

A REGULAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR EM SITUAÇÕES DE DECISÃO SOCIAL

Daniela Fontoura

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

2021-2022



A REGULAÇÃO EMOCIONAL DE CRIANÇAS COM IDADE PRÉ-ESCOLAR EM SITUAÇÕES DE DECISÃO SOCIAL

Daniela Fontoura

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

Orientadora: Professora Marina Fuertes

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Terminada esta última etapa do mestrado e da minha formação, desde que entrei nesta casa que é a Escola Superior de Educação de Lisboa, não podia deixar de agradecer às pessoas especiais que comigo se cruzaram e que marcaram o meu percurso pessoal e profissional:

À *minha família*, em especial à minha *mãe* que sempre me apoiou e acreditou que seria possível terminar este percurso e tornar-me educadora de infância, obrigada. Obrigada pelo esforço, amor, carinho e dedicação para que nada me faltasse e por tornar possível a concretização deste sonho. *Mana, avós*, obrigada por estarem sempre lá.

À *professora Marina Fuertes* por me ter acompanhado neste percurso tão importante, obrigada. Obrigada pelas palavras, pelos conselhos e pela exigência; por me fazer refletir e questionar; pelos ensinamentos; por acreditar que eu era capaz e por não me deixar desistir. Foi um privilégio trabalhar e aprender consigo.

À *Mada*, por ser A amiga. Por ter estado sempre lá, por não deixar que desistisse, por me fazer acreditar que era possível, por todas as horas e momentos juntas, obrigada. Obrigada por toda a ajuda, pelo apoio, pelas palavras certas, por todos os sermões, por todos os “deixas sempre tudo para a última, Daniela” ... pelas lágrimas que me viste derramar e por todas as gargalhadas que se seguiam de “a sério que estou a chorar?”. As palavras nunca chegarão para agradecer. Desde o início, lembras-te?

A *vocês, Sara e Ana*, por terem sido as amigas que Lisboa me deu, mesmo com todos os km que nos separam agora, obrigada. Obrigada por terem feito parte deste percurso e da minha vida, por serem as amigas dos “Mexericos”, por toda a ajuda, por todas as horas e momentos que partilhámos, por todos os trabalhos e noitadas na Eselx. Obrigada por terem aparecido na minha vida.

A *ti, Vasco*, obrigada. Obrigada por teres feito parte deste momento tão importante da minha vida, por seres o apoio que és, por todas as palavras certas na hora certa, por todos os “és capaz” e “nem penses que vais desistir”, por todas as horas ... obrigada por seres quem és.

A *todas as crianças* que se cruzaram comigo neste caminho, obrigada. Obrigada por me mostrarem que esta é a melhor profissão do mundo, por tudo o que me ensinaram e por todos os momentos que partilhámos. Levo-vos no meu coração.

A toda a equipa educativa da PPS II, em especial à educadora R., obrigada. Obrigada por tudo o que me ensinaste, pela paciência, pelas horas partilhadas, pelo carinho e dedicação que me permitiram superar-me a cada dia e ser a melhor versão de mim. És um exemplo para mim. Obrigada por me mostrares que educadora de infância quero ser.

À estrelinha mais brilhante do céu, obrigada. Obrigada por me teres dado o privilégio de fazeres parte desta caminhada e por me teres visto iniciá-la, sozinha, numa cidade nova. Um dia poderei dizer-te que consegui, que sou educadora de infância, mas por agora, espero que tenhas orgulho em mim por ter terminado esta etapa tão importante da minha vida e por ter alcançado este sonho. Para ti, avó Bela.

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e visa uma análise crítica, reflexiva e fundamentada sobre a prática e investigação desenvolvidas. Esta prática decorreu em contexto de Jardim de Infância (JI), numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada no distrito de Lisboa, com um grupo de crianças entre os 3 e os 4 anos.

No seguimento da caracterização e observação reflexiva do grupo, delineei as seguintes intencionalidades pedagógicas: 1 Adequar a minha prática pedagógica tendo em conta os interesses, necessidades e curiosidades das crianças de forma a proporcionar aprendizagens significativas, 2. Estabelecer uma relação próxima e afetiva com as crianças do grupo e com cada uma individualmente, privilegiando a confiança, a segurança e o respeito, 3. Valorizar e respeitar a livre escolha das crianças e 4. Estimular as crianças a escolher áreas ou salas que não frequentam com regularidade.

Emergente desta prática surgiu a seguinte problemática – *A regulação emocional de crianças com idade pré-escolar em situações de decisão social* - uma vez que, observei que as crianças, ao utilizarem o Mapa da Escolha reagiam e expressavam as suas emoções de forma diferente face às situações com que se deparavam, principalmente quando a área que pretendiam se encontrava completa. Deste modo, realizei uma investigação de natureza qualitativa, tendo por base as diretrizes de um estudo de caso. A recolha dos dados passou pela observação direta participante, o registo de notas de campo e a realização de uma entrevista. As principais conclusões do estudo indicam que o tipo de regulação emocional a que as crianças mais recorreram foi a regulação social negativa e que, estas reconhecem as emoções que sentem nos momentos de decisão social.

Com a PPS II permiti-me continuar a construir uma identidade profissional, que defendo estar em constante mudança face às experiências profissionais e pessoais com que for confrontada, privilegiando a observação e escuta atenta do grupo, defendendo, na minha prática, os princípios da pedagogia em participação.

PALAVRAS-CHAVE

Regulação Emocional; Situações de Decisão Social; Emoções; Pedagogia em Participação; Educação de Infância; Educação Pré-Escolar.

ABSTRACT

This report is part of the Curricular Unit of Supervised Professional Practice II (PPS II) and aims at a critical, reflective and grounded analysis of the practice and research developed. This practice took place in the context of Kindergarten (JI), in a Private Social Solidarity Institution (IPSS), located in the district of Lisbon, with a group of children between 3 and 4 years old.

Following the characterization and reflective observation of the group, I outlined the following pedagogical intentions: 1 Adjust my teaching practice considering the interests, needs and curiosities of children in order to provide meaningful learning, 2 Establish a close and affective relationship with the children of the group and with each one individually, privileging trust, safety and respect, 3 Value and respect the free choice of the children and 4 encourage children to choose areas or classes that they do not attend regularly.

Emerging from this practice, the following problem arose – the emotional regulation of preschool-aged children in social decision-making situations - since I observed that children, when using the Map of Choice, reacted and expressed their emotions differently in face of the situations they encountered, especially when the area they wanted was complete. Thus, I conducted a qualitative research, based on the guidelines of a case study. Data collection involved direct participant observation, recording of field notes and conducting an interview. The main conclusions of the study indicate that the type of emotional regulation that children used the most was the negative social regulation and that they recognize the emotions they feel in moments of social decision.

With the PPS II I allowed myself to continue to build a professional identity, which I defend is constantly changing in face of the professional and personal experiences that I will be confronted with, privileging the observation and attentive listening of the group, defending, in my practice, the principles of participatory pedagogy.

KEYWORDS

Emotional Regulation; Social Decision Situations; Emotions; Pedagogy in Participation; Childhood Education; Pre-school Education

ÍNDICE GERAL

| | | |
|--------|--|----|
| 1. | Introdução..... | 1 |
| 2. | Caraterização Reflexiva do Contexto Socioeducativo | 5 |
| 2.1. | Meio Envolvente..... | 6 |
| 2.2. | Contexto Socioeducativo | 8 |
| 2.3. | Equipa Educativa | 9 |
| 2.3.1. | Equipa Educativa do Contexto Educativo..... | 9 |
| 2.3.2. | Equipa Educativa da Sala | 10 |
| 2.4. | Ambiente Educativo | 12 |
| 2.4.1. | Espaço e Materiais do Contexto Socioeducativa e da Sala | 12 |
| 2.4.2. | Tempo da Sala | 17 |
| 2.5. | Crianças da Sala das Expressões | 20 |
| 2.6. | Famílias da Sala das Expressões..... | 24 |
| 3. | Análise Reflexiva da Intervenção..... | 26 |
| 3.1. | Intenções para a Ação e Objetivos..... | 27 |
| 3.1.1. | Com as crianças..... | 28 |
| 3.1.2. | Com as famílias..... | 32 |
| 3.1.3. | Com a equipa educativa..... | 33 |
| 3.2. | Avaliação global da concretização das Intenções definidas | 35 |
| 3.3. | Planificações | 43 |
| 4. | Investigação em Jardim de Infância | 46 |
| 4.1. | Identificação e Fundamentação da Problemática..... | 47 |
| 4.2. | Revisão da Literatura | 48 |
| 4.2.1. | O conceito de regulação emocional da criança | 48 |
| 4.2.2. | A Regulação emocional das crianças: papel do educador e dos pares | 50 |
| 4.2.3. | A importância do ambiente educativo na promoção da regulação emocional | 53 |
| 4.3. | Roteiro Metodológico e Ético..... | 54 |
| 4.4. | Apresentação e Discussão dos Resultados..... | 58 |
| 4.4.1. | Apresentação e análise dos dados..... | 59 |
| 4.4.2. | Discussão dos resultados | 69 |

| | | |
|----|---------------------------------------|----|
| 5. | Construção da Profissionalidade | 75 |
| 6. | Considerações Finais | 81 |
| | Referências | 86 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. <i>Planta geográfica do meio envolvente</i> | 7 |
| Figura 2. <i>Planta da sala</i> | 14 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. <i>Dia-Tipo na sala das Expressões</i> | 18 |
| Tabela 2. <i>Intenções para a prática pedagógica</i> | 28 |
| Tabela 3. <i>Frequência dos tipos de regulação emocional observados</i> | 61 |
| Tabela 4. <i>Frequência das crianças que identificaram as emoções</i> | 66 |
| Tabela 5. <i>Frequência do total de emoções identificadas pelas crianças</i> | 68 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1. <i>Período de observação da investigação</i> | 61 |
| Gráfico 2. <i>Percentagens dos tipos de regulação emocional observados</i> | 63 |
| Gráfico 3. <i>Percentagem das crianças que identificaram as emoções</i> | 67 |
| Gráfico 4. <i>Percentagem do total de emoções identificadas pelas crianças</i> | 68 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| IPSS | Instituição Particular de Solidariedade Social |
| JI | Jardim de Infância |
| PCE | Projeto Curricular de Escola |
| PEE | Projeto Educativo de Escola |
| PPS I | Prática Profissional Supervisionada I |
| PPS II | Prática Profissional Supervisionada II |
| UC | Unidade Curricular |

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. A PPS II foi realizada em contexto de Jardim de Infância (JI), numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no concelho de Cascais, distrito de Lisboa, com um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

Pretende-se que este relatório apresente os resultados de uma investigação realizada com o grupo de crianças da sala de referência onde concretizei a PPS II, com o intuito de contribuir para a construção reflexiva do meu papel enquanto futura educadora de infância, refletindo, por isso, o processo de intervenção, reflexão e aprendizagem ao longo da PPS. Deste modo, o presente relatório encontra-se dividido em cinco capítulos principais, relacionados e articulados entre si, de forma a facilitar a leitura do mesmo: (i) Caracterização reflexiva do Contexto Socioeducativo; (ii) Análise Reflexiva da Intervenção; (iii) Investigação em Jardim de Infância; (iv) Processos de Avaliação e Construção da Profissionalidade e (v) Considerações Finais.

Além da descrição dos contextos e práticas, o relatório é suportado com fundamentação teórica, essencialmente nas temáticas relativas à problemática definida. A prática realizada teve por base uma observação atenta, estruturada e cuidada, atendendo às características do grupo, de cada criança individualmente e dos membros da equipa educativa e das famílias, com o propósito de realizar uma prática pedagógica de qualidade e, como tal, foi elaborado, durante a prática desenvolvida, um portfólio de estágio (cf. Anexo A), que inclui as notas de campo, as reflexões semanais, e as planificações das atividades.

No primeiro capítulo, é apresentada uma caracterização de todo o contexto educativo onde realizei a minha PPS II, considerando o meio em que se insere a instituição, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças que acompanhei durante este período e as famílias. De forma a realizar as caracterizações de forma ética, rigorosa e clara, foram mobilizadas as Notas de Campo, conversas informais, entrevistas, observações diretas e referências bibliográficas pertinentes.

No segundo capítulo é possível encontrar uma análise reflexiva e aprofundada acerca de toda a minha intervenção pedagógica. É apresentado o planeamento da intervenção e, de seguida, encontram-se as intenções delineadas para a ação pedagógica, que tiveram por base a observação e a caracterização realizada no capítulo precedente, bem como a avaliação global da concretização das intenções definidas.

Seguidamente, no terceiro capítulo, encontra-se a identificação, explicação e fundamentação da problemática, a revisão da literatura mobilizada respeitante à problemática e, é também definido o roteiro metodológico e ético que orientou a minha prática pedagógica. Adicionalmente, são ainda apresentados e discutidos os resultados obtidos perante a investigação realizada. No que refere à problemática identificada, objeto da investigação realizada, esta emergiu de uma situação observada perante o Mapa da Escolha dado que, diariamente, as crianças, na dinâmica da manhã, realizam a escolha das áreas onde querem brincar e, posteriormente, dirigem-se ao Mapa com os seus cartões para os colocar na respetiva área. Ao observar a rotina diária do grupo, compreendi que as crianças ao utilizarem o Mapa da Escolha reagiam e expressavam as suas emoções de forma diferente perante as situações com que se deparavam. Para tal, de forma a conseguir abordar a problemática na sua integridade, delineei os seguintes objetivos: i) identificar os tipos de regulação emocional a que as crianças recorrem; ii) identificar em que medida as crianças reconhecem e nomeiam as suas emoções; iii) identificar o papel do adulto enquanto mediador nas situações de decisão social da criança.

O quarto capítulo destina-se à construção da minha profissionalidade apresentando-se uma reflexão do processo da intervenção pedagógica, contemplando todos os progressos, fragilidades, dificuldades e aprendizagens que contribuíram para a construção da educadora de infância que quero ser. É ainda abordado o portfólio da criança desenvolvido no decorrer da prática enquanto instrumento fundamental de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Finalmente, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais onde é realizada uma reflexão crítica sobre a importância não só do estágio desenvolvido como também da investigação, pondo em evidência os momentos mais significativos do percurso e as aprendizagens retiradas. Alude-se também à importância da realização do portfólio de estágio enquanto estratégia formativa, reflexiva e avaliativa.

Acrescento ainda que, na secção destinada aos Anexos, encontram-se informações pertinentes e relevantes que sustentam e apoiam a prática que desenvolvi durante a PPS

II.

2. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| " | | " |

No presente capítulo irá ser apresentada uma caracterização reflexiva do contexto socioeducativo em que estou inserida a realizar a minha PPS II que, como refere Cardona (2008), importa conhecer e analisar o contexto interna e externamente, dado que o meio em que a criança se insere e se envolve contribui para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Adicionalmente, para um/a educador/a, é imperativo conhecer o contexto e as suas características, uma vez que ao reconhecer as suas potencialidades e particularidades, consegue definir a sua prática educativa e adequá-la a todos os intervenientes (Silva et al., 2016).

No que refere à organização, este capítulo subdivide-se em seis subcapítulos, sendo que estes se constituem como o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa tanto do contexto como da sala de referência, o ambiente educativo que engloba o espaço e os materiais do contexto e da sala e o tempo da sala em questão, as crianças e, por fim, as suas famílias.

Deste modo, e para uma melhor caracterização do contexto, foram mobilizadas as Notas de Campo recolhidas diariamente, a Entrevista à Educadora Cooperante no âmbito das caracterizações reflexivas realizadas (cf. Anexo B), o Site da Organização, o Projeto Educativo de Escola (PEE, 2017/2020), o Projeto Curricular de Escola (PCE, 2018/2019) e, ainda, referências bibliográficas que permitem aprofundar cada subcapítulo caracterizado e refletir sobre o mesmo.

2.1. Meio Envolvente

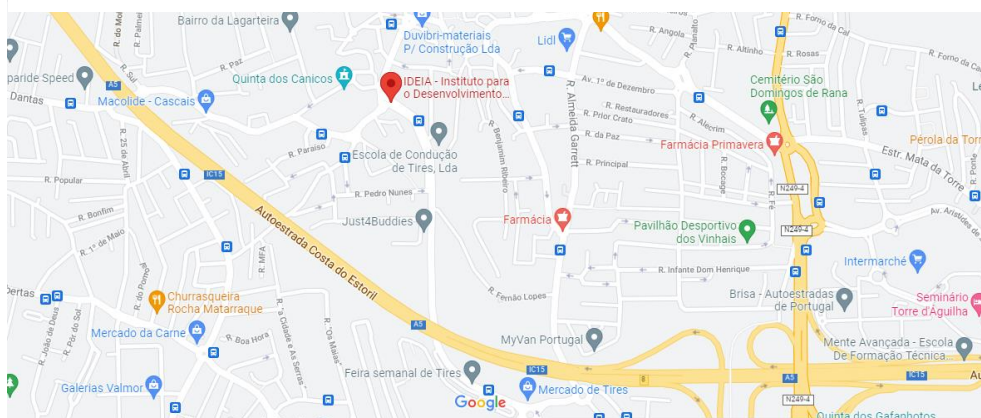
De forma a caracterizar o contexto socioeducativo, tornou-se pertinente realizar um levantamento das especificidades que se podem encontrar no meio em que a organização socioeducativa se encontra. Assim sendo, importou, também, conhecer o meio envolvente, dado que é importante, para a prática de um/a educador/a estabelecer uma relação com a comunidade uma vez que “a participação da comunidade, e consequentemente, dos pais e encarregados de educação, é hoje considerada como essencial para o sucesso académico de qualquer criança” (Faria & Ramos, 2011, p. 4). Por esse motivo, é imprescindível analisar e conhecer o meio e os agentes que estabelecem um contacto com a organização socioeducativa, com o intuito de contribuir, positivamente, para a educação das crianças.

Neste sentido, é fundamental dar a conhecer o meio em que a organização socioeducativa se insere. A organização educativa onde se implementou a prática pertence à freguesia de São Domingos de Rana, inserida no concelho de Cascais e no distrito de Lisboa. Pode afirmar-se que a área envolvente é constituída, maioritariamente, por habitações, tratando-se de uma zona central e habitacional. Adicionalmente, pode encontrar-se uma panóplia de infraestruturas, destinadas à cultura, ao lazer, à exploração da natureza, à restauração e ao desporto.

Podem destacar-se inúmeras estruturas e, tal como é mencionado no PEE (2017/2020), enumeram-se os espaços que podem ser apreciados como importantes para a definição da prática educativa: Biblioteca; Centro de Saúde; e “13 Escolas e várias Instituições de Solidariedade Social” (p. 11). Realizando um levantamento das restantes infraestruturas, existem ainda nas suas imediações um Pavilhão Desportivo, uma quinta, um parque, diversas farmácias, uma Academia de Música, um Mercado, algumas empresas de construção e, ainda, um jardim como é possível observar na planta geográfica apresentada de seguida:

Figura 1.

Planta geográfica do meio envolvente



Nota. Retirada do Google Maps, 2021

Respeitante ao meio, é fundamental ainda acrescentar que existe uma relação de colaboração com a comunidade, podendo verificar-se através de uma afirmação por parte da educadora cooperante quando questionada sobre esta relação: “Até este momento, ainda não realizámos saídas ao exterior, mas a interação com a comunidade, poderá ser

uma mais-valia se em algum momento fizer sentido para o grupo, para realização de um projeto que lhes seja significativo, para satisfazer alguma curiosidade que surja e que possamos obter respostas através de uma saída/visita à comunidade.” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

2.2. Contexto Socioeducativo

O contexto socioeducativo em questão foi fundado em 1991 e constitui-se como uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), iniciando a sua atividade apenas em 1994 e tendo como principal objetivo *Dar Expressão organizada à Ação Social Solidária*, segundo consta no PEE (2017/2020). O respeito e a inclusão da diversidade são um dos principais pilares defendidos pela organização e o Desenvolvimento Local e Educativo do Concelho tem sido impulsionado ao contarem com um quadro de pessoal próximo dos 120 profissionais. A organização integra as valências de JI como uma resposta da rede solidária e a valência de 1º ciclo como uma resposta particular que surgiu “da necessidade de dar continuidade ao projeto pedagógico do jardim-de-infância que a instituição desenvolve há 27 anos e, simultaneamente, responder às solicitações das famílias (...)” (PCE, 2018/2019, p. 3).

Analisando o PEE (2017/2020), a organização tem por *Missão* corresponder às expectativas dos seus utentes, mediante uma intervenção sócio educativa significativa que, numa lógica de desenvolvimento local promova a melhoria da qualidade de vida e a sustentabilidade do território onde está inserida. No que concerne à *Visão*, pretende dar centralidade à criança, à família e aos valores, mas também agir, dando lugar a uma mudança das práticas educativas e sociais. Neste sentido, os *Valores* defendidos são a integridade, co-responsabilidade, participação, a diversidade como riqueza e a valorização das diferenças individuais, autonomia, capacidade de decisão, liberdade de escolha, solidariedade, cooperação, reciprocidade, flexibilidade e abertura à mudança (PEE, 2017/2020).

Um dos princípios filosóficos da instituição é “**Acreditar que podemos construir um mundo melhor**” dado que se *acredita* numa escola inclusiva, disponível, curiosa e atenta, *privilegiando* a cooperação, a participação, a autonomia e a livre escolha. Ao *defenderem* a comunicação, a diversidade e a liberdade consideram que *trabalham* com

peessoas, para pessoas, com outro sentido das coisas. Com estes propósitos, *criam* “espaços” de muitos e bons afetos... (PEE, 2017/2020, p. 7).

A valência de JI tem uma lotação estabelecida de 100 crianças e, nesta, é concretizado um *modelo pedagógico próprio* baseado na livre escolha, defendendo os princípios da pedagogia em participação. Segundo a Educadora Cooperante, “Este modelo/ abordagem permite que as crianças sejam os principais intervenientes na ação, que as suas próprias vivências e experiências sejam valorizadas e respeitadas contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). Este modelo é executado nas quatro salas de JI, a **Sala de Transição**, a **Sala das Expressões**, a **Sala do Jogo Dramático** e a **Sala Intelectual** que, apesar de funcionarem de forma autónoma e estarem divididas em áreas de atividade segundo os objetivos específicos de cada sala, trabalham “com grande articulação entre si” (PEE, 2017/2020, p. 12).

