste modo, foram vários os momentos que confirmam este vínculo afetivo estável, entre mim e o grupo de crianças, no qual considero que fui capaz de desenvolver com cada criança a relação afetiva e de confiança idealizada, tal como é possível constatar através das seguintes notas de campo (NC):

-“(...) quando me baixei para ficar ao nível da ML. e lhe disse “bom dia! Estás boa?”, esticando a minha mão, esta começou a sorrir. De seguida, perguntei se queria ir comigo marcar a presença no qual a criança aceitou, dando-me a mão. A mãe da ML. despediu-se e saiu da sala.” (NC, nº 42);

-“(...) o JM. que começou a chorar assim que o pai se foi embora da sala (...) aproximei-me da criança e perguntei se queria um abraço ao qual respondeu que sim.” (NC, nº 43);

-“A I. assim que entrou na sala acompanhada pela mãe (...) veio a correr na minha direção com os braços abertos no sentido de me dar um abraço.” (NC, nº 51);

-“(...) a AU. abordou-me ao dizer “vais embora Madalena?”. Após responder que sim à criança, esta mencionou que ia ter muitas saudades minhas ao mesmo tempo que me dava um abraço. As restantes crianças ao observarem o sucedido começaram também a dirigir-se na minha direção para se despedirem, dizendo “adeus Madalena!” enquanto me abraçavam.” (NC, nº 121);

-“(...) a criança aproximou-se e esticou-se na minha direção para me poder dar um beijo na bochecha. Ao observar o sucedido também me aproximei enquanto dizia “ah queres me dar um beijinho? Obrigada, PK.!” (...)” (NC, nº 129);

-“Quando entrei na sala de atividades a M. veio na minha direção e deu-me uma folha, dizendo timidamente “Madalena, este desenho é para ti”.” (NC, nº 130);

-“Quando a AU. estava a fazer o seu desenho (...) olhou na minha direção e disse "gosto muito de ti".” (NC, nº 156);

-“o ZM. vem na minha direção e pergunta “Madalena, queres ver um livro comigo?” (...)” (NC, nº 216).

A partir destes registos, acredito que seja possível notar que desde o início da minha prática me preocupei em estabelecer vínculos afetivos com cada criança, mostrando-lhes que estaria sempre ali para as ouvir e lhes dar conforto quando precisassem. Além disso, todos os dias acompanhei o grupo nos diversos momentos da sua rotina diária: brincadeira livre, atividades estruturadas, higiene, almoço e sesta.

Como segunda intenção, **proporcionar às crianças ferramentas que facilitem a estabilidade emocional**, esta encontra-se relacionada com a problemática emergente em que pretendi transmitir estratégias que ajudassem as crianças nos seus momentos de maior frustração nos quais se tornava necessário se autorregular, sendo uma tarefa que identifiquei como difícil de realizar autonomamente para o grupo. Assim, considero que esta intencionalidade se revelou uma mais-valia, pois o período entre os três e os seis anos é um marco bastante importante na etapa do desenvolvimento da autorregulação. É na fase do Pré-Escolar que a criança se encontra mais predisposta a desenvolver as competências sociais e emocionais, o que lhe permite compreender os sentimentos do outro, controlar os seus comportamentos e descobrir novas formas de se expressar.

Para tal, mediante as situações de conflito que foram surgindo, adotei um conjunto de estratégias para estimular as competências autorregulatórias nas crianças: utilizar histórias ou músicas para auxiliar no reconhecimento das emoções e no impacto que as nossas ações podem ter nos outros, demonstrar como lidar com as frustrações ao verbalizar as emoções e estratégias (por exemplo, “Sei que estás chateado/a, portanto,

vamos respirar fundo para te acalmarmos”), incentivar a expressar os sentimentos ou as necessidades através de palavras ao invés de comportamentos agressivos, mostrar/explicitar maneiras adequadas de resolver conflitos, incentivar a criança a pensar como o outro se pode sentir, reforçar atitudes positivas como partilhar os objetos ou ser carinhoso/a e reconhecer/valorizar os progressos de cada criança. A par do referido, notei que as crianças foram se apropriando destas estratégias ao tentarem aplicá-las na resolução dos conflitos. Tal facto será comprovado no capítulo seguinte, mais propriamente, na apresentação dos resultados.

Na terceira intenção, **respeito pela criança como ser único**, a observação e a escuta ativa das crianças tornaram-se cruciais para conhecê-las individualmente, possibilitando a adequação da minha prática ao grupo e a cada criança e, por conseguinte, respeitando os seus ritmos, necessidades, interesses, preferências e dificuldades. Exemplo desse facto é retratado nos momentos em que as crianças me pediam ajuda para escrever o seu nome no qual adequuei a minha postura consoante cada criança, pois o ritmo de aprendizagem era diferenciado, tal como se pode observar na NC: “(...) algumas crianças já conseguem escrever autonomamente, outras necessitam do cartão correspondente ao seu nome e as crianças mais novas precisam do total apoio do adulto.” (NC, nº 108).

No que concerne à última intenção, **promover a autonomia e a participação ativa das crianças**, procurei adotar uma postura de apoio, observando constantemente as situações do dia-a-dia e apenas intervindo quando necessário de modo a dar tempo a cada criança para encontrar soluções para os seus próprios problemas. Por outro lado, tendo em conta a prática pedagógica implementada pela equipa educativa de sala, durante a minha prática, pretendi criar um ambiente em que as crianças pudessem falar e partilhar os seus interesses e dificuldades, assim como, tomar decisões relativamente ao planeamento. Assim, considero que esta intencionalidade esteve bastante evidente ao longo das várias atividades do projeto que implementei junto do grupo, pois tanto o seu surgimento como o desenvolvimento do mesmo decorreram tendo em consideração as características do grupo e os seus interesses (cf. Anexo A).

Passando agora para o segundo ponto deste subcapítulo que corresponde ao trabalho desenvolvido com a **equipa educativa**, julgo ter conseguido ir ao encontro das

minhas intenções delineadas para com a mesma. Em relação à primeira intencionalidade, **conhecer a equipa educativa**, isto é, **as suas práticas e visões**, considero que consegui concretizar esta intenção pelo facto de, ao longo dos meses que estive presente na OS, terem existido diversas conversas informais com ambos os elementos da equipa em que partilhei ideias, defini intencionalidades e expôs as minhas dúvidas ou preocupações. Para além disso, houve da minha parte uma observação atenta às suas ações e estratégias, bem como adotei uma postura de apoio e disponibilidade para adquirir aprendizagens. Deste modo, no final do estágio, consigo afirmar que conheço perfeitamente a visão e prática de cada elemento da equipa, educadora e auxiliar, no qual existiu bastante comunicação e, por isso, sabia identificar como as profissionais iriam agir em certas situações do dia-a-dia. Também as entrevistas realizadas aos elementos da equipa contribuíram para esta intencionalidade na medida em que obtive informação útil que relacionei com a observação participante.

No que diz respeito à intenção de **estabelecer uma relação de parceria e confiança com a equipa educativa**, também considero ter conseguido concretizar este meu objetivo. Durante o estágio, tive a oportunidade de dialogar constantemente com os elementos da equipa em que fui colocando questões acerca de diversos assuntos relacionados com a prática no sentido de conhecer melhor o contexto educativo, o grupo de crianças e a equipa, criando assim uma relação de maior proximidade. Além disso, é importante salientar que me senti sempre bem acolhida, podendo partilhar as minhas ideias, opiniões e dúvidas. Logo, este sentido de colaboração e ajuda que a própria equipa já possuía facilitou na concretização desta intenção pelo facto de, progressivamente, através das minhas ações ter conseguido conquistar essa relação de parceria e confiança com as profissionais e as crianças. Assim, torna-se possível mencionar que consegui adaptar-me com facilidade às rotinas e dinâmicas existentes em sala e na OS, bem como durante toda a minha prática foi-me dada total confiança e abertura por parte da equipa para intervir com as crianças.

É ainda importante referir que no relatório da PPS I destaquei como **aspecto a melhorar** nas intenções para com a equipa educativa, desenvolver uma maior comunicação com a auxiliar de ação educativa, visto que no estágio anterior não tive

possibilidade pelo facto de a profissional ter estado, durante um longo período, de baixa médica. Apesar de ter dialogado mais com a educadora, uma vez que é esta que tem a função de planificar e avaliar, procurei incluir a auxiliar ao partilhar com a mesma as minhas ideias e implementações. Portanto, considero que na PPS II tive a oportunidade de trabalhar em cooperação com a auxiliar da sala, tendo cumprido com esse meu objetivo ao integrá-la na minha prática, assim como, a profissional me envolveu na rotina, nas dinâmicas e nas decisões relativas às crianças. Neste sentido, desde o momento em que integrei a sala de atividades, considero que organizei, refleti e agi em conjunto com a equipa educativa: “Em conversa com a educadora (...) abordou-se o futuro projeto que irei realizar com as crianças e o plano do dia, ou seja, o que estava planeado pela educadora para fazer no dia de hoje.” (NC, nº 93) e “(...) questioneei a auxiliar se, no final do dia, podia entregar a cada criança o seu postal de Halloween no sentido de levarem para casa visto que eu não estaria presente na despedida das crianças.” (NC, nº 113).

Por último, em relação às **famílias**, consegui **criar uma relação de colaboração, confiança, respeito e disponibilidade** ao começar por demonstrar interesse em conhecer as famílias e fazer com que as mesmas me conhecessem, elaborando uma carta de apresentação (cf. Anexo H) para colocar à porta da sala. Também ao iniciar a minha prática surgiu a possibilidade de estar presente na primeira reunião de pais do presente ano letivo em que consegui me apresentar pessoalmente, conhecer as famílias, bem como transmitir confiança e os meus principais objetivos para com as crianças.

Além disso, tive a oportunidade de contactar diariamente com as famílias de todo o grupo visto que estava sempre presente no começar da rotina diária, neste caso, no acolhimento em que pude criar um ambiente confortável, de modo que cada família sentisse segurança com a minha presença na sala. Também nos momentos em que as famílias foram à OS ou à sala de atividades devido a alguma dinâmica planeada pela equipa educativa ou por mim permitiram-me conhecer melhor os familiares das crianças que estiveram presentes, encarando como oportunidades para interagir com os mesmos no sentido de transmitir respeito e disponibilidade, assim como, fez-me perceber a boa relação já existente entre o JI e a comunidade familiar. A partir destas interações positivas as famílias começaram a confiar em mim para entregar o/a seu/sua filho/a:

“(…) os pais entregaram-me descontraidamente o/a filho/a no qual à saída despediam-se de mim e da criança ao dizer “até logo e bom trabalho!” (NC, nº 106) e “(…) a MG. estava a choramingar (…) a mãe passou-a para o meu colo no qual aceitou e começou a ficar mais calma.” (NC, nº 154).

De modo a **promover a partilha e o envolvimento das famílias**, uma das estratégias utilizadas foi a exposição no JI das produções e aprendizagens das crianças, sendo que a grande maioria dos registos diários feitos foram fotografias nos quais captei imagens das atividades implementadas. Além disto, elaborei pedidos de autorização que, posteriormente, dialogava diretamente com cada familiar, mantendo assim a comunicação entre mim e os pais. Também envolvi as famílias a partir da solicitação de materiais, criação de momentos em que os familiares vieram à sala de atividades ou foram convidados a assistir a atividades desenvolvidas pelas crianças, bem como existiu partilhas relativas aos diversos momentos ocorridos durante a rotina. Para além disso, envolvi, ainda, a família da criança com quem realizei o portefólio individual através de um pedido da sua visão relativamente à criança e de fotografias da mesma no contexto familiar (cf. Anexo A). Estas estratégias adotadas para integrar as famílias, geraram partilhas como esta que demonstram a criação de uma proximidade entre mim e as mesmas: “A mãe da MA. mencionou, quando estava a receber a criança, que esta falou em casa da história do gato e da pedra contada no dia anterior por mim (…)” (NC, nº 66).

Posto isto, no que concerne às intenções para com as famílias, adotei a postura que considero ter sido a mais adequada para conseguir estabelecer uma relação próxima. Sendo que no final da PPS I delineei como **aspeto a melhorar**, envolver e contactar com maior frequência perante as famílias das crianças com as quais viesse a intervir futuramente, creio que nesta prática tenha conseguido atingir esse objetivo. Isto porque, integrei-as diretamente no processo de aprendizagem das crianças e criei uma relação de confiança e colaboração em que também as famílias me viam como um adulto de referência. Este envolvimento tornou-se fundamental não só para conhecer melhor cada criança como também para lhes proporcionar bem-estar na vida no JI.

## 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo consta a investigação realizada durante a PPS II em que, primeiramente, é explicitada a problemática identificada – como surgiu e a sua relevância perante o grupo de crianças. Segue-se a revisão da literatura com autores de referência acerca do tema e, de seguida, é apresentada a metodologia utilizada, bem como as questões éticas relacionadas com o estudo e todos os seus intervenientes. Por último, encontra-se a apresentação e discussão dos resultados no qual irei destacar as principais conclusões através do tratamento, análise e triangulação dos dados obtidos.

#### **4.1. Problemática emergente**

Para dar início a qualquer investigação, é imprescindível definir um objeto de pesquisa, sendo essencial compreender de onde o mesmo emergiu. Neste sentido, as primeiras semanas de prática foram cruciais para observar algumas fragilidades do grupo e, a partir daí, definir uma problemática. Posto isto, ao fim de um mês de estágio, consegui perceber que as crianças tinham bastantes conflitos entre si, seja por não conseguirem partilhar um objeto ou por momentos de frustração. Nessas situações que lhes causavam desconforto era notório que, por vezes, não se conseguiam autorregular emocionalmente, sendo necessário o apoio do adulto. E, para além disso, observei que prejudicava a dinâmica e o funcionamento de alguns momentos da rotina diária. Assim, devido a esses conflitos que ocorriam regularmente notei que não conhecia estratégias suficientes, com fundamentos teóricos, para agir em contexto. Portanto, de seguida, apresento um registo retirado das notas de campo e, também, mobilizado numa das reflexões semanais (cf. Anexo A - RS, semana de 18 a 22 de novembro), que ilustra um conflito social entre duas crianças, suscitando o meu interesse nesta temática:

“O grupo estava sentado no tapete para se iniciar a reunião da manhã, contudo, a AU. encontrava-se a chorar. Quando a educadora lhe perguntou o que se passava a criança mencionou a soluçar “Ele disse uma coisa tão feia que partiu o meu coração”.” (NC, nº 158).

À vista disso, apercebi-me que para ajudar o grupo teria de investigar e compreender sobre a promoção da regulação emocional, essencialmente, nas situações de conflito, surgindo-me a temática de investigação da PPS II: “Estratégias e Práticas para o

Desenvolvimento de Competências Socioemocionais na Resolução de Conflitos”. Após dialogar com a educadora cooperante e a supervisora institucional acerca do meu interesse em compreender o papel do adulto perante a regulação emocional, estas concordaram que seria um tema possível a ser alvo de investigação, tendo sido delineados os seguintes objetivos: (i) Compreender o papel do adulto na gestão das emoções em situações de conflito; (ii) Identificar estratégias e/ou práticas pedagógicas utilizadas pela equipa educativa na promoção da regulação emocional das crianças em idade pré-escolar; e (iii) Reconhecer as concepções das crianças sobre os conflitos sociais e as formas de manifestação e regulação das suas emoções.

Importa ressaltar que considerei pertinente levar a cabo esta investigação pelo facto de ter refletido que tendo em conta as faixas etárias das crianças seria crucial e vantajoso obter um maior conhecimento sobre como promover a regulação emocional, pois ainda estavam a aprender a autorregular-se e relacionar-se entre si. Desta forma, acredito que a investigação se tornará uma mais-valia para todos os intervenientes (estagiária, equipa educativa e crianças), dada a sua importância em idade Pré-Escolar na qual as emoções fazem parte da vida de cada ser humano e têm um grande impacto nas interações sociais. Além disso, se o/a educador/a compreender as emoções será mais fácil gerir o grupo de modo que todas as crianças possam sentir bem-estar emocional. Portanto, depois de identificar a problemática procedi à revisão da literatura, porque seja qual for a investigação irá pressupor uma série de conhecimentos anteriores.

## **4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada**

### **4.2.1. Conceito de emoção e regulação emocional**

Sendo a investigação sobre a regulação emocional, considerei pertinente iniciar a pesquisa pela procura de informação sobre o conceito de *emoção*. Assim sendo, as emoções eram vistas como algo a evitar e a controlar, no entanto, na sociedade atual são tidas como parte integrante e fundamental para o crescimento individual de cada ser humano (Henriques, 2002 citado por Velosa & Silva, 2016). Neste sentido, os profissionais de educação já as incluem nas variadas dimensões do desenvolvimento infantil, nomeadamente, motora, cognitiva, emocional e social. De uma forma global,

segundo a perspectiva de Rocha (2024), ao falarmos de emoções, pensamos, essencialmente, nas cinco emoções básicas: alegria, tristeza, raiva, medo e aversão. Porém, Daniel Goleman (2006) interpreta *emoção* como uma referência a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, bem como um leque de propensões para a ação. O mesmo autor refere, ainda, que existem inúmeras emoções com as suas respetivas combinações e variações.

Neste seguimento, as emoções são, por norma, classificadas erradamente como “boas” ou “más”, contudo, segundo Rocha (2024) “(...) todas elas desempenham um papel crucial no nosso desenvolvimento, a diferentes níveis.” (p. 3). Estas são transversais a todos os seres humanos, independentemente, da idade, género, cultura, etc. Desta forma, uma emoção é um reflexo natural/inconsciente por parte do ser humano a estímulos ambientais (situações ou acontecimentos) no qual estes originam no cérebro, mais propriamente, no sistema límbico, uma resposta física (como por exemplo, alteração da respiração ou choro) (Goleman, 2006). Por sua vez, esta reação a uma dada situação provocará os sentimentos que são consequência das emoções vividas. Logo, *emoção* será definida como um impulso para agir, enquanto *sentimento* se caracteriza pelo processo de viver a emoção (Rocha, 2024).

Assim sendo, as emoções possibilitam compreender as várias situações com que nos deparamos e, conseqüentemente, impulsionar a nossa ação/reação. Isto porque, tudo o que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos e saboreamos passa, primeiramente, pela parte emocional do nosso cérebro (como nos sentimos) e, posteriormente, pela parte racional (como respondemos a uma dada emoção) (Goleman, 2006). Tal como afirma Rocha (2024), ao longo da vida “ (...) somos conduzidos pelas nossas emoções” (p. 4), uma vez que estas são transmitidas o tempo todo do adulto para a criança, da criança para o adulto e da criança para a criança, influenciando o comportamento (Velosa & Silva, 2016).

À vista disso, o desenvolvimento da nossa estrutura cerebral encontra-se diretamente ligado ao surgimento dos nossos estados emocionais em que se torna possível interpretar diferentes emoções ao mesmo tempo (Martins & ScoralickLempke, 2020). No caso da primeira infância, as emoções são vividas pela criança com uma maior intensidade, visto que o seu cérebro ainda se encontra em desenvolvimento. Este é

moldado pela influência genética, educação e socialização, bem como pelas interações e experiências vivenciadas no qual o seu papel torna-se decisivo em relação a todas as funções do nosso corpo, uma vez que é pelo cérebro que passam as emoções, as aprendizagens e os comportamentos (Martins, 2019).

Atendendo ao referido, a partir do reconhecimento das emoções as crianças irão ser capazes de compreendê-las e, conseqüentemente, lidar melhor com as situações e os desafios que se confrontam diariamente (Rocha, 2024). Portanto, será fundamental trabalhar as mesmas desde idades precoces, visto que a autorregulação não é uma competência inata, mas sim modelada e aprendida (Webster-Stratton, 2017). Para além disso, o desenvolvimento socioemocional ocorre desde muito cedo, sendo que é nos primeiros anos de vida que se criam as principais bases para a estimulação dessas competências sociais e emocionais (Vale, 2012). Assim, revela-se essencial oferecer recursos e/ou estratégias para que, gradualmente, a criança consiga regular as suas emoções de forma efetiva.

De acordo com Linhares e Martins (2015), a *regulação emocional* define-se como a habilidade de “modular” a emoção, a cognição e o comportamento mediante as diversas situações do dia-a-dia. As mesmas autoras referem que até aos 24 meses de idade, a criança adquire a regulação emocional na qual consegue reconhecer as emoções básicas, como o medo e a raiva. Já aos 3/4 anos de idade emerge a regulação do comportamento (inibição de impulsos), portanto, na fase Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, as crianças demonstram uma capacidade crescente de se regularem emocionalmente (Webster-Stratton, 2017), assim como, conseguirem ser sensíveis às emoções e necessidades do outro (Hohmann & Weikart, 2003). Logo, este período revela-se fulcral para o desenvolvimento do processo autorregulatório nas crianças.

Deste modo, torna-se pertinente definir *inteligência emocional* enquanto capacidade de reconhecer, compreender e gerir as nossas próprias emoções, bem como identificar o estado emocional dos outros (Goleman, 2006). Através da sua estimulação é possível que as crianças adquiram quatro competências cruciais relativas à regulação emocional: identificação das emoções (o que estou a sentir?); compreensão das emoções (porque estou a sentir isto?); regulação das emoções (como lido com o que estou a

sentir?); e expressão das emoções (como comunico o que estou a sentir?) (Rocha, 2024). Assim, durante a idade Pré-Escolar, cada criança poderá desenvolver habilidades fundamentais que apoiam na regulação e expressão adequada das emoções. Sendo ainda importante referir que o desenvolvimento da inteligência emocional é um processo contínuo que se inicia no meio familiar, passando pela escola e continuando ao longo de toda a vida (Martins & ScoralickLempke, 2020).

Posto isto, o desenvolvimento da regulação emocional na criança está dependente tanto da sua socialização com o meio envolvente como da importância que a família atribui às emoções. Isto porque, quanto mais os familiares falarem sobre os sentimentos maior a probabilidade de as crianças conseguirem expressar os mesmos (Martins, 2019), uma vez que são o primeiro meio de contacto da criança após o seu nascimento. Contudo, além da família, também a forma como os educadores dialogam sobre esta temática com as crianças irá resultar numa maior ou menor capacidade de estas regularem as suas emoções (Webster-Stratton, 2017). Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento das competências emocionais permite à criança relacionar-se consigo mesma, mas também com os outros e com o meio que a rodeia, estabelecendo interações sociais positivas.