2.3. Equipa Educativa

2.3.1. Equipa Educativa do Contexto Educativo

A equipa educativa do contexto educativo em questão é constituída por quatro educadoras de infância e quatro auxiliares de ação educativa, sendo que uma das educadoras assume a direção pedagógica da valência de JI (PEE, 2017/2020). É ainda mencionado que o JI também integra um professor de Educação Física, um professor de Educação Musical e um/a professor/a de Inglês (PEE, 2017/2020). Segundo o PEE (2017/2020), “os profissionais da equipa pedagógica têm, na sua maioria, vários anos de trabalho na instituição, o que permite que estejam totalmente integrados e em sintonia com os princípios institucionais defendidos” (p.17).

Tendo em consideração o que é referido no PCE (2018/2019), as educadoras das salas de JI realizam reuniões mensais entre si, com o objetivo de refletir, partilhar boas práticas e investir na sua formação. Duas vezes por ano é ainda solicitado aos profissionais que integram a equipa, um relatório reflexivo da sua prática pedagógica com o objetivo supramencionado. Com o intuito de melhorar a planificação e a articulação entre a equipa educativa, as educadoras do JI reúnem, semanalmente, e são ainda realizadas reuniões de equipa no JI, bimestralmente, com o objetivo de avaliar, planificar

e refletir/investir na formação (PCE, 2018/2019). Mais acrescento que, para dar resposta ao objetivo referido anteriormente, mensalmente é realizado o Conselho de Escola, trimestralmente é realizado o Conselho Pedagógico e, no decorrer do ano são realizadas ações de formação internas e/ou externas (PCE, 2018/2019).

Silva et al. (2016) corroboram as estratégias adotadas pela organização socioeducativa de forma a dar resposta aos objetivos propostos referindo que,

“também a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa de educadores/as do mesmo estabelecimento educativo/departamento curricular, sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico e dos instrumentos de planeamento e avaliação em que se apoiam, constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (p. 19).

2.3.2. Equipa Educativa da Sala

A equipa educativa da sala das Expressões é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa que, como refere a educadora cooperante, trabalham “para um bem comum, pelo que é essencial, vermo-nos como uma equipa e não como educadora/auxiliar” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

A Educadora Cooperante possuiu uma Licenciatura em Educação de Infância e exerce funções há 14 anos, tendo trabalhado apenas no seu primeiro ano letivo enquanto educadora, numa organização socioeducativa diferente da atual. Na presente organização já exerceu funções na valência de Creche, JI, AEC's, AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família) e CATL (1.º ciclo). Segundo a própria, ser educadora de infância é

“(…) acima de tudo um trabalho muito gratificante, cada dia é único, cheio de especificidades, de conquistas (...) É também um trabalho que implica uma reflexão diária, um conhecimento profundo de cada criança na sua individualidade, de modo a sermos capazes de chegar a cada uma delas, de irmos ao encontro das suas necessidades (...) É então um trabalho que

implica uma grande entrega, dedicação e responsabilidade” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

A auxiliar de ação educativa também exerce funções na organização socioeducativa há alguns anos e, por esse motivo a educadora e a auxiliar já se conheciam e, como refere a Educadora na entrevista realizada, “o facto de conhecer a auxiliar há já algum tempo e de ambas termos empatia uma pela outra, permite-nos estabelecer uma boa relação, contribuindo com momentos de boa disposição e de descontração no nosso dia-a-dia” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). Antes de ter transitado para a valência de JI, a auxiliar de ação educativa exercia as suas funções no 1.º Ciclo do Ensino Básico que, como referido acima, se encontra no mesmo estabelecimento educativo.

Desde que iniciei a minha PPS II, a equipa educativa da sala sofreu algumas reestruturações no que refere à auxiliar de ação educativa, pois quando me integrei na sala havia um auxiliar e uma estagiária auxiliar que saíram por motivos externos. Contudo, atualmente, a equipa educativa da sala já se encontra estabilizada com uma equipa educativa que defende a existência de uma boa relação entre si e que privilegia a cooperação, comunicação, entajuda e partilha de informações e saberes em prol de um bom ambiente para as crianças, como é possível constatar através do excerto de uma Nota de Campo apresentada de seguida:

“... essa boa relação é a base para um bom ambiente na sala e um bom trabalho de equipa”
(**excerto da Nota de Campo nº26 - segunda-feira, 25 de novembro de 2021**).

Hohmann e Weikart (2011) referem que, entre a equipa educativa, é fulcral que exista uma relação que defenda a ajuda mútua, a paciência, a resolução de problemas em conjunto, a expressão de ideias, a escuta e respeito pela palavra do outro, a confiança, etc., de modo a contribuir para um ambiente favorável, seguro e harmonioso de trabalho, de comunicação e de aprendizagens para o grupo de crianças em questão. Neste sentido, é possível constatar que a Educadora Cooperante reconhece e defende a importância de uma boa relação entre a equipa educativa de uma sala, ao referir que

“como educadoras podemos pensar, planejar, mas é essencial ter uma auxiliar que se sinta integrada, confiante e segura de modo a conseguir dar continuidade ao que eu faço, pois, um trabalho de parceria resulta melhor se todos os intervenientes estiverem em sintonia” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

2.4. Ambiente Educativo

2.4.1. Espaço e Materiais do Contexto Socioeducativa e da Sala

De acordo com o que é referido por Vasconcelos (2011), é “fundamental a criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que deem segurança e gratifiquem afetivamente as crianças” (p. 28). Silva et al. (2016) acrescentam que a organização do ambiente educativo “constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p. 24).

A organização socioeducativa onde me encontrei a desenvolver a minha prática educativa, como já foi referido anteriormente, contempla 2 pisos. As quatro salas de atividade da valência de JI, bem como as casas de banho para adultos e crianças, a sala polivalente, o refeitório, a ludobiblioteca, os pátios exteriores e a Valência de Creche, encontram-se no piso 0. No 1.º piso da Organização funcionam as turmas do 1.º CEB e, encontram-se espaços como a Sala Multiusos, a sala de reuniões/professores, um espaço polivalente, um refeitório, dois pátios exteriores e o ginásio que é utilizado pelas valências de JI e 1.º CEB nos tempos destinados à Educação Física (PEE, 2017/2020).

Relativamente à sala de atividades, Silva et al. (2016) referem que

“a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planejar e fundamentar as razões dessa organização” (p. 26).

Importa, que o espaço seja pensado em virtude das necessidades e interesses das crianças, mas também, dos adultos, tornando-se no reflexo daquilo que são os grupos que os exploram e utilizam (Folque et al., 2015). Neste sentido, é fulcral que o/a educador/a de infância planeie e organize o ambiente educativo de forma intencional para o desenvolvimento, aprendizagem, bem-estar e harmonia do grupo de crianças, devendo este ser “um contexto culturalmente rico e estimulante” (Silva et al., 2016, p. 17) que promova, também, as relações entre pares. Desta forma, é essencial que a organização e estrutura do contexto socioeducativo e do ambiente educativo seja pensada e refletida pela equipa educativa, dado que a sua organização reflete as intenções pedagógicas delineada pela equipa (Serrão & Carvalho, 2011).

Para Dias et al. (2015), o espaço deve caracterizar-se como “desafiante e estimulante, facilitando a interação intencional com as redes de relação (móveis, materiais pedagógicos, rotinas das crianças, educador de infância, auxiliar de ação educativa, outras crianças e restante comunidade educativa)” (p. 313). Zabalza (1992., citado por Forneiro, 1998), acrescenta que “o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (p. 236). Folque et al. (2015) ainda afirmam que o espaço deverá estar em constante mudança, não se tornando num espaço fixo, mas sim suscetível a mudanças e adaptável, tendo por base as necessidades e interesses das crianças que vão surgindo, ao longo do tempo. Em concordância com a Educadora Cooperante, “o ambiente educativo deve estar pensado para que a criança possa interagir de forma autónoma no espaço e os materiais devem ser diversificados e estarem disponíveis/acessíveis para que os utilize com autonomia e criatividade” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

A sala onde decorreu a minha prática encontra-se no piso 0, porém é a única sala nas traseiras do edifício, após os espaços exteriores das restantes salas de atividade. É uma sala ampla, com janelas de tamanho grande e vidros baixos, dado que uma das janelas permite a observação através do espaço exterior da organização socioeducativa. Conta com um hall de entrada onde se encontram os cabides e os cacifos, uma casa de banho interior (duas sanitas - uma grande e uma pequena - dois lavatórios, um espelho e um chuveiro), um lavatório, um frigorífico, um micro-ondas, um computador e materiais

diversificados quanto à sua natureza ou composição como, por exemplo, rolhas, esponjas, trapilho, pincéis, paus, folhas, tampas, caricas, revistas ou jornais que as crianças podem utilizar nas suas composições artísticas e/ou para realizar pinturas. Ainda, são materiais aos quais as crianças têm fácil acesso. Em concordância com Silva et al. (2016),

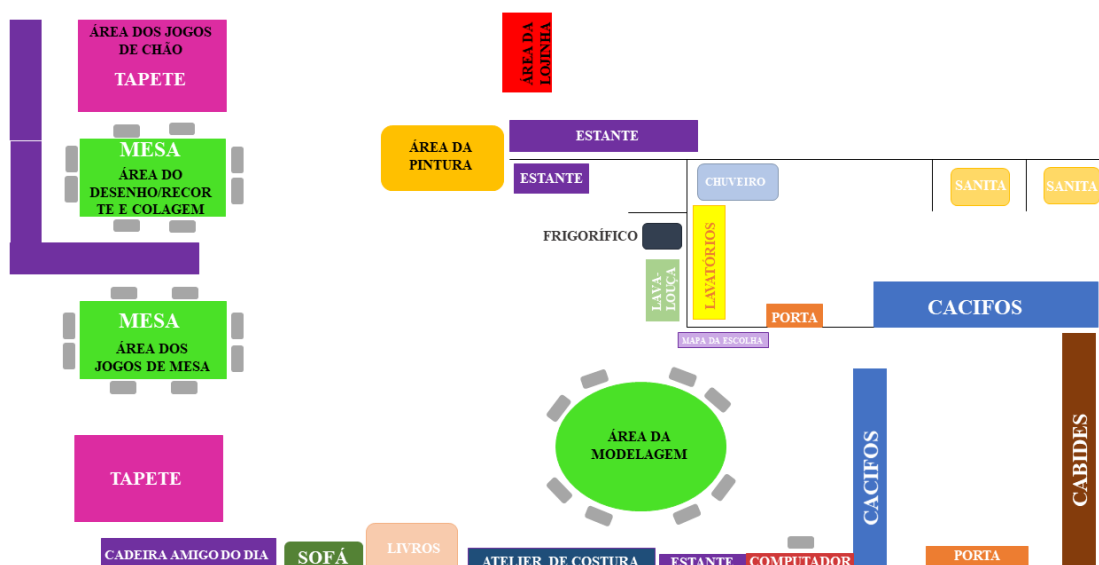
“a escolha de materiais deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético. A utilização de material reutilizável (caixas de diferentes tamanhos, bocados de canos, interior de embalagens, bocados de tecidos, pedaços de madeira, fios, etc.), bem como material natural (pedras, folhas sementes, paus) podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (p. 26).

Na planta da sala, apresentada de seguida, podemos observar as áreas de interesse em que a sala de atividades se encontra dividida e a disposição da mesma.

Como é possível constatar, a sala contempla seis áreas com lotação: área da modelagem; área dos jogos de mesa; área do desenho/recorte e colagem; área da pintura; área dos jogos de chão e área da lojinha.

Figura 2.

Planta da sala



Nota. Fonte própria, 2021

Na **área da modelagem**, a lotação é de **5** crianças e, semanalmente, é feita pela educadora a massa de cor que as crianças utilizam. Têm ainda à sua disposição nesta área, formas, rolos de massa e utensílios de cortar/picotar em plástico, para poderem explorar a massa da forma que entenderem. Na **área dos jogos de mesa** e na **área dos jogos de chão** podem estar até **4** crianças em simultâneo e, na primeira, estão disponíveis jogos como puzzles e jogos de associação e, na segunda, legos, carros, pistas e peças para fazer construções. A **área do desenho/recorte e colagem** permite às crianças realizar desenhos ou composições artísticas em folhas de papel A4 ou A3 com lápis de cor, canetas de feltro, lápis de cera, revistas ou jornais e ainda com materiais como pasta de modelar. Nesta área podem permanecer **6** crianças, em que podem explorar a sua criatividade e desenvolver competências ao nível da motricidade fina, por exemplo, através da técnica do recorte. Na **área da pintura** podem permanecer **4** crianças, tendo à sua disponibilidade materiais como pincéis, rolos, esponjas e formas geométricas para realizarem as suas composições artísticas. Também podem recorrer às mãos ou materiais da natureza como paus ou folhas para realizar as suas pinturas. Por fim, na **área da lojinha** as crianças têm ao seu dispor produtos de supermercado ou em plástico ou reutilizáveis, cestos para as compras, moedas, notas, cartões bancários e uma caixa registadora. Nesta área as crianças podem explorar a sua imaginação e criatividade ou recriar vivências do seu quotidiano. É também estimulada nesta área a contagem, a comunicação e a interação entre pares podendo permanecer nesta área, até **3** crianças em simultâneo.

Na sala de atividades encontra-se ainda o **atelier de costura** e a **biblioteca** que a Educadora Cooperante não considera áreas para a escolha por serem espaços mais calmos a que a criança pode recorrer para esse efeito. Contudo, quando as crianças assim o desejam podem escolher esses espaços da sala para realizar a leitura e observação de livros ou realizar composições com lãs, trapilho, agulhas de plástico e rede, desenvolvendo capacidades ao nível da motricidade fina, por exemplo.

O sistema de planeamento definido – plano do dia – permite às crianças escolherem a área ou a sala que querem integrar no presente dia e, permite-lhes fazer essa escolha de forma autónoma sem serem condicionados pelo adulto. A escolha das áreas é efetuada através do Mapa da Escolha e, consoante a lotação de cada área, as crianças

podem frequentá-la no momento ou ter de esperar que surja uma vaga na área que pretendem. Corroborando esta premissa, Silva et al. (2016) afirmam que

“o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (p. 26).

Nas paredes da sala encontram-se os instrumentos utilizados pela educadora e pelo grupo – mapa das presenças, aniversários, “quem somos”, “queremos contar queremos mostrar”, plano do dia, diário de grupo, mapa com o calendário e o tempo e o mapa da escolha. Tendo em conta o que foi referido pela educadora “os diferentes instrumentos da sala foram sendo construídos, conforme a necessidade que fui sentindo e com a ajuda do grupo, de modo a fazer-lhes sentido” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). Ainda, estão expostas produções das crianças, as regras da sala e projetos desenvolvidos que, segundo Silva et al. (2016), “constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças como para os adultos” (p. 26).

Como referiu a Educadora Cooperante na entrevista,

“sendo uma sala de expressões, o ambiente educativo é organizado por áreas tendo em conta os objetivos da sala e todos os materiais estão disponíveis e acessíveis às crianças que têm total liberdade para escolher e circular pelas diferentes áreas, respeitando o número de crianças que podem estar em cada uma delas. Para tal, têm o mapa de escolha, que os ajuda a organizar e a escolher as atividades” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

Para finalizar, o espaço exterior à sala das Expressões apresenta um tamanho médio e nele as crianças têm à disposição um escorrega, uma mesa com dois bancos, uma estrutura de uma casa e caixas com brinquedos, legos, carros e peças de tamanho médio para construções. Este espaço encontra-se logo à porta da sala evitando assim grandes

deslocações. É ainda separado por um portão relativamente aos espaços exteriores das outras salas da valência de JI.

2.4.2. Tempo da Sala

Zabalza (2017) refere que a rotina é ou deveria ser baseada na repetição de atividades e ritmos da organização espaço-temporal da sala, sendo que esta desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo. Segundo a Educadora Cooperante, o tempo da sala das Expressões

“é um tempo flexível; existem momentos que se repetem todos os dias, rotinas estruturadas que transmitem às crianças segurança e servem de fundamento para a compreensão do tempo: presente, passado e futuro, rotina diária, semanal, mensal e anual e, que, ao mesmo tempo, as torna autónomas e responsáveis, ao permitir-lhes a previsão da sua sucessão e o que podem fazer nos vários momentos do dia” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

Mais acrescentam Mantovani e Terzi (1998, citados por Folque & Bettencourt, 2018) quando referem que a organização da rotina diária e semanal transmite uma sensação de segurança, que permite aos adultos, mas também às crianças perceber em que atividades estamos envolvidos e, assim, envolvermo-nos com maior autonomia e protagonismo.

Neste seguimento, apesar da “organização do tempo implicar uma estrutura, esta pode alterar-se através de propostas da educadora ou das crianças” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante) pois, como atestam Silva et al. (2016), “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” dado que “nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual” (p.27).

Seguidamente, apresenta-se uma tabela que representa o Dia-Tipo na sala das Expressões:

Tabela 1.

Dia-Tipo na sala das Expressões

| Rotina Diária | |
|----------------------|---|
| Horário | Momento |
| 09h00 – 09h30 | Brincadeira livre e Acolhimento |
| 09h30 | Momento em grande grupo – Dinâmica da manhã (escolha do amigo do dia, tempo e o dia da semana, canção do bom dia, canção da escolha, escolha das salas, plano do dia, distribuição dos cartões) |
| 10h00 – 11h00 | Brincadeira nas áreas |
| 11h00 – 11h30 | Avaliação do plano do dia, reforço de fruta e higiene |
| 11h30 – 12h30 | Almoço e higiene |
| 12h30 – 14h30 | Brincadeira no pátio e repouso |
| 14h30 | Momento em grande grupo – Dinâmica com o grupo de referência |

Nota. Fonte própria, 2021

Como é possível observar, e tendo em conta o que foi referido pela Educadora na entrevista realizada, o dia inicia-se

“com o grupo de referência, com os quais se realiza a dinâmica da manhã. Depois de fazermos a escolha para as outras salas e de já sermos um novo grupo em sala (grupo heterogéneo) é elaborado um plano do dia em conjunto, onde cada criança escolhe a atividade que quer fazer ou dá continuidade a projetos já iniciados” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

De seguida, perto das 10h da manhã as crianças dirigem-se à área escolhida e desenvolvem a brincadeira ou atividade que pretendem. Importa referir que, durante este período as crianças podem trocar de área, dentro da sala escolhida, as vezes que lhes fizer sentido, contudo devem respeitar a lotação estabelecida para cada área.

No final da manhã segue-se a arrumação da sala e um momento em grande grupo no tapete para comer a fruta, realizar a avaliação do plano do dia, sendo este um momento presidido pelo amigo do dia e destinado também à comunicação de algo que tenham realizado durante a manhã. A avaliação do plano do dia

“é feita com três critérios identificados por três cores: verde significa que fez/concluiu/foi capaz de realizar as atividades a que se propôs com êxito; laranja que tentou, mas não conseguiu concluir; azul significa que não cumpriu o que se propôs fazer, que algo não correu como era esperado” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

A Educadora acrescenta que este momento é muito valorizado pelo grupo “que participa com entusiasmo interiorizando ao mesmo tempo regras de convivência, partilha de responsabilidades, capacidade de decisão, de reflexão, resolução de problemas” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

A higiene antecede o momento do almoço onde as crianças almoçam com as suas salas de referência e, posteriormente, regressam à sala de referência dado que o momento da escolha de salas só é realizado uma vez por dia. Já na sala, as crianças realizam a higiene e, as crianças que necessitam de repousar, dirigem-se às suas camas e as crianças que não sentem essa necessidade dirigem-se ao pátio ou ficam dentro da sala, dependendo das condições meteorológicas. No pátio as crianças brincam livremente com os pares ou individualmente e, por volta das 14h a educadora começa a acordar as crianças que ainda estiverem a repousar pois segue-se um momento em grande grupo com o grupo de referência.

Nas atividades em grande grupo com a educadora as crianças partilham brinquedos, histórias ou algo que tenham trazido de casa para mostrar aos amigos. Segundo a educadora neste momento realiza-se a leitura de histórias em grande grupo ou atividades como dança criativa, relaxamento ou meditação. Seguidamente, surge o momento do lanche e brincadeira livre nas áreas.

Estes momentos que integram a rotina sofrem algumas alterações ao nível do horário durante o período da tarde de terça-feira e durante o período da manhã e da tarde de sexta-feira. O momento destinado à Educação Física decorre entre as 15 horas e as 15 horas e 45 minutos de terça-feira e entre as 11 horas e as 11h45 minutos de sexta-feira. A Expressão Musical decorre sexta-feira entre as 14 horas e 30 minutos e as 15 horas e 30 minutos.

2.5. Crianças da Sala das Expressões

O grupo de crianças da sala de referência que acompanhei é constituído por vinte e duas crianças, sendo que doze são do sexo masculino e dez do sexo feminino. No início da minha PPS II, o grupo era constituído por vinte e três crianças, sendo que 13 eram raparigas e 10 eram rapazes. O grupo sofreu alterações no início de novembro quando as 4 crianças mais velhas, do sexo feminino, transitaram para a Sala do Jogo Dramático e, por conseguinte, transitaram para a sala das Expressões as três crianças mais velhas, do sexo masculino, que se encontravam na sala de Transição. No que refere às idades das crianças, estas compreendem-se entre os 3 e os 4 anos de idade sendo, por isso, considerado um grupo homogéneo. Contudo, considero que um grupo de crianças não deve ser considerado homogéneo uma vez que, cada criança é um ser único e individualizado, com ritmos de desenvolvimento e aprendizagem próprios (Silva et al., 2016). Segundo a Educadora Cooperante, “a maioria do grupo é proveniente da creche da instituição à exceção de uma menina, que veio de outra escola e iniciou a frequência em setembro” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

No âmbito da caracterização do grupo de crianças que acompanhei, realizei uma tabela que compreende as idades das crianças, as suas áreas de interesse e alguns aspetos desenvolvimentais que considerei fulcrais para caracterizar as crianças do presente grupo (cf. Anexo D – Tabela de caracterização das crianças do grupo).