Ao relacionar com a fase do desenvolvimento do grupo de crianças envolvido na investigação, tal como contemplam as OCEPE, existe uma área integradora e transversal a todo o trabalho educativo realizado em JI designada de “Área de Formação Pessoal e Social”. Esta mostra o quão é essencial desenvolver essas competências ao longo do Pré-Escolar, pois encontra-se relacionada com a forma como as crianças se relacionam consigo, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes e valores, que as auxiliam no estabelecimento de relações afetivas (Silva et al., 2016).

Em síntese, e de acordo com os diferentes autores abordados, torna-se evidente que a autorregulação se traduz na nossa capacidade de influenciar as emoções, ou seja, como as expressamos e experienciamos. Além disso, a regulação das emoções apresenta um papel fundamental na adaptação das crianças em termos comportamentais e sociais. Importa, portanto, referir que as crianças precisam de desenvolver competências emocionais na primeira infância, pois é nesta fase do seu crescimento que se encontram mais predispostas a essa aprendizagem.

#### **4.2.2. A relação com o(s) outro(s): dos conflitos interpessoais à compreensão emocional**

Segundo Franco e Rodrigues (2015), o JI e as interações geradas nesse contexto educativo vão assumir-se como um grande agente na educação e modelação de comportamentos na criança. Logo, ao longo do seu crescimento, as interações com o outro ganham cada vez mais espaço na vida diária da criança, o que irá permitir-lhe estimular competências a nível social e emocional. Tal como mencionam Velosa e Silva (2016), “(...) é na relação com o outro que a criança desenvolve um conjunto de capacidades de controlo das emoções.” (p. 149). Assim, a criança terá acesso a diversificadas experiências sociais nas quais ao interagir com os pares conseguirá não só observar como os outros lidam com as suas emoções, mas também como os seus estados emocionais podem afetar os outros. Portanto, as interações entre pares contribuem de modo considerável para o desenvolvimento social e cognitivo (Franco & Rodrigues, 2015).

No entanto, a partir dessas interações entre crianças surgirão conflitos interpessoais, pois ainda estão a aprender a se relacionarem umas com as outras visto que se irão confrontar com diferentes pontos de vista. Sendo que as competências básicas de resolução de conflitos começam a desenvolver-se durante os anos pré-escolares (Franco & Rodrigues, 2015), torna-se pertinente destacar o ciclo do conflito criado por Nicholas Long (citado por Martins, 2019) que consiste na explicitação daquilo que uma criança sente e a forma como reage num momento de *stress*, este divide-se em quatro fases:

- 1. Incidente stressante:** quando surge um dado momento que causa desconforto para a criança, esta desenvolve uma série de sentimentos dentro de si (como por exemplo, ansiedade ou frustração);
- 2. Sentimento da criança:** os sentimentos referidos levam a comportamentos inapropriados e defensivos por parte da criança, tais como, gritar, fazer uma birra, responder agressivamente de forma verbal ou física, etc.;

3. **Comportamento da criança:** os comportamentos inapropriados e defensivos explicitados acima atraem, naturalmente, a atenção do adulto e das restantes crianças à sua volta;
4. **Reação do adulto e das outras crianças:** os adultos e as crianças envolvidas irão ter igualmente uma dada reação, o que dependendo da mesma aumentará o *stress* da criança, fazendo com que o conflito se torne mais intenso.

Neste seguimento, através da interpretação do ciclo do conflito é possível compreender que o comportamento dos outros irá condicionar a emoção que a criança vai sentir, assim como, as emoções que os outros transmitem à criança também vão influenciar o comportamento que a mesma terá para com os outros. Logo, as competências emocionais e sociais encontram-se diretamente relacionadas, tornando-se parte essencial na relação com o outro.

Para além disso, é ainda importante mencionar que nem sempre o conflito é algo negativo para as crianças, visto que, por vezes, é uma forma de estas estabelecerem limites e perceberem até onde podem ir na relação com os outros (Martins, 2019). Assim, em determinadas situações, será importante que o/a educador/a permita às crianças resolverem-se entre si, sem a sua intervenção, mas permanecendo presente ao observar o conflito. Em contrapartida, se o conflito levar, por exemplo, à agressividade pondo em risco a segurança das crianças torna-se crucial que o adulto intervenha. Nessa intervenção, o/a educador/a deve “ (...) apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Silva et al., 2016, p. 25), encorajar as crianças a mobilizarem aquilo que já aprenderam para resolver conflitos e transmitir comportamentos socialmente adequados (Hohmann & Weikart, 2003). Neste sentido, a principal função do/a educador/a numa situação de conflito é de apoio e mediação na sua resolução, ajudando ambas as partes.

Alguns estudos têm evidenciado que as crianças ao conseguirem regular melhor as suas emoções apresentam uma maior competência social (Cadima et al., 2016). Por outro lado, crianças menos competentes socialmente desenvolvem relações mais conflituosas com os pares (Franco & Rodrigues, 2015). Isto porque, possivelmente não

tiveram acesso a estratégias diversificadas e adequadas perante situações de conflito. Logo, segundo as OCEPE, a regulação emocional será de extrema importância para desenvolver a autoestima, confiança e bem-estar, sendo fatores que determinam o modo como nos sentimos e relacionamos com os outros seres humanos (Silva et al., 2016). Quando as crianças estão familiarizadas com as emoções são capazes de se relacionar melhor com os outros, uma vez que aprendem a expressar e a comunicar os seus sentimentos, diminuindo a possibilidade de manifestarem comportamentos desajustados numa situação emocionalmente difícil para elas. Ao reconhecerem, diferenciarem e aceitarem diferentes emoções, “(...) sentir-se-ão melhor consigo próprias e reagirão de formas mais genuínas às situações” (Portugal & Laevers, 2018, p. 136).

À vista disso, as crianças em idade Pré-Escolar necessitam, primeiramente, de aprender a reconhecer as emoções e só depois irão conseguir encontrar soluções, de forma autónoma, para os conflitos sociais com que se deparam diariamente. Desta forma, é possível afirmar que “Quanto maior a compreensão das emoções, maior é a capacidade para identificar conflitos” (Franco & Rodrigues, 2015, p. 49), porque se a criança compreender as suas emoções terá mais interações positivas nas relações com os pares. Por outro lado, de acordo com Webster-Stratton (2017), as crianças ao serem capazes de reconhecer as emoções, tanto em si como nos outros, terão a capacidade de expressar afeto e preocupação perante os adultos e as restantes crianças. Nesta linha de pensamento, também Velosa e Silva (2016) referem que, à medida que a criança interage com os outros vão sendo desenvolvidas capacidades sociais e emocionais, o que potencializa outras competências, como a empatia, a tolerância e o respeito pelo outro.

Sendo que a infância é considerada um período crítico para o desenvolvimento de competências sociais, torna-se essencial referir que durante esta fase é igualmente importante a promoção da empatia, encontrando-se esta relacionada com a resolução de conflitos. Isto porque, a empatia promove a compaixão e a tolerância em cada criança, sendo um elemento imprescindível para o convívio em sociedade. Ou seja, o aumento do nível de empatia reflete-se na redução de conflitos interpessoais e, conseqüentemente, na melhoria das relações entre crianças (Motta et al., 2006). Neste sentido, a *empatia* define-se, segundo Martins e ScoralickLempke (2020), como a capacidade de escutar os outros

e de reconhecer e aprender a lidar com as emoções dos outros, tendo atitudes empáticas perante os seus sentimentos.

Resumindo, o JI constitui-se um dos contextos de maior sociabilização para a criança, pois ao interagir com os pares aprende a como se comportar e a lidar com situações emocionalmente difíceis. Assim, por conseguinte, irá desenvolver a capacidade de controlar os seus impulsos e de expressar adequadamente as suas emoções, estabelecendo dessa maneira interações sociais favoráveis e estáveis (Franco & Rodrigues, 2015) no qual à medida que a criança cresce vai-se tornando cada vez mais competente na relação com o outro. À vista disso, as crianças pequenas são dependentes da regulação externa, isto é, das experiências emocionais, estratégias e/ou práticas que lhes são proporcionadas no ambiente educativo pelo adulto em que, gradualmente, a partir dessas aprendem a autorregular-se (Linhares & Martins, 2015).

#### **4.2.3. A ação do adulto na gestão das emoções**

A criança é, sem qualquer dúvida, o espelho do adulto e, por esse facto, importa referir que os conhecimentos, estratégias e demonstrações emocionais transmitidos por parte dos educadores terão influência na compreensão emocional da criança. “A criança pequena aprende pela imitação, ela repete aquilo que observa por isso pais e educadores precisam estar atentos ao modelo que estão transmitindo” (Vale, 2009 citado por Martins & ScoralickLempke, 2020, p. 7).

A par do referido, o adulto desempenha um papel primordial na educação das crianças, portanto, deverá prestar uma comunicação consciente e apoiar cada criança a perceber o que pode fazer para lidar com emoções ditas mais intensas, como a raiva, a tristeza ou o medo (Velosa & Silva, 2016). Para tal, será necessário escutar ativamente, dar o exemplo, estimular a expressão das emoções, dotar a criança de vocabulário emocional, reconhecer e validar as emoções da criança, ser empático e fisicamente afetuoso, falar sobre os próprios sentimentos e acompanhar a resolução de problemas (Rocha, 2024). Contudo, esta comunicação consciente não tem apenas que ver com as palavras, mas também com o tom de voz, os gestos e as expressões. Segundo a perspectiva de Martins e ScoralickLempke (2020), existem outros fatores que podem provocar

respostas emocionais nas crianças que vão desde a organização do ambiente educativo, a interação na sala, a voz do/a educador/a ou a quantidade de crianças presentes.

No decorrer da rotina diária, é também possível trabalhar a inteligência emocional através de atividades/dinâmicas a serem desenvolvidas com as crianças, destacando como exemplos: pote da calma, frascos das emoções, livros sobre emoções, jogos lúdicos, cartões das emoções, caixa dos medos ou da raiva, entre outras. No entanto, para além das atividades que são planeadas, a forma como o/a educador/a se relaciona/comunica com as crianças, por exemplo, nos momentos de conversa individualizada, em pequeno ou grande grupo revela uma grande importância no desenvolvimento emocional. Assim, o/a educador/a precisa conhecer cada criança individualmente, as suas necessidades e interesses, para que se dê o pleno desenvolvimento (Martins & ScoralickLempke, 2020).

Neste sentido, o próprio clima da sala e a relação estabelecida entre o/a educador/a e cada criança desempenham um papel crucial na regulação emocional. Isto porque, quando o adulto mantém uma relação próxima, responsiva e calorosa perante a criança, esta sentir-se-á emocionalmente segura (Cadima et al., 2016). Logo, a relação adulto-criança exerce uma forte influência na regulação do comportamento e das emoções, sendo, portanto, fundamental que o/a educador/a procure criar relações de confiança e proximidade com todas as crianças. Por outro lado, se na sua prática educativa o/a educador/a falar abertamente sobre as emoções com as crianças irá ajudá-las a compreender e gerir as mesmas, contribuindo para um bom desenvolvimento da competência emocional.

Além disso, tal como mencionado anteriormente, a empatia é um elemento fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo da criança em que os fatores ambientais e as práticas educativas desempenham um papel crucial nesse processo de estimulação da empatia (Motta et al., 2006). Portanto, se existir sensibilidade, afetividade e responsabilidade por parte do adulto ao ser compreensivo, caloroso e interessado nas atividades das crianças favorecerá atitudes empáticas. Tal como refere Feshbach (1992) citado por Motta et al. (2006), “Cuidadores empáticos tendem a ser mais responsivos aos sentimentos das crianças, além de servirem como modelos de comportamento” (p. 532). Assim, será igualmente crucial proporcionar um contexto que ofereça à criança

oportunidades para experimentar e expressar diferentes emoções, bem como satisfazer as suas necessidades físicas e emocionais. Também ao possibilitar à criança situações em que possa cuidar e ajudar os outros faz com que, gradualmente, ela se aperceba da sua capacidade para aliviar o mal-estar de outrem, o que a leva a empatizar com os sentimentos das restantes crianças. Com essa prática, as crianças irão perceber o impacto das suas ações nos outros, ajudando-as a serem cada vez mais autónomas na resolução de conflitos interpessoais (Hohmann & Weikart, 2003).

Tendo em conta o referido, educar emocionalmente não é uma tarefa fácil, pois exige do adulto habilidades emocionais que o capacitem ao longo desse processo no qual o papel do/a educador/a passará, essencialmente, por compreender que a criança é também um ser humano dotado de emoções, tal como os adultos, e que, por vezes, não saberá o que sente nem como agir perante essas emoções. Logo, torna-se crucial que o/a educador/a valide as emoções e ajude a criança a lidar com elas de uma forma positiva a partir do ensinamento de estratégias que as auxiliem na regulação emocional. No entanto, é importante ter a consciência que irá deparar-se regularmente com problemáticas comuns nestas faixas etárias, tais como, a resolução de conflitos. Assim como defende Velosa e Silva (2016), todas as emoções são importantes, mas exigem compreensão e respostas adequadas por parte dos adultos, porque só dessa maneira a criança se sentirá compreendida, segura e apoiada nas diversas descobertas emocionais com que se confronta nas inúmeras interações sociais em que se envolve diariamente.

### **4.3. Roteiro metodológico e ético**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação que surge num contexto educativo pode assumir-se de diversas formas, assim como, ser orientada de variadas maneiras. Portanto, antes do/a investigador/a iniciar um dado estudo será importante decidir quais as opções metodológicas, ou seja, o método, a natureza, as técnicas e os instrumentos que irá colocar em prática.

Tendo como ponto de partida a problemática a que me propus investigar, “Estratégias e Práticas para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais na Resolução de Conflitos”, foi essencial definir objetivos para orientar a minha investigação

junto dos participantes do estudo. Neste sentido, tal como referido anteriormente, defini os seguintes objetivos: (i) Compreender o papel do adulto na gestão das emoções em situações de conflito; (ii) Identificar estratégias e/ou práticas pedagógicas utilizadas pela equipa educativa na promoção da regulação emocional das crianças em idade pré-escolar; e (iii) Reconhecer as conceções das crianças sobre os conflitos sociais e as formas de manifestação e regulação das suas emoções.

Posto isto, a problemática identificada classifica-se como um estudo de caso, que de acordo com Yin (2003) citado por Meirinhos e Osório (2010) é uma investigação empírica, no qual “(...) investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real (...)” (p. 54). Assim, o principal objetivo de um estudo de caso é a procura da compreensão do mesmo e, por isso, este tipo de método de investigação constitui uma observação detalhada do contexto e dos acontecimentos. No caso da investigação realizada na PPS II, esta assume-se como um estudo de caso descritivo em que pretendi descrever um fenómeno dentro do próprio contexto (Meirinhos & Osório, 2010), mais propriamente, compreender as conceções dos participantes sobre os conflitos sociais e as formas de manifestação e regulação das suas emoções e o papel do adulto na gestão das emoções em situações de conflito. Ainda relativamente ao estudo de caso, à medida que o conhecimento sobre a temática aumenta levará à modificação das estratégias definidas pelo/a investigador/a (Bogdan & Biklen, 1994).

À vista disso, para garantir a fiabilidade da informação relativa à investigação tornou-se crucial recorrer a diversas fontes de evidências no sentido de, posteriormente, na análise dos dados recolhidos conseguisse proceder à sua triangulação. Isto porque, ao utilizar diferentes técnicas e instrumentos permite que o/a investigador/a obtenha dados sobre o mesmo fenómeno tendo em conta díspares perspetivas (Amado & Freire, 2014). Desta forma, nesta investigação, mobilizei dados qualitativos sendo que a metodologia qualitativa “(...) orienta-se por uma perspetiva mais interpretativa e construtivista” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 50) na qual a recolha dos dados ocorreu num ambiente natural, neste caso, o ambiente educativo em que o grupo de crianças está inserido e enquanto investigadora assumi o papel de instrumento principal (Bogdan & Biklen, 1994), existindo assim uma interpretação pessoal constante. Para além disso, os dados

foram recolhidos em forma de palavras e imagens em que na análise de conteúdo deve ser respeitado esses registos efetuados pelo/a investigador/a.

A escolha das técnicas e dos instrumentos constitui uma etapa importante do processo de investigação pelo facto de se delinear uma estratégia para ir ao encontro dos objetivos definidos, bem como responder às questões que se pretende ver esclarecidas. Assim, relativamente à recolha dos dados recorri a quatro técnicas, sendo elas: a observação participante, a consulta documental, o inquérito por entrevista semiestruturada e a técnica de *focus group* (grupo de discussão) (cf. Anexo I).

Segundo Correia (2009) a observação participante ocorre por um longo período e procura compreender factos e interações entre os indivíduos observados, sendo dinâmica e envolvente. No que concerne à consulta documental, esta é um procedimento metodológico no qual, de acordo com Sá-Silva et al. (2009), é a base do trabalho de investigação. A sua utilização permite ao/a investigador/a esclarecer questões que necessitam de contextualização, obter informação e fazer inferências sobre a investigação em curso. Já o inquérito por entrevista semiestruturada tem como finalidade recolher visões e opiniões dos entrevistados através de uma conversa orientada por questões maioritariamente abertas que integram um instrumento de registo (Creswell, 2007). Assim, as entrevistas aplicadas à educadora (cf. Anexo D) e à auxiliar da sala (cf. Anexo E) tiveram como principal intuito conhecer a visão das entrevistadas sobre a promoção da regulação emocional no grupo de crianças. Por último, na perspetiva de Krueger e Casey (2009, citados por Silva et al., 2014), o grupo de discussão consiste num diálogo sobre um determinado assunto apresentado pelo/a investigador/a, o que contribui para a recolha da compreensão desse tópico por parte do grupo que participa.

É ainda importante referir que o grupo de discussão foi realizado com sete crianças do grupo onde desenvolvi a PPS II. Três tinham cinco anos e as restantes quatro crianças tinham quatro anos de idade. As crianças selecionadas para este grupo de discussão foram aquelas que, ao longo da minha prática, revelaram possuir uma maior capacidade para explicar e justificar as suas ações perante situações de conflito, assim como, demonstraram ter uma maior compreensão relativamente às suas emoções. Este momento consistiu na apresentação de quatro imagens em que cada uma representava uma situação que envolvia duas ou mais crianças num dado conflito social. Todas as imagens foram

mostradas uma de cada vez às crianças, sendo feito um questionamento sobre o que viam na imagem (cf. Anexo J).

Atendendo ao referido, utilizei os seguintes instrumentos de recolha: (i) notas de campo; (ii) registos fotográficos; (iii) reflexões semanais; (iv) guião da entrevista (v) guião do grupo de discussão; e (vi) bibliografia (cf. Anexo I). Posteriormente, estes instrumentos possibilitaram a utilização de técnicas de análise de dados como a análise de conteúdo das respostas às entrevistas e do grupo de discussão.

Além disso, considero fundamental mencionar que conduzi o meu estudo, também, a partir da recolha de informação, o mais detalhada possível, sobre o grupo de crianças envolvido na investigação no qual participei ativamente nas experiências vivenciadas pelo mesmo. Deste modo, todos os elementos do grupo, assim como, a equipa educativa de sala fizeram parte de toda a investigação. Contudo, é pertinente ressaltar que ao longo da mesma procurei seguir um conjunto de princípios éticos que salvaguardaram, não só as crianças, mas as respetivas famílias e profissionais da OS, tendo como base uma prática profissional respeitadora. Para tal, elaborei três consentimentos informados no sentido de as famílias autorizassem os seus educandos a serem fotografados (cf. Anexo K) e a participarem na investigação (cf. Anexo L), bem como pedi autorização para a criança escolhida participar na elaboração de um portefólio (cf. Anexo M).

Neste sentido, torna-se imprescindível apresentar o roteiro ético elaborado (cf. Anexo N) no qual constam os princípios éticos e deontológicos descritos por Tomás (2011) no âmbito dos objetivos do trabalho, dos custos e benefícios, do respeito pela privacidade e confidencialidade, do envolvimento das crianças, da planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação, do consentimento informado, da utilização das conclusões, do impacto nas crianças, famílias ou equipa educativa, da informação aos intervenientes e do tratamento de dados.

#### **4.4. Apresentação e discussão dos resultados e principais conclusões**

Ao longo deste subcapítulo serão apresentados e analisados os dados recolhidos no seguimento da revisão da literatura sobre a temática identificada, sendo que estes serão relacionados com os objetivos inicialmente traçados (cf. Anexo I). Segundo Creswell

(2007), o processo de interpretação dos dados exige uma preparação dos mesmos para que possam ser analisados e interpretados. Assim, recorri à análise de conteúdo das notas de campo ao categorizá-las de acordo com o tema da investigação, neste caso, “Regulação emocional” (cf. Anexo A), das entrevistas à educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa e do grupo de discussão realizado com algumas crianças (cf. Anexo O).

Primeiramente, quero salientar que os dados recolhidos neste estudo me permitiram, nos vários momentos da rotina e, principalmente, no decorrer do grupo de discussão, entender a capacidade que as crianças têm para compreender os conflitos e as suas causas, bem como a capacidade de pensar em estratégias de resolução de conflitos e qual a sua relação com a capacidade de gerir as emoções. Este facto é comprovado na apresentação e discussão dos dados explicitada de seguida.

#### **4.4.1. Estratégias e/ou práticas pedagógicas para a promoção da regulação emocional**

No desenvolvimento da investigação, considerei essencial conhecer a visão da equipa educativa de sala sobre a promoção do desenvolvimento socioemocional no grupo de crianças. Para esse efeito, entrevistei a educadora (cf. Anexo P) e a auxiliar (cf. Anexo Q) sobre esta temática. As duas profissionais definem a regulação emocional como a capacidade de a criança entender e gerir as suas próprias emoções no qual referem, ainda, que a sua estimulação é fundamental para o desenvolvimento de ambas as competências, social e emocional, e que a falta destas na criança leva à “(...) incapacidade de criar relações sociais e cordiais com os pares e adultos.” (cf. Anexo O).

Neste sentido, tanto a educadora como a auxiliar, acreditam que a interação entre pares leva a que as crianças consigam regular as suas emoções, desenvolvendo competências cognitivas o que corrobora com a visão de Franco e Rodrigues (2015) ao salientarem que as interações entre crianças contribuem de modo considerável para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, a educadora cooperante concorda com a perspetiva de Silva et al. (2016) ao mencionar que no Pré-Escolar ocorrem inúmeras interações, desafios e aprendizagens na Área da Formação Pessoal e Social, como a comunicação e a expressão, reforçando o papel dos pares para essa construção pessoal de cada criança.

Assim sendo, nos conflitos sociais que ocorreram na rotina diária associados às interações entre crianças, foi-me possível reunir um conjunto de estratégias que as profissionais adotam, através não só da observação participante como também das entrevistas, tais como: não interferir ao deixar que as crianças resolvam o conflito autonomamente, definir certos limites e regras em conjunto com as crianças, ter uma postura calma mas também assertiva, criar um ambiente seguro e acolhedor, oferecer tempo e espaço a todas as crianças para que se sintam à vontade para expressar as suas emoções, estabelecer uma relação de proximidade com a criança, escutá-la ativamente, tentar perceber o que sente ou o que se passou, transmitir diariamente segurança e confiança ao grupo e, por fim, incentivar a escuta de histórias ou a participação em atividades de grupo que potencializassem conversas ou reflexões acerca da temática. Desta forma, considere pertinente destacar alguns acontecimentos, observados e registados nas notas de campo, que retratam a utilização das estratégias referidas:

-“(...) colocou a criança ao seu colo e tentou acalmá-la (...)” (NC, nº 138);

-“A educadora ao escutar o sucedido deu um abraço à criança e referiu para todo o grupo “há palavras que nos dizem que partem o nosso coração e ficamos muito tristes e isso é muito difícil (...)” (NC, nº 158);

-“(...) a educadora contou uma história intitulada “Onde começa a felicidade” (...) abordou o facto de às vezes não encontrarmos a nossa felicidade por estarmos tristes ou chateados e, por isso, nesses momentos, é necessário respirar fundo para conseguirmos controlar as nossas emoções (...)” (NC, nº 173);

-“(...) foi observável que a educadora para além de se ter feito ouvir pela criança também escutou atentamente a mesma, existindo uma equilíbrio na interação adulto-criança.” (NC, nº 175);

-“(...) ao notar que a criança não estava recetiva às suas interações deu espaço para que (...) se acalmasse e só posteriormente é que voltou a tentar dialogar com a criança (...)” (NC, nº 175);

-“(...) observei que a educadora tentou encontrar o equilíbrio entre firmeza e carinho ao ser assertiva, mas falando com um tom de voz calmo.” (NC, nº 175);

-“(...) aproximei-me da criança e adotei uma postura calma ao falar suavemente (...), perguntando “o que se passa? Se não me disseres não te posso ajudar”. A criança

respondeu a soluçar que não queria ficar deitada por não ter sono (...) comecei a fazer festinhas na sua cabeça. O PK. começou a acalmar-se e a fechar os olhos, permanecendo tranquilo.” (NC, nº 198);

-“Quando o PK. começou a chorar observei que a auxiliar lhe deu algum tempo e espaço para se acalmar, mas como não resultou tentou falar com ele calmamente, adotando uma postura acolhedora e ao mesmo tempo firme.” (NC, nº 215);

-“(...) decido me aproximar das crianças e calmamente tento compreender o que se passou em que também a educadora se aproxima e menciona “primeiro de tudo vão as duas respirar fundo e acalmar”.” (NC, nº 230).

#### **4.4.2. As conceções das crianças sobre os conflitos sociais e as formas de manifestação e regulação das suas emoções**

Ao longo da minha prática na PPS II, prestei muita atenção aos comportamentos das crianças e às suas interações entre pares, principalmente, quando seleccionei o tema da investigação. Isto porque, é na interação com os outros que as crianças começam a dar significado ao mundo que as rodeia, vivenciando experiências importantes para o desenvolvimento das suas capacidades sociais e emocionais (Velosa & Silva, 2016). Logo, através destas observações diárias, fui-me apercebendo da dificuldade das crianças em gerir conflitos interpessoais, necessitando do apoio do adulto. Assim como se pode observar nos seguintes exemplos de notas de campo:

“As crianças estavam a brincar livremente pelo espaço da sala quando ocorre um conflito social entre duas crianças no qual o PK. tira o brinquedo do A. Ao observar o sucedido reparo que o A. tira o brinquedo de volta e o PK. tenta bater-lhe. Nesse momento aproximo-me e digo “assim não, não podes bater!”. É notório que o PK. começa a ficar nervoso ao gritar na direção do A. Portanto, de seguida baixo-me ao nível da criança e menciono “queres brincar com a mota do A.? Então tens de pedir, não é tirar”. A criança abana a sua cabeça no sentido de dizer que sim e refere “posso A.?”. Inicialmente, o A. responde que não e, por isso, falei calmamente com ele, explicando que o PK. não pode tirar nem bater, no entanto, agora estava a pedir para brincar com

a mota. Assim, a criança aceita e ambas continuam a brincar tranquilamente.” (NC, nº 265);

“(…) a AU. entra na sala de atividades a chorar intensamente no qual pergunto o que se tinha passado. A criança respondeu-me a soluçar “foi a I. que me bateu no olho porque eu também queria andar no balancé”. De seguida, chamei a I. e também perguntei o que tinha acontecido em que a criança mencionou “A AU. tava a chatear-nos e nós queremos andar no balancé”. Após escutar atentamente ambas as crianças expliquei calmamente que a solução não deve ser bater nos outros até porque podiam as duas andar no balancé, visto que tem quatro lugares e apenas dois estavam ocupados. Assim, a I. pediu desculpa à AU., indo as duas crianças brincar novamente.” (NC, nº 275).

No entanto, a partir da realização do grupo de discussão (cf. Anexo J) tornou-se possível notar que das sete crianças que participaram, a sua maioria, mostrou habilidade para não só identificar e descodificar os conflitos apresentados nas imagens [“Estão a discutir pelo boneco...”; “A menina está a zangar-se com a menina.”; “O outro está a dar um soco ao outro.”; e “Elas estão a apontar para a menina que está a chorar e estão-se a rir.” (cf. Anexo R)] como também realizar uma previsão do acontecimento [“Vão-se zangar!”; “E vão rasgar o coelho...porque estão a puxar muito!”; “Vão para casa a chorar...com o coração partido.”; e “A outra faz uma maldade e elas também começam a chorar.” (cf. Anexo R)] e dialogar possíveis soluções para os problemas [“Mas eles sabem que dá para partilhar o boneco? Dá para brincarem juntos com o boneco...”; “A dizer “agora eu posso...depois eu já te empresto”; “Era dizer “não se zanguem para ninguém ficar triste”; “Falarem! Não discutirem (...); “E respirar para nos acalmarmos.”; “Eles têm de pedir desculpa (...); “Arranjar um amigo para ficarem bem.”; e “Um beijinho, um abraço!” (cf. Anexo R)].

Também através deste momento apercebi-me que, apesar de reconhecerem as emoções ao dizerem “E a outra está a ficar triste...” ou “(…) e está com raiva!” (cf. Anexo R), não deram tanta importância à identificação das mesmas na observação das diversas imagens, pois enquanto investigadora necessitei de levar as crianças a refletirem sobre o que poderiam estar a sentir ou o que elas sentiriam naquelas situações. Por outro lado,

revelaram diversas atitudes empáticas, tendo em conta que no dia-a-dia, por norma, não demonstravam essa empatia pelas restantes crianças. Assim, quando as imagens passavam por cada criança faziam alguns comentários que transmitiam o facto de se colocarem no lugar do outro: “Oh coitadinha da outra...”, “Coitada...elas estão a ser muito más.”; e “Elas estão-se a rir porque ela está a chorar...e não tem piada.” (cf. Anexo R). Este aspeto coincide com a perspetiva da educadora que, na entrevista, referiu que as crianças mais velhas adquirem atitudes empáticas, ou seja, de entreaajuda nas ações, transmitindo esses valores às mais novas [“Quando o PK. chegou à sala de atividades necessitou de um abraço da educadora para iniciar o seu dia (...) o ZM. ao ter observado que o PK. precisava de apoio foi na sua direção e disse “queres ir ver as revistas que eu trouxe?” no qual a criança aceitou e demonstrou gostar da ideia, dando um leve sorriso.” (NC, nº 202).].

#### **4.4.3. O papel do adulto na gestão das emoções em situações de conflito**

No que respeita ao papel do adulto na regulação emocional da criança, estive bastante atenta às ações da equipa e, também, às minhas próprias ações perante o grupo no sentido de compreender como estas influenciavam nos comportamentos das crianças, essencialmente, nas situações de conflito. À vista disso, através das observações registadas nas notas de campo (cf. Anexo A) e das informações obtidas nas entrevistas (cf. Anexos P e Q), apercebi-me que, tal como Webster-Stratton (2017) afirma, os adultos são modelos importantes para todas as crianças no qual a educadora cooperante destaca a importância do seu papel na educação socioemocional, assim como, o da família e o do próprio grupo de crianças. Neste seguimento, quando a criança chega ao JI já traz consigo uma bagagem emocional, maioritariamente, construída no contexto familiar (Webster-Stratton, 2017) e, por isso, torna-se importante que exista uma comunicação constante com todos os intervenientes que contactam com a criança. Tal como menciona a educadora cooperante, a comunicação e as interações entre escola-família e educadora-auxiliar “(...) são fatores também importantes não só de partilha de comportamentos e atitudes, mas também de estratégias para a construção desta competência.” (cf. Anexo O). Tendo em conta o referido, é crucial salientar que os elementos da equipa devem ter uma postura semelhante perante as crianças, ou seja, é fundamental existir “(...) coerência nas

atitudes dos adultos (...)" (cf. Anexo O).

As profissionais referem, ainda, algumas características que o adulto deve possuir, como por exemplo ter uma postura observadora, mediadora, acolhedora, paciente e assertiva no sentido de conseguir implementar na criança alguns valores imprescindíveis para o seu futuro, tais como: "(...) a cooperação e a entreaajuda, a consciência de si e dos outros, a capacidade de ser resiliente e de ultrapassar obstáculos." (cf. Anexo O). Por outro lado, também cabe ao adulto transmitir estratégias e/ou práticas ao longo da rotina diária do grupo, dando ferramentas para a aquisição progressiva desta autorregulação emocional por parte de cada criança. Dado que ao se trabalhar a inteligência emocional desde idades precoces poderão se tornar adultos mais responsáveis e conscientes das suas próprias emoções (Martins & ScoralickLempke, 2020).

Relativamente aos desafios indicados pelas profissionais na promoção da regulação emocional, a educadora cooperante apenas refere que a própria temática na educação de infância é um grande desafio para os educadores, bem como um fator de responsabilidade. Já a auxiliar destaca o facto de nem todos os dias serem iguais e as crianças possuírem personalidades distintas. Contudo, enquanto futura educadora de infância, e tendo em consideração a temática desta investigação considero que a existência de grupos heterogêneos constituídos por crianças de diferentes idades, interesses e necessidades é de facto um desafio, mas também uma mais-valia para o desenvolvimento de competências socioemocionais em todas as crianças. Isto porque, na interação com os outros "(...) é dada às crianças a oportunidade de observar não só como os outros lidam com os seus sentimentos e emoções, mas também como os seus próprios estados emocionais afetam os outros (...)" (Schaffer, 2004 citado por Velosa & Silva, 2016, p. 150). Desta forma, a criança ao contactar com outras crianças aprende a regular as suas emoções e a ter uma atitude mais adequada socialmente, uma vez que as mais velhas, à partida, demonstram comportamentos sociais mais maduros. Logo, estimulam nas mais novas, através da imitação, novas competências sociais, promovendo-se igualmente a cooperação entre crianças.

Atendendo ao referido, compreendi que, não só nesta investigação, mas de uma forma global, também cabe ao/à educador/a conhecer e respeitar as especificidades de cada criança para que consiga adaptar a sua ação/prática nos diversos momentos da rotina

diária, fazendo assim uma diferenciação pedagógica. Esta conclusão, referente à investigação, vai ao encontro da perspectiva da educadora cooperante, referindo na entrevista que a “(...) diferenciação pedagógica não é proposta apenas no fator idade, mas no conhecimento que o educador tem da criança (...)” (cf. Anexo O). Assim, ao longo do tempo, devido à adaptação das minhas ações perante cada criança, fui-me tornando um adulto de referência que era capaz de proporcionar bem-estar, confiança e segurança às crianças no qual recolhiam a mim para resolver os seus conflitos sociais, caso não o conseguissem fazer autonomamente [O S. veio na minha direção a chorar intensamente, dizendo que o F. lhe tinha batido com um objeto (...). Após escutar atentamente ambas as crianças, expliquei de forma calma que a solução nunca deve ser bater (...)] (NC, nº 234).], ou aconchegá-las quando se sentiam mais fragilizadas/tristes [“(...) vem ao meu encontro a chorar intensamente. Quando a criança chegou ao pé de mim perguntei o que se passava (...)] (NC, nº 171).].

A partir destes acontecimentos tornou-se possível transmitir às crianças estratégias e/ou práticas apreendidas nas observações diárias das ações da equipa, nas conversas informais com a educadora que se revelaram cruciais para refletir sobre a minha intervenção e nas leituras de autores de referência sobre a temática. O meu principal objetivo era que, gradualmente, as crianças conseguissem resolver os seus problemas de forma autónoma, o que, a longo prazo, se tornou notoriamente benéfico para elas [“(...) levanta-se do chão e, ainda a soluçar, vai buscar autonomamente ao armário um puzzle, que a criança revela gostar muito de fazer, sentando-se numa mesa. Assim, à medida que realizava o puzzle era notório que se foi acalmando gradualmente.” (NC, nº 271).].

#### **4.4.4. Principais conclusões do estudo**

Na minha perspectiva, enquanto estagiária e investigadora, este estudo permitiu-me desenvolver competências importantíssimas para o meu futuro profissional, tais como, perceber que nem sempre a mesma solução resultava com todas as crianças e, também, dar espaço e tempo à criança quando esta não se encontrava disponível para escutar e resolver. Martins (2019) defende estas ideias, destacando que “A solução que resulta com uma criança pode não resultar com outra. Ou resultar naquele momento, mas não resultar no seguinte. Ou vice-versa.” (p. 117), logo, em diferentes situações, as crianças podem

responder de forma positiva a distintos métodos. Por outro lado, não adianta corrigir comportamentos quando a criança se encontra num momento de *stress*, porque nessa altura o cérebro dela estará demasiado ocupado a lidar com emoções difíceis como a raiva ou a tristeza, não conseguindo refletir sobre o que se passou. Assim, compreendi que, tal como os adultos, também as crianças precisam do seu tempo para recuperarem o controlo emocional, sendo que, nas idades mais precoces, o cérebro tem ainda pouco desenvolvida a zona que permite gerir as emoções (Martins, 2019). Portanto, aprendi que o melhor a fazer era dar um tempo à criança e a mim própria para ambas nos acalmarmos, antes de conversar sobre o sucedido. De seguida, exponho três exemplos retirados das notas de campo que retratam o mencionado anteriormente:

“(…) aproximei-me e tentei falar calmamente com a criança, mas esta recusou-se ao dizer “agora não quero falar”. Assim, decidi respeitar a vontade da criança e afastei-me. Passado um tempo ao observar que a criança já não se encontrava a chorar fui na sua direção e perguntei “agora já podemos falar?” no qual a AU. abanou a sua cabeça ao mesmo tempo que dizia “sim”. Posto isto, questioneei de seguida “queres contar-me o que se passou?”.” (NC, nº 65);

“(…) a criança tropeçou numa cadeira e caiu no chão. Ao observar o sucedido fui ajudar a criança e tentar consolá-la, visto que tinha começado a chorar. Primeiramente, verifiquei se não se tinha magoado e de seguida tentei explicar-lhe calmamente que apenas tinha tropeçado e que estava tudo bem ao mesmo tempo que a pegava ao colo. A criança começou a acalmar-se e, por isso, perguntei-lhe “queres um beijinho ou um abraço?” no qual esta respondeu que não, logo respeitei o seu espaço e deixei-a a autorregular-se.” (NC, nº 105);

“(…) a criança não quis dialogar comigo, por isso, decidi dar-lhe espaço e no momento em que observei que já se encontrava mais calma voltei a tentar conversar calmamente, explicando o porquê de termos saído da sala.” (NC, nº 207).

Para além das conclusões acima referidas, é essencial mencionar que esta investigação me permitiu igualmente verificar que o facto de ambas as profissionais,

educadora e auxiliar, considerarem a criança como o centro da sua ação pedagógica contribui positivamente para o desenvolvimento das competências sociais e emocionais no sentido em que os elementos da equipa permitem que todas as crianças tenham uma identidade própria, colaborando de igual forma na vida em grupo e no seu próprio desenvolvimento [“(...) considero que é sujeito do seu próprio processo de aprendizagem num grupo de pares.” (cf. Anexo O) e “(...) a criança na sala ocupa um lugar muito importante (...)” (cf. Anexo O)]. Tal como salientam as OCEPE, quando o/a educador/a proporciona o envolvimento da criança no seu percurso educativo irá permitir-lhe a partilha das suas ideias e a comunicação/compreensão das suas emoções e as dos outros, o que a auxiliará a arranjar estratégias para resolver os conflitos interpessoais que possam surgir, levando à autorregulação emocional e social do grupo (Silva et al., 2016).

À vista disso, considero revelante expor a visão das crianças perante esta temática, começando por salientar que no decorrer do grupo de discussão foi notório a capacidade das mesmas para identificar, prever e solucionar conflitos comuns nestas faixas etárias ao observarem as quatro imagens apresentadas e reconhecerem-nas como situações que já aconteceram na sua sala. No entanto, a partir das observações diárias, esta capacidade demonstrada não corresponde aos seus comportamentos quando efetivamente se confortam com esses conflitos interpessoais, o que me leva a querer que apesar de adquirirem/compreenderem as estratégias transmitidas pelos adultos ainda não as conseguem colocar em prática nessas situações. Tal facto é comprovado através da seguinte nota de campo em que uma criança observava o conflito entre outras duas crianças, intervindo ao dizer que não se pode magoar os outros, pois resolve-se a dialogar: “(...) a AU., que estava a ouvir a conversa entre mim e as crianças, acrescentou “não é a bater é a falar”.” (NC, nº 234). Contudo, acredito que se esta criança estivesse envolvida no conflito não teria uma atitude tão calma, porque ao longo da minha prática foi observável que as crianças tinham bastante dificuldade em se autorregular nas situações de maior frustração ou que as deixavam desconfortáveis. Para além disso, no grupo de discussão não prestaram tanta atenção às emoções apesar que as identificarem corretamente, “(...) “eu sei o que é uma emoção...é quando estamos felizes, tristes, chateados...” ao mesmo tempo que expressava cada emoção que referia através de uma expressão facial ou gestos.” (NC, nº 221).

Para terminar, após realizar a investigação, concluo que este grupo de crianças necessita de um maior desenvolvimento a nível emocional ao aprender a lidar positivamente com as emoções mais intensas, pois dessa maneira as crianças conseguirão gerir os conflitos de forma autónoma quando envolvidas diretamente nos mesmos. Neste sentido, considero que se revelou uma mais-valia ter dado a possibilidade de as crianças escutarem a história *O peso das palavras* (cf. Anexo A), porque permitiu-lhes refletir sobre o impacto que as suas palavras ou ações podem ter nos outros, trabalhando igualmente aquilo que podemos sentir quando nos dizem algo “bonito” ou “feio”. Apesar de ter criado o mural das palavras no final do meu estágio a partir deste livro, as crianças em pouco tempo se apropriaram dessa dinâmica ao dizerem “Madalena, ele disse uma palavra elefante” ou “os rouxinóis deixam-nos felizes”, correspondendo às palavras negativas e positivas, respetivamente. Posto isto, reflito que consegui contribuir beneficentemente no desenvolvimento destas crianças, em particular, na regulação emocional, o que considero bastante importante para a minha prática futura nesta profissão, pois, tal como salienta Goleman (2006), quando as crianças estão em constante contacto com as emoções tendem a controlá-las melhor e a serem capazes de se adaptarem às diversas situações, de modo que no futuro sejam adultos mais equilibrados e saudáveis.

## 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Com a aproximação do final deste percurso, torna-se fulcral refletir sobre os últimos dois anos, em que realizei a PPS I e a PPS II nas valências de Creche e Pré-Escolar, respetivamente. Neste sentido, considero relevante fazer um balanço destas duas experiências, refletindo sobre o modo como o percurso realizado em cada uma delas influenciou na construção da minha identidade profissional.

Posto isto, após refletir sobre ambas as etapas do meu percurso académico, apercebo-me do impacto que tiveram na “construção” da educadora que idealizei, um dia, vir a ser. Durante estes dois anos, permaneci em constante desenvolvimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional no qual, segundo Sarmiento (2009), a identidade profissional “(...) desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.” (p. 48). No que diz respeito a nível pessoal, aprendi que sou mais forte do que pensava e que não desisto facilmente perante os obstáculos com que me deparei ao longo deste caminho. Por outro lado, a nível profissional considero que a construção da profissionalidade é fundamental, uma vez que esta ditará as minhas perspetivas pedagógicas e os meus traços característicos referente à minha prática. Assim, irei levar na “minha bagagem”, enquanto futura educadora, os conhecimentos que adquiri ao longo deste percurso em que desenvolvi diversos valores, tais como: respeito, valorização, escuta, comunicação, cooperação e afetividade.

Deste modo, na PPS I tive a oportunidade de contactar com um grupo de oito crianças com a faixa etária de 1 ano. Neste estágio, aprendi que as crianças necessitam de um ambiente “seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento” (Portugal, 2000, p. 89) no qual os adultos ofereçam apoio na satisfação das suas necessidades básicas. Além disso, percebi o quão é essencial a observação constante, cuidada e intencional, pois dada a faixa etária do grupo as crianças ainda não comunicavam verbalmente, no entanto, era possível compreender o que pretendiam transmitir, assim como, conhecer os seus interesses e necessidades através de expressões faciais, gestos, olhares, toques ou vocalizações. Também neste contexto de Creche, tive o privilégio de trabalhar com profissionais que encaram as crianças como seres sociais que têm interesses e vontades

próprias, devendo ser ouvidas e respeitadas, o que me permitiu vivenciar diversos momentos enriquecedores.