Face à observação realizei e às Notas de Campo recolhidas, posso aferir que, no que refere ao modelo pedagógico próprio da organização e à dinâmica que este requer, o grupo está adaptado aos instrumentos de monitorização adotados como é exemplo o mapa da escolha ao qual as crianças recorrem para escolher a área de interesse onde se querem dirigir, como são exemplo as Notas de Campo que se seguem:

“Afastei-me porque reparei que o G. estava a tentar perceber para onde poderia ir e queria perceber se iria para a área que estava cheia ou acabaria por escolher uma com espaço livre. O H. da sala Intelectual estava junto do mapa da escolha e entrevi “eu posso ajudar-te. Tens espaço nesta e nesta” – apontando para os espaços livres em cada área. O G. colocou o cartão na área da modelagem onde estava um espaço livre e dirigiu-se à mesma.” (Nota de Campo nº154 - terça-feira, 9 de novembro de 2021).

“O G. dirigiu-se a mim e perguntou-me se podia vir para os jogos de chão. Apesar de só estarem duas crianças e poderem estar mais disse ao G., “vai ver no mapa se podes vir para os jogos de chão. Se houver espaço para o cartão podes.” O G. regressou e disse-me “só estão três meninos, posso. O R., o V. e agora eu.” **(Nota de Campo nº172 - segunda-feira, 15 de novembro de 2021).**

Adicionalmente, posso concluir que as crianças estão integradas na rotina da sala, conseguindo prever os momentos do dia que se seguem, como podemos observar de seguida:

“Quando entrei na sala, a Ra. veio ter comigo e disse-me “D., hoje há ginástica. E é Halloween”. Disse-lhe que estava correto e a B., que estava mascarada, dirigiu-se a nós para mostrar o seu disfarce” **(Nota de Campo nº64 – sexta-feira, 29 de outubro de 2021).**

As crianças do grupo são bastante dinâmicas, bem-dispostas, curiosas, ativas, interessadas e motivadas, “aderindo com entusiasmo às atividades” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). Em grande grupo verifica-se um tempo de concentração reduzido e alguma imaturidade sendo que, na generalidade, as crianças interrompem ou o adulto ou as outras crianças com bastante frequência. Neste sentido, verifica-se que poucas crianças do grupo colocam o dedo no ar quando querem partilhar algo, sendo esta uma das regras de formação pessoal e social que a educadora pretende inculcar nas crianças do grupo.

No que refere às áreas de interesse da sala, individualmente as crianças demonstram mais interesse numa área específica, como podemos observar na tabela de caracterização do grupo apresentada em anexo (cf. Anexo D). Sendo uma sala com lotação para as áreas, todas são escolhidas diariamente pelas crianças que, habitualmente, escolhem a sua área de eleição. Diariamente, é pouco usual as crianças trocarem de área durante o período da manhã, permanecendo assim na área escolhida no momento da realização do plano do dia. Importa referir que quando as crianças se propõem a ir para uma área ou a realizar uma tarefa específica, no momento da manhã, no geral assumem a responsabilidade de o fazer. No que diz respeito à escolha de outras salas, verifica-se que ainda há crianças que não tomam iniciativa de escolher, permanecendo na própria como podemos constatar com as seguintes Notas de Campo:

“A educadora questionou as crianças acerca de que sala queriam escolher e, quando chegou a hora de ver quem queria ir para a sala intelectual a B. colocou o braço no ar. A educadora, olhando para mim referiu “Boa B., temos que fazer uma notícia sobre isto porque é apenas a segunda vez que a B. faz uma escolha” **(Nota de Campo nº27 – segunda-feira, 25 de outubro de 2021).**

“A educadora pediu-me que fizesse o plano do dia com as crianças que tinham escolhido ficar na nossa sala porque ia levar quem tinha escolhido as outras salas. Disse-me que queria ir hoje para levar o G. a ver as outras salas, uma vez que ele nunca as escolhe” **(Nota de Campo nº143 - segunda-feira, 8 de novembro de 2021).**

Relativamente à alimentação, as crianças demonstram-se bastante autónomas, contudo ainda se verificam algumas crianças no grupo seletivas no que refere a alimentos verdes e sólidos na sopa. Quanto à utilização dos talheres, as crianças já não se apresentam em fase de adaptação apesar de ainda necessitarem de apoiar a comida com a mão para levar à boca ou colocar no garfo. A intervenção dos adultos no momento da refeição consiste, maioritariamente, no terminar das refeições.

No que concerne à higiene, as crianças demonstram-se bastante autónomas quando necessitam de ir à casa de banho ou para realizar a higiene antes e após as refeições. Relativamente ao uso de fralda, apenas duas crianças utilizam no momento do repouso e, uma criança que, a pedido da mãe, utiliza quando sai da organização socioeducativa. Apenas nove crianças do grupo demonstram necessidade de dormir a sesta e, três dessas crianças necessitam dos seus objetos de conforto.

Como refere a Educadora Cooperante, nas relações com os pares as crianças demonstram-se pouco conflituosas, “conseguindo na sua maioria, brincar de forma organizada, cooperada e cordial” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante) existindo ainda uma necessidade de haver uma melhoria na partilha de brinquedos ou materiais com o outro. Nestes momentos recorrem ao choro, ao adulto e, ocasionalmente, ao confronto físico.

Ao nível da motricidade fina verifica-se alguma dificuldade relativamente ao segurar no pincel, no lápis e na caneta. A maioria das crianças demonstram estar preparadas para a aquisição correta da pega uma vez que, não necessitam do apoio do adulto para realizar atividades que englobem estes materiais.

Na área da Expressão Musical o grupo também demonstra interesse uma vez que a Educadora Cooperante expressou através de conversas informais que as crianças apreciavam esse momento da sua rotina. Também nas transições entre atividades ou momentos da rotina se verifica este gosto dado que, por exemplo, na deslocação para o refeitório, é usual o grupo ir a cantar canções.

No que refere à Educação Física, as crianças apresentam bastante entusiasmo neste momento e, ao nível do desenvolvimento motor o grupo demonstra bastante destreza e coordenação em movimentos como saltar, correr, trepar, rolar, subir e descer.

No espaço exterior as crianças gostam de correr, trepar o escorrega, saltar do mesmo e brincar ao faz de conta, como são exemplo as seguintes Notas de Campo:

“O G. e a L.P. estavam a brincar no escorrega. O G. colocou-se em cima do escorrega e saltou para o chão, caindo de pé, e, a L.P disse-lhe “boa G., também vou tentar”. Subiu para o escorrega, saltou e caiu com os joelhos. O G. olhou para ela, disse “boa” e saíram a correr” (**Nota de Campo nº15 – quarta-feira, 20 de outubro de 2021**).

“A B., a Ca. e a I. estavam a brincar no exterior. Construíram uma casa com blocos e foram buscar uns nenucos e umas bonecas a quem chamaram de filhas. A B., colocou as bonecas na “cama”, saiu de “casa” e disse à I. e à Ca., acenando, “adeus, vou trabalhar, toma contas das minhas filhas e das minhas netas” (**Nota de Campo nº168 – sexta-feira, 12 de novembro de 2021**).

Demonstram ainda bastante curiosidade pelo meio natural sendo que é habitual apanharem folhas, paus e quererem mexer na terra durante este período.

As maiores preocupações da Educadora Cooperante face ao grupo em questão, prendem-se pelo desenvolvimento da linguagem, identificando-se algumas crianças com dificuldades em expressar-se de forma perceptível. Na sua maioria, as crianças do grupo fazem trocas de fonemas, de sons e outras revelam problemas de atraso na linguagem (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). Na arrumação das áreas da sala algumas crianças também revelam dificuldade em fazê-lo acabando, por vezes, outras crianças que não brincaram nessa área a arrumá-la. A dificuldade em lidar com a frustração e regular as emoções também é algo referido pela Educadora sendo que, em momentos como a escolha das áreas da sala, as crianças revelam alguma dificuldade em aceitar quando a área em questão já está cheia.

2.6. Famílias da Sala das Expressões

Sousa e Sarmiento (2010) referem que se apresenta como “fundamental a interação positiva da escola com a família, por forma a desenvolver-se uma relação colaborativa entre estas duas instituições mutuamente responsáveis pelo prosseguimento adequado do processo de escolarização e educação” (p. 147) e, em concordância, a Educadora Cooperante expressa que “estabelecer uma boa relação escola/família/escola é fundamental e facilitador no processo de aprendizagem da criança” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

Face ao que é referido no PCE (2018/2019), “os Encarregados de Educação participam na vida da escola através de diversas iniciativas” (p. 20) como “festa de Natal, estafeta anual, dias do pai/mãe, apresentações de pequenos projetos às salas/turmas, apresentação final de ano, entre outras” (PCE, 2018/2019, p. 20). No início do ano letivo, as famílias são convocadas para uma reunião “para lhes serem dadas a conhecer as dinâmicas e organização da escola” (PCE, 2018/2019, p. 20) e, no final do ano letivo torna a existir uma reunião. Durante o ano letivo as educadoras estão disponíveis para reunir com as famílias num horário predefinido ou a pedido das mesmas e, quando é necessário “solicitamos a participação das famílias em reuniões individuais” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). É ainda diariamente que se promove “um contacto mais informal, onde são passadas algumas informações necessárias” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante) pois, como referem Folque et al. (2015) a existência de um trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes – equipa educativa, crianças e famílias - permite criar uma comunidade de aprendizagem, que objetiva apoiar o processo de aprendizagem de cada um dos intervenientes e, “um diálogo que facilite relações de confiança mútua permite aos pais/ famílias expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas e ser esclarecidos sobre as opções tomadas pelo/a educador/a” (Silva et al., 2016, p.19).

Adicionalmente, para além promover uma relação colaborativa com as famílias, é importante que o/a educador/a conheça e caracterize as famílias das crianças dado que, como referem Pereira-Silva e Dessen (2003, p. 503, citados por Silva et al., 2008) “as interações estabelecidas no microssistema família são as que trazem implicações mais

significativas para o desenvolvimento da criança, embora outros sistemas sociais (ex.: escola, local de trabalho dos genitores, clube) também contribuam para o seu desenvolvimento” (p. 216).

Tendo em conta a política da organização socioeducativa em que me encontrava inserida, não me foi possível ter acesso aos dados das famílias de cada criança, uma vez que no início do ano a educadora apenas solicita dados comuns como o email, quem está autorizado para ir buscar a criança e o nome dos pais. Os restantes dados que me possibilitariam caracterizar as famílias relativamente às idades ou a nível académico e profissional estão presentes no arquivo da organização. Contudo, através de conversas informais com a Educadora Cooperante e através da entrevista realizada à mesma foi-me possível retirar algumas conclusões.

No que refere ao contexto socioeconómico, este é considerado médio e, segundo a Educadora Cooperante, “as famílias têm na sua maioria o ensino secundário concluído e trabalham na área dos bens e serviços. Temos algumas famílias com mestrado e doutoramento (médico, professores, fisioterapeuta, psicólogo, psicopedagogo)” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante).

Ao nível da estrutura familiar, a maioria das famílias encontra-se a viver na mesma habitação existindo, por isso, poucas crianças a viver apenas com um dos progenitores. Na generalidade, as famílias são constituídas por três ou mais pessoas, dado que a maioria das crianças do grupo têm um ou mais irmãos.

Para finalizar, e relativamente ao envolvimento das famílias nas atividades desenvolvidas na sala, a educadora refere que “nem todas as famílias manifestam o mesmo interesse” e que, “de um modo geral, as famílias revelam uma maior preocupação com as necessidades básicas dos filhos (se comeram tudo, se dormiram bem...), do que com as atividades que desenvolvem ao longo do dia” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). Contudo, como referem Silva et al. (2016), “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” e de estarem integrados no processo educativo das crianças (p. 30).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

Dada por concluída a caracterização do contexto socioeducativo, descrita no ponto anterior, importa no presente capítulo explicitar a análise reflexiva da minha prática pedagógica. Tendo por base os interesses e necessidades das crianças, bem como as características das suas famílias e da equipa educativa da sala, são identificadas e descritas, neste capítulo, as intenções delineadas para direcionar a minha intervenção educativa, bem como a sua avaliação.

Silva et al. (2016), afirmam que

“a ação profissional do/a educador/a de infância caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar (...)” (p. 5).

Deste modo, clarifica-se que a definição da intencionalidade e a atribuição de sentido à prática pedagógica de um/a educador/a não é processo caracterizado como estanque e imediato, no sentido em que é necessário seguir este ciclo interativo, observando, planeando e refletindo, com o intuito de se reformularem e avaliarem as práticas e as intenções pedagógicas ao longo da prática educativa.

3.1. Intenções para a Ação e Objetivos

No decurso da PPSII, fui recorrendo à observação do contexto e dos diferentes agentes educativos - crianças, equipa educativa e famílias – de forma a “obter uma visão mais completa da realidade” (Aires, 2011, p. 25), mas também de modo a recolher informações e particularidades destes agentes educativos e, assim, adequar e adaptar a minha prática pedagógica. Adicionalmente, integrei na minha ação educativa um “ciclo interativo” (Silva et al., 2016, p. 5), procurando não só observar e registar, mas também “documentar e avaliar” (Silva et al., p. 13), evoluindo numa prática reflexiva e adequada aos diferentes agentes educativos que se envolveram na minha ação pedagógica.

Desta forma, ao longo da PPSII, ao guiar-me por estes ciclos sucessivos, foi possível delinear intenções pedagógicas que nortearam a minha ação educativa enquanto atual educadora estagiária. Com efeito, tendo em conta as informações recolhidas e

apresentadas no ponto anterior relativamente às crianças, à equipa educativa e às famílias, serão apresentadas de seguida as diferentes intenções pedagógicas definidas para estes três agentes educativos.

Tabela 2.

Intenções para a prática pedagógica

| | |
|-------------------------|--|
| Crianças | <p>Adequar a minha prática pedagógica tendo em conta os interesses, necessidades e curiosidades das crianças de forma a proporcionar aprendizagens significativas.</p> <p>Estabelecer uma relação próxima e afetiva com as crianças do grupo e com cada uma individualmente, privilegiando a confiança, a segurança e o respeito.</p> <p>Valorizar e respeitar a livre escolha das crianças.</p> <p>Estimular as crianças a escolher áreas ou salas que não frequentam com regularidade.</p> |
| Famílias | <p>Estabelecer uma relação positiva baseada na cooperação, no diálogo e no respeito.</p> <p>Fomentar o envolvimento das famílias em atividades ou projetos realizados com as crianças.</p> <p>Respeitar e valorizar todas as famílias e os seus processos de participação.</p> |
| Equipa Educativa | <p>Estabelecer uma relação baseada na cooperação, partilha, respeito e reflexão.</p> <p>Desenvolver um trabalho colaborativo, agindo e planeando em conformidade com a equipa educativa dando, assim, continuidade às propostas pedagógicas da equipa educativa da sala.</p> |

Nota. Fonte própria, 2021

3.1.1. Com as crianças...

No que concerne ao grupo de crianças da sala de referência e tendo em conta a caracterização realizada anteriormente, defini um conjunto de quatro intenções com o objetivo de responder às necessidades e interesses das crianças. De acordo com Parente (2012), importa que os/as educadores/as de infância realizem “observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças e das famílias” (p. 5). Vasconcelos (2011) corrobora esta premissa referindo que, dada a tamanha competência das crianças “para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental

escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão” (p. 31).

Neste sentido, a primeira intenção que defini prende-se por **adequar a minha prática pedagógica tendo em conta os interesses, necessidades e curiosidades das crianças de forma a proporcionar aprendizagens significativas** através de “observações cuidadas e intencionais” e uma escuta atenta de cada criança (Parente, 2012, p. 5). Desta forma, torna-se possível construir conhecimentos sobre os saberes, ideias, pensamentos, sentimentos, interesses e motivações das crianças (Parente, 2010) e garantir que tanto as rotinas de cuidado, as atividades e as experiências que planeio e proporciono às crianças vão ao encontro das suas necessidades e tenham significados para as mesmas. Para além disto, Rinaldi (2006, citado por Parente, 2010, p. 34), refere que “escutar significa dar valor ao outro, significa que se está atento ao outro e disponível para ouvir o que ele diz e para procurar atribuir significado ao que é dito”. Em concordância com Parente (2012), compreendo que “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (p. 5) pois, através do que observa e regista acerca do grupo e de cada criança, em particular, o/a educador/a consegue proporcionar um ambiente educativo estimulante e que promova aprendizagens significativas e diversas que se adequem aos interesses e necessidades do grupo (Silva et al., 2016). Portugal (2012), acrescenta ainda que,

“à medida que o adulto se torna capaz de prever as necessidades das crianças e a forma como responderá a diferentes tipos de estímulos, a criança conhece estabilidade emocional, aprende um sentido de segurança e confiança relacionado com o sentimento de que as pessoas e o mundo são previsíveis e oferecem experiências interessantes” (p. 9).

A segunda intenção que defini passa por **estabelecer uma relação próxima e afetiva com as crianças do grupo e com cada uma individualmente, privilegiando a confiança, a segurança e o respeito** pois, como afirma Portugal (2008), “(...) uma vinculação forte e segura com um cuidador psicologicamente nutriente tem uma função biologicamente protetora, munindo a criança de um equipamento que lhe permite lidar

com as situações stressantes da vida diária” (p. 47) e que, entre os fatores de proteção que tornam as crianças mais resilientes está “a existência de relações seguras, psicologicamente nutrientes, com figuras de referência adultas” (p. 63). Compreendendo a importância das relações afetivas que se estabelecem entre as crianças e os adultos de referência de uma sala, procurei, desde o início da minha prática, criar relações próximas e afetivas, baseadas na confiança, na partilha, na segurança e no respeito, com o grupo de crianças e com cada criança individualmente para que, as crianças, me vissem como uma figura de referência e como alguém próximo em quem podem confiar uma vez que, em concordância com Brazelton e Greenspan (2009), “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p. 188). Almeida e Rossetti-Ferreira (2014) referem que é através destas relações de afetividade, confiança e segurança que a criança reconhece “significados e valores construídos, ou transmitidos, no plano social e histórico, situando-os entre os elementos básicos que constroem as relações, o conhecimento de si mesmo, do outro e dos fenômenos do mundo” (p. 184), sendo que as primeiras relações estabelecidas nestas idades serão o suporte do campo social e emocional das crianças. Laevers (1994, citado por Farinha & Fuertes, 2018), acrescenta que a interação individualizada entre educador/a e criança é considerada como um fator de qualidade dado que conhecer cada criança verdadeiramente e na sua individualidade revela-se fundamental para permitir que este/a responda afetivamente a cada criança, pois as necessidades das crianças, tal como o relacionamento entre todas as pessoas difere de indivíduo para indivíduo e entre pares.

Valorizar e respeitar a livre escolha das crianças foi também uma das minhas intenções não só enquanto atual educadora estagiária como também enquanto futura educadora de infância pois, como afirmam Folque e Bettencourt (2018), devemos olhar para “a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo” (p. 118). Silva et al. (2016) acrescentam ainda que

“o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente

do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (p. 9).

Enquanto futura educadora de infância compreendo a importância desta intenção para a minha prática pois, reconheço que quando a criança é considerada como agente da sua aprendizagem, estamos a dar-lhe “oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva et al., 2016, p. 9). Assim, considero essencial dar voz à criança, respeitar o escutar as suas ideias e opiniões para que sintam, também, que são ouvidas e que as suas ideias são tidas em conta.

A quarta intenção que defini vai ao encontro do Modelo Pedagógico Próprio adotado pela Organização Socioeducativa em que me encontro inserida a realizar a minha PPS II, que é baseado na livre escolha, defendendo os princípios da pedagogia em participação. É um modelo que permite que as crianças sejam os principais intervenientes da sua ação, podendo escolher uma sala diferente da sua para permanecer durante o período da manhã. As salas organizam-se em áreas de interesse tendo em conta os objetivos específicos de cada e, as crianças, podem escolher a(s) que prefere(m) considerando sempre a lotação estabelecida para as mesmas. Face a este modelo, defini como última intenção **estimular as crianças a escolher áreas ou salas que não frequentam com regularidade**, uma vez que há crianças no grupo de referência que raramente escolhem, ou não escolhem outras salas e, na sala, frequentam diariamente a mesma área. Assim, apesar de valorizar e respeitar a livre escolha das crianças, é importante que, enquanto educadora estagiária estimule as crianças a escolher outras áreas ou salas adotando estratégias para suscitar o interesse e a curiosidade das crianças por essas mesmas áreas. Sendo o adulto considerado um apoiante do desenvolvimento das crianças (Hohmann & Weikart, 1995), o seu principal objetivo passa por encorajar as aprendizagens das crianças e respeitar esse processo ao invés de dizer à criança o que fazer.

3.1.2. Com as famílias...

LeeKee man e Nimmo (1999, citados por Folque et al., 2015) afirmam que “o trabalho com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões” entre o mundo familiar e escolar, “capaz de ampliar as aprendizagens das crianças” (p. 12). Adicionalmente, Castelão et al. (2015) referem que

“as relações educador/família devem construir-se de forma sólida, num clima pautado pela confiança, respeito e cumplicidade, de forma contínua e com base numa parceria rica e ativa, para que juntos atinjamos o objetivo principal da relação escola/família: uma educação de qualidade para todas as crianças” (p. 77).

Neste seguimento, no que concerne às famílias, defini três intenções sendo a primeira **estabelecer uma relação positiva baseada na cooperação, no diálogo e no respeito**, a segunda **fomentar o envolvimento das famílias em atividades ou projetos realizados com as crianças** e, a última, **respeitar e valorizar todas as famílias e os seus processos de participação**. Matos (2012), afirma que a relação que se estabelece com as famílias “é uma dimensão fundamental da construção do currículo em Educação de Infância, situação que os educadores conhecem, defendem e promovem, como condição imprescindível para um desenvolvimento (mais) integrado e sustentado das crianças que diariamente lhes são confiadas” (p. 47). Em concordância com a autora, reconheço que é fundamental uma relação de respeito, partilha e cooperação, tendo em conta a complementaridade dos papéis dos pais e dos educadores na aprendizagem e desenvolvimento da criança (Katz, 1983, citada por Fuertes et al., 2018 p. 51) de forma a promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças.

Em concordância com Parente (2012),

“a partilha de informações recolhidas entre os profissionais e os pais ajuda a tomar decisões sobre a continuidade do processo de cuidar e educar a criança, nomeadamente ao nível das interações que desenvolvem com as crianças, ao nível das rotinas e ao nível do ambiente educativo” (p. 6)

e, com essas informações, tanto a família como os educadores, podem “planejar experiências de exploração de todos os sentidos que sejam responsivas aos interesses e às necessidades da criança” (p. 6). Loureiro (2017) afirma que a família tem um papel essencial e único na vida das crianças e a escola uma importância ímpar na sua instrução, “ambas têm duas características em comum: a dinâmica no agir e a sua decisiva influência nas crianças” (p. 1) e, por este motivo, as famílias têm o dever e o direito de participar no percurso escolar dos seus filhos, visto que “esta participação influencia e colabora nas aprendizagens e sucesso [da criança]” (Loureiro, 2017 p. 4).

Enquanto futura educadora de infância compreendo que é de extrema importância as relações que se estabelecem entre a escola e a família, mas, é também importante conhecer as famílias e as suas ocupações profissionais “não criando modelos predefinidos de «boa participação»” (Matos, 2003) pois, segundo a mesma autora,

“convém não esquecer que as famílias relacionam-se com a escola no quadro do seu tempo livre, pelo que deverão ser consideradas as suas ocupações profissionais, a falta de incentivos e enquadramento legal para a sua ausência ao trabalho, sendo importante instituir processos de negociação no que respeita a horários e dias para realizar os diferentes contactos, reuniões e iniciativas que envolvam a participação de todos” (Matos, 2003).

3.1.3. Com a equipa educativa...

Mesquita et al. (2015) referem que importa que na escola exista uma ação com resposta coletiva e não uma ação individual, com o intuito de implementar uma ação conjunta e de colaboração. Desta forma, a equipa educativa, ao criar este tipo de relação de comunicação e troca de ideias, desenvolve uma ação de qualidade e bem-estar para os adultos, construindo um caminho conjunto de inovação na ação educativa (Jesus, 2002).

Face à equipa educativa, delineeii então duas intenções com base no respeito, cooperação e partilha, que considero que sejam fulcrais para a promoção de um ambiente harmonioso em sala e para a promoção de práticas pedagógicas de qualidade - **estabelecer uma relação baseada na cooperação, partilha, respeito e reflexão e desenvolver um**

trabalho colaborativo, agindo e planejando em conformidade com a equipa educativa dando, assim, continuidade às propostas pedagógicas da equipa educativa da sala.

Nesta relação entre a equipa educativa, é imperativo que cada elemento esteja disponível para partilhar um espaço com outro, desenvolvendo a sua prática com base nos valores fundamentais para uma prática de qualidade, evoluindo num trabalho colaborativo, com o intuito de progredirem na sua ação e trocar ideias e tomar decisões em conjunto (Roldão, 2007) em prol dos interesses e necessidades do grupo de referência. Deste modo, importa, assim, que exista uma relação que desenvolva competências como a ajuda mútua, a paciência, a resolução de problemas em conjunto, a expressão de ideias, a escuta e respeito pela palavra do outro, a confiança, etc, de modo que contribua para um ambiente favorável, seguro e harmonioso de trabalho, de comunicação e de aprendizagens para o grupo de crianças em questão (Hohmann & Weikart, 2011). Como referem Silva et al. (2016), “a participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, apoiada em registos e documentos, permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (p. 19). Assim, na relação que se estabelece entre a equipa educativa de uma sala, é importante que os diferentes elementos da equipa se mostrem disponíveis para partilhar ideias, conhecimentos, decisões e desenvolver a prática em cooperação com o outro, a fim de proporcionar às crianças práticas pedagógicas de qualidade (Roldão, 2007).

Enquanto educadora estagiária, reconheço a importância de desenvolver a minha ação tendo em conta as propostas pedagógicas da equipa pois, ao desenvolver um trabalho colaborativo com a equipa da sala, é possível proporcionar um ambiente harmonioso tanto para as crianças, como para a restante equipa. Neste sentido, ao privilegiar o trabalho colaborativo e cooperativo entre a equipa educativa, pretendo que as experiências e propostas sejam as melhores para as crianças, pois estas são o centro da minha ação educativa. Silva et al. (2016, p. 20) referem que o “processo fundamentado e partilhado de desenvolvimento do currículo é fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças e apoiar a reflexão do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade”.

3.2. Avaliação global da concretização das Intenções definidas

Seguidamente, irei realizar uma avaliação e perspetivar as concretizações das Intenções que defini para a minha ação pedagógica, tendo por base, os três grandes eixos fundamentais e centrais da minha ação: as crianças, as famílias e a equipa educativa da sala de referência com quem desenvolvi a minha prática pedagógica no decorrer da PPS II.

Primeiramente, importa aludir para a importância da avaliação na prática pedagógica de um/a educador/a de infância dado que, é através desta que este reflete e, conseqüentemente, ao refletir, altera a sua prática visando uma melhoria da sua qualidade pedagógica. Corroborando a ideia de Silva et al. (2016), “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (p.15), isto é, a avaliação constitui-se “como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (p.15). Por este motivo, o processo de avaliação é algo que “contribui para a melhoria da prática pedagógica potencializando a busca de soluções de problemas” (Freitas, Costa e Miranda, 2014, p.95) e permite agir, tomar decisões e observar a evolução e os progressos das crianças (Basseadas et al., 2000, mencionados por Sanches, 2003).

Desta forma, o processo de avaliação é orientado pela recolha de informação permitindo “compreender, orientar e melhorar os projectos e as práticas educativas e aprendizagem e desenvolvimento de cada criança” (Sanches, 2003, p.112). Adicionalmente, deve ser um processo de carácter contínuo, com uma perspetiva formativa e de natureza qualitativa e contextualizada (Sanches, 2003). Importa ainda referir que a avaliação não deve ser vista como um processo de classificar a ação da criança, as suas aprendizagens ou realizar juízos de valor (Silva et al., 2016) devendo centrar-se “na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Silva et al., 2016, p.15). Deste modo, e em concordância com as mesmas autoras, a avaliação deve constituir-se como “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.16).

Neste sentido, no âmbito da PPS II foi solicitada a realização do portfólio de uma criança (cf. Anexo M), da sala de referência onde desenvolvi a minha prática e, constituiu-

se como um dos instrumentos mais importantes de avaliação do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Este instrumento de avaliação, segundo Silva e Craveiro (2014) considera-se “como uma estratégia de avaliação autêntica que tem sido alvo de interesse por investigadores e profissionais de educação já que, para além de implicar o educador de infância na documentação e avaliação das aprendizagens, envolve a própria criança (...)” (p.33) e, centra-se na ideia de que este permite captar os progressos das crianças em diferentes domínios de desenvolvimento e revelam a qualidade do trabalho das crianças (Helm, Beneke e Steinheimer, 2007)” (Silva e Craveiro, 2014, p. 37). Marchão e Fitas (2014) acrescentam que se deve considerar a avaliação por meio do portfólio adotando uma perspetiva “construtivista ou socioconstrutivistas” (p.31) em que a criança participe na construção do mesmo com autonomia e desenvolvendo um sentido de autoavaliação, isto é, reconhecendo as suas aprendizagens e refletindo sobre as mesmas. Parente (2015), fazendo referência a McAfee e Leong (2006), admite ainda que a compreensão da avaliação pressupõe então “a apreciação do percurso de aprendizagem da criança através dos procedimentos que tenham em conta a atividade do dia-a-dia do jardim-de-infância” e que, a variedade de estratégias e procedimentos a que se pode recorrer para avaliar as aprendizagens permite “uma descrição rica e compreensiva do que a criança sabe e pode fazer” (Parente, 2015).

Assim, antes de prosseguir para a avaliação global da concretização das intenções definidas, importa referir que considero que, ainda que algumas intenções se tenham concretizado, não foram concretizadas na sua totalidade, pois existem sempre aspetos a ser melhorados numa prática futura, graças à reflexão e avaliação da minha prática atual enquanto estagiária.

Neste seguimento, no que concerne à minha primeira intenção definida, esta prendia-se por **adequar a minha prática pedagógica tendo em conta os interesses, necessidades e curiosidades das crianças de forma a proporcionar aprendizagens significativas**, e, considero que foi bem sucedida dado que, durante a minha prática privilegiei sempre “levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança” (Parente, 2012, p.5) de forma a garantir que tanto as rotinas de cuidado, as atividades e as experiências que planeava e proporcionava às crianças atendam aos seus interesses e necessidades e tivessem significados para as mesmas. Durante a PPS II,

compreendi que observar e escutar as crianças era fundamental para conhecê-las e adequar as propostas pedagógicas e a minha prática pois, como refere Rinaldi (2006, citado por Parente, 2010, p. 34), “escutar significa dar valor ao outro, significa que se está atento ao outro e disponível para ouvir o que ele diz e para procurar atribuir significado ao que é dito”.

Relativamente à segunda intenção definida, **estabelecer uma relação próxima e afetiva com as crianças do grupo e com cada uma individualmente, privilegiando a confiança, a segurança e o respeito**, considero que consegui também alcançá-la e que foi a intenção que tive mais facilidade em concretizar, dado que o grupo de crianças me integrou bastante bem nas suas rotinas, brincadeiras e atividades, vendo-me como um adulto de referência da sala. Aliada a esta intenção, surge a facilidade que considero ter de estabelecer uma boa relação com as crianças do grupo e interagir facilmente com elas o que, no estágio realizado, se pôde observar através da rapidez com que as crianças me integraram e começaram a interagir comigo nas suas rotinas e brincadeiras, convidando-me a brincar com elas ou pedindo-me ajuda para realizar determinadas ações. Com efeito, reconhecendo a importância das relações afetivas que se estabelecem com as crianças, pretendo referir que a intenção de estabelecer relações próximas e afetivas, baseadas na confiança, na partilha, na segurança e no respeito, com o grupo de crianças e com cada criança individualmente era uma das minhas prioridades pois, como referem Almeida e Rossetti-Ferreira (2014) é através destas relações de afetividade, confiança e segurança que a criança reconhece “significados e valores construídos, ou transmitidos, no plano social e histórico, situando-os entre os elementos básicos que constroem as relações, o conhecimento de si mesmo, do outro e dos fenômenos do mundo” (p. 184), sendo que as primeiras relações estabelecidas nestas idades serão o suporte do campo social e emocional das crianças. A título de exemplo seguem as seguintes Notas de Campo:

“Na massa de cor, o M. e o S. estavam a cozinhar. Chamaram-me para ver e perguntaram-me se sabia o que era. Respondi que não e pedi para me dizerem o que estavam a cozinhar ao qual o M. responde “são pimentos maus para os piratas, porque a massa é verde e é da cor dos pimentos”.” (Nota de Campo nº162 – sexta-feira, 12 de novembro de 2021)

“O T. queria ir à casa de banho, mas a luz estava desligada. Tentou lá chegar, mas não conseguiu. Veio ter comigo e perguntou-me “D., ajudas-me a acender a luz, quero ir à

casa de banho”. Respondi-lhe que sim e fui com ele.” (**Nota de Campo nº343 – quarta-feira, 19 de janeiro de 2022**).

“As crianças que estavam na massa de cor chamaram-me para provar as “pizzas” que estavam a fazer. Cada um vinha dar-me uma fatia e perguntavam se era boa. Depois pediram-me para fazer uma e eu fiz uma grande, que dividi por todos, para “provarem”. Disseram-me que estava muito boa.” (**Nota de Campo nº366 – segunda-feira, 24 de janeiro de 2022**).

“Estava sentada com a Ca., com a B. e com a I. no recreio. A B. levanta-se e diz “adeus, vou sair para o trabalho. A minha filha fica convosco ok?” e, eu respondi-lhe “ok, eu tomo conta dela”. A B. deu umas voltas pelo recreio e dirigiu-se a mim. Disse “Voltei. Está tudo bem com a minha filha? Portou-se bem? E comeu tudo?” e, eu respondi-lhe “sim, está tudo bem”. A B. agradeceu-me e foi embora com a “filha”, deslocando-se até ao outro lado do recreio.” (**Nota de Campo nº450 – quinta-feira, 10 de fevereiro de 2022**).

A terceira intenção definida para com as crianças da sala de referência baseou-se em **valorizar e respeitar a livre escolha das crianças** considero que consegui alcançá-la pois, para tornar as aprendizagens significativas para as crianças, importa ouvi-las e valorizar as suas opiniões e, privilegiei esta componente durante toda a minha prática. Dado que o modelo pedagógico próprio, da organização socioeducativa onde realizei a PPS II valoriza a livre escolha da criança, foi fácil alcançar esta intenção uma vez que, as crianças reconhecem a rotina e sabem que são detentoras do direito de escolher a área ou sala onde querem permanecer durante o período da manhã. Como afirmam Folque e Bettencourt (2018), devemos olhar para “a criança como competente e como nosso semelhante, respeitando-a. Isto significa não a minimizar no seu estatuto, garantindo antes o seu direito a ter voz e protagonismo” (p. 118). Desta forma, e para valorizar e respeitar a livre escolha da criança, é importante que o processo de planeamento seja participado pelos diferentes intervenientes como as crianças, famílias e equipa de sala, para que sintam que são ouvidos e que as aprendizagens tenham mais significado. Com efeito, como nos é dito por Silva et al. (2016), “este processo fundamentado e partilhado de desenvolvimento do currículo é fundamental para compreender, interpretar e atribuir significado à aprendizagem das crianças e apoiar a reflexão do/a educador/a sobre a sua prática pedagógica e o modo como concretiza a sua intencionalidade” (p.20). Na minha

prática, privilegiei e valorizei a livre escolha das crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e, considero essencial dar voz à criança, respeitar o escutar as suas ideias e opiniões para que sintam, também, que são ouvidas e que as suas ideias são tidas em conta.

A última intenção que defini, **estimular a criança a escolher áreas ou salas que não frequentam com regularidade**, considero ter sido a intenção mais difícil de concretizar com as crianças uma vez que, devido à Covid-19 as crianças deixaram de escolher outras salas da valência de JI, onde queriam permanecer durante o período da manhã. Contudo, pude observar que, na sala, as crianças frequentam diariamente a mesma área e, quando era sugerido por algum membro da equipa educativa que escolhessem outra área, algumas crianças demonstravam-se muito resistentes, como podemos observar nas seguintes Notas de Campo:

“No plano do dia, o S. disse que queria ir para os jogos de mesa e eu referi que já estava cheia. O S. responde-me, “mas eu quero ir para lá” e, eu referi que já não podia e que tinha que escolher, por enquanto, outra área e este voltou a dizer-me “não quero”.” (**Nota de Campo nº282 – segunda-feira, 13 de dezembro de 2021**).

“O M., o R. e o S. colocaram os seus cartões na área dos jogos de chão, mas estavam a brincar na lojinha. Disse-lhes que não estavam na sua área e que não podiam estar na lojinha porque já estava cheia. O M. pergunta-me “depois posso ir para a lojinha?” e respondi-lhe “quando quiseres trocar de área depois vêes se podes, se não estiver cheia”. O M. foi à lojinha perguntar se alguém queria trocar, mas ninguém quis. Voltou e disse-me “eles não querem trocar, mas eu quero ir para a lojinha agora” e, eu respondi “M., agora não podes, está cheia, escolhe outra área”. O M. começou a chorar e disse, “mas eu quero ir para a lojinha”.” (**Nota de Campo nº314 – terça-feira, 11 de janeiro de 2022**).

Assim, apesar de valorizar e respeitar a livre escolha das crianças, é importante que, enquanto educadora estagiária estimule as crianças a escolher outras áreas ou salas adotando estratégias para suscitar o interesse e a curiosidade das crianças por essas mesmas áreas. Através das observações e do que experienciei, afirmo que foi a intenção mais difícil de concretizar pela dificuldade que senti ao encontrar estratégias que ajudassem as crianças a escolher outra área, sem que a regulação emocional a que recorriam fosse a regulação social negativa, através do choro, por exemplo.

Respeitante às famílias das crianças da sala das Expressões, procurei **estabelecer uma relação positiva baseada na cooperação, no diálogo e no respeito**, bem como **fomentar o envolvimento das famílias em atividades ou projetos realizados com as crianças** e, ainda, **respeitar e valorizar todas as famílias e os seus processos de participação**. Tendo em consideração as intenções definidas e supramencionadas, importa referir que considero que, no presente estágio foram mais fáceis de concretizar dado que as famílias podiam entrar na organização e, conseqüentemente na sala de referência, o que tornou possível o contacto diário com as famílias e, também, a partilha constante dos progressos das crianças e das atividades e projetos realizados . Desta forma, considero ter conseguido estabelecer uma boa relação com as famílias das crianças e integrá-las nas atividades e projetos dinamizados, reconhecendo que, cada família tem os seus processos de participação e disponibilidades. A título de exemplo, seguem as seguintes Notas de Campo:

“Quando a Ca. chegou à sala, com a mãe, trouxe uns copos de iogurte, cor-de-rosa, vazios. A mãe disse que a Ca. tinha dito em casa que na sala íamos precisar para fazer um teatro e, quis trazer. Dissemos à mãe que tínhamos falado de que íamos precisar de copos de iogurte para fazer o nariz dos porquinhos e a mãe referiu “por isso é que ela só queria trazer os cor-de-rosa”.” (Nota de Campo nº201 – sexta-feira, 19 de novembro de 2021).

“Estava a conversar com a B. e disse-lhe “temos que começar o nosso projeto das cores” e, a B. responde-me “boa”. Disse que tínhamos de fazer a pesquisa e pedir ajuda às famílias e, a B. diz “depois eu mostro ao pai I.”.” (Nota de Campo nº358 – sexta-feira, 21 de janeiro de 2022).

“Durante as experiências, a CM. chegou com a mãe e veio direta a mim com umas folhas de papel. A mãe da CM. disse que, tinham visto a carta às famílias na porta e que, como estiveram em casa mais uns dias, fizeram uma pesquisa sobre o projeto das cores. A mãe referiu também que fizeram umas experiências com a mistura de cores e que, nas folhas, tinham colocado os resultados, para a CM. mostrar aos amigos.” (Nota de Campo nº402 – terça-feira, 1 de fevereiro de 2022).

“Eu e a educadora estávamos a falar sobre a melhor forma de expor o projeto às famílias, no hall de entrada da sala de atividades. Decidimos retirar o mural do inverno por uns dias e colocar o projeto na parede.” (Nota de Campo nº447 – quinta-feira, 10 de fevereiro de 2022).

Enquanto futura educadora de infância, considero fundamental que um/a educador/a perspetive as famílias como um pilar na educação das suas crianças, visto que “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (Marques, 2001, p.12, citado por Figueiredo, 2010, p.29). Deste modo, é importante promover o diálogo e cooperação com as famílias, informando-as acerca das conquistas, dificuldades sentidas, situações decorrentes do dia a dia e promover a sua participação ativa no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, tendo consciência da importância de conhecer e comunicar com as famílias, perspetivo também que, na minha ação pedagógica devo estar atenta às suas individualidades de modo a conseguir atender às mesmas e agir de modo diferenciado, de acordo com as suas características.

Para finalizar, relativamente às intenções definidas face à equipa educativa da sala, procurei **estabelecer uma relação baseada na cooperação, partilha, respeito e reflexão e desenvolver um trabalho colaborativo, agindo e planeando em conformidade com a equipa educativa dando, assim, continuidade às propostas pedagógicas da equipa educativa da sala** e, considero que foram intenções bem conseguidas visto que se complementam e são interdependentes, tendo sido bem alcançadas no seu todo. No decurso da PPS II a equipa educativa sempre demonstrou confiança na minha ação educativa o que se constituiu como uma mais valia para desenvolver relações de relações de respeito, confiança, partilha de ideias e tomada de decisões em conjunto com a educadora cooperante e com a auxiliar da sala, conseguindo, assim, dar continuidade ao trabalho desenvolvido, pela equipa, com as crianças. Nas Notas de Campo apresentadas de seguida, é possível constatar que, no início da minha prática começou a existir confiança e troca mútua de ajuda com a equipa educativa da sala:

“A educadora pediu-me que fosse receber a N., enquanto terminava de fazer algo e dirigi-me à porta. Em conjunto com a educadora, apresentei-me à mãe e apresentei também o consentimento informado relativamente às fotografias das crianças.” **(Excerto da Nota de Campo nº44 – terça-feira, 26 de outubro de 2021).**

“Quando cheguei à organização socioeducativa, a educadora veio falar comigo. Explicou-me que iria entrar apenas às 10h porque tinha feito uma troca de horário com a auxiliar e, por este motivo, pediu-me que realizasse a dinâmica da manhã com o grupo e, fizesse a

escolha e o plano do dia com eles.” (Nota de Campo nº63 – sexta-feira, 29 de outubro de 2021).

“A educadora pediu-me que fizesse o plano do dia com as crianças que tinham escolhido ficar na nossa sala porque ia levar quem tinha escolhido as outras salas. Disse-me que queria ir hoje para levar o G. a ver as outras salas, uma vez que ele nunca as escolhe.” (Nota de Campo nº143 – segunda-feira, 8 de novembro de 2021).

É crucial referir que a equipa educativa da sala sempre demonstrou disponibilidade, respeito e confiança para que eu conseguisse implementar a minha prática, dando-me oportunidade de expressar as minhas ideias e, por esse motivo, consegui integrar-me facilmente nas rotinas e atividades do grupo:

“Já sentados em roda, no tapete, a educadora teve que se levantar para ir falar com o pai do J. Como já tínhamos retirado a fotografia do amigo do dia e este ia ver o tempo, dei continuidade à rotina que a educadora tem com eles no momento da manhã. O Ro. foi ver o tempo à janela e foi colocar as bolinhas no que ele e o grupo consideraram ser o tempo do dia. Depois, mudamos a data e, em grupo percebemos que ontem tinha sido terça-feira, dia 26 e por isso hoje era quarta-feira, dia 27. De seguida, começámos a cantar a canção do bom dia e a educadora regressou ao tapete. Quando terminámos de cantar expliquei à educadora que tinha continuado a rotina e esta disse “fizeste muito bem. É isso que se quer. Faz como se a sala fosse tua, já sabes que podes estar à vontade para fazer o que quiseres”.” (Nota de Campo nº57 – quarta-feira, 27 de outubro de 2021).

“A educadora falou comigo relativamente às planificações porque na semana passada tinha demonstrado que estava com algumas dificuldades. A educadora disse que percebia e que era normal eu estar com dificuldades porque é difícil relativamente ao modelo pedagógico próprio da organização. A educadora disse-me que tinha estado a falar com as educadoras das outras salas e que estas deram abertura para que, se eu quisesse dinamizar atividades em que os objetivos coincidissem com os das outras salas, poderia ir até às salas delas com o grupo da atividade e utilizar os recursos dessa sala.” (Nota de Campo nº140 – segunda-feira, 8 de novembro de 2021).