Outro aspeto crucial nesta prática consistiu no facto da auxiliar ter ficado alguns meses de baixa médica, originando momentos em que fiquei sozinha com o grupo quando a educadora cooperante, por algum motivo, necessitava de se ausentar da sala. Desta forma, passei a ser uma figura de referência ainda mais presente para as crianças, pois em diversas situações tive a possibilidade de autonomamente orientar momentos de transição, atividades pedagógicas, higiene, alimentação, entre outros. Assim, no decorrer deste período, senti que houve uma grande oportunidade de colocar em prática todas as competências que fui adquirindo, sem existir constantemente um apoio direto. Logo, tive a hipótese de tomar decisões sozinha, enquanto futura educadora de infância, tornando-se uma enorme possibilidade de crescimento a nível profissional.

Já na PPS II, realizei o estágio com vinte e uma crianças de idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, sendo um grupo heterogéneo. Primeiramente, quero salientar a diferença que senti na dinâmica da rotina diária, não só devido ao facto de ser um contexto de Jardim de Infância como também ao número de crianças em comparação com a PPS I. Contudo, rapidamente me consegui adaptar, adquirindo estratégias adequadas para a gestão do grupo nos vários momentos da rotina. Além disto, compreendi a importância de grupos heterogéneos para o pleno desenvolvimento das crianças, pois tal como afirma Silva et al. (2016) a interação entre crianças que se encontram em diferentes momentos de desenvolvimento, tendo distintos conhecimentos, é facilitadora da aprendizagem. Ainda neste contexto, muito devido ao projeto desenvolvido com o grupo, consolidei a ideia de que a criança é “um ator em contínuo desenvolvimento e com opinião própria” (Tomás, 2014, p. 137). Logo, deve ser escutada e envolvida no seu próprio desenvolvimento para que as suas aprendizagens sejam mais significativas (Portugal & Laevers, 2018).

Em ambos os contextos socioeducativos onde estive inserida, destaco como elemento comum e bastante positivo o facto de ter sido acompanhada por duas educadoras que estavam sempre disponíveis para dialogar, refletir e planear em conjunto no qual houve inúmeras reuniões ou conversas informais, existindo, portanto, trabalho

colaborativo com as equipas educativas. Nesta comunicação regular, estive sempre disposta a ouvir as críticas construtivas por parte de todos os intervenientes, refletindo sobre as minhas dificuldades em que tive a oportunidade de as melhorar/corrigir. Assim, devido a esta disponibilidade estimei em mim a capacidade de reflexão conjunta, compreendendo a importância da troca de ideias e experiências com os elementos que fazem parte da equipa para que possa proporcionar a cada criança um harmonioso desenvolvimento. Para além disto, tanto na PPS I como na PPS II, foi-me dada bastante abertura para contactar com as famílias, o que me permitiu envolvê-las, de forma direta ou indireta, nas diversas dinâmicas que realizei com os grupos. A partir desse envolvimento, consegui criar uma relação de confiança e de partilha que foi construída, gradualmente, nos momentos em que tive a possibilidade de contactar com cada família. Neste seguimento, torna-se importante referir que também esta prática transmitida pelas equipas me conscientizou da pertinência de envolver as famílias no processo de ensino-aprendizagem das crianças, levando-a para o meu futuro enquanto educadora de infância. Atendendo ao referido, estes períodos de estágio, foram uma excelente oportunidade para pensar, questionar, observar, refletir, experimentar, vivenciar e errar.

Relativamente à minha prestação nos dois ambientes educativos, saliento algo que considero que foi característico em ambas as práticas, nomeadamente, a relação afetiva que criei com cada uma das crianças. À vista disso, considero que estabeleci uma relação afetiva estável com todas as crianças, tanto em Creche como em Jardim de Infância, que me permitiu conhecer cada criança individualmente e que o grupo me visse como alguém em quem pudesse confiar em todos os momentos da rotina diária. Por sua vez, ao conhecê-las melhor, a ferramenta que se tornou crucial foi, sem qualquer dúvida, a reflexão. Isto porque, é imprescindível que o/a educador/a reflita constantemente para que seja possível adequar as práticas educativas ao contexto social, ao grupo e às características individuais (Silva et al., 2016). Portanto, ao longo dos dois estágios, refleti sobre diferentes temas mediante os acontecimentos que mais me marcavam, tanto nas notas de campo, nas reflexões semanais como nas planificações após a realização das atividades. Estas culminaram num portefólio individual que incluiu também um portefólio de uma criança.

Assim sendo, vivenciei díspares experiências na elaboração dos portfólios das crianças escolhidas para o efeito. No caso da primeira criança, da PPS I, esta ainda não era capaz de participar num diálogo e a sua capacidade de tomar decisões também não tinha sido totalmente adquirida, não sendo possível determinar em conjunto o que seria incluído no seu portfólio. Logo, mantive-me extremamente atenta aos seus principais interesses, interações e conquistas, bem como no seu desempenho nos vários momentos da rotina, de forma a integrar todas as informações relevantes e pertinentes. Em contrapartida, a segunda criança, da PPS II, já apresentava uma ótima capacidade de diálogo que me permitiu o levantamento de diversas ideias e representações das suas vontades, levando a um interesse da própria criança em elaborar o portfólio no qual a minha postura foi apenas de orientação e organização das suas propostas. Neste sentido, a construção destes portfólios, possibilitou-me ter a certeza que mais do que o produto final importa observar e apoiar todo o processo vivenciado pela criança, pois é através desse que ela se descobre, descobre o outro e o mundo que a rodeia.

Ainda sobre a minha intervenção nas práticas, não posso deixar de abordar o meu papel enquanto investigadora no qual em relação às investigações desenvolvidas – grau de bem-estar e envolvimento e regulação emocional – estas contribuíram igualmente para adquirir e aprofundar conhecimentos, melhorar a minha ação e sustentar decisões pedagógicas. No entanto, considero ainda que a investigação levada a cabo no decorrer da PPS I permitiu refletir sobre a importância do papel do adulto na promoção de graus de bem-estar e envolvimento elevados. Este papel passa por adotar estratégias para a criação de um ambiente educativo seguro e estimulante, assim como, para o estabelecimento de vínculos afetivos de confiança no sentido de conhecer cada criança individualmente, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, o que, conseqüentemente, leva ao bem-estar e envolvimento do grupo. Por outro lado, depois da investigação realizada na PPS II, sinto-me mais segura para atuar em situações de conflito que podem levar a desregulação emocional da criança, bem como deu-me a possibilidade de refletir sobre a importância do desenvolvimento socioemocional na primeira infância. Logo, através deste processo de investigação, adquiri ferramentas e desenvolvi competências práticas e investigativas que me irão permitir, ao longo da minha futura prática, estar em permanente evolução pessoal e profissional.

Tendo em conta tudo o que foi referido, sei que não sou a mesma pessoa que entrou no mestrado, pois agora sinto-me preparada para o grande desafio que irá ser a prática da profissão de educadora. Portanto, relativamente à minha identidade profissional, esta foi construída com base naquilo que acredito ser uma boa prática pedagógica: procurar estar sempre presente e disponível para com as crianças que por mim passarem, trabalhando para criar uma relação afetiva de confiança e segurança, respeitar a identidade e individualidade de cada criança, planear a minha ação tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, promovendo aprendizagens significativas, priorizar o contacto com as famílias e com o meio envolvente e dar abertura para aprender com cada criança e profissional com quem me relacionar futuramente.

Em jeito de conclusão, guardarei para sempre na memória todo o carinho das crianças com que contactei, pois permitiram-me entrar na sua sala e nos seus corações mostrando-se sempre disponíveis, o que se tornou muito benéfico para poder experimentar e aprender com os meus erros. Também levo para o meu futuro tudo aquilo que aprendi durante os últimos anos, porque foram essas aprendizagens que me fizeram perceber de que sou capaz, passando a acreditar no meu potencial e a valorizar o meu trabalho. Apenas a pouco tempo de me tornar educadora, confesso que me sinto receosa e ao mesmo tempo entusiasmada, pois terei inúmeras crianças a ver-me como o “seu” adulto de referência, necessitando do meu apoio no qual as minhas decisões determinarão o seu crescimento. No início deste percurso, cheguei a perguntar-me “será que és capaz disto?”, mas hoje sei que sou e a estudante receosa que entrou neste curso tornou-se uma educadora segura que sai do mestrado com a consciência que ainda tem muito para aprender, mas desejosa de poder colocar em prática todos os conhecimentos que adquiriu.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|| ' ' | | ' ' |

Ao terminar esta etapa de extrema importância na minha formação, neste último capítulo do presente relatório, será feita uma reflexão sobre alguns aspetos mais marcantes de toda a PPS II. Assim, pretendo realizar uma análise reflexiva das minhas ações, potencialidades, fragilidades e aprendizagens. Esta reflexão é descrita por Silva et al. (2016) como fulcral, pois enquanto futura profissional de educação de infância possibilita-me refletir sobre a minha intervenção pedagógica.

Posto isto, foram muitas e diversificadas as experiências que vivi e que contribuíram para a minha formação profissional, mas também pessoal. Essas vivências levaram à consolidação de algumas das minhas inseguranças, bem como me elucidaram das “melhores” escolhas a tomar em determinadas situações. Ao repensar sobre estes últimos meses, vejo uma clara evolução em mim mesma que parte do facto de ter tido a possibilidade de vivenciar certos acontecimentos, observar as crianças e cooperar com a equipa educativa e as famílias. A ansiedade que senti no início da primeira semana foi-se desvanecendo e, com o passar do tempo, senti-me cada vez mais segura relativamente àquilo que fazia. Foi sem dúvida uma experiência enriquecedora em que o contacto com estas crianças veio reforçar a minha vontade de entrar neste mundo que é a educação de infância. Apesar de ter sido um grupo desafiador, encarei esse facto como algo positivo no sentido de poder retirar o maior número de aprendizagens e estratégias para o meu futuro, tendo aprendido bastante com as próprias crianças.

A partir deste estágio desenvolvi uma investigação que não poderia deixar de pronunciar, uma vez que foi um grande contributo no meu percurso académico. Isto porque, a mesma foi ao encontro de intencionalidades que acredito serem fundamentais, pretendendo aplicá-las na minha prática futura, sendo elas: o respeito pela individualidade de cada criança, a promoção de momentos significativos que levem ao bem-estar de todos e a transmissão de estratégias que auxiliem nas situações de conflito e, consequentemente, na autorregulação emocional. Além disto, após finalizar a investigação, apercebo-me que a regulação emocional assume um papel essencial para o desenvolvimento harmonioso da criança e, por isso, considero que esta temática deveria ser incluída na nossa formação. Deste modo, seria importante capacitar os educadores de estratégias e/ou práticas para aprenderem a intervir de forma responsiva em momentos de desregulação emocional por

parte das crianças. Devido ao conhecimento adquirido a partir do estudo, terei uma maior capacidade para intervir e promover momentos que ajudem as crianças no reconhecimento e na gestão das suas emoções, estimulando-as tanto a nível social como emocional e, por conseguinte, promovendo a empatia.

Neste seguimento, destaco algumas das conclusões mais significativas: i) as competências socioemocionais desenvolvem-se desde cedo e, por esse motivo, o papel do adulto no que diz respeito à regulação emocional é de extrema importância, devendo capacitar-se de estratégias que auxiliem as crianças; ii) o adulto deve transmitir às crianças que todas as emoções são naturais e cruciais para o seu pleno desenvolvimento e, portanto, não existe qualquer problema em as demonstrar; iii) tendo em conta que as crianças ainda estão a aprender a relacionar-se com os outros e o seu cérebro se encontra em desenvolvimento, o adulto tem de estar preparado para que estas desregulem emocionalmente em determinadas situações; e iv) as interações que a criança estabelecesse no JI, seja com os adultos ou as restantes crianças em diferentes fases de desenvolvimento, permite-lhe conhecer, identificar, regular e comunicar as suas próprias emoções, assim como, compreender a perspectiva do outro ao colocar-se no seu lugar.

A conclusão desta etapa é a entrada para o mundo real em que terei um grupo de crianças pelo qual as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento serei responsável. No entanto, para mim será sempre uma prioridade ensinar as crianças a compreenderem-se a si mesmas e aos outros. Acredito, enquanto futura educadora, que uma das atitudes mais valiosas que podemos ter perante as nossas crianças é a genuína vontade de as compreender. Mais do que dar respostas ou soluções, é a empatia, a escuta ativa e o esforço sincero em perceber o que o outro sente que fazem a diferença. As crianças nem sempre precisam de soluções imediatas, mas sim de sentir que são ouvidas e compreendidas. Quando tal acontece, irei fortalecer laços afetivos, estimular a autoestima e criar um ambiente seguro no qual todas as crianças se sintam confortáveis para serem quem realmente são e expressarem os seus sentimentos e vontades. Todas as aprendizagens nos diversos níveis são importantes para o pleno desenvolvimento da criança, mas fazendo também a ligação com a investigação da PPS I, se proporcionar à criança bem-estar emocional ao saber identificar e gerir as suas emoções e as dos outros

terá uma maior facilidade em desenvolver-se. Isto porque, quando uma criança não está bem não se envolve e é muito mais difícil adquirir determinadas aprendizagens, tais como, aprender a relacionar-se socialmente.

Em suma, chegar ao fim do presente relatório representa não só a conclusão do meu percurso académico, mas também o início de uma nova etapa enquanto educadora de infância. Ao longo deste processo, foram adquiridos conhecimentos, desenvolvidas competências e, acima de tudo, consolidada a certeza da importância do meu papel na construção de experiências significativas para as crianças. Em ambos os estágios, aproveitei todas as experiências, incertezas e aprendizagens para, aos poucos, ir construindo a pessoa e futura educadora que ambiciono ser. Este caminho foi feito de desafios, reflexões e aprendizagens que vieram reforçar a minha paixão por esta profissão, bem como o compromisso de contribuir para uma educação holística e de qualidade. Assim, encerro esta etapa com a convicção de que a minha formação não acaba aqui, sendo contínua, pois cada dia será uma nova oportunidade para crescer, aprender e inspirar as crianças que tiver o privilégio de acompanhar.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.<sup>a</sup> ed.), (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- 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\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao)
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: a qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador, *Análise Psicológica*, 3(34), 235-248. <http://hdl.handle.net/10400.12/5130>
- Cole, M. & Cole, S.R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artemed.
- Companhia União Fabril (CUF). (2024). *Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)*. Consultado a 30 de novembro de 2024 em <https://www.cuf.pt/saude-a-z/perturbacao-do-espetro-do-autismo>.
- Correia, M. C. B. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2).
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2.<sup>a</sup> ed.).
- Delgado, C., Matos, M. M. & Pinto, M. (2022). Perceções sobre a relação escola-família na educação de infância – um estudo na formação inicial de educadores e professores. *Medi@ções*, 10 (2), 103-120.
- Dias, A., Patias, N., & Siqueira, A. (2013). *Práticas educativas e intervenção com pais: a educação como proteção ao desenvolvimento dos filhos*. Mudanças - Psicologia da Saúde.

- Folque, M. A. (2014). *Aprender a aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Franco, A. F. (2009). O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 325-332. <https://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a15.pdf>.
- Franco, G. & Rodrigues, E. (2015). Resolução de conflitos e a compreensão emocional em crianças do Pré-Escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 11(2), 2-50. <https://www.researchgate.net/publication/283615043>
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da Educação Experiencial: Bem-estar e Envolvimento na Educação Infantil. *Est. Aval. Educ.*, 25 (58), 152-185.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32, 281-293.
- Loureiro, M. A. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada? *Psicologia.pt*, 3(1), 1-16. <https://tinyurl.com/2p89946h>
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela positiva: Um guia para pais e educadores*. Bertrand Editora.
- Martins, Q. B. S., & ScoralickLempke, N. N. (2020). O desenvolvimento da inteligência emocional na primeira infância: contribuições para educadores. *Revista Digital FAPAM*, 10(1), 1–12. <https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/185/182>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, C., Vicente, L. & Alves, R. (2015). O Trabalho em Equipa numa Creche em Setúbal. *Medi@ções*, 3 (1). 19 - 27.

- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2 (2), 49-65.
- Motta, D. C., Falcone, E. M. O., Clark, C., & Manhães, A. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, 11 (3), 523-532.
- [https://www.researchgate.net/publication/250032239\\_Praticas\\_educativas\\_positivas\\_favorecem\\_o\\_desenvolvimento\\_da\\_empatia\\_em\\_crianças](https://www.researchgate.net/publication/250032239_Praticas_educativas_positivas_favorecem_o_desenvolvimento_da_empatia_em_crianças)
- Paasche, C. Gorril, L. & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto Editora.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista GEDEI*, (1), 85-106.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Curricular de Grupo. (2024-2025).
- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa. (2023-2027).
- Rocha, R. D. (2024). *Educar as emoções na infância* [Workshop]. Academia 108.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1 (1), 1-15.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In Sindicato dos Professores da Zona Norte, *A Escola e os Actores – Políticas e Práticas* (pp. 133-152). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16558>

- Segurança Social. (2023, 27 de junho). *Instituições Particulares de Solidariedade Social*. Segurança Social. Consultado a 19 de outubro de 2024 em <https://www.seg-social.pt/ipss>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, (17-18), 141-156. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Edição Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144.
- Vale, V. M. S. (2012). *Tecer para não ter de remendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância* [Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/18273/4/O%20desenvolvimento%20socioemocional%20em%20idade%20pr%20c3%a9-escolar%20e%20o%20programa%20anos%20incr%20adveis%20para%20educadores%20de%20inf%20ancia.pdf>
- Velosa, M., & Silva, A. (2016). Contributo do desenvolvimento emocional para a educação pré-escolar. In J. E. Alves., P. Brito., V. Realinho., J. R. Nunes., L. Loures., R. Cordeiro., C. Dias., P. Reis., C. Pereira., P. Ricardo (Org.), *IV Seminário de I&DT: Cooperar para inovar [Comunicações]* (pp. 148-166). Coleção C3i: Instituto Politécnico de Portalegre. [https://issuu.com/c3i-ipp/docs/atas\\_iv\\_seminario\\_vol\\_i](https://issuu.com/c3i-ipp/docs/atas_iv_seminario_vol_i)
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilíbrios.

ANEXOS

| " " | | " "

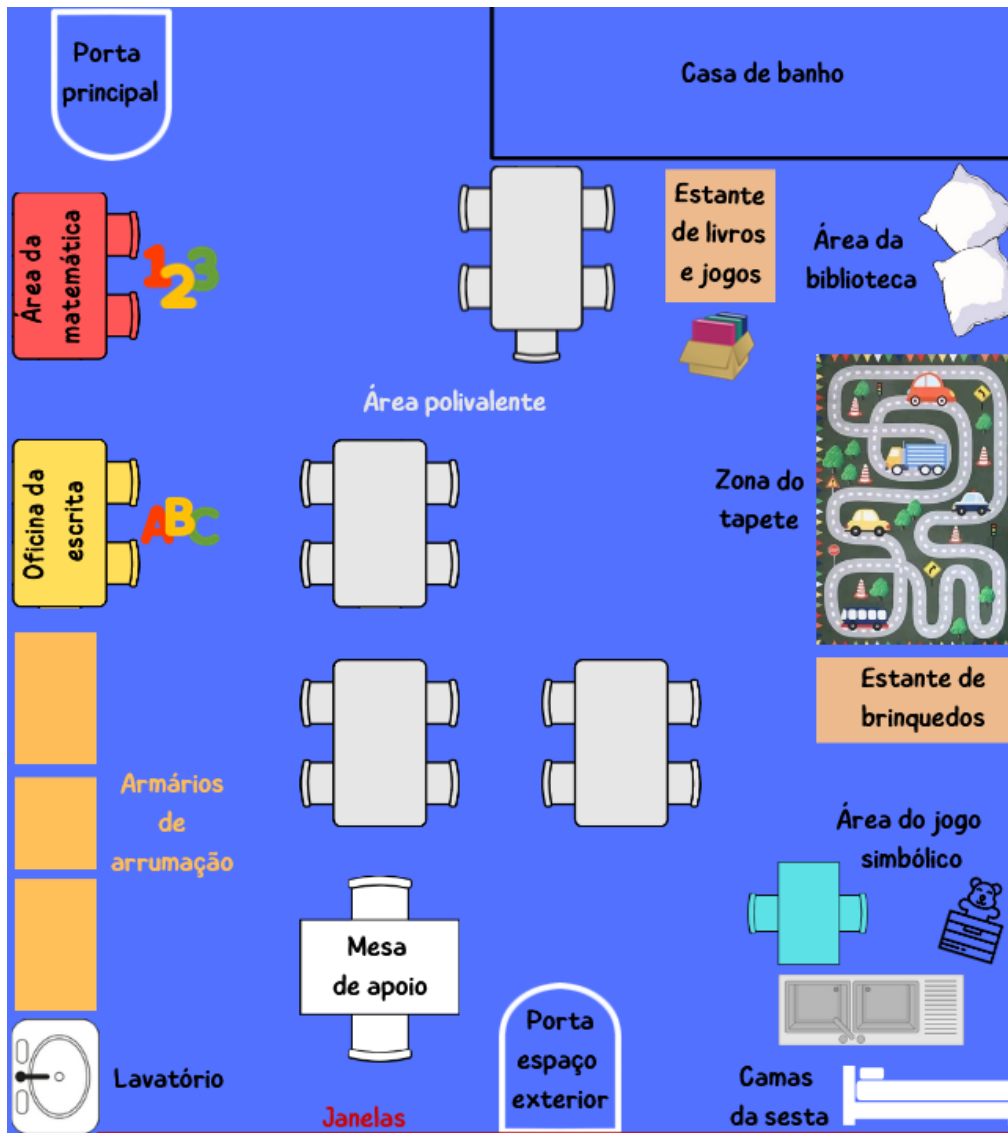
ANEXO A. PORTEFÓLIO  
INDIVIDUAL  
| ' ' | ' ' |

O portefólio individual relativo à PPS II, que inclui as notas de campo, as reflexões semanais, as planificações das atividades e o portefólio da criança, encontra-se arquivado em formato digital por motivos de confidencialidade.