Desta forma, considero que, ao longo da minha prática, estabeleci uma relação que privilegiou a discussão e partilha de ideias, quer fosse nos momentos da rotina, ou na realização das atividades planificadas por mim e pela equipa educativa. Estas foram intenções que influenciaram a minha intervenção, na medida em que, ao sentir-me acompanhada pela equipa e ao ter tempo, espaço e a oportunidade de intervir, foi possível

criar uma relação de confiança e troca de ideias, tornando a minha prática enriquecedora e fomentando a continuação do trabalho que estava a ser desenvolvido antes da minha intervenção.

Enquanto atual educadora estagiária e futura profissional, considero de extrema importância a criação deste tipo de relações entre os profissionais de uma sala, dado que conduz para a qualidade da ação pedagógica dos membros da equipa pois, como refere Jesus (2002), a equipa educativa, ao criar este tipo de relação de comunicação e troca de ideias, desenvolve uma ação de qualidade e bem-estar para os adultos, construindo um caminho conjunto de inovação na ação educativa.

3.3. Planificações

Tendo por base a caracterização e observação do grupo de crianças com que contactei durante a realização da minha PPS II, compreendi quais os interesses, necessidades e curiosidades das mesmas, com o intuito de que as atividades realizadas fossem ao encontro desses aspetos. Dado que cada criança do grupo é um ser individual com potencialidades, fragilidades, curiosidades e níveis de desenvolvimento próprios, importou que as planificações atendessem então às características individuais e de grupo de forma a poder dar resposta a todas as crianças. Adicionalmente, durante as atividades realizadas procurei sempre respeitar o ritmo de cada criança e a sua vontade de participar na mesma ou não. Em concordância com Folque (2018), deve existir um equilíbrio entre as atividades planificadas pelo adulto, ou seja, educador/a, e as que resultam da iniciativa da criança, não devendo sobrecarregar o grupo ou forçar a participação da criança nas atividades planificadas. Assim, é possível afirmar que estes tempos de exploração ou vontade de participação da criança em determinada atividade foram respeitados nas atividades dinamizadas, por qualquer adulto presente na sala de atividades e, foi sempre dada voz à criança aquando do seu interesse por realizar determinada atividade, como podemos verificar nas Notas de Campo que se seguem:

“No tapete dos jogos de chão, o S., o M. e o R. brincavam. Juntei-me a eles e eles deram-me o helicóptero para brincar com eles. A meio da brincadeira, a B. veio sentar-se junto a nós e vinha a cantar uma música de Natal. O M. disse “ainda não chegou o Natal, nem há neve”. Perguntei-lhes se alguma já vez tinham visto neve e, responderam-me que não.

Disse-lhes “se quiserem ver neve, podemos fazer neve na nossa sala” e a B. respondeu-me imediatamente “sim, eu quero”. O S., que estava a brincar com os seus carros, olhou para nós e disse “eu também quero”. Disse à B., “vamos dizer à R. que queremos fazer neve?” e, a B., levantou-se a correr e foi ter com a R., dizendo “podemos fazer neve R.?” ao qual a R. respondeu “claro que sim”. (Nota de Campo nº253 – segunda-feira, 6 de dezembro de 2021).

“O M. tinha pedido para realizarmos uma experiência do vulcão e escrevemos no diário de grupo que queríamos fazer essa experiência. O M. dirigiu-se a mim e à educadora e perguntou quando íamos fazer a experiência e dissemos que, quando terminássemos a divulgação do projeto, fazíamos a experiência (...)” (Excerto da Nota de Campo nº427 – terça-feira, 8 de fevereiro de 2022).

É de salientar que a organização decorrente da aplicação das minhas planificações, advinha de conversas com a Educadora Cooperante, com o intuito de partilha de opiniões e reflexão e adequação das propostas, delineando quando poderiam ser aplicadas, compreendendo a vontade de participação ou não das crianças do grupo. Deste modo, existiu um trabalho em conjunto com a equipa educativa da sala quer na planificação da atividade como também no feedback posterior à mesma. Outro aspeto fulcral foi o facto de ter tido em consideração as rotinas do grupo para a realização das atividades, respeitando o tempo de atividades planeadas que já estavam definidas como a Educação Física e a Expressão Musical. Adicionalmente, foi importante considerar também o Modelo Pedagógico Próprio da Organização Socioeducativa, que privilegia a livre escolha da criança e permite que as crianças escolham as áreas ou salas onde querem brincar e explorar.

Inicialmente, debati-me com algumas dificuldades em planificar atividades uma vez que, como já expliquei, a Organização Socioeducativa rege-se por um Modelo Pedagógico Próprio que valoriza a livre escolha e permite que as crianças das 3 salas de atividades escolham outras salas onde se querem dirigir no período da manhã. Desta forma, como o grupo era alterado diariamente, senti algumas dificuldades em planificar atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das crianças presentes na sala, pois, no dia a seguir, as crianças poderiam não escolher a mesma sala. No entanto, devido à Covid-19, a Organização Socioeducativa decidiu que não iria haver escolha entre salas dado o aumento do número de casos e salas em isolamento profilático e, por isso,

até ao término da minha PPS II, o grupo de referência da sala das Expressões manteve-se constante. Deste modo, o trabalho colaborativo com a educadora cooperante foi fundamental, tendo sido partilhadas opiniões e estratégias, colocando-me sempre à vontade para intervir e dinamizar atividades pertinentes para o grupo de crianças, contando sempre com o seu apoio nas mesmas.

No que refere aos instrumentos e recursos, o planeamento teve por base uma tabela de planificação que contempla as Intencionalidades, Áreas de Conteúdo, Estratégias de implementação, a organização do espaço e do grupo, os materiais, os objetivos específicos a atingir, a descrição da atividade, os indicadores e instrumentos de avaliação da atividade e, por fim, uma reflexão acerca da atividade realizada que, como referi acima, teve sempre presente uma reflexão crítica e o feedback da Educadora Cooperante.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática

“Todas as nossas experiências envolvem emoções e todas as nossas emoções decorrerão das nossas experiências” (Pinto et al., 2014, p. 387).

A problemática “*A regulação emocional de crianças com idade pré-escolar em situações de decisão social*” emergiu de uma situação observada perante o Mapa da Escolha, na sala de atividades. Diariamente, as crianças, na dinâmica da manhã, realizam a escolha das áreas onde querem brincar ou desenvolver alguma atividade e, posteriormente, dirigem-se ao Mapa com os seus cartões para os colocar na respetiva área. Ao observar a rotina diária do grupo, compreendi que as crianças ao utilizarem o Mapa da Escolha reagiam e expressavam as suas emoções de forma diferente perante as situações com que se deparavam. A título de exemplo serve a seguinte Nota de Campo que retrata uma situação perante o Mapa da Escolha e que demonstra o meu interesse em desenvolver a presente problemática:

“O G. dirigiu-se ao mapa da escolha e queria colocar o seu cartão na área dos jogos de chão. O G. percebeu que a área estava cheia e chamou-me. Disse-me “eu quero ir para os jogos de chão” e, eu reforcei, “mas está cheia G., ou escolhes outra ou vais perguntar a algum amigo se quer trocar contigo”. O G. olhou para mim, cruzou os braços e ao bater com o pé no chão diz-me “está cheia, mas eu quero ir”. **(Nota de Campo nº153 - terça-feira, 9 de novembro de 2021).**

Perante a situação observada, depreendi que esta seria uma problemática que gostaria de investigar dada a importância que o desenvolvimento emocional das crianças assume para o seu bem-estar futuro, “sendo fundamental para a sua capacidade crescente de interação e de estabelecimento de relações com os outros, sucesso na escola e até na escolha profissional e relacionamentos na vida adulta” (Denham & Burton, 2003, citados por Major e Seabra-Santos, 2013, p. 102). Fonseca (2016), corrobora a ideia anteriormente apresentada, acrescentando que as neurociências têm demonstrado que as emoções assumem um impacto fulcral na aprendizagem das crianças. Neste sentido, Bras e Reis (2012, p. 137) referem Milfort e Greenfield, (citados por Major, 2011), quando afirmam que “o jardim-de-infância, além de proporcionar oportunidades privilegiadas de interação das crianças com os seus pares, apresenta-se como uma *fonte rica de comportamentos sociais a observar por parte dos educadores.*”

Desta forma, optei por delinear os seguintes objetivos de investigação: i) identificar os tipos de regulação emocional a que as crianças recorrem; ii) identificar em que medida as crianças reconhecem e nomeiam as suas emoções; iii) identificar o papel do adulto enquanto mediador nas situações de decisão social da criança.

4.2. Revisão da Literatura

4.2.1. O conceito de regulação emocional da criança

Webster-Stratton (1999) refere que “as emoções são respostas a estímulos ou situações que afetam fortemente uma pessoa” (p. 262). Segundo Fonseca (2016) “as emoções são adaptativas porque preparam, predis põem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência e de reprodução” (p. 366). O mesmo autor acrescenta que “as emoções fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo, e também, sobre as situações-problema onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto.” (idem, p. 366).

Fuertes (2019), afirma que “os bebés nascem altamente equipados, com comportamentos instintivos, para reagir aos estímulos sociais e ambientais” (s.p.) e que, logo que nascem aprendem a utilizar esses reflexos e respostas para agir no mundo que os rodeia. Seixas et al. (2017) referem ainda que “logo após o nascimento o recém-nascido apresenta comportamentos instintivos de auto-regulação que lhe permitem controlar as suas respostas motoras e vegetativas isolando-se de estímulos perturbadores, organizando-se face ao stress e iniciando ou terminando a interação com os pais” (p. 469). Webster-Stratton (1999), refere que “(...) a regulação das respostas emocionais é uma aquisição do desenvolvimento que não está presente à nascença, isto é, tem de ser aprendida” (p. 263) e, em concordância, Seixas et al. (2017) referem que estes comportamentos se desenvolvem ao longo do primeiro ano de vida dos bebés. Desta forma, e em concordância com Webster-Stratton (1999), salienta-se a importância de referir que cada criança é um ser único e, portanto, “as crianças podem ter diferenças extraordinárias nas suas respostas emocionais – na frequência e na variedade das suas emoções, assim como nas formas de as exprimirem” (p. 262). A mesma autora, acrescenta ainda que também o grau de compreensão das emoções, o grau de prazer que as crianças

demonstram na partilha de emoções positivas e a capacidade de regular ou controlar as respostas negativas perante situações de frustração, variam de uma forma incomensurável de criança para criança.

Neste sentido, importa agora compreender o que se entende por regulação emocional. Segundo Pinto et al. (2014), “depois do estudo das emoções, o próprio fenómeno da regulação emocional, representou a nova fronteira na investigação ao nível do fenómeno emocional, procurando a compreensão do fenómeno na sua globalidade” (p. 388). Apesar da dificuldade inicial de se definir o que é a regulação emocional, diversos esforços têm vindo a ser realizados no sentido de clarificar este conceito e, uma definição parece começar a emergir (Thompson, 1994; Calkins, 1994; Cole et al., 2004; Thompson, 1994; Walden & Smith, 1997 mencionados em Pinto et al., 2014).

Thompson (1994, pp. 27-28, citado por Pinto et al., 2014, p. 389), define a regulação emocional enquanto “os processos extrínsecos e intrínsecos responsáveis por monitorizar, avaliar e modificar reações emocionais, especialmente os seus aspetos temporais e de intensidade, com a finalidade de atingir determinado objetivo”. Cole et al. (2004), mencionado pelos mesmos autores, defendem que a regulação emocional é “o ajustamento dinâmico’ do comportamento emocional, enquanto que o controlo se reporta à contenção dos processos emocionais” (p. 389) e, Webster-Stratton (1999) acrescenta que esta se refere “à capacidade que um indivíduo tem para controlar adequadamente as suas respostas emocionais (neurofisiológicas e bioquímicas, comportamentais e cognitivas) às situações que ocorrem” (p. 262).

Calkins (1994, citado por Pinto et al., 2014) defende que a regulação emocional também se relaciona com as variáveis ambientais como são exemplos a família e a cultura, uma vez que as relações que a criança estabelece com os seus cuidadores primários, que envolvem o temperamento da criança e as características comportamentais dos pais “revestem-se de particular importância” (p. 389) no desenvolvimento da regulação emocional das crianças. Autores como Eisenberg et al. (2004), Morris et al. (2007) acrescentam que,

“a qualidade das interações parentais com os seus filhos constitui-se como a base para a construção de uma relação de confiança e intimidade, que se

identifica com efeitos profundos ao nível das experiências da criança, da sua expressão e ao nível da regulação das emoções” (Pinto et al., 2014, p. 389).

A regulação emocional interpessoal surge no âmbito da regulação emocional das crianças e “representa, assim, uma capacidade que se desenvolve ao longo dos primeiros anos de vida comportando efeitos significativos no repertório comportamental e expressivo da criança” (Cole et al., 2004; Rieder et al., 2008; Spinrad et al., 2006 referidos por Pinto et al., 2014, p. 389). Gottman et al., (1996) e Malatesta-Magai (1991) referidos por Pinto et al. (2014) acrescentam que os processos de regulação emocional interpessoal se relacionam com a importância das relações estabelecidas entre as crianças e os seus cuidadores ou figuras de vinculação.

Fuertes (2019), refere uma investigação, desenvolvida em Portugal, que permitiu compreender que os bebés, no decorrer do seu primeiro ano de vida desenvolvem estilos de regulação emocional organizados, nomeadamente, *Estilo Socialmente Positivo*; *Estilo Socialmente Negativo* e *Estilo Orientado para o auto-conforto*. Importa referir que “o que distingue o bebé socialmente positivo dos restantes é: que ele aprendeu a regular emoções na interação com as suas figuras parentais e educadores preferenciais” (Fuertes, 2019, s.p.) e, por esse motivo, reconhece-se a importância das relações que se estabelecem entre as crianças e as suas figuras de referência ou cuidadores. Linhares e Martins (2015) acrescentam que,

“...também tem forte associação e interação com características dos cuidados parentais e práticas educativas, reforçando a perspectiva transacional no desenvolvimento da criança (Sameroff, 2009), que postula a reciprocidade, a sincronia e a responsividade nas interações entre pais e crianças” (p. 287).

4.2.2. A Regulação emocional das crianças: papel do educador e dos pares

Segundo Fonseca (2016), “as emoções, hoje universalmente reconhecidas, assumem um papel fundamental nas interações sociais, que contextualizam qualquer tipo de aprendizagem” (p. 369). Sameroff (2009) e Vygotsky (1996) mencionados por Linhares e Martins (2015) referem que “há fortes evidências anteriores de que a interação com adultos mais desenvolvidos e capazes do que a criança consiste em elemento fundamental para o desenvolvimento da mediação social adequada, que, por sua vez, promove o desenvolvimento da criança” (p. 287). Squassoni et al. (2014) acrescentam ainda que “as relações estabelecidas principalmente com a família e com o grupo de pares possibilitam, além do apoio social, experiências e vivências fundamentais para o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes” (p. 28). Como referem Petrucci et al. (2016),

“crianças que se desenvolvem em ambientes familiares que oferecem suporte às suas necessidades socioemocionais costumam se adaptar mais facilmente a novos contextos, demonstrando alta competência social e baixos níveis de problemas de comportamento (Campbell et al., 2002; Whittaker et al., 2011). Por outro lado, crianças que se desenvolvem em ambientes familiares cujos relacionamentos são conflituosos e hostis, ou cujos recursos sociais e materiais são escassos, podem ter dificuldades na adaptação às exigências de novos ambientes” (p. 396).

No que concerne ao papel do educador enquanto moderador da regulação emocional das crianças, Howes et al. (2008) mencionados por Cadima, Ferreira, Guedes, Vieira, Leal e Matos (doravante Cadima et al., 2016) referem que “os processos interativos e relacionais no contexto de jardim de infância podem ter um papel relevante no desenvolvimento da regulação emocional” das crianças (p. 237). Os mesmos autores demonstram que, “a nível diádico, quando o adulto mantém uma relação próxima, responsiva e calorosa com a criança, esta poderá sentir-se emocionalmente segura (Pianta, 1999), estando mais disponível para atender à situação de aprendizagem e para abordar com atitudes e expectativas positivas” (Cadima et al., 2016, p. 237).

Fonseca (2016), refere que cabe assim ao educador criar, planejar e gerir o envolvimento social da sala ou do ecossistema pedagógico de forma a criar “condições

emocionais e afetivas ótimas para que a aprendizagem, como ato cognitivo construído e co-construído, aconteça efetivamente” (p. 370). Segundo o mesmo autor, se a relação entre o educador e a criança “não for facilitadora, mediatizadora e acolhedora, as aprendizagens escolares iniciais podem evocar sofrimento emocional, e hoje em muitas escolas, sabemos que há muitas crianças e jovens nessa situação” (Fonseca, 2016, p. 372). Neste seguimento, Bras e Reis (2012) demonstram que “os educadores devem procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si” e com o mundo que as rodeia (p. 138). Cabe também aos educadores fomentar o diálogo entre as crianças e com as crianças, “promovendo a partilha de vivências e de experiências” proporcionando um ambiente facilitador e harmonioso que permita às crianças exprimir as suas emoções, opiniões e sentimentos (Bras & Reis, 2012, p. 138). Como refere Webster-Stratton (1999), “uma forma de ajudar as crianças a aprenderem a expressar sentimentos e a regular as suas respostas emocionais é os próprios educadores usarem a linguagem emocional com as crianças” (p. 265). O’Connor e McCartney (2006), mencionados por Perucci et al. (2016, p. 395) referem ainda que “após a entrada da criança na escola, os professores podem se tornar uma fonte de segurança e apoio emocional, contribuindo para a adaptação dos estudantes ao novo ambiente”.

Petrucci et al. (2016, p. 392) referem alguns autores na sua obra que demonstram que para além da escola, também o contexto familiar é fundamental para o desenvolvimento das crianças dado que contribui “para a promoção de competências socioemocionais e para a redução de problemas de comportamento internalizantes e externalizantes (Barbosa et al., 2011; Campbellet al., 2002; O’Connor & McCartney, 2006; Silver et al., 2005). Mais acrescentam Squassoni et al. (2014) quando afirmam que também as relações com o grupo de pares “possibilitam, além do apoio social, experiências e vivências fundamentais para o desenvolvimento socioemocional de crianças e adolescentes” (p. 28). Webster-Stratton (1999), no que concerne às relações com os pares refere que, “através da construção bem sucedida de amizades, as crianças aprendem competências sociais como a cooperação, a partilha e a gestão de conflitos” (p. 239) e que, as amizades proporcionam também à criança um sentimento de pertença a um

grupo, facilitando, assim, competências como a empatia que lhes permite colocarem-se no lugar do outro.

Adicionalmente, os educadores também “podem apoiar o desenvolvimento da regulação emocional proporcionando a estabilidade do meio e a consistência na sala, assim como uma atmosfera encorajadora” (Webster-Stratton, 1999, p. 265) pois, “o clima emocional da sala e as relações entre a criança e o educador e entre pares podem promover a autonomia e desempenhar um papel crucial na regulação emocional (Downer et al., 2010 citados por Cadima et al., 2016, p. 237).

4.2.3. A importância do ambiente educativo na promoção da regulação emocional

Webster-Stratton (1999) afirma que

“quando as crianças entendem a sua sala como um lugar estável e seguro e sentem que os educadores se preocupam genuinamente com elas como indivíduos, começam a desenvolver os recursos emocionais necessários para lidarem com o mundo menos previsível lá de fora” (p. 265).

Mashburn et al. (2008) e Pianta (2006) referenciados por Cadima et al. (2016) referem que, quando os educadores promovem e oferecem nas suas salas “níveis elevados de apoio emocional (ex., educadores sensíveis às necessidades das crianças), uma boa organização (ex., estratégias proativas de gestão comportamento) e apoio instrucional (ex., conversas cognitivamente desafiantes) contribuem para o desenvolvimento académico e social das crianças” (p. 237).

Neste seguimento, um dos fatores que se constitui como extremamente útil para ajudar as crianças na regulação das suas emoções é a organização do tempo e das rotinas (Downer et al., 2010; Pianta, 2006, mencionados por Cadima et al., 2016) que, segundo Webster-Stratton (1999), ajuda as crianças a saberem o que esperar através de regras claras e rotinas previsíveis, estabelecidas na sala de atividades. Adicionalmente, Petrucci et al. (2016) referem que,

“o contexto escolar possui ainda outros fatores relevantes para o desenvolvimento socioemocional na infância como a localização, o

tamanho e a quantidade de recursos materiais da escola, o número de estudantes na sala de aula, além de características pessoais de crianças e professores” (p. 396).

Deste modo, no que refere a crianças que se encontram em situações de risco ou em condições de vulnerabilidade individual ou familiar, “o ambiente escolar pode atuar como fator de proteção” (Petrucci et al., 2016, p. 391) uma vez que, permite “promover o desenvolvimento socioemocional na infância” (idem, p. 393). Para Cohen et al. (2009, citados por Petrucci e al., 2016, p. 395), “o clima escolar se refere não apenas às interações sociais, mas aos múltiplos aspectos da escola como normas, metas, valores, qualidade dos relacionamentos interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais da escola”. Zullig et al. (2010, referidos por Petrucci et al., 2016) acrescentam que “o clima escolar, por exemplo, refere-se a diferentes aspectos da vida na escola, desde os aspectos físicos até os sociais, não se limitando a experiências individuais dos estudantes, dos educadores ou de pessoas da comunidade” (p. 395). Neste sentido, Petrucci et al. (2016) referem que o clima escolar pode “influenciar direta ou indiretamente o desenvolvimento socioemocional dos alunos” (p. 396) e, em concordância com Bras e Reis (2012), “o ambiente do jardim-de-infância constitui um dos principais recursos de intervenção e a prevenção, para promover um crescimento social saudável das crianças, segundo um enquadramento de estreita comunicação com a família” (p. 138).

4.3. Roteiro Metodológico e Ético

Coutinho (2011), refere que “investigar é assim uma atividade que pressupõe algo que é investigado, uma intencionalidade de quem investiga e um conjunto de metodologias, métodos e técnicas para que a investigação seja levada a cabo (...)”. Vilelas (2009) acrescenta que, para realizar uma investigação, importa então selecionar e definir os instrumentos e técnicas de recolhas de dados que irão auxiliar o investigador a compreender os fenómenos e a retirar informações sobre os mesmos, ou seja, se investigar é procurar, “impõem-se, portanto, e imediatamente, outras tantas perguntas, como seja: procurar o quê? Com que objetivos? Procurar como? E, também, procurar para quê?” (Coutinho, 2011).

Neste sentido, no que concerne às *opções metodológicas*, a investigação realizada recorreu a uma abordagem de natureza qualitativa que Maia et al. (2017), consideram permitir atingir a lógica, a coerência e o rigor através da credibilidade e legitimação, recorrendo a diversas técnicas. André (2013), refere que uma abordagem qualitativa se fundamenta “numa perspetiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (p.97).

Relativamente ao *método*, esta investigação foi orientada pelas diretrizes de um estudo de caso que, como referem Meirinhos e Osório (2010), “é frequentemente referido como permitindo estudar o objeto (caso) no seu contexto real, utilizando múltiplas fontes de evidência (qualitativas e quantitativas) e enquadra-se numa lógica de construção de conhecimento, incorporando a subjetividade do investigador” (p.64).

Sendo que a investigação se relaciona com os tipos de regulação emocional de cada criança numa situação específica de decisão social – *o mapa da escolha* - pretendo identificar de que forma é que as crianças regulam as suas emoções quando a área que pretendem escolher já está completa. Para tal, inicialmente, identifiquei quais são os três tipos de regulação emocional a que as crianças recorrem nesta situação: **regulação social positiva**, a **regulação social negativa** e a **autorregulação** com a realização de uma grelha de observação que perspetivava observar cada criança, neste momento, tendo por base a análise de diferentes referenciais teóricos, findando por basear-me no que é referido por Fuertes (2019). Como refere Fuertes (2019), ao longo do primeiro ano os bebés desenvolvem estilos de regulação emocional organizados, sendo estes, *Estilo Socialmente Positivo*, *Estilo Socialmente Negativo* e *Estilo Orientado para auto-conforto*. Segundo a mesma autora, o primeiro caracteriza-se por o bebé apresentar, normalmente, comportamentos positivos. Quando estes bebés apresentam comportamentos negativos, “se o adulto apoiar a criança com uma comunicação apaziguadora e reorganizadora – este bebé regressa à interação normal e conforta-se” (Fuertes, 2019, s.p.). Relativamente ao segundo, este observa-se quando o bebé, contrariamente ao anterior, apresenta respostas maioritariamente negativas face a situações onde tem que se regular emocionalmente e “dificilmente recupera” (Fuertes, 2019, s.p.). No que refere ao *Estilo Orientado para auto-conforto*, “estes bebés aprendem desde cedo a inibir o choro e a não expressar

emoções negativas, mas com grande desconforto”, não se zangando, não recuperando nem apresentado sinais de felicidade (Fuertes, 2019, s.p.).

Adicionalmente, a observação diária deste instrumento de pilotagem teve início no dia 6 de dezembro de 2021, com o intuito de observar a regulação emocional de cada criança, perante esta situação de decisão social – *o que fazemos quando a área que queremos está cheia?* Assim, a partir da data mencionada e até dia 14 de fevereiro de 2022, observei diariamente se existiam conflitos entre pares ou individuais neste momento, e registei-os numa grelha de observação.

A recolha de dados assentou em diversas técnicas e instrumentos. No que concerne às técnicas, Bisquerra (1989, citado por Coutinho, 2011), refere que estas são os “«procedimentos de atuação» concretos e particulares, «meios auxiliares» do método, porque dentro de um método, que é sempre mais geral, podem utilizar-se diversas técnicas”. Igea (1995, citado por Barbosa, 2012) refere que importa diversificar os métodos de recolha de dados uma vez que estes permitem analisar a mesma informação, tendo por base diferentes perspetivas que, posteriormente, serão comparadas. Assim, privilegiei a *observação direta participante*, o registo de *notas de campo*; a *análise de conteúdo* e a realização de *entrevistas*. Com a utilização de diferentes técnicas, pretendeu-se realizar um *processo de triangulação de dados* que permitiu reunir várias observações e informações sobre a situação observada. Segundo Nisbet e Watt (1984, referidos por Sarmiento, 2011), a triangulação dos dados “é geralmente considerada como o meio mais poderoso de realização da «confirmação» da informação” (p. 20) e atribui uma maior credibilidade à informação no sentido em que possibilita a obtenção de diferentes informações através de diversas fontes (Meirinhos & Osório, 2010). Em concordância com o que foi referido anteriormente, Vasconcelos (2016) afirma que “através da triangulação da informação, a investigadora procura clarificar o significado da informação recolhida, sublinhando-a ou questionando-a” (p. 85).

No que concerne à *observação direta participante*, Silva e Fossá (2015) referem que esta se constitui como uma técnica “muito flexível, pois permite registar os eventos assim que ocorrem” (p. 7). Quivy e Compenhoudt (1992) complementam a ideia quando referem que a vantagem desta técnica se prende pela “apreensão dos comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que se produzem. A recolha de material

relativamente espontânea. A autenticidade dos dados” (p. 23). Segundo Coutinho (2002), a observação participante é a prática mais correta uma vez que “é o procedimento metodológico mais apropriado para desenvolver uma investigação na convivência com crianças, pois para conhecê-las precisamos observá-las e estando junto a elas torna-se impossível não participar” (p. 55).

Com o intuito de enriquecer a observação realizada recorreu-se ao registo de *notas de campo*. Para Emerson et al. (2014), as notas de campo descrevem as observações e experiências que o investigador teve enquanto participava e se envolvia no ambiente. Bogdan e Biklen (1994) enunciam que as notas de campo se constituem como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha”. Os autores referem ainda que estas se caracterizam pela descrição dos fenómenos, mas também pela capacidade de o investigador refletir através das mesmas tendo em conta os dados recolhidos. Complementando esta premissa, Emerson et al. (2014) referem que as notas de campo “fornecem o relato do etnógrafo, e não dos membros, acerca de experiências, significados e preocupações vividos por eles” (p. 378).

A *análise de conteúdo*, como afirmam Silva e Fossá (2015), permite realizar inferências através das características das mensagens, isto é, ao categorizar e analisar o conteúdo recolhido para a investigação. Esta técnica consiste assim na classificação, em categorias, que auxiliem o investigador a compreender e analisar o material recolhido. Neste seguimento, Bardin referenciado pelas autoras, refere a realização de uma árvore categorial com o intuito de organizar os dados recolhidos através das observações e registo das mesmas.

Relativamente à *entrevista*, esta permite “alcançar uma variedade de impressões e percepções que os diversos grupos, possuem em relação às variáveis de estudo” (Silva e Fossá, 2015, p. 6). Meirinhos e Osório (2010) acrescentam ainda que esta se define como a interação existente entre duas pessoas, verbalmente, sendo que uma questiona, de forma a compreender o que necessita para o seu estudo, e outra responde às questões colocadas.

Adicionalmente, no decorrer da PPS II surgiram questões éticas e deontológicas que orientaram a minha prática e me permitiram realizar uma investigação baseada no respeito, integridade, responsabilidade e competência. Em concordância com Soares

(2006) “as considerações de natureza ética aplicadas à investigação com crianças são uma preocupação científica recente e decorrem essencialmente das renovadas responsabilidades e dilemas com que são confrontados os investigadores interessados em compreender os mundos sociais e culturais das crianças” (p. 30). Desta forma, defini o roteiro ético que orientou a minha prática (cf. Anexo E), apresentado em forma de tabela onde relaciono os dados pertencentes à minha prática pessoal com os princípios definidos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância, retratados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2011) e com os princípios defendidos por Tomás (2011). Tal como refiro na minha Carta de Apresentação (cf. Anexo F) e no Protocolo de Consentimento Informado desenvolvido (cf. Anexo G) a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, considere e considerarei em toda a minha prática pedagógica sempre os seus direitos, respeitarei a sua voz, vontade e garantirei sempre a ocultação de dados. Relativamente às famílias e equipa educativa, promovi e perspetivo promover no meu futuro profissional um trabalho cooperativo, respeitando as dinâmicas e metodologias da equipa da sala respeitando, também, o anonimato de todos os elementos participantes.

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

De forma a dar resposta à problemática investigada – “*A regulação emocional de crianças com idade pré-escolar em situações de decisão social*” – procedi à recolha dos dados para a presente investigação através da observação direta participante, registando, posteriormente a cada observação e/ou interação, a situação observada numa grelha de observação dos tipos de regulação identificados no início da investigação (cf. Anexo H), tendo por base as ideias referidas por Fuertes (2019).

Como já foi referido anteriormente, ao depreender que as crianças reagiam e expressavam as suas emoções de maneira diferente perante as situações de decisão social com que se debatiam no Mapa da Escolha, presente na sala de atividades e implementado desde o início do ano letivo, pretendi identificar de que forma é que cada criança regulava as suas emoções visando, inicialmente, durante o período definido para observação, analisar a regulação das emoções de cada criança da sala, individualmente. Para tal, realizei ainda uma entrevista à educadora cooperante (cf. Anexo I) e transcrevi as suas

respostas (cf. Anexo J), com o objetivo de identificar o papel do adulto enquanto mediador nas situações de decisão social da criança, que se encontra organizada pelos seguintes blocos de informação: A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado; B. A Regulação emocional das crianças; C. Papel do educador na regulação emocional das crianças; D. Papel dos pares na regulação emocional das crianças; E. O ambiente educativo na promoção da regulação emocional.

Posteriormente, procedi à análise dos dados recolhidos, através do método de análise de conteúdo que, segundo Silva e Fossá (2015), “é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (p. 2). Desta forma, os dados recolhidos e observados diretamente foram registados na grelha e categorizados e organizados numa tabela de frequência e em gráficos e, os dados recolhidos com a entrevista à educadora cooperante foram categorizados numa tabela (cf. Anexo K).

No que concerne aos objetivos definidos no início da investigação, procurei dar resposta a cada um deles de forma a conseguir abordar a problemática na totalidade. Para os objetivos recorri principalmente ao diálogo com a(s) criança(s) envolvidas na situação observada quando estas recorriam a mim ou quando considerava necessário envolver-me enquanto mediadora e também ao diálogo individual com cada criança do grupo, posteriormente a uma atividade realizada com o intuito de abordar as emoções, registando numa tabela, as emoções abordadas por cada criança (cf. Anexo L), com o intuito de compreender se as crianças reconheciam as suas emoções.

4.4.1. Apresentação e análise dos dados

Nesta secção, serão apresentados e analisados os dados recolhidos através das diferentes técnicas de recolhas de dados supracitadas. Inicialmente, irei apresentar e analisar os dados obtidos decorrentes da observação direta participante sobre os tipos de regulação emocional das crianças perante as situações de decisão social com que se depararam no Mapa da Escolha. De seguida, serão apresentados e analisados os dados obtidos na entrevista à educadora cooperante de forma a compreender a sua visão do papel do adulto enquanto mediador nas situações de decisão social da criança. Para finalizar, os

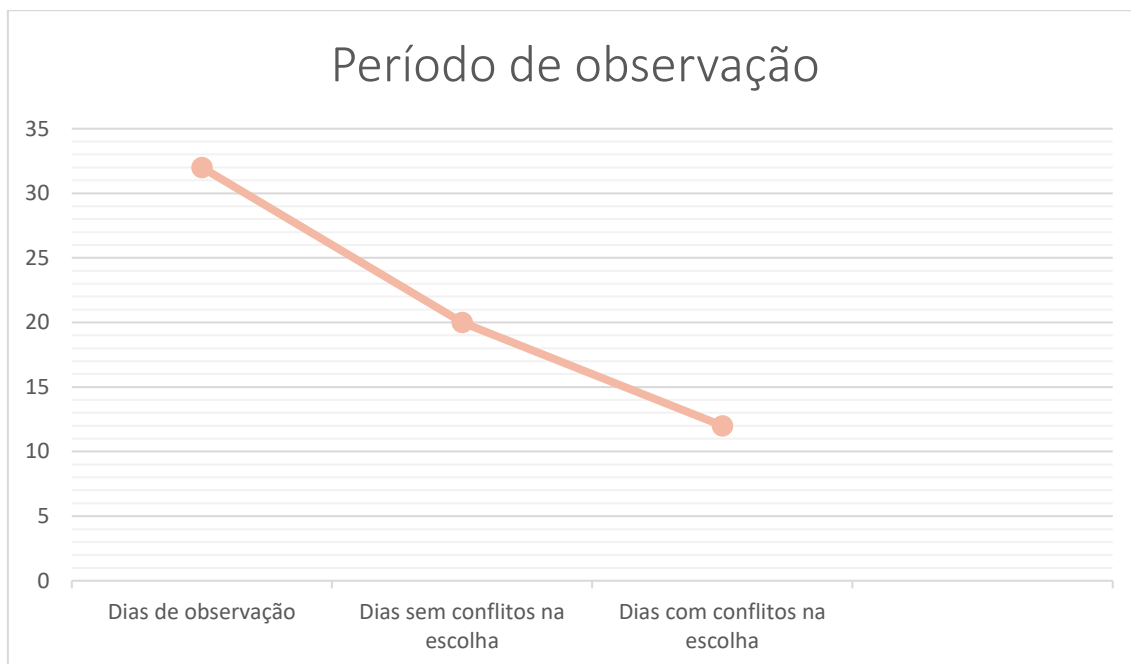
dados recolhidos com cada criança, individualmente, acerca da compreensão das suas próprias emoções, serão também apresentados e analisados.

Relativamente aos dados obtidos acerca dos tipos de regulação emocional apresentados pelas crianças perante as situações de decisão social com que se confrontavam no Mapa da Escolha, estes foram inicialmente registados numa grelha (cf. Anexo H) e analisados em tabelas e gráficos, apresentados de seguida. Estas observações foram realizadas com o intuito de compreender de que forma é que as crianças do grupo de referência reagiam e expressavam as suas emoções perante uma situação de decisão social específica, inerente a um instrumento de pilotagem presente na sala de atividades – *o mapa da escolha*. Desta forma, a presente investigação visa essencialmente compreender e identificar de que forma é que as crianças regulam as suas emoções quando a área que pretendem escolher já está completa, uma vez que o modelo pedagógico próprio adotado pela organização socioeducativa, ao ser baseado na livre escolha, permite que a criança escolha a área da sala de atividades onde quer permanecer a brincar ou explorar. Contudo, apesar de ser valorizada a livre escolha da criança, cada área da sala de atividades detém uma lotação máxima o que leva a que a criança tenha que negociar com os pares quando quer trocar de área e gerir as suas emoções quando a área que pretende escolher, se encontra completa, estimulando, assim, competências na criança ao nível da área de Formação Pessoal e Social. Adicionalmente, importa referir que a investigação visava, inicialmente, observar cada criança, individualmente, numa situação de decisão social perante o Mapa da Escolha, mas tal não foi possível, uma vez que a maioria das crianças não se envolveu em nenhum conflito. Para tal, inicialmente, identifiquei quais os três tipos de regulação emocional a que as crianças recorrem nesta situação: **regulação social positiva**, a **regulação social negativa** e a **autorregulação**, explicitados anteriormente no ponto 4.3. No gráfico apresentado de seguida, é possível observar o período de observação definido para a presente investigação, que ocorreu entre 6 de dezembro de 2021 e 14 de fevereiro de 2022, bem como os dados resultantes da mesma. Desta forma, podemos constatar que, durante 32 dias, foi realizada uma observação contínua das situações de decisão social com que as crianças da sala de atividades se debatiam no momento diário da escolha livre e que, dentro desse período, observei situações de conflito no momento da escolha, apenas em 12 dias. Por outro lado,

na maioria dos dias de observação contínua, ou seja, nos restantes 20 dias, não foram observados conflitos no momento da escolha, contrariamente ao que perspectivava observar.

Gráfico 1

Período de observação da investigação



Nota. Fonte própria, 2021

Relativamente aos dados obtidos acerca dos tipos de regulação emocional das crianças em situações de decisão social, posteriormente à sua organização na grelha de observação (c. Anexo F), estes foram organizados numa tabela, apresentada de seguida, onde é possível verificar as frequências dos tipos de regulação emocional das crianças durante o período de observação e recolha de dados:

Tabela 3.

Frequências dos tipos de regulação emocional observados

| Tipo de Regulação Emocional | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Regulação Social Positiva | 4 | 18% |
| Regulação Social Negativa | 18 | 82% |
| Autorregulação | 0 | 0% |

| | | |
|--------------|----|------|
| Total | 22 | 100% |
|--------------|----|------|

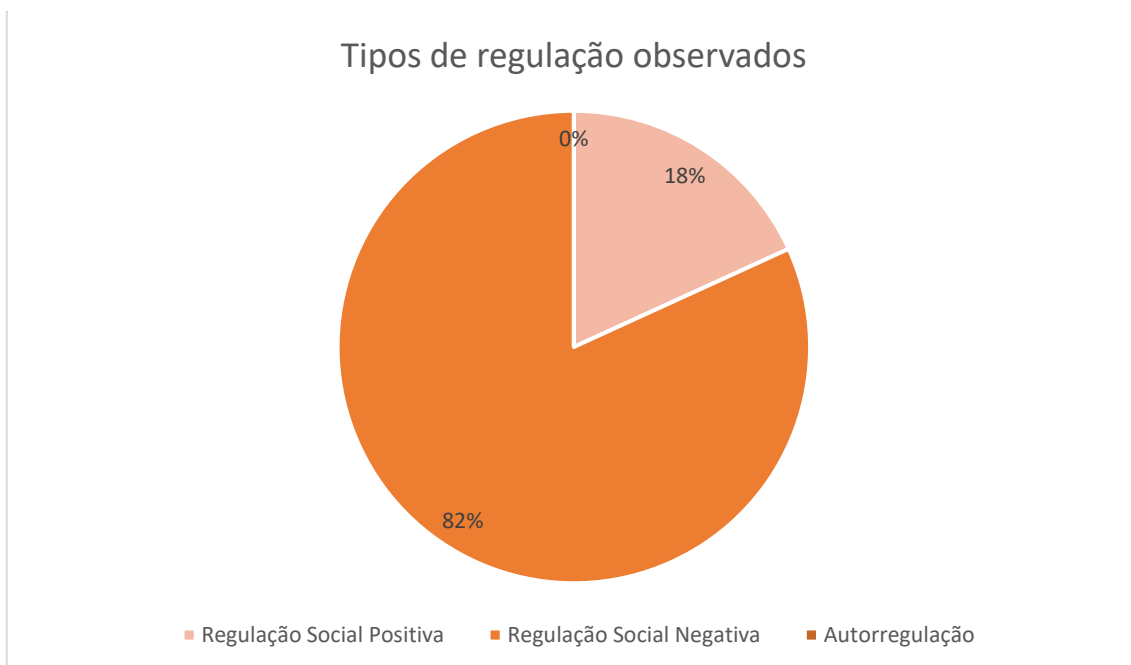
Nota. Fonte própria, 2021

Face ao que é referido na tabela 3, é possível constatar que a frequência absoluta mais elevada corresponde à regulação social negativa, onde a criança apresenta sobretudo comportamentos e respostas negativas, tendo dificuldade em recuperar das mesmas (Fuertes, 2019). Perante este tipo de regulação emocional, foram observadas 18 situações, como exemplifica a citação seguinte, retirada da grelha de observação realizada: “A B. queria ir para a lojinha, mas a área já estava cheia. Demonstrou-se triste e começou a chorar. Disse-lhe que podia ficar na área onde estava ou tentar trocar com alguém e esta respondeu-me “eu quero ir para a lojinha”. Foi tentar trocar, mas ninguém quis e sentou-se na área do desenho a chorar, até se dirigir à auxiliar da sala, que ajudou a B. a acalmar-se”. Seguidamente, surge a regulação social positiva, com apenas 4 observações realizadas em que, segundo Fuertes (2019), as crianças apresentam geralmente comportamentos positivos, mas se sentirem receio podem apresentar comportamentos negativos como o choro. A título de exemplo, segue a seguinte citação: “A I. chegou à sala, depois de já termos realizado a escolha das áreas e eu disse-lhe para ir buscar o seu cartão e escolher uma área para ir brincar. A I. respondeu-me “quero ir para os jogos de mesa”. Juntas, olhámos para o mapa da escolha e percebemos que essa área estava cheia e perguntei “I., os jogos de mesa estão cheios. O que podes fazer agora?” e, esta respondeu-me “vou escolher outra área”.”. Por último, no que concerne à autorregulação, não foram observadas situações em que as crianças recorressem a esse tipo de regulação emocional que, segundo Fuertes (2019), se caracteriza por os bebés aprenderem “desde cedo a inibir o choro e a não expressar emoções negativas, mas com grande desconforto” (s.p).

Adicionalmente, e ainda relativamente aos tipos de regulação emocional das crianças perante situações de decisão social, podemos observar no gráfico realizado, apresentado de seguida, as percentagens dos tipos de regulação emocional observados durante o período de observação e, constatar que se verifica uma diferença acentuada entre os três tipos de regulação emocional observados, sendo que a **regulação social negativa** constitui 82% das observações, a **regulação social positiva**, apenas 18% e, a **autorregulação**, 0% das observações.

Gráfico 2

Percentagem dos tipos de regulação emocional observados



Nota. Fonte própria, 2021

Seguidamente, serão apresentados e analisados os resultados obtidos decorrentes da realização de uma entrevista à educadora cooperante com o intuito de identificar o papel do adulto enquanto mediador nas situações de decisão social da criança. Neste âmbito, depois de realizar a entrevista (cf. Anexo I), transcrevi as respostas da educadora (cf. Anexo J) e, de seguida, realizei uma tabela categorial para as respostas (cf. Anexo K).

Desta forma, quando questionada acerca da conceção de regulação emocional, a educadora referiu que esta se constitui pela “capacidade que cada indivíduo tem de gerir as suas emoções” (excerto da entrevista à educadora), que esta se prende pela capacidade

de adaptação às diferentes situações com que se depara e que depende de fatores externos como, por exemplo, o ambiente familiar e social da criança. Como refere a educadora cooperante, “as crianças no seu dia a dia estão rodeadas de estímulos que as fazem reagir, muitas das vezes de forma intuitiva, sendo-lhes difícil controlar e regular as suas emoções” (excerto da entrevista à educadora). Por outro lado, o conceito de desregulação emocional é, para a educadora, “a dificuldade que o indivíduo tem de regular as suas emoções reagindo de forma impulsiva, não sendo capaz de as controlar” (excerto da entrevista à educadora).