ANEXO B. PLANTA DA SALA  
| ' ' | ' ' |

**Figura 1.**

*Planta da sala durante a prática.*



*Nota: Fonte própria*

ANEXO C. DIA TIPO  
| ' ' | ' ' |

**Tabela 1.**

*Rotina do grupo de crianças.*

<b>Horário</b>	<b>Descrição</b>
8h-9h45	Acolhimento/Brincadeira livre
9h45-10h30	Reunião da Manhã/Organização das responsabilidades, atividades e projetos
10h30-11h30	Atividades pedagógicas
11h30-12h	Recreio
12h-13h	Higiene/Almoço
13h-14h	Sesta/Recreio ou Atividades livres na sala ou exterior
14h-15h	Terminar trabalhos/Balanco do dia
15h-15h30	Higiene/Lanche
16h-19h	Recreio/Atividades Socioeducativas/Despedida

*Nota:* Fonte própria

ANEXO D. GUIÃO DA ENTREVISTA  
À EDUCADORA COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |

**Destinatária:** Educadora de Infância (PPS II 2024/2025)

**Objetivos:**

- Caracterizar as concepções da educadora sobre (i) a(s) criança(s), o jardim de infância e os seus lugares sociais; (ii) as famílias e as suas formas de participação; (iii) as relações entre equipa (agentes educativos);
- Identificar os princípios e os modelos/abordagens pedagógicas que sustentam a prática da educadora;
- Conhecer os procedimentos relativos à planificação e à avaliação da(s) criança(s) e do ambiente educativo;
- Compreender o papel do adulto na gestão das emoções em situações de conflito;
- Identificar estratégias e/ou práticas pedagógicas utilizadas pela educadora na promoção da regulação emocional das crianças em idade pré-escolar.

**Tabela 2.**

*Guião da entrevista à educadora cooperante.*

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<b>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar a entrevistada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II.</li> <li>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</li> <li>- Pedir autorização para gravar áudio;</li> <li>- Informar devolução das transcrições.</li> </ul>	
<b>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da entrevistada.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p><b>B2.</b> O que significa ser educadora de infância?</p>	<b>B1.1.</b> Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância? E na atual OS?

		<b>B3.</b> O que a motivou a seguir esta área?	
<b>C. Perspetivas sobre a educação pré-escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a entrevistada atribui ao jardim de infância.</li> </ul>	<b>C1.</b> O que significa para si a educação pré-escolar? <b>C2.</b> Qual a importância do jardim de infância para a(s) criança(s)? E para as família(s)?	
<b>D. Organização Socioeducativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião da entrevistada sobre a organização socioeducativa.</li> </ul>	<b>D1.</b> De que forma caracteriza o funcionamento da organização? E o projeto educativo? <b>D2.</b> De que modo caracteriza o trabalho colaborativo entre as várias salas da organização? E na própria sala de atividades? <b>D3.</b> Quais os objetivos e assuntos tratados nas reuniões entre educadoras? Qual a periodicidade dessas reuniões?	
<b>E. Processo Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as dinâmicas existentes no processo educativo desenvolvido pela entrevistada.</li> </ul>	<b>E1.</b> Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo? <b>E2.</b> Como organiza o espaço e as atividades? O espaço é organizado no início do ano? Existem alterações ao espaço durante o ano? <b>E3.</b> Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?	

		<p><b>E4.</b> Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</p> <p><b>E5.</b> Como realiza a avaliação das crianças?</p>	
<p><b>F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caraterizar conceções de criança e infância;</li> <li>• Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância;</li> <li>• Conhecer a opinião da entrevistada em relação ao grupo de crianças.</li> </ul>	<p><b>F1.</b> Como define criança? Que lugar ocupa a criança no jardim de infância e na sala/grupo, na sua opinião?</p> <p><b>F2.</b> Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p> <p><b>F3.</b> De que forma faz a diferenciação pedagógica perante as atividades que realiza com o grupo?</p>	
<p><b>G. Relação com as Famílias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a participação das famílias das crianças;</li> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pela entrevistada de modo a promover a articulação com as famílias.</li> </ul>	<p><b>G1.</b> Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?</p> <p><b>G2.</b> Que mecanismos e/ou estratégias existem na organização para promover essa participação? E as suas?</p> <p><b>G3.</b> Quais são as potencialidades e desafios que tem nesta dimensão?</p>	
<p><b>H. Regulação emocional da criança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a perspetiva da entrevistada sobre a promoção da inteligência emocional;</li> </ul>	<p><b>H1.</b> O que para si significa “regulação emocional da criança”?</p> <p><b>H2.</b> Considera importante promover a regulação emocional no dia-a-dia das crianças no jardim de</p>	<p><b>H2.1.</b> Na sua perspetiva a regulação emocional apresenta algum impacto no</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o papel dos intervenientes que contactam com as crianças;</li> <li>• Identificar quais as estratégias utilizadas para a promoção da regulação emocional;</li> <li>• Reconhecer a conceção da entrevistada sobre a gestão emocional do grupo de crianças.</li> </ul>	<p>infância? Se sim, que estratégias, práticas e/ou recursos utiliza?</p> <p><b>H3.</b> Para si qual a importância do papel do educador de infância na gestão das emoções? E no desenvolvimento de competências socioemocionais?</p> <p><b>H4.</b> De que forma considera que a equipa educativa de sala, o ambiente e a família apresentam influência na regulação emocional? E as próprias crianças?</p> <p><b>H5.</b> Na sua opinião, qual é a postura e/ou estratégias que o adulto deve adotar nas situações em que a criança não consegue se autorregular? Ou encontra-se a sentir emoções ditas mais intensas? Por exemplo, situações de conflito interpessoais ou frustração.</p> <p><b>H6.</b> Considera que as interações entre pares (criança/criança) são importantes para o desenvolvimento socioemocional da criança? Justifique.</p> <p><b>H7.</b> Como classifica a gestão emocional do grupo de crianças?</p> <p><b>H8.</b> Quais os maiores desafios profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional da criança?</p>	<p>desenvolvimento global da criança?</p> <p><b>H4.1.</b> Na sua opinião o facto de o grupo ser heterogéneo é uma mais-valia para o desenvolvimento socioemocional das crianças? Porquê?</p> <p><b>H6.1.</b> No seu ponto de vista essas interações entre pares podem estimular nas crianças atitudes empáticas para com os sentimentos do outro?</p>
<p><b>I. Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista.</li> </ul>	<p><b>I1.</b> De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar.</p> <p>- Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO E. GUIÃO DA  
ENTREVISTA À AUXILIAR DE  
AÇÃO EDUCATIVA  
| ' ' | ' ' |

**Destinatária:** Auxiliar de Ação Educativa (PPS II 2024/2025)

**Objetivos:**

- Caracterizar as concepções da auxiliar sobre a(s) criança(s), o jardim de infância e os seus lugares sociais;
- Compreender o papel do adulto na gestão das emoções em situações de conflito;
- Identificar estratégias e/ou práticas pedagógicas utilizadas pela auxiliar na promoção da regulação emocional das crianças em idade pré-escolar.

**Tabela 3.**

*Guião da entrevista à auxiliar de ação educativa.*

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
<p><b>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista;</li> <li>• Motivar o entrevistado.</li> </ul>	<p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II.</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar devolução das transcrições.</p>	
<p><b>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da entrevistada.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Qual o seu percurso formativo e profissional?</p> <p><b>B2.</b> O que significa ser auxiliar de ação educativa?</p> <p><b>B3.</b> O que a motivou a seguir esta área?</p>	<p><b>B1.1.</b> Há quanto tempo exerce funções de auxiliar? E na atual OS?</p>

<p><b>C. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caraterizar conceções de criança e infância;</li> <li>• Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância;</li> <li>• Conhecer a opinião da entrevistada em relação ao grupo de crianças.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Como define criança? Que lugar ocupa a criança no jardim de infância e na sala/grupo, na sua opinião?  <b>C2.</b> Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</p>	
<p><b>D. Regulação emocional da criança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a perspetiva da entrevistada sobre a promoção da inteligência emocional;</li> <li>• Compreender o papel dos intervenientes que contactam com as crianças;</li> <li>• Identificar quais as estratégias utilizadas para a promoção da regulação emocional;</li> <li>• Reconhecer a conceção da entrevistada sobre a gestão emocional do grupo de crianças.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> O que para si significa “regulação emocional da criança”?  <b>D2.</b> Considera importante promover a regulação emocional no dia-a-dia das crianças no jardim de infância? Se sim, que estratégias, práticas e/ou recursos utiliza?  <b>D3.</b> Para si qual a importância do papel do adulto na gestão das emoções? E no desenvolvimento de competências socioemocionais?  <b>D4.</b> De que forma considera que a equipa educativa de sala, o ambiente e a família apresentam influência na regulação emocional? E as próprias crianças?  <b>D5.</b> Na sua opinião, qual é a postura e/ou estratégias que o adulto deve adotar nas situações em que a criança não consegue se autorregular? Ou encontra-se a sentir emoções ditas mais intensas? Por exemplo, situações de conflito interpessoais ou frustração.</p>	<p><b>D2.1.</b> Na sua perspetiva a regulação emocional apresenta algum impacto no desenvolvimento global da criança?   <b>D4.1.</b> Na sua opinião o facto de o grupo ser heterogéneo é uma mais-valia para o desenvolvimento socioemocional das crianças? Porquê?</p>

		<p><b>D6.</b> Considera que as interações entre pares (criança/criança) são importantes para o desenvolvimento socioemocional da criança? Justifique.</p> <p><b>D7.</b> Como classifica a gestão emocional do grupo de crianças?</p> <p><b>D8.</b> Quais os maiores desafios profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional da criança?</p>	<p><b>D6.1.</b> No seu ponto de vista essas interações entre pares podem estimular nas crianças atitudes empáticas para com os sentimentos do outro?</p>
<p><b>E. Conclusão da entrevista</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista.</li> </ul>	<p><b>E1.</b> De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais a acrescentar.</p> <p>- Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO F. CARACTERIZAÇÃO  
DAS CRIANÇAS

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 4.***Caracterização do grupo de crianças.*

Nome da criança	Sexo	Nacionalidade	Data de nascimento	Idade		Irmãos	Percurso institucional
				30/09/2024	24/01/2025		
A.	Masculino	Portuguesa	01-09-2020	4 anos	4 anos	1	Desde a Creche na OS
AL.	Feminino	Portuguesa	21-10-2021	2 anos	3 anos	0	1ª vez na OS
AT.	Masculino	Portuguesa	28-04-2020	4 anos	4 anos	1	Desde a Creche na OS
AR.	Masculino	Portuguesa	16-12-2021	2 anos	3 anos	0	1ª vez na OS
AU.	Feminino	Portuguesa	03-02-2020	4 anos	4 anos	0	Desde a Creche na OS
F.	Masculino	Portuguesa	06-11-2019	4 anos	5 anos	2	Desde a Creche na OS
I.	Feminino	Portuguesa	16-06-2020	4 anos	4 anos	2	Desde a Creche na OS
JM.	Masculino	Portuguesa	22-06-2020	4 anos	4 anos	1	Desde a Creche na OS
H.	Masculino	Portuguesa	15-05-2020	4 anos	4 anos	2	Desde a Creche na OS
ZM.	Masculino	Portuguesa	12-03-2019	5 anos	5 anos	2	Desde a Creche na OS
MA.	Feminino	Portuguesa	31-10-2020	4 anos	5 anos	0	Desde a Creche na OS
MG.	Feminino	Portuguesa	10-11-2021	2 anos	3 anos	0	1ª vez na OS

ML.	Feminino	Portuguesa	19-12-2021	2 anos	3 anos	1	1ª vez na OS
MD.	Feminino	Portuguesa	03-05-2019	5 anos	5 anos	0	Desde a Creche na OS
MR.	Feminino	Portuguesa	27-04-2020	4 anos	4 anos	1	Desde a Creche na OS
MT.	Feminino	Portuguesa	07-12-2019	4 anos	5 anos	2	Desde a Creche na OS
M.	Feminino	Portuguesa	04-09-2020	4 anos	4 anos	0	Desde a Creche na OS
PK.	Masculino	Portuguesa	03-02-2021	3 anos	3 anos	0	1ª vez na OS
S.	Masculino	Portuguesa	10-12-2020	3 anos	4 anos	0	Desde a Creche na OS
VS.	Masculino	Portuguesa	31-10-2020	3 anos	4 anos	0	Desde a Creche na OS
VI.	Masculino	Portuguesa	19-03-2020	4 anos	4 anos	2	Desde a Creche na OS

ANEXO G. CARACTERIZAÇÃO  
DAS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |

**Tabela 5.***Caracterização das famílias do grupo.*

Criança	Pai				Mãe			
	Idade	Nacionalidade	Habilitações literárias	Profissão	Idade	Nacionalidade	Habilitações literárias	Profissão
A.	46	Portuguesa	Mestrado	Arquiteto	34	Portuguesa	Mestrado	Arquiteta
AL.	39	Portuguesa	Licenciatura	Diretor Financeiro	39	Portuguesa	Licenciatura	Restauradora
AT.	42	Portuguesa	Licenciatura	Gestor	41	Portuguesa	Licenciatura	Jurista
AR.	39	Portuguesa	Doutoramento	Historiador	36	Portuguesa	Mestrado	Psicóloga
AU.	36	Portuguesa	Mestrado	Gestor de Informática	35	Portuguesa	Mestrado	Bolseira de Doutoramento
F.	41	Portuguesa	Pós-Graduação	Engenheiro informático	45	Portuguesa	Licenciatura	Técnica RH
I.	40	Portuguesa	Licenciatura	Arquiteto	38	Portuguesa	Licenciatura	Arquiteta
JM.	42	Portuguesa	Licenciatura	Relações Públicas	38	Portuguesa	Licenciatura	Designer
H.	43	Portuguesa	Licenciatura	Advogado	42	Portuguesa	Mestrado	Advogada
ZM.	41	Portuguesa	12º ano	Web Designer	38	Portuguesa	Mestrado	Designer de Interiores
MA.	38	Portuguesa	12º ano	Gestor de Logística	38	Portuguesa	12 ano	Auxiliar de Ação Educativa
MG.	46	Portuguesa	Licenciatura	Diretor de Obras	43	Portuguesa	Licenciatura	Arquiteta
ML.	35	Portuguesa	Licenciatura	Gestor de Operações	35	Portuguesa	Licenciatura	ADM Multimédia

MD.	40	Portuguesa	Mestrado	Consultor	39	Portuguesa	Licenciatura	Advogada
MR.	42	Portuguesa	Licenciatura	Técnico Superior de Educação Especial e Reabilitação	42	Portuguesa	Mestrado	Terapeuta da Fala
MT.	47	Portuguesa	Licenciatura	Gestor de Cliente	42	Portuguesa	Licenciatura	Supervisora de Restauração
M. <sup>1</sup>	40	Portuguesa	Licenciatura	Designer	45	Portuguesa	Mestrado	Arquiteta
PK. <sup>2</sup>	-	-	-	-	42	Portuguesa	-	Empregada de Limpeza
S.	41	Portuguesa	Mestrado Integrado	Arquiteto Paisagista	40	Portuguesa	Mestrado Integrado	Médica Veterinária
VS.	38	Portuguesa	Doutoramento	Médico	36	Portuguesa	Mestrado	Médica
VI.	41	Portuguesa	12º ano	Diretor Técnico	41	Portuguesa	Licenciatura	Assistente Executiva

<sup>1</sup> Esta criança vive num núcleo familiar com duas mães.

<sup>2</sup> A criança não vive nem com o pai nem com a mãe.

ANEXO H. CARTA DE  
APRESENTAÇÃO  
| ' ' | ' ' |

**Figura 2.**

*Carta de apresentação às famílias.*

**Olá pais!**

O meu nome é Madalena!

O nosso papel enquanto educadores é providenciar às nossas crianças um ambiente seguro dentro do qual poderão desenvolver-se, incentivando-as a crescerem confiantes nas suas capacidades (Martins, 2019).

Sou aluna da  ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA  
(Escola Superior de Educação de Lisboa)  
e frequento o 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Ao longo deste semestre (de 30 de setembro a 24 de janeiro) estarei a estagiar na sala azul, onde vou colocar em prática atividades pedagógicas, enquanto futura educadora de infância, de acordo com os interesses e as necessidades do grupo.

Acreditando que o processo educativo ocorre quando o jardim de infância e a família se tornam num só irei promover uma continuidade não só educativa, mas também afetiva. Tendo sempre como objetivo estimular as crianças a todos os níveis, respeitando a sua individualidade e os seus diferentes ritmos.

Gostaria de poder contar com a vossa colaboração!

**Obrigada!**

ANEXO I. DESENHO DA  
INVESTIGAÇÃO  
| | " | | " |

**Tabela 6.***Desenho da investigação.*

<b>Desenho da investigação</b>					
<b>Problemática</b>	<i>"Ele disse uma coisa tão feia que partiu o meu coração"</i> : Estratégias e Práticas para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais na Resolução de Conflitos				
<b>Natureza da Investigação</b>	Qualitativa				
<b>Método</b>	Estudo de caso				
<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Técnicas de Recolha</b>	<b>Instrumentos de Recolha</b>	<b>Métodos de Análise</b>	<b>Participantes</b>
-Aprofundar conhecimentos sobre a gestão das emoções em crianças de idade pré-escolar perante situações de conflito ou bem-estar emocional fragilizados, promovendo um ambiente educativo em que cada criança se sinta integrada, escutada e valorizada.	-Compreender o papel do adulto na gestão das emoções em situações de conflito	-Observação participante  -Consulta documental  -Entrevista semiestruturada	-Notas de campo  -Bibliografia  -Guiões de entrevista	-Análise de conteúdo	-Grupo de crianças-alvo do estudo  -Educadora cooperante  -Auxiliar de ação educativa
	-Identificar estratégias e/ou práticas pedagógicas utilizadas pela equipa educativa na promoção da regulação emocional das crianças em idade pré-escolar	-Observação participante  -Consulta documental  -Entrevista semiestruturada	-Notas de campo  -Bibliografia  -Guiões de entrevista	-Análise de conteúdo	-Grupo de crianças-alvo do estudo  -Educadora cooperante  -Auxiliar de ação educativa

	-Reconhecer as concepções das crianças sobre os conflitos sociais e as formas de manifestação e regulação das suas emoções	-Observação participante  -Grupo de discussão	-Notas de campo  -Guião do grupo de discussão	-Análise de conteúdo	-Grupo de crianças-alvo do estudo
--	--	---	---	----------------------	-----------------------------------

ANEXO J. GUIÃO DO  
GRUPO DE DISCUSSÃO  
| ' ' | ' ' |

**Destinatários:** Crianças da Sala Azul (PPS II 2024/2025)

**Objetivos:**

- Avaliar a compreensão das crianças sobre as emoções e as suas formas de manifestação e regulação;
- Analisar a capacidade das crianças em gerir os conflitos interpessoais;
- Observar as conceções empáticas das crianças.

**Tabela 7.**

*Guião do grupo de discussão.*

<b>Blocos de Informação</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Formulação de questões</b>	<b>Observações</b>
<b>A. Legitimação do grupo de discussão e motivação do/a entrevistado/a</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a discussão de grupo;</li><li>• Motivar as crianças.</li></ul>	<p>-Este grupo de discussão tem como objetivo a obtenção de informação para a realização do relatório da PPS II e a sua legitimação será feita previamente com os encarregados de educação das crianças através do consentimento informado da realização desta discussão de grupo, mencionando que o seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;</p> <p>-Também será conversado com as crianças escolhidas para o grupo de discussão se aceitam fazê-lo, esclarecendo no que este consiste. Além disso, irei explicar que as perguntas são para um trabalho que estou a realizar, pedindo autorização para gravar áudio da discussão.</p>	

-Como recurso à discussão de grupo foram previamente selecionadas quatro imagens que representam situações de conflito distintas, assim como, expressam emoções diferentes. A primeira representa duas crianças zangadas porque querem o mesmo brinquedo (partilha); a segunda representa uma criança a zangar-se com outra (agressão verbal); a terceira representa duas crianças a baterem-se (agressão física); e a quarta representa uma criança sozinha a chorar (exclusão);

-É importante referir que as imagens serão disponibilizadas às crianças uma de cada vez para que observem, reflitam e falem acerca do conflito representado na imagem.

<p><b>B. Compreensão emocional da criança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber se as crianças compreendem que conflito está a acontecer;</li> <li>• Compreender se há identificação das emoções;</li> <li>• Observar as concepções empáticas.</li> </ul>	<p><b>B1.</b> Tenho aqui esta imagem...o que acham que está a acontecer?</p> <p><b>B2.</b> Para onde olharam para perceber o que está a acontecer?</p> <p><b>B3.</b> O que acham que depois vai acontecer?</p> <p><b>B4.</b> Imaginem que o/a menino/a da imagem são vocês. O que acham que ele/a está a sentir nesta situação? Como vocês se sentiriam?</p>	<p><b>B1. Identificação do conflito</b> - na resposta analisar se as crianças identificam o conflito esperado ou outro conflito;</p> <p><b>B2. Descodificação do conflito</b> - na resposta analisar como as crianças descodificam os conflitos (estímulos do contexto, expressões faciais, etc.);</p> <p><b>B3. Previsão do acontecimento</b> - na resposta analisar se as crianças conseguem prever o que vai acontecer perante a situação que lhes foi apresentada;</p> <p><b>B4. Identificação das emoções</b> - na resposta analisar se as crianças identificam a emoção esperada ou outras emoções, podendo revelar competência empática.</p>
---	---	--	---

<p><b>C. Resolução de conflitos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber a capacidade das crianças em gerir os conflitos interpessoais.</li> </ul>	<p><b>C1.</b> Se vissem dois amigos nesta situação, o que fariam para resolver?</p> <p><b>C2.</b> Seria mais fácil resolver a situação se estivermos zangados ou calmos?</p>	<p><b>C1. Conceção de um plano para solucionar o problema</b></p> <p>- na resposta analisar se as crianças conseguem apresentar uma solução para resolver a situação que lhes foi apresentada.</p>
<p><b>D. Conclusão do grupo de discussão</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar o grupo de discussão.</li> </ul>	<p><b>D1.</b> Querem dizer mais alguma coisa sobre as imagens que estivemos a ver?</p> <p>- Obrigada pela vossa ajuda.</p>	<p>- Confirmar se existe algo mais que as crianças queiram acrescentar.</p> <p>- Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO K. CONSENTIMIENTO  
INFORMADO PARA O REGISTO  
FOTOGRAFICO  
| ' ' | ' ' |

## Consentimento informado para o registo fotográfico

Caros Encarregados de Educação,

O meu nome é Madalena Machado sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Durante este ano letivo 2024/2025 encontro-me a estagiar na sala azul, tendo começado no passado dia 30 de setembro e terminarei no dia 24 de janeiro de 2025.

Venho por este meio solicitar a autorização dos Exmos. Encarregados de Educação para tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a durante o tempo que estiver com o grupo de crianças para que possam ser integradas no meu relatório final relativo ao estágio. Este registo será utilizado apenas no contexto da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, sendo relevante e enriquecedor para a minha avaliação uma vez que representa a documentação das atividades propostas e realizadas, bem como a satisfação das crianças na realização das mesmas.

É ainda importante mencionar que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada será respeitada a sua vontade.

Agradeço desde já a vossa compreensão, assegurando que será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, igualmente, garantido que a presente autorização pode ser retirada em qualquer altura sem que isso cause qualquer constrangimento ou afete os cuidados a prestar à criança.

---

A estagiária

ANEXO L. CONSENTIMENTO  
INFORMADO PARA A  
PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |

## **Consentimento informado para o grupo de discussão relativo à investigação**

Caros Encarregados de Educação,

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II irei realizar uma investigação sobre “Regulação Emocional num grupo de Pré-Escolar: Estratégias e Práticas para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais” com o objetivo de analisar as conceções das crianças sobre as emoções e as suas formas de manifestação e regulação, essencialmente, em situações de conflito interpessoais.

Os dados necessários para a investigação serão recolhidos através de registos diários de observação com a supervisão da equipa educativa e, também, de um grupo de discussão no qual serão apresentadas às crianças distintas situações com recurso a imagens previamente selecionadas, sendo pedido a sua opinião acerca das mesmas.

Assim, venho por este meio solicitar a autorização dos Exmos. Encarregados de Educação para o/a seu/sua educando/a participar no grupo de discussão em que de modo a garantir a confidencialidade dos dados, a sua identidade será ocultada, sendo referida apenas a inicial do seu nome.

A participação nesta investigação não implica qualquer risco para a criança e os interesses e necessidades da mesma serão tidos em conta. Para além disso, a sua intervenção no grupo de discussão é completamente voluntária no qual pode abandonar a investigação em qualquer momento, se assim o desejar.

Agradeço desde já a vossa atenção e disponibilidade,

---

A estagiária

ANEXO M. CONSENTIMENTO  
INFORMADO PARA O  
PORTEFÓLIO DA CRIANÇA  
|| ' ' | | ' ' |

Olá, família do VS.!

O meu nome é Madalena Machado e sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa. Neste momento, estou no segundo e último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e como sabem encontro-me a estagiar na sala azul até dia 24 de janeiro de 2025.

Durante este período, tenho de realizar um portefólio individual que reflita o desenvolvimento de uma das crianças do grupo no qual decidi escolher o vosso filho. Através da sua elaboração vão poder observar o crescimento gradual do VS., ao longo destes meses, nas diversas áreas do desenvolvimento, pois no final do meu estágio terei todo o gosto em dar-vos acesso a este portefólio.

Posto isto, peço a vossa autorização para elaborar o portefólio com o VS., ressaltando que a sua segurança e privacidade serão sempre asseguradas.

Informo, ainda, que todos os momentos de observação e registo serão supervisionados pela equipa educativa de sala.

Agradeço desde já a vossa atenção e colaboração,

Estagiária Madalena

Declaro que dou, voluntariamente, o meu consentimento para o VS. participar no portefólio:

Assinatura (encarregado/a de educação): \_\_\_\_\_

ANEXO N. ROTEIRO  
METODOLÓGICO E ÉTICO  
| ' ' | | ' ' |

**Tabela 8.***Roteiro ético na investigação.*

<b>Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011) e legislação em vigor</b>	
<b>Objetivos do trabalho</b>	<p>Tomás (2011) aborda a importância de clarificar os objetivos do trabalho a todos os envolvidos, incluindo as crianças, a equipa educativa e as famílias. Desta forma, no primeiro dia, fui apresentada à equipa educativa da organização socioeducativa pela diretora pedagógica [“(…) foi chamar cada estagiária à sua sala para que pudesse fazer uma visita guiada no sentido de nos dar a conhecer tanto a área da creche como a de pré-escolar. Para além disso, fomos sendo apresentadas a todos os profissionais da equipa educativa ao longo dessa visita.” (NC, nº 5)]. Também me apresentei às crianças e à equipa educativa de sala [“Quando entrei na sala, juntamente com a educadora cooperante, as crianças, que se encontravam sentadas no tapete, olharam atentamente para mim. Assim, decidi sorrir e dizer “olá” ao grande grupo. A educadora, que já tinha iniciado a rotina com o grupo, interrompeu-a para me apresentar ao grupo de crianças e à auxiliar de ação educativa, dizendo o meu nome e referindo que estarei na sala azul nos próximos tempos para aprender a ser educadora.” (NC, nº 3)].</p> <p>Relativamente às famílias, o primeiro contacto com as mesmas ocorreu nos momentos de acolhimento das crianças em que me apresentei como estagiária e mencionei que estaria quatro meses na sala com as crianças [“(…) interagi com cada criança ao cumprimentá-las, dizendo “bom dia!”, sendo que também foi possível conversar com o familiar que as vinha trazer.” (NC, nº 106)]. Contudo, não foi possível abordar todos os pais nos primeiros dias, portanto, a educadora interrogou-me se queria participar na reunião de pais [“Como iniciei a prática profissional supervisionada esta semana tive a possibilidade de</p>

participar/assistir à reunião do início do ano letivo. Assim, a educadora deu a oportunidade de me apresentar enquanto estagiária da sala azul.” (NC, nº 20)]. Para além disso, elaborei uma carta de apresentação (cf. Anexo H) para afixar na porta da sala, onde coloquei informações referentes à escola que frequento, o tempo que estaria presente com o grupo e qual era o principal objetivo do estágio [“Após a aprovação da supervisora e da educadora cooperante hoje coloquei à porta da sala a carta de apresentação às famílias para que os pais possam tomar conhecimento de que estarei presente na rotina das crianças da sala azul nos próximos meses.” (NC, nº 35)], o que chamou à atenção das famílias e das próprias crianças [“(…) algumas crianças quando notaram que existia algo novo pendurado à porta da sala comentaram tanto comigo como entre si sobre a carta de apresentação ao dizerem alegremente “olha é a Madalena!” ou “é uma foto da Madalena!”.” (NC, nº 35)].

No sentido de as famílias tomarem conhecimento e serem envolvidas no dia-a-dia da criança, ao terminar a atividade “Postal de Halloween”, as crianças levaram para casa o seu postal elaborado na sala de atividades [“(…) questionei a auxiliar se, no final do dia, podia entregar a cada criança o seu postal de Halloween no sentido de levarem para casa (...)” (NC, nº 113)]. Também envolvi, de forma direta, os familiares ao convidá-los a assistirem à apresentação preparada em conjunto com as crianças na atividade “Apresentação de Natal” [“Na sala de atividades houve o Chá de Natal em que as famílias foram convidadas a ir ao jardim de infância passar um tempo com a equipa educativa e as crianças. Neste momento, também foi apresentado o “Concerto Floco de Neve”, relacionado com o projeto dos instrumentos musicais (...)” (NC, nº 228)]. Além disso, foi, ainda, pedido aos pais através de um email enviado pela educadora cooperante a sua colaboração para trazerem materiais recicláveis para a criança utilizar na atividade “Vamos construir instrumentos musicais!”. Posteriormente, expôs os instrumentos musicais construídos pelas crianças nessa proposta, partilhando assim o que o grupo tinha feito para que não só as crianças pudessem ver, mas também as famílias e a equipa educativa pudessem observar o que aconteceu na rotina das crianças [“Alguns familiares quando vinham trazer o/a filho/a à sala de atividades observavam atentamente os

	<p>instrumentos musicais expostos na mesa perto do placar do projeto no qual ficavam muito contentes assim que a criança lhes mostrava qual era o seu instrumento.” (NC, nº 276)].</p> <p>Sendo que, neste estágio, desenvolvi um projeto com o grupo tornou-se também fundamental partilhar com as famílias todo o processo a partir da sua exposição no placar da sala [“Ao iniciar a manhã estive a pendurar no placar os desenhos realizados pelas crianças (...)”(NC, nº 161)], assim como, com a comunidade educativa através da divulgação do projeto.</p>
<p><b>Custos e benefícios</b></p>	<p>Os benefícios para as crianças devem estar relacionados com os objetivos da investigação em que as propostas de atividades, planificadas e implementadas, vão ao encontro dos interesses e das necessidades do grupo (Tomás, 2011). Exemplos desse facto foram a atividade da construção dos instrumentos musicais através de materiais recicláveis no qual foi observado que o grupo, na sua generalidade, tinha um grande interesse em construir o seu próprio instrumento musical [“(...) lembrei o grupo em relação à atividade que iríamos iniciar, neste caso, a construção dos instrumentos musicais no qual uma criança acrescentou “vamos fazer com os materiais que trouxemos!” (NC, nº 243)] e a atividade em que contei uma história, “O peso das palavras”, dando a oportunidade de refletirem sobre o impacto das palavras, pois observei que uma das suas necessidades correspondia ao facto de precisarem de estimular a autorregulação emocional, principalmente, em momentos de conflito [“(...) foi observável que a maioria das crianças se lembrava do impacto que as palavras podem ter nos outros, referindo as seguintes expressões: “palavras elefantes magoam...são más”, “as rouxinóis são palavras felizes” (...)” (NC, nº 273)].</p> <p>Para terminar este princípio, considero essencial mencionar as relações transitórias que são abordadas por Tomás (2011) no qual refiro que o mural das palavras incluído na rotina das crianças deverá continuar a ser utilizado quando me ausentar, pois ficará exposto na sala para que o grupo possa recordar das palavras rouxinóis (positivas) ou elefantes (negativas) no</p>

	<p>seu dia-a-dia. Logo, “o objectivo será que, depois da saída do investigador de campo, os actores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas.” (Benavente et al., 1997 citado por Tomás, 2011, p. 161), portanto, a educadora e a auxiliar poderão apropriar-se dessa dinâmica implementada por mim durante a prática.</p>
<p><b>Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p>	<p>Tomás (2011) refere que as decisões tomadas em relação ao respeito pela privacidade e confidencialidade devem ser negociadas e, por esse motivo, perguntei à diretora pedagógica a forma que esta considerava mais correta para mencionar cada criança ou elemento da equipa educativa. Desta forma, a diretora da organização socioeducativa referiu que não poderia referir nenhum aspeto que levasse ao reconhecimento do jardim de infância e/ou das crianças. Portanto, utilizei um código de letras para mencionar as crianças, assim como, nas fotografias ou vídeos desfoquei as caras e os símbolos/nomes presentes nas batas de cada criança.</p>
<p><b>Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</b></p>	<p>Ao longo da minha prática tentei sempre envolver o grupo nas propostas apresentadas, procurando que as mesmas fossem ao encontro dos interesses de todas as crianças. No entanto, é importante mencionar que segundo Tomás (2011), as crianças devem ter oportunidade de decisão relativamente à sua participação no estudo. À vista disso, foi imprescindível prestar atenção à comunicação verbal e não-verbal das crianças, tendo uma observação e escuta ativa, no qual notei, em todos os momentos, se todas queriam participar na atividade, dando liberdade para não a fazerem se assim o desejassem [“(…) apesar da grande maioria do grupo ter feito a tarefa, algumas crianças recusaram-se a realizar a mesma, preferindo continuar a brincar no qual respeitei a sua vontade apesar de ter tentado motivá-las.” (cf. Anexo A - Planificação da atividade “O meu instrumento preferido”)]. Contudo, quero salientar que antes de permitir que a criança abandonasse a atividade tentava envolvê-la de alguma forma e caso não resultasse reconhecia que a criança não queria participar ou não estava interessada naquele momento.</p>

<p><b>Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</b></p>	<p>Após ter definido o meu tema de investigação, este foi discutido tanto com a supervisora como com a educadora cooperante, mais propriamente, a sua pertinência e as opções metodológicas, pois tal como refere Tomás (2011) todos os intervenientes da investigação devem ter conhecimento sobre os seus objetivos, natureza metodológica, métodos e resultados. Posto isto, todas as decisões tomadas ao longo da minha intervenção com o grupo de crianças passaram, ainda, pela aprovação da diretora pedagógica da organização socioeducativa e das respetivas famílias do grupo de crianças.</p>
<p><b>Consentimento informado</b></p>	<p>Ao conversar com a educadora cooperante sobre a redação do consentimento informado que questionava a possibilidade de fotografar as crianças (cf. Anexo K), perguntei se poderia fazer essa recolha de autorizações na reunião de pais em que iria estar presente. Esta concordou com a minha sugestão, salientando que seria uma boa oportunidade, logo esse pedido foi realizado pessoalmente com todas as famílias. Tal como se pode observar no seguinte exemplo de nota de campo (NC): “(...) mencionei a autorização para o registo fotográfico no qual entreguei aos encarregados de educação para que pudessem assinar, autorizando ou não a que tirasse fotografias ao/à sua/seu filho/a.” (NC, nº 20).</p> <p>Apesar de ter conseguido a autorização de todas as famílias para poder fotografar as crianças do grupo, durante a investigação, tive sempre o cuidado de perceber se estavam dispostas a serem fotografadas, perguntando por exemplo “posso tirar uma fotografia?” ou “queres tirar uma fotografia?”. Nos momentos em que demonstravam se sentir desconfortáveis não executava a ação, respeitando assim a vontade da criança. Isto porque, tal como afirma Tomás (2011) a recusa das crianças nunca “(...) as poderá prejudicar de qualquer forma.” (p. 164).</p> <p>Além disso, elaborei outro consentimento informado para a participação de algumas crianças na investigação, mais propriamente, num grupo de discussão no qual expliquei em que consistia e que iria precisar de gravar áudio para, posteriormente, transcrever aquilo que as crianças iriam mencionar ao longo da interação. Assim, aproveitei o facto de ter</p>

	<p>a possibilidade de receber as crianças no acolhimento para dialogar com cada familiar [“À medida que os familiares das crianças (...) chegavam à sala de atividades para entregar o/a filho/a, aproveitava para dialogar com os mesmos sobre o consentimento informado relativo à discussão de grupo no sentido de autorizarem ou não a participação da criança na mesma, assim como, a gravação de um áudio. Neste momento também expliquei brevemente no que consiste um grupo de discussão e como planeio realizá-lo para que os pais se sentissem informados e confortáveis.” (NC, nº 254)]. Apesar de todos os familiares terem autorizado o/a filho/a a participar, tive o cuidado de respeitar a criança caso não quisesse realizar o grupo de discussão após explicar o que era pretendido.</p> <p>Neste seguimento, depois de ter escolhido a criança sobre a qual desenvolvi o portefólio individual abordei a educadora cooperante sobre a minha decisão no qual esta aprovou, referindo que é uma criança bastante assídua o que seria vantajoso para observar e registar o seu desenvolvimento [“(…) partilhei com a educadora a criança que estou a pensar escolher para realizar o portefólio. A educadora concorda com a escolha dessa criança e acrescenta, ainda, que a família será muito recetiva (...)” (NC, nº 136)]. Posteriormente, elaborei o consentimento informado para entregar aos pais (cf. Anexo M), considerando que seria pertinente explicar em que consistia o portefólio. A família ao tomar conhecimento sobre a escolha da criança para o portefólio, demonstrou ficar muito expectante e curiosa com o resultado.</p>
<p><b>Uso e relato das conclusões</b></p>	<p>As conversas informais que, ao longo da prática, fui tendo com a educadora cooperante, assim como, com a supervisora sobre as conclusões que foram sendo tiradas permitiram-me não só aprofundar as reflexões semanais realizadas, mas também a própria investigação. Para além disso, considero relevante mencionar que as fotografias tiradas às crianças foram sempre partilhadas com a educadora, bem como o portefólio da criança foi entregue aos pais.</p>

**Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa**

De acordo com Tomás (2011) é crucial que o/a investigador/a considere não só o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos restantes envolvidos, tais como: a equipa educativa de sala e as famílias. Portanto, após ter concluído a minha investigação observo que o seu impacto perante todos os intervenientes foi muito positivo na medida em que levou a maior reflexão e consciencialização sobre a temática em estudo.

Sendo que esta é bastante relevante na área da educação de infância reflito que relativamente à equipa educativa de sala a investigação levou a que os dois elementos, educadora e auxiliar, tivessem um olhar ainda mais atento em relação ao comportamento das crianças no que diz respeito à regulação emocional nos diversos momentos da rotina diária, partilhando comigo as suas observações e perspetivas.

No que concerne às crianças, as mesmas puderam apropriar-se de diversificadas estratégias que lhes fui transmitindo ao longo da prática para que se conseguissem autorregular e resolver os seus conflitos sociais, o que, por conseguinte, acredito que adquiriram aprendizagens significativas e sentiram satisfação, conforto e felicidade. Além disso, não só durante as atividades, mas também no dia-a-dia de cada criança proporcionei o seu bem-estar através de interações positivas e carinhosas ou intervenções quando necessitavam de ajuda para se regular emocionalmente. Assim, concluo que o impacto da investigação na perspetiva do grupo foi enriquecedor, estimulante e significativo para o desenvolvimento de cada criança.

Por último, em relação às famílias atento que o impacto foi favorável pelo facto de terem elogiado o trabalho desenvolvido, pois acompanharam desde o início através de fotografias ou produções das próprias crianças.

<p><b>Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</b></p>	<p>Segundo O’Kane (2005) citado por Tomás (2011) o processo de investigação deve ser transparente em que se promove metodologias participativas e relações horizontais. Deste modo, tal facto ocorreu na minha investigação, pois no decorrer da mesma aconteceram diversos momentos de partilha e de conversas informais com a educadora da sala relativamente ao levantamento de hipóteses e conclusões. Também procurei envolver a auxiliar na investigação e nas propostas de atividades ao comunicar com a mesma o que pretendia fazer com o grupo no qual esta sempre demonstrou disponibilidade. Para além disso, nas diversas reuniões com a supervisora tive a possibilidade de partilhar ideias e preocupações, bem como tirar dúvidas.</p> <p>Posto isto, é possível verificar essa constante comunicação a partir dos seguintes excertos das notas de campo (NC):</p> <p>-“(...) em conversa com a educadora, esta mencionou alguns aspetos importantes relativos ao estágio, tais como: notas de campo, reflexões semanais em que ficou combinado que enviarei a reflexão realizada em cada semana para que possa ler e dar a sua opinião (...)”(NC, nº 6);</p> <p>-“Ainda durante a manhã existiu uma conversa com a educadora para trocar algumas informações sobre o consentimento informado para o registo fotográfico e a carta de apresentação para as famílias.” (NC, nº 11);</p> <p>-“Em conversa com a educadora falou-se sobre algumas informações das crianças que necessitava para a caracterização do grupo, bem como abordou-se o futuro projeto que irei realizar com as crianças (...)” (NC, nº 93);</p> <p>-“Em conversa com a educadora, esta referiu que tive uma atitude correta (...)”(NC, nº 107);</p>
---	---

	<p>-“No início da manhã a educadora conversa comigo sobre as notas de campo, a reflexão semanal e o portefólio da criança no qual referiu que a partir da leitura das notas de campo é notório que tenho uma observação cuidada e intencional, que o tema da reflexão foi bastante pertinente (...)”(NC, nº 136);</p> <p>-“Em conversa com a educadora partilhei o que tenho planeado relativamente ao projeto dos instrumentos musicais (...)” (NC, nº 192);</p> <p>-“(...) após se realizar a divulgação do projeto, esta partilha comigo a sua perspetiva sobre como correu a mesma, destacando os pontos positivos e aqueles em que posso melhorar para o meu futuro, enquanto educadora de infância.” (NC, nº 268);</p> <p>É ainda importante referir que tanto a equipa educativa como as famílias terão acesso aos resultados da investigação assim que o relatório estiver finalizado.</p>
<p><b>Tratamento dos dados</b></p>	<p>Os dados recolhidos no decorrer da prática supervisionada, assim como, da investigação que identificavam as crianças e as suas respetivas famílias foram eliminados no sentido de respeitar a sua privacidade.</p>

ANEXO 0. ANÁLISE DE CONTEÚDO  
| ' ' | ' ' |

**Tabela 9.***Análise de conteúdo das entrevistas e do grupo de discussão.*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de análise</b>
<b>Caracterização Profissional</b>	Habilitações académicas	Bacharelato	“Fiz a minha formação inicial no Magistério Primário de Lisboa entre 1984 e 1987 -Bacharelato- hoje ESE de Lisboa (...)” (EC) <sup>3</sup>
		12º ano	“12 ano curso de técnico de apoio a infância (...)” (EA) <sup>4</sup>
		Licenciatura	“(…) tendo realizado o Complemento de Formação Científica e Pedagógica em 2002 – Licenciatura - na ESEI Maria Ulrich.” (EC)
		Outras Formações	“Ao longo deste percurso fiz inúmeras formações acreditadas (...) ligadas ao MEM-Movimento da Escola Moderna e pela APEI–Associação dos Profissionais de Educação de Infância (...)” (EC)
	Percurso profissional	Funções anteriores	“(…) tive também a experiência de passar pela coordenação da instituição (...)” (EC)  “(…) e também (...) abracei a responsabilidade da direção pedagógica de pré-escolar. Sou elemento da direção da associação desde 2005.” (EC)  “(…) trabalhei 5 anos em ensino especial (...)” (EA)
		Tempo serviço	“Exerço a função de educadora de infância há 37 anos, sendo 35 anos na instituição em que me encontro.” (EC)  “Exerço há 12 anos como auxiliar.” (EA)

<sup>3</sup> (EC) - Excerto das respostas da educadora à entrevista.

<sup>4</sup> (EA) - Excerto das respostas da auxiliar à entrevista.