Relativamente ao papel do/a educador/a na regulação emocional, a educadora foi questionada sobre a sua atuação nos momentos de regulação emocional das crianças e acerca de que estratégias utiliza para promover a regulação emocional. Neste sentido, a educadora cooperante referiu que a sua atuação, nestes momentos, “difere de criança para criança, pois cada uma tem as suas características e personalidade, pelo que é fundamental conhecer o grupo e adequar a nossa forma de agir” (excerto da entrevista à educadora). No que concerne às estratégias, a educadora mencionou que estas também diferem e têm que ser adequadas a cada criança do grupo individualmente pois, “há crianças que num momento de desregulação, necessitam de se sentir seguras, precisam de colo e um abraço, no entanto há crianças que nesses momentos têm dificuldade em aceitar o toque, sendo mais eficaz conversar calmamente, levá-la a beber água, acompanhá-la ao exterior para que se afaste do espaço e do contexto que lhe provocou a reação” (excerto da entrevista à educadora). Deste modo, a educadora considera importante, reconhecer as características de cada criança, dar tempo à criança, estabelecer limites, transmitir segurança, adequar a postura, o tom de voz e a linguagem, colocar-se no lugar da criança e baixar-se ao nível das mesmas nos momentos de diálogo. A educadora esclarece que estas estratégias são importantes pois, se a postura, o tom de voz e a linguagem corporal do adulto não forem adequadas, “poderão deixar a criança que está emocionalmente desregulada ainda mais ansiosa e com dificuldade em regular o comportamento” (excerto da entrevista à educadora).

Outro tópico abordado na entrevista prendeu-se pelo papel dos pares na regulação emocional das crianças de forma a compreender como é que as interações entre pares atuam na regulação emocional das crianças. A educadora considera que “o fator idade

pode afetar a regulação emocional, uma vez que consoante a idade, a maturidade e o nível de desenvolvimento da criança, esta conseguirá compreender melhor as suas emoções” (excerto da entrevista à educadora). Adicionalmente, foi ainda referido pela educadora que as interações entre pares promovem a regulação emocional dado que permitem à criança desenvolver atitudes mais corretas e menos egocêntricas, permite-lhes aprender a regular as suas emoções encontrando estratégias mais eficazes através da socialização “que lhes permitem agir eficazmente e harmoniosamente perante diversas situações” (excerto da entrevista à educadora) e, permite ainda desenvolver interações positivas, de cooperação e altruístas.

Dado o modelo pedagógico próprio adotado pela organização socioeducativa que fomenta a livre escolha da criança, considerei fulcral questionar a educadora acerca do papel do ambiente educativo na promoção da regulação emocional, tentando compreender de que forma é que o ambiente educativo da sala das Expressões é facilitador da regulação emocional das crianças e, em que medida as rotinas diárias da sala de atividades podem afetar a regulação emocional das crianças. Desta forma, a educadora referiu que a organização do ambiente educativo da sala das expressões promove a autonomia das crianças e transmite segurança pois, “os instrumentos utilizados na sala, a sequência temporal bem definida, as rotinas estruturadas, permitem que a criança se organize de forma autónoma e dá-lhes segurança (mapa da escolha, plano do dia, calendário, agenda semanal), pois são capazes de antecipar os acontecimentos e a sua sucessão” (excerto da entrevista à educadora). A educadora acrescentou que um ambiente educativo bem organizado ajuda na gestão das emoções uma vez que “uma criança que entende o meio que a rodeia, que se sente à vontade no espaço, que antecipa o que vai acontecer, consegue com maior facilidade gerir as suas emoções perante estímulos externos, reagindo e adequando as suas atitudes de uma forma mais regulada e consciente” (excerto da entrevista à educadora).

Para finalizar, serão apresentados os dados recolhidos individualmente com cada criança, através do diálogo, acerca da compreensão das suas próprias emoções pois, face ao tema da investigação realizada, considerei importante compreender em que medida as crianças reconheciam e nomeavam as suas emoções de forma a identificar se, num momento de decisão social em que a criança recorre a um tipo de regulação emocional,

compreende as emoções que está a sentir. Desta forma, realizei uma tabela (cf. Anexo L) em que registei o nome da criança e as emoções que pretendia que as crianças identificassem. As emoções foram escolhidas com base no que é referido por Harris (1996, citado por Roazziet al., 2011), ou seja, as emoções podem ser diferenciadas entre emoções simples e complexas “pelo facto de existir uma expressão facial reconhecível ou não” (p. 53). Segundo o mesmo autor, “as emoções de raiva, medo, tristeza e alegria teriam expressões faciais mais facilmente reconhecíveis, sendo consideradas emoções simples (...). Já as emoções complexas não teriam uma figura facial ou expressões comportamentais tão óbvias como vergonha, orgulho e culpa” (Harris, 1996, citado por Roazzi et al., 2011, p. 53). Assim, e tendo em conta o que é referido na bibliografia analisada, decidi abordar com as crianças o que era para elas emoções como a calma, o medo, a alegria, a raiva e a tristeza. Desta forma, os dados obtidos foram organizados em tabelas e gráficos para uma compreensão mais facilitadora dos mesmos como podemos observar na tabela 4 e no gráfico 3 que se seguem:

Tabela 4.

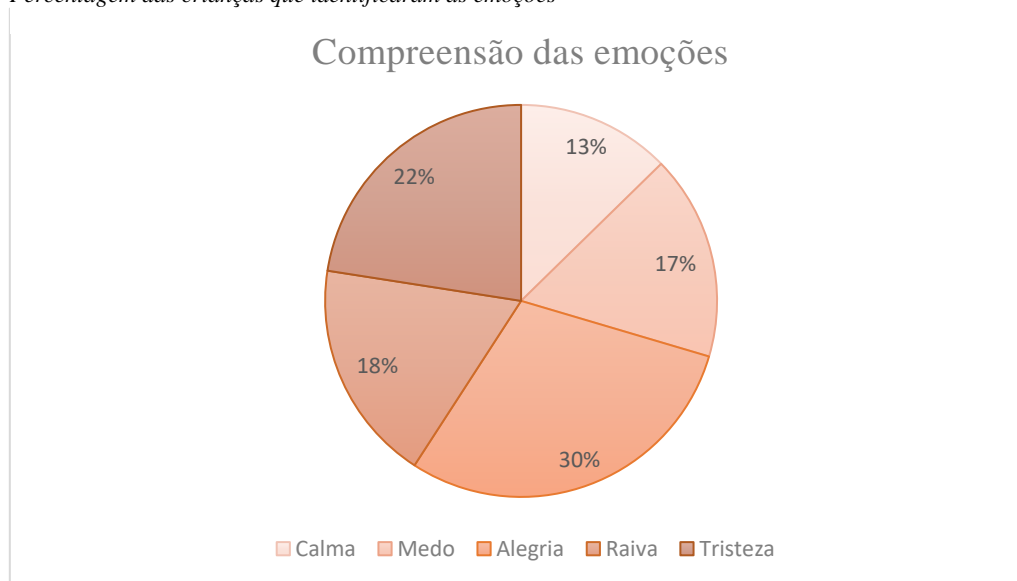
Frequência das crianças que identificaram as emoções

| Tipo de Emoção | Frequência Absoluta |
|-----------------------|----------------------------|
| Calma | 9 |
| Medo | 12 |
| Alegria | 21 |
| Raiva | 13 |
| Tristeza | 16 |
| Total | 71 |

Nota. Fonte própria, 2021

Gráfico 3

Percentagem das crianças que identificaram as emoções



Nota. Fonte própria, 2021

Na tabela e no gráfico apresentados acima podemos observar a frequência absoluta e a frequência relativa dos dados obtidos relativamente à compreensão das emoções escolhidas, pelas crianças. Desta forma, importa referir inicialmente que, se as 22 crianças do grupo tivessem compreensão das 5 emoções escolhidas, obteriam um total de 110 respostas, contudo, como podemos observar, apenas recolhi 71 respostas relativamente à compreensão das emoções. No que concerne à **alegria**, podemos observar que esta foi a emoção que mais crianças identificaram, isto é, 21 crianças, representando 30% das respostas obtidas. Seguidamente, 16 crianças reconheceram o que era a **tristeza**, resultando num total de 22% respostas. A **raiva** foi a 3ª emoção mais reconhecida pelas crianças do grupo, sendo que 13 crianças conseguiram identificá-la, representando num total de 18% das respostas. 12 crianças conseguiram identificar o que era para si o **medo**, resultando num total de 17% das respostas obtidas. Por último, a emoção menos reconhecida pelas crianças foi a **calma**, sendo que apenas 9 crianças compreendem quando se estão a sentir calmas, o que representa apenas 13% das respostas.

Adicionalmente, considerei pertinente organizar também os dados de forma a compreender quantas crianças do grupo conseguiram identificar as 5 emoções escolhidas para abordar com as crianças, com base nos referenciais teóricos, e, os dados obtidos são apresentados na tabela e no gráfico que se seguem:

Tabela 5.

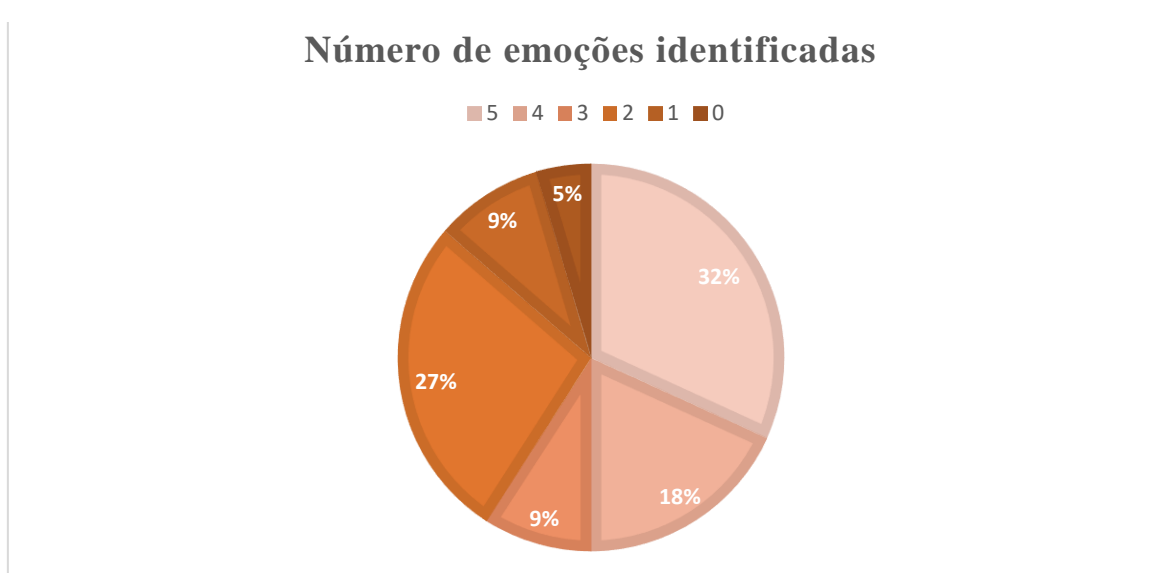
Frequência do total de emoções identificadas pelas crianças

| Número de emoções identificadas | Frequência Absoluta |
|---------------------------------|---------------------|
| 5 | 7 |
| 4 | 4 |
| 3 | 2 |
| 2 | 6 |
| 1 | 2 |
| 0 | 1 |
| Total | 22 |

Nota. Fonte própria, 2021

Gráfico 4

Percentagem do total de emoções identificadas pelas crianças



Nota. Fonte própria, 2021

Face ao que é apresentado acima, na tabela 4 e no gráfico 3, é possível observar que **7 crianças** do grupo conseguiram identificar as **5 emoções** pretendidas, representando assim, 32% das crianças do grupo. Seguidamente, **6 crianças** conseguiram

identificar apenas **2 emoções**, constituindo-se como a segunda percentagem mais alta, ou seja, 27% das crianças. Posteriormente, **4 crianças** conseguiram identificar **4 emoções**, das 5 que se pretendia, o que representa 18% das crianças do grupo da sala de referência. Apenas **2 crianças** do grupo identificaram **3 emoções**, o que representa 9% das crianças do grupo e outras **2 crianças**, reconheceram apenas **1 emoção** pretendida, o que se constitui também como 9% das crianças. Para finalizar, houve **1 criança** do grupo que não identificou **nenhuma emoção**, o que representa 5% das crianças abordadas, num total de 22 crianças que constituem o grupo.

4.4.2. Discussão dos resultados

A análise dos tipos de regulação emocional das crianças com idade pré-escolar em situações de decisão social, permitiu-me perceber que, nas 22 situações observadas sobre as situações de decisão social perante o Mapa da Escolha com que as crianças eram confrontadas, na maioria das situações as crianças recorreram à regulação social negativa (18), existindo apenas 4 situações em que se regularam positivamente e, nenhuma criança se conseguiu autorregular sozinha. Face à observação dos dados recolhidos, Seixas, Barbosa e Fuertes (2017) referem nos seus estudos que, a média nacional dos padrões de auto-regulação infantil apresentam, aproximadamente, a seguinte distribuição: 50% dos dados para o Estilo Socialmente Positivo, 30% dos dados para o Estilo Socialmente Negativo e, 20% dos dados direcionados para o Estilo Orientado para o Auto-conforto. Tendo conhecimento destes dados, importa esclarecer que na presente investigação não foram observados dados no que remete ao Estilo Orientado para o Auto-Conforto dado que não me foi possível observar todas as crianças do grupo, no tempo estabelecido, em situações de decisão social perante o Mapa da Escolha.

Precedentemente à observação realizada e à análise dos dados obtidos, não só perspectivava que os dados demonstrassem que as crianças da sala das Expressões recorressem maioritariamente à regulação social negativa perante as situações de decisão social com que fossem confrontadas, mas também que fosse observar mais situações de decisão social perante o Mapa da Escolha. Desta forma, durante os 32 dias em que observei continuamente as interações que as crianças estabeleciam perante o Mapa da Escolha e a forma como se regulavam emocionalmente face às situações de decisão social

com que se debatiam, apenas observei situações de conflito interno em 12 dias, sendo que, nos restantes 20 dias da observação, não foram registadas quaisquer situações de decisão social ou de conflito interno.

Apesar de perspetivar, como já referi, observar mais situações de regulação social negativa durante o tempo de observação, refleti sobre o porquê de os dados não serem os que perspetivava. Deste modo, dado que o modelo pedagógico próprio adotado pela organização socioeducativa valoriza a livre escolha da criança e conta com instrumentos de pilotagem que permitem que a criança seja autónoma e apoiam o envolvimento, a participação e a livre-escolha da criança, sendo um deles o Mapa da Escolha. Este instrumento, segundo Folque (1999), também permite a criança refletir relativamente à sua ação, conseguindo antecipar as suas escolhas e opções e, assim, decidir que atividades quer realizar. É de mencionar, portanto, que o Contexto Socioeducativo onde me integro privilegia e adota uma pedagogia participativa, que apresenta uma “imagem da criança como construtora de conhecimento, com competência de ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013 p. 19). Diariamente, as crianças, na dinâmica da manhã, realizam a escolha das áreas onde querem brincar ou desenvolver alguma atividade e, posteriormente, dirigem-se ao Mapa com os seus cartões para os colocar na respetiva área. Importa clarificar que durante o momento de utilização do mapa da escolha, por parte das crianças, estas têm a oportunidade de escolher a área da sala que querem explorar durante aquele tempo da manhã. Cada criança tem o seu cartão e, numa tabela de dupla entrada, podem encontrar as áreas da sala e colocar o cartão com a sua fotografia na área que pretendem escolher, tendo a hipótese de trocarem de área sempre que quiserem, mas com a condição de que devem respeitar quando a área está cheia, visto que existe uma lotação para cada um dos espaços. Acrescentando, é possível verificar que, de um modo geral, as crianças do grupo apresentam facilidade na exploração do mapa da escolha, conseguindo perceber como funciona este mapa e, por isso, não ser necessária a ajuda do adulto para colocar os cartões. Desta forma, e por estarem tão integradas nas rotinas da sala de atividades, as crianças recorrem mais ao diálogo nos momentos de decisão social perante este instrumento de pilotagem e compreendem quando a área está cheia, o que se traduz em menos observações em que surgiram conflitos no Mapa da Escolha, contrariamente ao que perspetivava. Assim,

compreendi que, como as crianças estão bastante integradas na rotina e reconhecem as regras dos instrumentos de pilotagem presentes, compreendem as limitações dos mesmos e deixa de existir tantos conflitos por, por exemplo, quererem ir para uma área que já se encontra completa.

Segundo a educadora cooperante, “o ambiente educativo deve estar pensado, de modo que a criança se consiga organizar no espaço e no tempo e, neste sentido os instrumentos de pilotagem são fundamentais e facilitadores, para que essa organização surja de forma natural e espontânea. Os instrumentos utilizados na sala, a sequência temporal bem definida, as rotinas estruturadas, permitem que a criança se organize de forma autônoma e dá-lhes segurança (mapa da escolha, plano do dia, calendário, agenda semanal), pois são capazes de antecipar os acontecimentos e a sua sucessão” (excerto da entrevista à educadora). Neste seguimento, um dos fatores que se constitui como extremamente útil para ajudar as crianças na regulação das suas emoções é a organização do tempo e das rotinas (Downer et al., 2010; Pianta, 2006, mencionados por Cadima et al., 2016) que, segundo Webster-Stratton (1999), ajuda as crianças a saberem o que esperar através de regras claras e rotinas previsíveis, estabelecidas na sala de atividades. Face ao que é referido pelos autores, também a educadora cooperante acrescenta na entrevista realizada que a organização do ambiente educativo é preponderante no auxílio da regulação emocional pois “uma criança que entende o meio que a rodeia, que se sente à vontade no espaço, que antecipa o que vai acontecer, consegue com maior facilidade gerir as suas emoções perante estímulos externos, reagindo e adequando as suas atitudes de uma forma mais regulada e consciente” (excerto da entrevista à educadora).

Adicionalmente, através dos dados registados na grelha de observação dos tipos de regulação emocional das crianças (cf. Anexo H), foi possível observar que, nas situações em que as crianças recorreram à regulação social negativa, necessitaram, maioritariamente, do auxílio do adulto para que se conseguissem regular emocionalmente de forma positiva, o que demonstra que o papel do adulto não só é preponderante enquanto mediador nas situações de decisão social da criança, como também que estas, ainda têm muita dificuldade em se autorregular, como podemos comparar com os dados apresentados na tabela 3, que demonstram que nenhuma criança recorreu à autorregulação nos momentos de decisão social com que se deparou. Desta forma, e tendo

em conta os dados obtidos, se a maioria das crianças recorre ao adulto para ajudar a resolver os conflitos que surgem perante as situações de decisão social e, assim, regular-se emocionalmente de forma positiva, não será necessário encontrar estratégias para que, a criança, gradualmente, deixe de recorrer ao adulto para resolver e gerir os seus conflitos?

Segundo Fonseca (2016), cabe ao educador criar, planear e gerir o envolvimento social da sala ou do ecossistema pedagógico de forma a criar “condições emocionais e afetivas ótimas para que a aprendizagem, como ato cognitivo construído e co-construído, aconteça efetivamente” (p. 370). O mesmo autor refere que se a relação entre o educador e a criança “não for facilitadora, mediatizadora e acolhedora, as aprendizagens escolares iniciais podem evocar sofrimento emocional (...)” (Fonseca, 2016, p. 372). Bras e Reis (2012) demonstram que “os educadores devem procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si” (p. 138), fomentando o diálogo entre as crianças e com as crianças, “promovendo a partilha de vivências e de experiências”, proporcionando um ambiente facilitador e harmonioso que permita às crianças exprimir as suas emoções, opiniões e sentimentos (p.138). Como refere Webster-Stratton (1999), “uma forma de ajudar as crianças a aprenderem a expressar sentimentos e a regular as suas respostas emocionais é os próprios educadores usarem a linguagem emocional com as crianças” (p. 265). Face ao que é referido pelos autores supramencionados e segundo a educadora cooperante, através da entrevista realizada (cf. Anexo J), importa que as estratégias a utilizar nos momentos de desregulação emocional das crianças sejam as mais adequadas pois, caso contrário, “poderão deixar a criança que está emocionalmente desregulada ainda mais ansiosa e com dificuldade em regular o comportamento” (excerto da entrevista à educadora). Adicionalmente, e em concordância com a educadora, importa também que a atuação difira “de criança para criança, pois cada uma tem as suas características e personalidade, pelo que é fundamental conhecer o grupo e adequar a nossa forma de agir” (excerto da entrevista à educadora). Desta forma, de uma maneira geral, a educadora considera importante, reconhecer as características de cada criança, dar tempo à criança, estabelecer

limites, transmitir segurança, adequar a postura, o tom de voz e a linguagem, colocar-se no lugar da criança e baixar-se ao nível das mesmas nos momentos de diálogo.

Assim, apesar do que os dados revelaram, segundo Piscalho e Veiga Simão (2014), “as crianças mais novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem” e, deste modo, as autoras apelam “à urgência da promoção destas competências intencionalmente no contexto escolar, não só pelos benefícios imediatos, mas, também, pelos percursos que se abrem para a autonomia e aprendizagem futura” (p.175).

Adicionalmente, considere-i fui fulcral identificar em que medida é que as crianças reconheciam e nomeavam as suas emoções para compreender se estas reconheciam o que sentiam nos momentos de regulação emocional. Assim, através dos dados obtidos, e num total de 22 crianças na sala, compreendi que a maioria das crianças, ou seja, 21 crianças identificaram o que era a alegria, 16 crianças identificaram a tristeza, 13 crianças identificaram a raiva, 12 crianças identificaram o medo e, apenas 9 crianças conseguiram identificar a calma. Segundo Harris (1996), citado por Roazzi et al. (2011, p.53) “as emoções de raiva, medo, tristeza e alegria teriam expressões faciais mais facilmente reconhecíveis, sendo consideradas emoções simples (...). Já as emoções complexas não teriam uma figura facial ou expressões comportamentais tão óbvias como vergonha, orgulho e culpa”. Depondt, Kog e Moons (2004) referem que na idade pré-escolar devem ser exploradas as quatro emoções básicas: estar feliz, estar com medo, estar zangado e estar triste e, segundo Moreira (2008), a partir dos três anos as crianças começam a ter capacidade para exprimir o seu estado emocional. Tendo em consideração o que é referido pelos autores supramencionados, é possível reparar que as quatro emoções identificadas pela maioria das crianças, são as emoções consideradas simples por Roazzi et al. (2011) ou básicas como referem Depondt, Kong e Moons (2004). Desta forma, a calma, tendo sido identificada apenas por 9 crianças, menos do que a maioria, pode ser considerada uma emoção mais complexa para as crianças em idade pré-escolar como a vergonha, o orgulho e a culpa.