	Visão sobre a profissão	Educador/a de infância	“(…) estou na instituição há 7 anos.” (EA) “(…) somos realmente importantes na formação da identidade de cada criança que passa pelas nossas mãos.” (EC)
		Auxiliar de ação educativa	“(…) é apoiar no desenvolvimento e no bem-estar das crianças, bem como as suas rotinas diárias, como a alimentação, higiene e descanso.” (EA)
<b>Perspetiva acerca da criança</b>	Conceção de criança	Definição	“(…) as crianças são agentes sociais, ativos e criativos (…)” (EC)  “Eu defino criança até aos 12 anos.” (EA)
		Desenvolvimento	“(…) ávida e curiosa em conhecer, aprender e descobrir o mundo.” (EC)  “(…) uma identidade que está a ser continuamente construída (…)” (EC)
		Individualidade	“Cada criança é um ser único, com características muito próprias (…)” (EC)
		Diferenciação pedagógica	“(…) esta diferenciação pedagógica não é proposta apenas no fator idade, mas no conhecimento que o educador tem da criança (…)” (EC)
	Papel da criança	Centralidade	“(…) considero que é sujeito do seu próprio processo de aprendizagem num grupo de pares.” (EC)  “(…) a criança na sala ocupa um lugar muito importante (…)” (EA)
<b>Grupo de crianças</b>	Caracterização	Emocional	“(…) têm uma boa relação entre si, por vezes pequenos conflitos (…)” (EA)  “A relação das crianças com o adulto é boa e de segurança.” (EA)
		Brincadeira livre	“Têm preferência na áreas, por exemplo, as meninas na área da casinha e os meninos na área das construções e da garagem.” (EA)
	Conceito	Emoções	“(…) a capacidade que a criança tem em entender as suas próprias emoções (…)” (EC)  “(…) instabilidade emocional (…)”(EC)  “(…) refere-se à habilidade que uma criança tem de entender, gerir e responder às suas emoções de forma adaptativa.” (EA)

<b>Regulação emocional da criança</b>		Ações	<p>“(...) sua capacidade de regular essas mesmas ações.” (EC)</p> <p>“(...) existem crianças que se destacam pelo seu comportamento não regulado ao nível socio emocional (...)” (EC)</p> <p>“(...) incapacidade de interagir com os pares de forma positiva (...)” (EC)</p> <p>“(...) incapacidade de criar relações sociais e cordiais com os pares e adultos.” (EC)</p> <p>“(...) é fundamental para o desenvolvimento social e emocional.” (EA)</p>
	Relação entre pares	Desenvolvimento pessoal e social	<p>“(...) os pares contribuem também para esta construção pessoal (...)” (EC)</p> <p>“(...) na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem as suas próprias culturas (...)” (EC)</p> <p>“(...) num grupo de pares (...) onde se realizam inúmeras interações, desafios e aprendizagens pessoais e sociais.” (EC)</p> <p>“(...) permite a todas as crianças (...) desenvolvimento global e também uma aprendizagem construída num ambiente social alargado, com interações e múltiplos alicerces nas áreas da formação pessoal e social, comunicação e expressão (...)”(EC)</p> <p>“(...) a relação entre pares, desempenha um papel muito importante entre si no seu desenvolvimento interpessoal.” (EA)</p>

		Compreensão emocional	<p>“(...) em interação com os pares irá conseguir regular as suas emoções (...)” (EC)</p> <p>“(...) crescimento de auto regulação emocional das crianças (...)” (EC)</p> <p>“(...) desenvolve as suas competências cognitivas, a relação com os pares e a segurança.” (EA)</p>
		Empatia	“(...) adquirindo algumas vezes e pelos elementos mais crescidos, atitudes empáticas, de entreaajuda nas ações (...)” (EC)
		Respeitar as crianças	<p>“A bagagem emocional que cada criança traz na entrada do jardim-de-infância é uma característica da sua individualidade e identidade (...)” (EC)</p> <p>“(...) em contexto de jardim-de-infância as questões de regulação emocional estão sempre presentes.” (EC)</p> <p>“(...) processo que começa nos primeiros anos de vida (...)” (EA)</p>
	Papel do adulto	Comunicar com todos os intervenientes	<p>“A comunicação e as interações escola/família são fatores também importantes não só de partilha de comportamentos e atitudes, mas também de estratégias para a construção desta competência.” (EC)</p> <p>“(...) tem já consigo uma bagagem socio emocional complexa construída de muitas interações familiares (...)” (EC)</p> <p>“A importância do educador, da família e do próprio grupo (...)” (EC)</p> <p>“A coerência nas atitudes dos adultos (...)” (EC)</p> <p>“Os adultos desempenham um papel crucial na implementação da Educação Socioemocional.” (EA)</p>

		Ter uma postura observadora, mediadora e paciente	<p>“(...) definição de limites (...)” (EC)</p> <p>“(...) uma postura calma, tranquila mas também assertiva (...)” (EC)</p> <p>“o nosso sentir e a nossa ação pode efetivamente plantar algumas sementes de valores importantes para o futuro de cada criança - a cooperação e a entreaajuda, a consciência de si e dos outros, a capacidade de ser resiliente e de ultrapassar obstáculos.” (EC)</p> <p>“(...) tentar não interferir, deixar que eles consigam resolver.” (EA)</p>
		Transmitir estratégias e/ou práticas	<p>“(...) dar as ferramentas à criança para a aquisição progressiva desta autorregulação emocional.” (EC)</p> <p>“(...) a equipa pedagógica nas suas rotinas fomentam a colaboração, a entreaajuda, a parceria entre responsabilidades, o respeito para ouvir o outro e também o momento para dar a sua opinião, a partilha entre objetos (...)” (EC)</p> <p>“(...) implementar tempos, momentos de autoconhecimento da criança, de interações com o grupo (...)” (EC)</p> <p>“(...) potencializar esta construção de auto regulação emocional.” (EC)</p>
	Estratégias	Ambiente educativo	<p>“(...) necessita de um espaço onde a sua autonomia e a sua voz estejam presentes e sejam uma realidade diária.” (EC)</p> <p>“(...) criar um ambiente seguro e acolhedor para as crianças (...)” (EA)</p>
		Expressão e reconhecimento das emoções	“(...) elas se sintam à vontade para expressar as emoções (...)” (EA)
		Atividades pedagógicas	“(...) as propostas de histórias ou atividades de grupo potencializam conversas e reflexões (...)” (EC)

			“(…) cativar em atividades que promovam o desenvolvimento socioemocional.” (EA)
		Criação de uma relação de proximidade com a criança	“(…) baixar ao nível da criança (…)” (EA) “(…) escutar e dar toda a atenção a criança (…)” (EA) “(…) perceber o que sente o que se passou (…)” (EA) “(…) ter sempre o cuidado de mostrar segurança a criança (…)” (EA) “(…) acabar a conversa sempre com uma palavra de conforto.” (EA)
	A promoção da regulação emocional na criança	Desafios	“(…) acrescentam ao educador e equipa pedagógica um fator de responsabilidade, de grande desafio (…)” (EC) “(…) nem todos os dias são iguais (…)” (EA) “(…) todas as crianças têm a sua personalidade.” (EA)
		Identificação do conflito	“Estão a discutir pelo boneco...” (criança MT.) “Estão a discutir pelo coelhinho!” (criança MR.) “(…) porque querem os dois o coelho.” (criança AU.) “Estão a zangar-se...e há uma que se está a zangar com outra.” (criança ZM.) “A menina está a zangar-se com a menina.” (criança H.) “O outro está a dar um soco ao outro.” (criança MD.)

	Capacidade em gerir os conflitos interpessoais		<p>“Estão a se chatear (...)” (criança MT.)</p> <p>“Uma menina está a chorar e as outras estão-se a rir...” (criança ZM.)</p>
		Descodificação do conflito	<p>“Eles estão a puxar o coelho (...)” (criança AU.)</p> <p>“Porque nós estamos a ver...estão a puxar o coelho.” (criança MD.)</p> <p>“Estão a discutir, porque estão a puxar o coelho.” (criança ZM.)</p> <p>“Eles querem os dois o coelho então estão a puxar.” (criança I.)</p> <p>“Ela está a gritar.” (criança H.)</p> <p>“Para aqui...ela está a chatear esta (a criança aponta para a imagem)” (criança AU.)</p> <p>“Está a apontar o dedo (...)” (criança AU.)</p> <p>“(...) este está a dar um murro com a mão neste e este um pontapé (...)” (criança I.)</p> <p>“A menina está de joelhos e está a chorar.” (criança MD.)</p> <p>“Elas estão a apontar para a menina que está a chorar e estão-se a rir.” (criança I.)</p>
	Previsão do acontecimento	<p>“Vão-se zangar!” (crianças)</p> <p>“E vão rasgar o coelho...porque estão a puxar muito!” (criança AU.)</p>	

			<p>“Elas estão a discutir por causa que elas estão a pensar numa coisa que elas tinham e perderam e que a menina que era a dona acha que é esta que perdeu.” (criança I.)</p> <p>“A menina vai bater...” (criança H.)</p> <p>“(...) dizer coisas feias (...) “já não quero ser mais tua amiga” “já não gosto de ti”.” (criança AU.)</p> <p>“Se calhar está a dizer que aquela é chata...” (criança I.)</p> <p>“Vão para casa a chorar...com o coração partido.” (criança I.)</p> <p>“Ela fez uma coisa e depois elas começaram-se a rir.” (criança AU.)</p> <p>“Alguém bateu, uma menina ou um rapaz, e ela começou a chorar e depois as meninas vieram e começaram-se a rir e a apontar.” (criança I.)</p> <p>“A outra faz uma maldade e elas também começam a chorar.” (criança MT.)</p>
	<p>Conceção de um plano para solucionar o problema</p>		<p>“Mas eles sabem que dá para partilhar o boneco? Dá para brincarem juntos com o boneco...” (criança AU.)</p> <p>“A dizer “agora eu posso...depois eu já te empresto”.” (criança I.)</p> <p>“Temos de emprestar...temos de dar um bocadinho e depois dá outro bocadinho ao outro menino.” (criança H.)</p> <p>“Se nós partilharmos os brinquedos...” (criança AU.)</p>

			<p>“Se respirarmos fundo.” (criança I.)</p> <p>“Era dizer “não se zanguem para ninguém ficar triste”.” (criança MR.)</p> <p>“(…) temos de dizer desculpa.” (criança H.)</p> <p>“Falarem! Não discutirem (…)” (criança MD.)</p> <p>“E respirar para nos acalmarmos.” (criança MT.)</p> <p>“Eles têm de pedir desculpa (…)” (criança MR.)</p> <p>“E quando chegarem a casa tem de dizer aos pais.” (criança MR.)</p> <p>“Arranjar um amigo para ficarem bem.” (criança ZM.)</p> <p>“Um beijinho, um abraço!” (criança I.)</p> <p>“Se elas fizeram não se deve fazer o mesmo. É a falar que se resolve.” (criança AU.)</p> <p>“E dizer “desculpa...nós somos mais tuas amigas e não voltamos a fazer isso”.” (criança I.)</p> <p>“Quando um amigo se magoa damos um abraço (…)” (criança MT.)</p> <p>“As duas meninas diziam desculpa.” (criança H.)</p> <p>“Temos de dar beijinhos, abraços...e sermos amigos.” (criança H.)</p>
--	--	--	--

	Compreensão sobre as emoções e as suas formas de manifestação	Identificação das emoções	<p>“Mal!” (crianças)</p> <p>“Calmos...” (criança AU.)</p> <p>“E a outra está a ficar triste...” (criança AU.)</p> <p>“Vão ficar tristes.” (criança MD.)</p> <p>“Ficávamos tristes.” (criança H.)</p> <p>“(...) e está com raiva!” (criança I.)</p> <p>“(...) se não ficam mais zangados.” (criança MR.)</p> <p>“Não estava bem...” (criança MT.)</p> <p>“Eu ficava triste...” (criança I.)</p> <p>“Oh a menina do meio está triste...e as outras estão a rir-se.” (criança MT.)</p> <p>“Ficam muito tristes...a chorar.” (criança AU.)</p> <p>“Aqui não está uma imagem feliz.” (criança H.)</p>
		Conceções empáticas	<p>“Oh coitadinha da outra...” (criança AU.)</p> <p>“Eles estão-se a magoar!” (criança AU.)</p> <p>“(...) porque eles estão a magoar-se...” (criança MT.)</p> <p>“Não se pode dar murros aos outros. Não se podem magoar.” (criança MT.)</p>

			<p>“Não se pode dar pontapés nem bater.” (criança H.)</p> <p>“Coitada...elas estão a ser muito más.” (criança AU.)</p> <p>“Elas estão-se a rir porque ela está a chorar...e não tem piada.” (criança H.)</p>
--	--	--	--

ANEXO P. RESPOSTAS DA  
EDUCADORA À ENTREVISTA

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela 10.**

*Respostas da educadora cooperante.*

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Respostas às questões
<p><b>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da entrevistada.</li> </ul>	<p><b>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</b></p> <p>Fiz a minha formação inicial no Magistério Primário de Lisboa entre 1984 e 1987 -Bacharelato- hoje ESE de Lisboa, tendo realizado o Complemento de Formação Científica e Pedagógica em 2002 – Licenciatura - na ESEI Maria Ulrich. Exerço a função de educadora de Infância há 37 anos, sendo 35 anos na instituição em que me encontro neste momento.</p> <p>Durante este percurso na associação, para além de estar maioritariamente com grupos de crianças quer de creche, quer de pré-escolar, tive também a experiência de passar pela coordenação da instituição e também em dois tempos diferentes, abracei a responsabilidade da direção pedagógica de pré-escolar.</p> <p>Sou elemento da direção da associação desde 2005.</p> <p>Ao longo deste percurso fiz inúmeras formações acreditadas, Ao longo destes anos fiz formações ligadas ao MEM - Movimento da Escola Moderna e pela APEI – Associação dos Profissionais de Educação de Infância, associações das quais sou sócia desde o início da minha jornada profissional. Participei em inúmeras ações acreditadas, cursos, participei em encontros de educação e apresentei algumas práticas pedagógicas.</p> <p><b>B2. O que significa ser educadora de infância? B3. O que a motivou a seguir esta área?</b></p> <p>Ser educadora de infância foi a minha primeira escolha enquanto profissional de educação. Ao longo deste tempo, fui construindo a consciência cada vez mais</p>

		<p>firme de que somos realmente importantes na formação da identidade de cada criança que passa pelas nossas mãos. Esta consciência assume, nestes últimos anos, um papel quase de missão, onde o nosso sentir e a nossa ação pode efetivamente plantar algumas sementes de valores importantes para o futuro de cada criança - a cooperação e a ajuda, a consciência de si e dos outros, a capacidade de ser resiliente e de ultrapassar obstáculos.</p>
<p><b>C. Perspetivas sobre a educação pré-escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o grau de importância que a entrevistada atribui ao jardim de infância.</li> </ul>	<p><b>C1. O que significa para si a educação pré-escolar?</b>  <b>C2. Qual a importância do jardim de infância para a(s) criança(s)? E para as família(s)?</b></p> <p>Segundo as OCEPE a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica ao longo da vida, eu diria mesmo e estudos comprovam que se inicia ainda em creche, nos primeiros meses de vida e que a família em qualquer uma das etapas é fundamental para o desenvolvimento harmonioso, global e feliz da criança.</p> <p>A educação pré-escolar promove o desenvolvimento e múltiplas oportunidades de aprendizagem. Considerando-a como sujeito do seu próprio processo educativo, permite a todas as crianças, igualdade de oportunidades, desenvolvimento global e também uma aprendizagem construída num ambiente social alargado, com interações e múltiplos alicerces nas áreas da formação pessoal e social, comunicação e expressão e ainda na área do conhecimento do mundo.</p>
<p><b>D. Organização Socioeducativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a opinião da entrevistada sobre a organização socioeducativa.</li> </ul>	<p><b>D1. De que forma caracteriza o funcionamento da organização? E o projeto educativo?</b>  <b>D2. De que modo caracteriza o trabalho colaborativo entre as várias salas da organização? E na própria sala de atividades?</b></p>

		<p><b>D3. Quais os objetivos e assuntos tratados nas reuniões entre educadoras? Qual a periodicidade dessas reuniões?</b></p> <p>A [nome da organização] é uma associação sem fins lucrativos, que se rege pelos princípios da gestão democrática e da neutralidade religiosa e partidária.</p> <p>A [nome da organização] sendo uma Associação tem um número ilimitado de associados, constituindo-se estes em sócios individuais, coletivos e honorários. Os Corpos Gerentes – ou seja os órgãos de gestão da APIA são a Assembleia Geral, a Direção e o Conselho Fiscal (artigo 12º. Dos estatutos)</p> <p>A primeira é o órgão supremo da Associação, nela residindo a sua autonomia face a terceiros e a sua soberania face aos associados, a sua mesa é eleita em assembleia geral, pelo período de quatro anos.</p> <p>A Direção é o órgão executivo da Associação e é composto por cinco elementos, Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Tesoureiro e Vogal, é eleita por um período de quatro anos reunindo mensalmente ou sempre que se justifique.</p> <p>O projeto educativo da instituição foi construído em parceria e em reflexão pelo corpo docente, tendo sido traçados os princípios e as linhas orientadoras gerais assentes nas características da comunidade educativa. O projeto define e reflete a ideologia e as ações a realizar ao longo do ano projetados no plano anual de atividades e também nos projetos curriculares e pedagógicos.</p> <p>Existem ao longo do ano eventos e dinâmicas que são conjuntas e que são construídas em cooperação quer com salas de creche, quer com salas de pré-escolar.</p> <p>Também a comunicação de alguns projetos de sala, são partilhados com salas vizinhas enriquecendo desta forma todo o processo pedagógico de aprendizagem dos vários grupos de crianças.</p>
--	--	---

		<p>Quinzenalmente realizam-se reuniões com o conselho pedagógico, onde educadoras de creche e pré-escolar estão presentes. Os temas das reuniões vão desde partilhas de atividades e projetos de sala, a situações problemáticas de crianças e estratégias a realizar e ainda construção e organização de eventos definidos no Plano Anual de Atividades.</p>
<p><b>E. Processo Pedagógico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as dinâmicas existentes no processo educativo desenvolvido pela entrevistada.</li> </ul>	<p><b>E1. Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo? E2. Como organiza o espaço e as atividades? O espaço é organizado no início do ano? Existem alterações ao espaço durante o ano?</b></p> <p><b>E3. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam/sustentam a sua prática?</b></p> <p><b>E4. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, qual? Como o implementa?</b></p> <p><b>E5. Como realiza a avaliação das crianças?</b></p> <p>O modelo pedagógico MEM e os seus princípios fundamentam toda a prática pedagógica da associação e também a minha enquanto profissional de educação. A organização do espaço e ambiente educativo, assim como a organização do tempo, são fundamentais para a implementação de uma prática pedagógica cujos objetivos globais são a consciência de que a criança é sujeito do seu processo de aprendizagem e sendo assim necessita de um espaço onde a sua autonomia e a sua voz estejam presentes e sejam uma realidade diária.</p> <p><u>Área da escrita e reprodução</u> – Promove atividades de escrita, textos/ notícias /experiências de escrita/jogos de palavras/ficheiros.</p> <p><u>Biblioteca e centro de documentação</u> - Zona de livros variados que contêm também registos construídos com as crianças.</p> <p><u>Área polivalente</u> – Área de tapete e de mesa, onde se desenvolvem as reuniões de grupo/histórias/partilhas /monitorização dos mapas de responsáveis, tarefas.</p>

		<p><u>Laboratório da matemática e ciência</u>- Área onde existem diferentes jogos, blocos lógicos /jogos de números /caixa de números /blocos de construção com formas geométricas/materiais de contagem e de conjuntos (...) e ainda -livros de experiências/animais/ plantas e sementes e livros de observação do mundo.</p> <p><u>Área da expressão dramática</u> – Área que promove o jogo simbólico na casa/fantoches/mascaradas.</p> <p><u>Área da expressão plástica</u>- experimentação de várias técnicas e materiais /criar/expressar</p> <p><u>Área de criação alimentar</u>- Zona específica junto à cozinha que permite a criação e confecção culinária.</p> <p><u>Área da Horta Pedagógica</u> – Situada essencialmente em duas pequenas hortas verticais e alguns vasos no recreio, que permitem experiências de germinação e outras com potencialidade ao nível pedagógico.</p> <p>Os passeios feitos à Comunidade proporcionam também grande interesse educativo, pois proporcionam momentos de aprendizagem prática e direta com os objetos de estudo.</p> <p>Os princípios pedagógicos que sustentam a minha ação pedagógica são a construção de práticas de cooperação, entreajuda, autonomia, responsabilidade, na ação diária e em grupo, na partilha de ideias e ações, na construção partilhada de regras de funcionamento da sala e outros espaços comuns, a tomada de consciência do papel de cada um dentro do grupo.</p> <p>Promover desafios estimulantes ao grupo em geral, possibilitando-lhes um percurso de aprendizagens formais e não formais que partam dos seus interesses e que promovam aprendizagens significativas ao nível da consciência social e</p>
--	--	--

		<p>cidadania, assim como cognitiva e afetiva são também objetivos bem definidos para a minha ação pedagógica.</p> <p>A avaliação das crianças é realizada de forma contínua e em observação diária. Semestralmente o educador realiza o CDI-Caderno de Desenvolvimento da Criança, onde são colocados em cada semestre os objetivos a atingir, as estratégias e a avaliação referente ao semestre. Todos estes elementos são qualitativos e descritivos e são construídos através da observação diária das conquistas ao nível das competências pessoais e sociais de cada criança e também as relativas às aprendizagens formais e informais.</p> <p>Esta avaliação é enviada semestralmente às famílias e colocadas depois de assinadas pelo encarregado de educação nos processos de cada criança.</p>
<p><b>F. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caraterizar concepções de criança e infância;</li> <li>• Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância;</li> <li>• Conhecer a opinião da entrevistada em relação ao grupo de crianças.</li> </ul>	<p><b>F1. Como define criança? Que lugar ocupa a criança no jardim de infância e na sala/grupo, na sua opinião?</b></p> <p><b>F2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</b></p> <p><b>F3. De que forma faz a diferenciação pedagógica perante as atividades que realiza com o grupo?</b></p> <p>As crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem as suas próprias culturas e ao mesmo tempo, contribuem para a construção das sociedades adultas.</p> <p>Cada criança é um ser único, com características muito próprias, ávida e curiosa em conhecer, aprender e descobrir o mundo. Desde o seu nascimento que vai construindo alicerces de aprendizagem e os vai colocando à prova. Quando a criança chega ao jardim-de-infância tem já com ela uma bagagem construída com todo o seu percurso anterior vivido e construído essencialmente em família</p>

		<p>ou num grupo mais restrito. Possui uma identidade que está a ser continuamente construída e considero que é sujeito do seu próprio processo de aprendizagem num grupo de pares da sua idade, onde se realizam inúmeras interações, desafios e aprendizagens pessoais e sociais.</p> <p>A realização das diferentes atividades têm objetivos diversos e também metas diferentes. Uma mesma atividade tem metas diferentes consoante a capacidade ou o desafio que sabemos que aquela criança pode ultrapassar, exemplo: uma atividade de recorte, poderá ser de rasgagem ou de início ao recorte, para uma criança de 3 anos, para outra de 4anos,de recorte mais estruturado e definido pela criança, que irá colar na folha o seu projeto de colagem, e ainda mais estruturado e desafiante para uma criança de 5 anos, se colocarmos ao desafio do recorte e colagem, o desafio da escrita e da construção de uma mensagem.</p> <p>No entanto é necessário sublinhar que esta diferenciação pedagógica não é proposta apenas no fator idade, mas no conhecimento que o educador tem da criança e dos desafios que sabe que ela irá acolher e realizar de forma interessada e motivada.</p>
<p><b>G. Relação com as Famílias</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a participação das famílias das crianças;</li> <li>• Conhecer as estratégias utilizadas pela entrevistada de modo a promover a articulação com as famílias.</li> </ul>	<p><b>G1. Que tipo de envolvimento/participação têm as famílias na organização?</b></p> <p><b>G2. Que mecanismos e/ou estratégias existem na organização para promover essa participação? E as suas?</b></p> <p><b>G3. Quais são as potencialidades e desafios que tem nesta dimensão?</b></p> <p>A participação ativa das famílias na instituição é um dos pilares do projeto educativo da APIA e está na sua génese e no seu nascimento enquanto instituição, a saber: foi um grupo de famílias em 1975 que iniciaram o processo da associação, que faz este ano 50 anos de vida em prol da Educação de Infância. Ao longo do ano verificam-se inúmeras estratégias de envolvimento e participação das famílias:</p>

		<p>1-Contacto diário direto com as famílias e as equipas pedagógicas, na sala de atividades, no início da manhã ou ao final do dia, tempo onde se partilham pequenas ações ou exclamações das crianças.</p> <p>2-Realização de reuniões de pais, em outubro dando a conhecer o grupo e as suas características, assim como os objetivos que a equipa pedagógica se propões alcançar. Em fevereiro dando a conhecer o percurso realizado nos meses anteriores-atividades e projetos e a última no início de julho, completando todo o ciclo do ano letivo. Nesta reunião as crianças estão presentes na segunda parte contribuindo com a sua alegria a entrega às famílias dos trabalhos realizados, realizando ainda uma pequena apresentação planeada em grupo.</p> <p>3-A envolvimento das famílias nos projetos de sala quer de forma direta ou indireta, assim como a sua participação nos eventos da associação são outras formas e interações, onde a parceria entre escola e família constituem uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.</p> <p>A existência de uma agenda mensal com atividades e datas de eventos enviada mensalmente às famílias, assim como o envio de emails ao longo do ano com informações várias, são também formas de comunicação e de contacto com as famílias.</p>
<p><b>H. Regulação emocional da criança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a perspectiva da entrevistada sobre a promoção da inteligência emocional;</li> <li>• Compreender o papel dos intervenientes que contactam com as crianças;</li> </ul>	<p><b>H1. O que para si significa “regulação emocional da criança”?</b></p> <p>Regulação emocional da criança é a capacidade que a criança tem em entender as suas próprias emoções na interação com as emoções dos outros e a sua capacidade de regular essas mesmas ações. Cada criança quando chega ao jardim de Infância tem já consigo uma bagagem socio emocional complexa construída de muitas interações familiares e sociais e que definem muitas vezes.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar quais as estratégias utilizadas para a promoção da regulação emocional;</li> <li>• Reconhecer a conceção da entrevistada sobre a gestão emocional do grupo de crianças.</li> </ul>	<p><b>H2. Considera importante promover a regulação emocional no dia-a-dia das crianças no jardim de infância? Se sim, que estratégias, práticas e/ou recursos utiliza?</b></p> <p><b>H2.1. Na sua perspetiva a regulação emocional apresenta algum impacto no desenvolvimento global da criança?</b></p> <p><b>H3. Para si qual a importância do papel do educador de infância na gestão das emoções? E no desenvolvimento de competências socioemocionais?</b></p> <p><b>H4. De que forma considera que a equipa educativa de sala, o ambiente e a família apresentam influência na regulação emocional? E as próprias crianças?</b></p> <p><b>H4.1. Na sua opinião o facto de o grupo ser heterogéneo é uma maisvalia para o desenvolvimento socio emocional das crianças? Porquê?</b></p> <p>Diariamente e em contexto de jardim-de-infância as questões de regulação emocional estão sempre presentes. Quando a equipa pedagógica nas suas rotinas fomentam a colaboração, a ajuda, a parceria entre responsabilidades, o respeito para ouvir o outro e também o momento para dar a sua opinião, a partilha entre objetos e outros, estão a fomentar e a dar as ferramentas à criança para a aquisição progressiva desta autorregulação emocional. Também as propostas de histórias ou atividades de grupo potencializam conversas e reflexões, sendo também estratégias para o desenvolvimento desta competência. A importância do educador, da família e do próprio grupo são fundamentais para a construção da regulação emocional de cada criança. A bagagem emocional que cada criança traz na entrada do jardim-de-infância é uma característica da sua individualidade e identidade, sendo maioritariamente construída em família. O educador e equipa pedagógica através da sua ação podem implementar tempos, momentos de autoconhecimento da criança, de interações com o grupo</p>
--	---	--

		<p>e potencializar esta construção de auto regulação emocional. A comunicação e as interações escola/família são fatores também importantes não só de partilha de comportamentos e atitudes, mas também de estratégias para a construção desta competência.</p> <p><b>H5. Na sua opinião, qual é a postura e/ou estratégias que o adulto deve adotar nas situações em que a criança não consegue se autorregular? Ou encontra-se a sentir emoções ditas mais intensas? Por exemplo, situações de conflito interpessoais ou frustração.</b></p> <p><b>H6. Considera que as interações entre pares (criança/criança) são importantes para o desenvolvimento socio emocional da criança? Justifique.</b></p> <p><b>H6.1. No seu ponto de vista essas interações entre pares podem estimular nas crianças atitudes empáticas para com os sentimentos do outro?</b></p> <p><b>H7. Como classifica a gestão emocional do grupo de crianças?</b></p> <p><b>H8. Quais os maiores desafios profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento socio emocional da criança?</b></p> <p>Normalmente em todos os anos letivos e em cada grupo existem crianças que se destacam pelo seu comportamento não regulado ao nível socio emocional, instabilidade emocional, incapacidade de interagir com os pares de forma positiva, incapacidade de criar relações sociais e cordiais com os pares e adultos. Estas crianças acrescentam ao educador e equipa pedagógica um fator de responsabilidade, de grande desafio e de objetivos muito bem definidos a atingir com aquela criança em interação com o grupo.</p> <p>A coerência nas atitudes dos adultos, a definição de limites, e uma postura calma, tranquila mas também assertiva, são fatores fundamentais para que na</p>
--	--	--

		<p>rotina diária e nas interações com os pares, sejam construídos progressivamente os alicerces para uma maior auto estima, auto conhecimento das suas próprias emoções e consequentemente de um maior auto regulação emocional da criança. Progressivamente e em interação com os pares irá conseguir regular as suas emoções sendo que os pares contribuem também para esta construção pessoal, adquirindo algumas vezes e pelos elementos mais crescidos, atitudes empáticas, de entreaajuda nas ações e no crescimento de auto regulação emocional das crianças com estas características.</p>
--	--	--

ANEXO Q. RESPOSTAS DA  
AUXILIAR À ENTREVISTA

|' '' | | ''

**Tabela 11.**

*Respostas da auxiliar de ação educativa.*

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Respostas às questões
<p><b>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o percurso profissional da entrevistada.</li> </ul>	<p><b>B1. Qual o seu percurso formativo e profissional?</b> 12ano curso de técnico de apoio a infância, trabalhei 5 anos em ensino especial, e agora estou há 7 anos nesta escola.</p> <p><b>B1.1. Há quanto tempo exerce funções de auxiliar? E na atual OS?</b> Exerço há 12 anos como auxiliar. Entrei para na atual OS em 2018.</p> <p><b>B2. O que significa ser auxiliar de ação educativa?</b> Ser Auxiliar de Ação Educativa, é apoiar no desenvolvimento e no bem-estar das crianças, bem como as suas rotinas diárias, como a alimentação, higiene e descanso.</p> <p><b>B3. O que a motivou a seguir esta área?</b> Gosto pelas crianças e pelos desafios.</p>
<p><b>C. Conceção e lugar da(s) criança(s) no jardim de infância</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar concepções de criança e infância;</li> <li>• Compreender e situar o(s) lugar(es) das crianças no jardim de infância;</li> <li>• Conhecer a opinião da entrevistada em relação ao grupo de crianças.</li> </ul>	<p><b>C1. Como define criança? Que lugar ocupa a criança no jardim de infância e na sala/grupo, na sua opinião?</b> Eu defino criança até aos 12anos. Na minha opinião a criança não sala ocupa um lugar muito importante onde desenvolve as suas competências cognitivas, a relação com os pares e a segurança.</p> <p><b>C2. Como caracteriza o grupo de crianças com que trabalha atualmente? Como faz esse diagnóstico?</b></p>

		<p>É um grupo bem estruturado, têm uma boa relação entre si, por vezes pequenos conflitos na partilha de brinquedos, mas rapidamente se resolvem. Têm preferência na áreas, por exemplo, as meninas na área da casinha e os meninos na área das construções e da garagem. A relação das criança com o adulto e boa e de segurança.</p>
<p><b>D. Regulação emocional da criança</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a perspectiva da entrevistada sobre a promoção da inteligência emocional;</li> <li>• Compreender o papel dos intervenientes que contactam com as crianças;</li> <li>• Identificar quais as estratégias utilizadas para a promoção da regulação emocional;</li> <li>• Reconhecer a conceção da entrevistada sobre a gestão emocional do grupo de crianças.</li> </ul>	<p><b>D1. O que para si significa “regulação emocional da criança”?</b>  A regulação emocional da criança refere-se à habilidade que uma criança tem de entender, gerir e responder às suas emoções de forma adaptativa. É um processo que começa nos primeiros anos de vida e é fundamental para o desenvolvimento social e emocional.</p> <p><b>D2. Considera importante promover a regulação emocional no dia-a-dia das crianças no jardim de infância? Se sim, que estratégias, práticas e/ou recursos utiliza?</b>  Sim, por exemplo nos conflitos entre si, tentar não interferir, deixar que eles consigam resolver .</p> <p><b>D3. Para si qual a importância do papel do adulto na gestão das emoções? E no desenvolvimento de competências socioemocionais?</b>  Os adultos desempenham um papel crucial na implementação da Educação Socioemocional. Eles têm a responsabilidade de criar um ambiente seguro e acolhedor para as crianças, no qual elas se sintam à vontade para expressar as emoções e cativar em atividades que promovam o desenvolvimento socioemocional.</p>

		<p><b>D4. De que forma considera que a equipa educativa de sala, o ambiente e a família apresentam influência na regulação emocional? E as próprias crianças?</b></p> <p>O dever da família e da equipa educativa , é acompanhar desde cedo, a vida escolar da criança, acompanhar o seu desenvolvimento, ajudar e valorizar as atividades.</p> <p><b>D5. Na sua opinião, qual é a postura e/ou estratégias que o adulto deve adotar nas situações em que a criança não consegue se autorregular? Ou encontra-se a sentir emoções ditas mais intensas? Por exemplo, situações de conflito interpessoais ou frustração.</b></p> <p>Por exemplo baixar ao nível da criança escutar e dar toda a atenção a criança perceber o que sente o que se passou, ter sempre o cuidado de mostrar segurança a criança e acabar a conversa sempre com uma palavra de conforto.</p> <p><b>D6. Considera que as interações entre pares (criança/criança) são importantes para o desenvolvimento socioemocional da criança? Justifique.</b></p> <p>Sim, porque acreditasse que a relação entre pares, desempenha um papel muito importante entre si no seu desenvolvimento interpessoal.</p> <p><b>D7.Quais os maiores desafios profissionais no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional da criança?</b></p> <p>E que nem todos os dias são iguais, todas as crianças têm a sua personalidade.</p>
--	--	---

ANEXO R. TRANSCRIÇÃO DO  
GRUPO DE DISCUSSÃO  
| | ' ' | | ' ' |

**Eu:** Vou por aqui o telemóvel...e vou gravar o que vão dizer, está bem? Depois se quiserem podem ouvir, mas é para saberem que está a gravar, boa? Estão prontos?

**Crianças:** Sim!

**Eu:** Esta imagem vai passar por todos e depois eu vou fazer perguntas. Vai começar aqui na I.



(A **imagem 1** passa por todas as crianças)

**Eu:** O que acham que está a acontecer?

**Crianças:** Estão a discutir!

**AU:** Eles estão a puxar o coelho, porque querem os dois o coelho.

**MT:** Estão a discutir pelo boneco...

**MR:** Estão a discutir pelo coelhinho!

**I:** Estão a puxar!

**AU:** Mas eles sabem que dá para partilhar o boneco? Dá para brincarem juntos com o boneco...

**Eu:** Pois...isso é uma solução, não é? E olhem como é que vocês sabem que eles estão a discutir?

**MD:** Porque nós estamos a ver...estão a puxar o coelho.

**ZM:** Estão a discutir, porque estão a puxar o coelho.

**I:** Eles querem os dois o coelho então estão a puxar.

**Eu:** Então e o que acham que vai acontecer a seguir?

**Crianças:** Vão-se zangar!

**AU:** E vão rasgar o coelho...porque estão a puxar muito!

**H:** Não podemos estragar os brinquedos! Não podemos puxar senão os peluches rebentam...

**Eu:** Pois é verdade...e olhem se vocês tivessem nesta situação como é que se sentiam?

**Crianças:** Mal!

**Eu:** Ficavam tristes?

**Crianças:** Sim!

**Eu:** Então o que podem fazer para ajudar?

**I:** A resolver...

**Eu:** A resolver como?

**I:** A dizer “agora eu posso...depois eu já te empresto”.

**H:** Temos de emprestar...temos de dar um bocadinho e depois dá outro bocadinho ao outro menino.

**Eu:** Pois são formas de resolver, não é? E olha acham que era mais fácil de resolver se tivermos zangados ou se tivermos calmos?

**AU:** Calmos...

**Eu:** Então e como é que nós ficamos calmos?

**AU:** Se nós partilharmos os brinquedos...

**I:** Se respirarmos fundo.

**Eu:** Vamos ver outra imagem? Agora é uma imagem diferente.



(A **imagem 2** passa por todas as crianças)

**MD:** São duas meninas...

**ZM:** Estão a zangar-se!

**AU:** Oh coitadinha da outra...

**H:** Ela está a gritar.

**Eu:** Estavam a dizer...o que está a acontecer nesta imagem?

**ZM:** Estão a zangar-se...e há uma que se está a zangar com outra.

**H:** A menina está a zangar-se com a menina.

**AU:** E a outra está a ficar triste...

**Eu:** Pois está a ficar triste...e como é que vocês sabem que isso está a acontecer? Para onde é que olharam?

**AU:** Para aqui...ela está a chatear esta (a criança aponta para a imagem).

**I:** Elas estão a discutir por causa que elas estão a pensar numa coisa que elas tinham e perderam e que a menina que era a dona acha que é esta que perdeu.

**Eu:** Pois achas que é isso que aconteceu? Então e o que vai acontecer a seguir? Acham que elas vão ficar contentes?

**MD:** Não! Vão ficar tristes.

**H:** A menina vai bater...

**Eu:** Porquê?

**I:** Por causa que elas estão se a zangar!

**Eu:** E o que esta menina está a fazer?

**AU:** Está a apontar o dedo e a dizer coisas feias...

**MD:** Não se aponta o dedo! É feio...

**Eu:** E o que são coisas feias?

**AU:** É tipo...“já não quero ser mais tua amiga” “já não gosto de ti”.

**I:** Se calhar está a dizer que aquela é chata...

**Eu:** Então se estivessem nesta situação como é que se sentiam?

**Crianças:** Mal!

**H:** Ficávamos tristes.

**Eu:** Sentiam-se mal, porquê?

**AU:** Por causa que estamos a discutir...

**Eu:** E o que fariam para resolver esta situação? Se vissem dois amigos assim a discutir?

**MR:** Era dizer “não se zanguem para ninguém ficar triste”.

**H:** Dizemos tudo...temos de dizer desculpa.

**Eu:** Então nesta situação o que era preciso elas fazerem?

**MD:** Falarem! Não discutirem e dizerem “posso? Eu depois já te empresto”.

**I:** Não, elas não têm um brinquedo...é dizerem desculpa.

**MT:** E respirar para nos acalmarmos.

**Eu:** Boa! Vamos ver mais uma imagem.



(A **imagem 3** passa por todas as crianças)

**I:** É um menino a dar um pontapé!

**MT:** Oh está a dar murros!

**MD:** O outro está a dar um soco ao outro.

**AU:** Eles estão-se a magoar!

**Eu:** Alguns de vocês já disseram, mas o que está a acontecer na imagem?

**MT:** Estão a discutir...

**I:** Eu quero dizer uma coisa...este está a dar um murro com a mão neste e este um pontapé...e está com raiva!

**Eu:** Pois é...olhaste para aqui e percebeste que era isso que estava a acontecer, não é? E o que acham que vai acontecer a seguir?

**I:** Vão para casa a chorar...com o coração partido.

**MR:** Eles têm de pedir desculpa...se não ficam mais zangados.

**Eu:** Acham que é isso que deve acontecer? Porquê?

**MT:** Estão a se chatear...têm de pedir desculpa, porque eles estão a magoar-se...

**MR:** E quando chegarem a casa tem de dizer aos pais.

**MT:** Não se pode dar murros aos outros. Não se podem magoar.

**H:** Não se pode dar pontapés nem bater.

**Eu:** Como é que se sentiam nesta situação?

**Crianças:** Mal!

**MT:** Não estava bem...

**I:** Eu ficava triste...

**Eu:** Então o que fariam para resolver?

**ZM:** Arranjar um amigo para ficarem bem.

**MT:** Dizer desculpa.

**I:** Um beijinho, um abraço!

**Eu:** Nesta situação também é mais fácil resolver se estivermos...?

**MT:** Juntos!

**ZM:** Calmos.

**Eu:** Boa! Se estivermos zangados não, não é? Só falta uma imagem.



(A **imagem 4** passa por todas as crianças)

**MT:** Oh a menina do meio está triste...e as outras estão a rir-se.

**ZM:** Uma menina está a chorar e as outras estão-se a rir...

**MD:** A menina está de joelhos e está a chorar.

**AU:** Coitada...elas estão a ser muito más. Ela fez uma coisa e depois elas começaram-se a rir.

**H:** Elas estão-se a rir porque ela está a chorar...e não tem piada.

**Eu:** Pois, é isso que está a acontecer, mas para onde é que vocês olharam?

**I:** Elas estão a apontar para a menina que está a chorar e estão-se a rir.

**MT:** A do meio está triste...a chorar de joelhos.

**I:** Alguém bateu, uma menina ou um rapaz, e ela começou a chorar e depois as meninas vieram e começaram-se a rir e a apontar.

**Eu:** E o que acham que vai acontecer depois?

**MT:** A outra faz uma maldade e elas também começam a chorar.

**Eu:** Pois...e faz-se isso?

**Crianças:** Não!

**Eu:** Como é que vocês se sentiriam?

**Crianças:** Mal!

**MT:** E tristes.

**AU:** Se elas fizeram não se deve fazer o mesmo. É a falar que se resolve.

**I:** E dizer “desculpa...nós somos mais tuas amigas e não voltamos a fazer isso”.

**Eu:** Era assim que vocês resolviam? E faziam mais o quê?

**I:** Dava um beijinho.

**MT:** Quando um amigo se magoa damos um abraço, pois é?

**H:** As duas meninas diziam desculpa.

**Eu:** E nesta situação era mais fácil resolver se tivermos zangados ou calmos?

**Crianças:** Calmos!

**Eu:** E porquê?

**AU:** Porque respirámos fundo.

**Eu:** Pois, é preciso nos acalmarmos, não é? Então olhem vou por aqui todas as imagens...para verem outra vez. E quero que me digam se algumas destas situações já aconteceram na nossa sala.

**MD:** Já zangaram-se! E morderam.

**MT:** Já magoaram os meninos! E isso é falta de respeito.

**I:** Também já se bateram.

**Eu:** Então todas estas situações já aconteceram?

**Crianças:** Sim!

**Eu:** E devemos fazer estas coisas? Nós devemos bater nos amigos?

**Crianças:** Não!

**Eu:** Nós devemos não partilhar os brinquedos? Ou insultar os amigos?

**Crianças:** Não!

**Eu:** E nós devemos rir-nos dos amigos?

**Crianças:** Não!

**Eu:** Então nós não devemos fazer estas coisas, pois não? Senão deixamos os amigos como?

**Crianças:** Tristes!

**AU:** Ficam muito tristes...a chorar.

**H:** Ficam mal! Temos de dar beijinhos, abraços...e sermos amigos.

**Eu:** Pois e não podemos deixar os amigos tristes, pois não? Olhem querem dizer mais alguma coisa sobre estas imagens?

**H:** Aqui não está uma imagem feliz.

**Eu:** É verdade aqui não está nenhuma imagem feliz, porque não podemos fazer o que está a acontecer nestas situações, certo?

**Crianças:** Sim!

**Eu:** Boa! Obrigada pela vossa ajuda!