Neste sentido, realça-se a importância de se abordar as emoções com as crianças nos jardins-de-infância, valorizando o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças, uma vez que “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-

Magalhães, 2007, p. 55). Segundo Steiner e Perry (2001), uma pessoa emocionalmente formada é capaz de lidar com as emoções de maneira a desenvolver o seu poder pessoal e a criar maior qualidade de vida e, uma vez que é na idade Pré-Escolar que a criança desenvolve novas formas de se relacionar com os outros e de se expressar, as emoções devem ser trabalhadas e abordadas desde cedo, no Jardim de Infância.

Para finalizar, o presente estudo apresenta limitações como é expectável nos trabalhos experimentais. Deste modo, no presente estudo, destaco o tempo reduzido de observação que se traduz em poucas observações sobre os tipos de regulação emocional a que as crianças recorrem em situações de decisão social e a minha falta de treino nesta observação. Terminado o presente estudo, reconheço que, apesar de expectar observar que as crianças recorressem maioritariamente à regulação social negativa em situações de decisão social, como foi possível constatar com os dados recolhidos, reconheço agora que, se a investigação fosse realizada a longo prazo e fosse definido um plano de ação com estratégias que promovessem uma regulação social positiva em todas as crianças do grupo, seria possível observar uma mudança e, talvez observar que as crianças começariam a autorregular-se ou a recorrer à regulação social positiva, gradualmente, sem recorrer ao auxílio do adulto. Desta forma, seria interessante realizar a investigação no início do ano letivo, implementar um plano de ação com estratégias que promovessem e fomentassem atitudes e comportamentos positivos em situações de decisão social e, mais tarde, realizar novamente observações para poder comparar a evolução no grupo de crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Segundo Oliveira et al. (2006),

“o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressas pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc.” (p. 548).

Com o término da PPS II, em contexto de JI, pretende-se agora a realização de uma reflexão geral sobre a prática que desenvolvi tanto neste contexto como no contexto de Creche, na Prática Profissional Supervisionada I (PPS I), refletindo acerca do impacto destas experiências na construção da minha identidade profissional, enquanto futura educadora de infância e visando todos os progressos, fragilidades, dificuldades e aprendizagens. Para tal, efetuarei um balanço reflexivo de ambos os estágios, realçando a minha evolução enquanto educadora estagiária.

Início a presente reflexão mencionando que as PPS I e II realizadas refletem traços comuns no meu papel enquanto educadora estagiária, apesar das valências e as características dos grupos serem totalmente diferentes dado que contribuíram para o desenvolvimento e aprofundamento da minha identidade profissional, na medida em que fui confrontada com diversos desafios que me levaram a uma reflexão sobre a minha ação, sobre as razões que justificam a mesma e sobre a educadora de infância que quero ser.

Concordando com Silva et al. (2016),

“a intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem. Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13).

Neste sentido, os estágios profissionais constituem-se como uma experiência fundamental no percurso de formação de qualquer educador/a de infância ou de outro profissional, na medida em que permitem o contacto direto com a nossa futura realidade, colocar em prática os conhecimentos teóricos apreendidos, tomar conhecimento e consciência da nossa prática proporcionando ao estagiário o “domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução das suas funções” (Scalabrin & Molinari, 2013). Corroborando esta ideia, Scalabrin e Molinari (2013) referem que os estágios se constituem como um passo importante pois permitem ao futuro profissional “ter a capacidade de se encontrar com a realidade social da educação e, a partir desta relação, começar a preparar o seu amanhã como profissional da educação, fazendo realmente a diferença onde quer que se encontre”. Costa e Caldeira (2015) acrescentam ainda que, é no contexto de formação “que o educador de infância, seja ele estagiário, principiante ou experiente, (re)constrói a sua identidade profissional, pois é impossível dissociar identidade pessoal de identidade profissional ou de identidade social” (p. 116).

Neste seguimento, a identidade profissional desenvolve-se tendo em conta diversos fatores como os contextos onde nos inserimos, as interações realizadas, as aprendizagens retiradas e as relações que se estabelecem com os diferentes intervenientes - equipa educativa, crianças e famílias (Sarmiento, 2009). Com efeito, e após o término das duas práticas profissionais exigidas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, reconheço e acredito que a minha prática está e estará em constante mudança pois, como referido acima, há vários fatores inerentes ao desenvolvimento da identidade profissional e, no decorrer da minha vida e da minha prática irei, certamente, ser confrontada com diferentes desafios e situações que me farão questionar determinadas formas de agir. No entanto, serão momentos fulcrais para o minha identidade profissional e pessoal, que considero síncronas, e que me farão estar em constante reflexão. Deste modo, posso afirmar que, no que refere à identidade profissional, concordo com Serrazina (2000) quando refere que esta se constitui como “o conjunto de todas as experiências formais e informais que o professor tem ao longo da sua carreira desde a formação inicial até à reforma” (p. 125).

Desta forma, no que concerne à prática realizada em contexto de Jardim de Infância, reconheço que o meu maior constrangimento se prendia ao nível das

planificações de atividades que atendessem aos interesses do grupo de crianças uma vez que, dado o modelo pedagógico próprio adotado pela organização socioeducativa que pretende que os grupos de crianças se tornem heterogêneos no período da manhã com a livre escolha das salas de JI, o grupo de crianças era diferente todos os dias e, com isso, também os interesses do grupo que acompanhava, a cada dia, eram diferentes. Contudo, é fulcral salientar o papel da educadora cooperante neste processo dado que sempre se mostrou disponível para me ajudar, responder às minhas dúvidas e refletir comigo sobre a minha prática. Saliento ainda o facto de ter deixado de haver escolha e trocas de salas devido à Covid-19 e, por isso, o grupo de referência da sala das expressões manteve-se constante diariamente, o que levou a que as planificações realizadas atendessem sempre aos seus interesses, curiosidades e necessidades.

Nesta linha de pensamento, saliento que as equipas educativas dos contextos onde realizei as práticas profissionais sempre foram um grande suporte para a minha prática e sempre me senti integrada nas mesmas, contudo na valência de JI senti mais que estava numa sala “minha” e com um grupo de crianças “meu” dado que a educadora cooperante sempre me permitiu intervir, realizar atividades e momentos da rotina diária com o grupo, havendo um processo de colaboração, cooperação, partilha e respeito constante.

No que refere às crianças com quem me cruzei nas práticas profissionais, considero e reconheço que criei sempre relações baseadas no afeto, respeito, confiança, tendo sempre por base e em consideração as potencialidades, necessidades, curiosidades e interesses dos grupos e de cada criança individualmente, pois tenho plena consciência de que cada criança é um ser único e individual com ritmo, tempos e características próprias. Desta forma, na minha ação considerei sempre a criança como principal agente da sua aprendizagem, atendendo sempre às suas necessidades. Assim, considero fundamental referir que a minha ação pedagógica é sempre carregada de intencionalidade dado que privilegio e sempre privilegiei uma prática adaptada a cada criança, a cada grupo, de forma a proporcionar desafios e a criar aprendizagens significativas, enriquecedoras e variadas.

Esta valorização de estabelecer relações afetivas com os grupos e com cada criança individualmente, que me acompanhou veementemente no decorrer da minha prática em JI e em Creche, considero ser uma das minhas maiores potencialidades e

características não só enquanto futura educadora de infância, como também enquanto pessoa. Considero importante mencionar tal aspeto, uma vez que estabelecer relações próximas e afetivas, baseadas na confiança, na partilha, na segurança e no respeito, com o grupo de crianças e com cada criança individualmente era uma das minhas prioridades e intencionalidades pois, em concordância com Portugal (2008), entre os fatores de proteção que tornam as crianças mais resilientes está “a existência de relações seguras, psicologicamente nutrientes, com figuras de referência adultas” (p. 63). Assim, desde a prática realizada em Creche e, nesta última, sempre tive a preocupação de criar um ambiente positivo para a criança, no qual me reconhecessem como figura de referência e como alguém próximo e confiável pois, como referem Brazelton e Greenspan (2009) “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que a rodeiam” (p. 188).

Ainda que me considere uma pessoa com facilidade em estabelecer relações afetivas e de segurança com cada criança, também ouvi-las e observá-las é algo que considero extremamente fulcral na minha prática pois, em concordância com Parente (2012, p. 5), compreendo que é necessário “levar a cabo observações cuidadas e intencionais e escutar cada criança” para que possa garantir que tanto as rotinas de cuidado, as atividades e as experiências que planeio e proporciono às crianças atendam às suas necessidades e tenham significados para as mesmas. Desta forma, uma das principais aprendizagens e competências que adquiri na prática profissional em contexto de Creche, que trouxe para a minha ação pedagógica em contexto de JI e que sei que faz parte da minha identidade profissional, dado que me reconheço como uma pessoa bastante observadora, atenta e questionadora foi a importância da observação e da escuta atenta do grupo de crianças, uma vez que “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (Parente, 2012, p. 5). Como referem Silva et al. (2016), a intencionalidade educativa é o que caracteriza a intervenção profissional do/a educador/a de infância e o que lhe permite atribuir sentido à sua ação e, por isso, é necessário que este observe, registre e documente para que possa adaptar o planeamento ao grupo que acompanha e depois avaliar.

Para finalizar, e tendo em consideração tudo o que foi supradito, reconheço que a minha prática estará em constante mudança após as duas PPS II e que irei desenvolvendo as diretrizes que orientam a minha prática consoante as experiências que vou tendo e os diferentes agentes educativos com quem contactar pois, como refere Silva (2003, p. 106, citado por Silva et al., 2014, p. 44), “ninguém se prepara para toda a vida e os professores muito menos”. Day (2001, p. 15, citado por Silva et al., 2014, p. 44) acrescenta ainda que “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

O término deste relatório representa o final desta etapa da minha formação académica e, espelha as aprendizagens, experiências, vivências e competências que adquiri no decorrer das Práticas Profissionais Supervisionadas que me auxiliaram na construção da minha identidade profissional apesar de a mesma, se encontrar em permanente construção tendo em conta as experiências, contextos e pessoas com quem for contactando no decorrer da minha jornada enquanto educadora de infância. Neste sentido, importa, portanto, destacar as maiores aprendizagens ao nível da parte prática como da parte teórica, que foi sendo construída e elaborada aliada à prática que desenvolvi em II.

Inicialmente, importa referir a elaboração do portfólio de estágio (cf. Anexo A), que inclui as notas de campo, as reflexões semanais, e as planificações das atividades que fui desenvolvendo ao longo da PPS II, e que se revelou uma estratégia formativa, reflexiva e avaliativa fundamental para a minha prática (Rodrigues, 2009). Sá-Chaves (2005, p.86) citado por Rodrigues (2009, p.6) refere que “o portfolio revela a evidência tangível dos processos resultados ou realizações e as competências que vão sendo actualizadas quando a pessoa muda e cresce”. Neste sentido, considero que a utilização deste instrumento possibilitou que melhorasse o meu desempenho ao longo da PPS II dado que, ao permitir-me refletir semanalmente de forma individual e partilhada com a educadora cooperante e a professora orientadora do estágio, fez com que pensasse a minha prática até então e, caso fosse necessário, que a adequasse ou melhorasse face aos interesses e necessidades do grupo de crianças e de cada criança individualmente.

Igualmente ao que aconteceu na PPS I, a realização de uma investigação para o presente relatório revelou-se como uma ferramenta fulcral no meu percurso académico, dado que me permitiu ser mais rigorosa e sistemática na forma de observar o que me rodeava, reflexiva e permitiu-me também desenvolver competências e hábitos investigativos. A investigação do presente relatório da PPS II, não só foi importante do ponto de vista dos resultados obtidos e da análise dos mesmos, como também pelo contributo que teve no meu processo de aprendizagem, ao permitir-me reconhecer a importância de abordar as emoções com as crianças em idade pré-escolar e compreender os tipos de regulação emocional a que estas recorrem. Como refere Goleman (2012), a

infância é um período crítico para a regulação emocional, na medida em que durante esse período a criança organiza uma estrutura de comportamentos e formas de regulação emocional que podem marcar o seu comportamento social presente e futuro. Neste seguimento, e em concordância com Depondt et al. (2004), é premente ajudar as crianças a identificarem, compreenderem e expressarem logo desde cedo as suas emoções, pois “aprender a exprimir e a comunicar os sentimentos aos outros diminui a possibilidade de manifestar comportamentos menos adequados, numa situação emocionalmente complicada” (p. 9). Segundo Smith e Walden (1999, citados por Cardoso & Carmona, 2011, p. 12), a compreensão das emoções por parte da criança, “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional”.

Pretendo destacar também a importância de delinear a minha intencionalidade educativa tendo em conta as potencialidades, fragilidades e interesses das crianças pois, no decorrer da PPS I e da PPS II foi uma das maiores aprendizagens que retirei, através da observação que, considero ser uma das características principais da minha prática enquanto estagiária e futura educadora de infância, procurando ser uma pessoa bastante observadora. Reconheço que não importa apenas planear atividades para as crianças, mas sim proporcionar experiências que atendam aos interesses do grupo ou das crianças, contribuindo assim para que estas sejam significativas para as crianças (Parente, 2012). Para tal, o meu papel enquanto futura educadora de infância passa por conhecer o grupo de crianças, de forma geral e individual, criar oportunidades, escutar as crianças e dar-lhes voz de forma a promover aprendizagens e experiências com um maior interesse para as mesmas. Desta forma, para que possa proporcionar um ambiente estimulante em que promova aprendizagens significativas e diversificadas, com igualdade de oportunidades para todas as crianças, salienta-se a importância de observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar de forma a poder adequar a minha prática pedagógica sempre que necessário (Silva et al., 2016) e, assim, promover práticas pedagógicas de qualidade (Portugal, 2012).

Enquanto futura educadora de infância reconheço, com o término desta etapa, o quão importante é planear e refletir sobre as intencionalidades que tenho face à minha

intervenção pedagógica para que possa proporcionar oportunidades e experiências que fomentem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Neste seguimento, algo que levo comigo para a minha futura profissão é a compreensão da criança como um ser único, com capacidades individualizadas e com características próprias e que não é a sua idade que define o que a mesma está preparada ou não para fazer, mas também as experiências e as vivências passadas (Portugal, 2008). Adicionalmente, reconheço também que as crianças devem deter um papel ativo na construção das suas aprendizagens e que são “conhecedores privilegiados das suas experiências” (Fattore et al., 2012, citado por Gonçalves, 2020). Importa reforçar que, o contexto socioeducativo onde desenvolvi a minha PPS II rege-se por um *modelo pedagógico próprio* baseado na livre escolha, defendendo os princípios da pedagogia em participação e, “permite que as crianças sejam os principais intervenientes na ação, que as suas próprias vivências e experiências sejam valorizadas e respeitadas contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem” (cf. Anexo C – Transcrição da entrevista à Educadora Cooperante). Desta forma, considero que este modelo pedagógico próprio se identifica bastante com os princípios das perspetivas participativas com os quais me revejo e que privilegiei nas minhas práticas enquanto estagiária e privilegio enquanto futura educadora de infância. Relativamente à pedagogia participativa, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2017), afirmam que se observa a criança como um ser que apresenta interesses, impulsos e “motivações que criam intencionalidades e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentido e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando” (p. 122). Assim, posso afirmar que este estágio, neste contexto socioeducativo em particular, contribuiu para me definir enquanto educadora de infância e os princípios que defendo nas minhas práticas pedagógicas uma vez que me identifiquei bastante com o modelo pedagógico com que contactei nos 5 meses da PPS II dada a centralidade e voz que atribuem à criança. Contudo, saliento ainda que defendo também que um/a educador/a de infância não deve ter a obrigatoriedade de seguir um único modelo curricular, podendo conjugar vários que permitam que a sua prática seja o mais adequada possível ao seu grupo de crianças e às necessidades, fragilidades e interesses que essas apresentam.

Em suma, considero que a PPS II foi fulcral no meu percurso académico e constituiu-se como uma oportunidade de, com o apoio e a orientação de profissionais experientes, relacionar a teoria, a prática e a investigação e, dessa forma, me aproximar da realidade que é vivida nos contextos de educação de infância e começar a pensar na educadora de infância que perspetivo ser e na tamanha responsabilidade que é ser um exemplo e transmitir os melhores valores possíveis às crianças que cruzarem o meu caminho.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, L. S. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebê e a educadora na creche. *Análise Psicológica* (32), 173-186.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA*, 22(40).
- Associação de Profissionais de Educação de Infância. (2011). *Carta dos Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Barbosa, A. (2012). *A Relação e a Comunicação Interpessoais entre o Supervisor Pedagógico e o Aluno Estagiário* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2472>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Bras, T. & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, (3), 135 – 147.
- Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo*. (6ª Ed.). Editorial Presença.
- Cardoso, C. & Carmona, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*. [Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia]. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Castelão, A. S., Pinto, D., & Fuertes, M. (2015). O impacto do Modelo Touchpoints: das representações do educador de infância à construção de uma parentalidade confiante. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 76-94.
- 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*, 34(3), 235-248.
- Costa, M. D. L., & Caldeira, A. I. M. (2015). Se isto é uma educadora de infância: reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II encontro de*

- mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 124-131.
- Coutinho, A. (2002). As culturas infantis na creche: a produção simbólica das crianças de 0 a 3 anos numa instituição pública de Educação Infantil [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Coutinho, C. P. (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Edições Almedina.
- Depondt, L., Kog, M. & Moons, J. (2004). Uma caixa cheia de emoções: Manual. *Estúdio didáctico*.
- Dias, I. S., Lemos, A. R., Quaresma, Â., & Fonseca, V. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. *IPCE*, 313.
- Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, 7(1), 355-388.
- Faria, Á., & Ramos, A. (2011). Redes sociais no jardim de infância para aprender e partilhar com a família e a comunidade. Universidad de A Coruña.
- Farinha, S., & Fuertes, M. (2018). Quando sou mãe e quando sou educadora!: comparando mães e educadoras (com os seus filhos ou com outras crianças) numa tarefa colaborativa com a criança. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 8(2), 47-74.
- Figueiredo, M. J. (2010). *A relação escola-família no pré-escolar: contributos para uma compreensão* [Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1937>
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34.
- Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5^a série (5), 5-12

- Fonseca, V. D. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384.
- Forneiro, L. I. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. A. Zabalza (Ed.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281) (B. A. Neves, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1996).
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas, S. L., da Costa, M. G. N., & de Miranda, F. A. (2014). Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. *Revista Meta: Avaliação*, 6(16), 85-98.
- Fuertes, M. (2019). Eu não me zango, se tu não te zangares! Será a (Des)regulação emocional do bebé, do/a educador/a ou de ambos?. Consultado a 6 de janeiro de 2022 em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/06/12/eu-nao-me-zango-se-tu-nao-te-zangares-sera-a-desregulacao-emocional-do-bebe-do-a-educador-a-ou-de-ambos/>
- Fuertes, M., Sousa, O., Nunes, C., & Lino, D. (2018). Pais e educadores, dois grupos à parte?: estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança. In *Psychology in education and health: proceedings of the III Leipzig-Evora scientific meeting in psychology*.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates: Círculo de Leitores.
- Gonçalves, P. M. F. (2020). *Perspetivas e expressões de crianças sobre o seu bem-estar: Um estudo qualitativo em contexto pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora].
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1995). Education Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs. Consultado em: <http://www.ndlcpreschool.com/wp-content/uploads/2013/07/Active-Learning.pdf>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1997).
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Edições ASA.
- 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? *Revista Infad de Psicología*, 3(1), 103-114.
- Maia, S. V., Baptista, M. M., & Martins, M. D. L. (2017). Quando a análise de conteúdo “vai mais além”: análise de textos escritos por mulheres n'O Ilhavense. In Z. Pinto-Coelho, T. Ruão & N. Zagalo (Eds.), *Arte, Políticas e Práticas: V Jornadas Doutorais Comunicação e Estudos Culturais* (pp. 161-184). Braga: CECS.
- Major, S., & Seabra-Santos, M. J. (2013). Uso de inventários comportamentais para a avaliação socioemocional em idade pré-escolar. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 101-107.
- Marchão, A., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educación*, 27-41.
- Matos, M. (2003). Relação Escola-Família-Comunidade. *Intervenção no Seminário da FERSAP “Municipalização da Educação”*. Consultado em: <http://www.fersap.pt/images/documentos/Relacao-Escola-Familia-Comunidade.pdf>.
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 47-50.
- Medeiros, T. (2015). *A importância da participação da família na construção do currículo na educação de infância*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre].
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49-65.
- Moreira, P. (2008). *Ser Professor: competências básicas 2 – Diferenciação emocional, cognitiva e comportamental/Autoconceito e auto-estima*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. *Em Aberto*, 30(100), 115-130.

- Oliveira, Z. D. M. R. D., Silva, A. P. S., Cardoso, F. M., & Augusto, S. D. O. (2006). Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, 36, 547-571.
- Parente, C. (2010). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Cadernos de educação de Infância, n.º 89, 34-37.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS.
- Parente, M. C. C. (2015). Avaliação na educação de infância: Construindo portefólios de aprendizagem.
- Petrucci, G. W., Borsa, J. C., & Koller, S. H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402.
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica*, 32(4), 387-400.
- Piscalho, I. A. D., & Simão, A. M. V. (2014). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 170-190.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na infância. In: I. Alarcão (Coord.), *Relatório do Estudo: A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*, (pp. 7 a 67). CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Quivy, R., & Compenhoudt, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva Publicações.
- Roazzi, A., Dias, M. D. G. B. B., Silva, J. O. D., Santos, L. B. D., & Roazzi, M. M. (2011). O que é emoção? Em busca da organização estrutural do conceito de emoção em crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 51-61.
- Rodrigues, M. (2009). *Portfolio: estratégia formativa e de reflexão na formação inicial em educação de infância* (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa). Consultada em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2113/1/22158_ulfp034796_tm.pdf

- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Noesis, 71, 24-29.*
- Sanches, A. (2003). A avaliação na educação pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EDUSER: Revista de Educação, 111-124.*
- Sarmiento, M. J. (2011) “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 - 179). Lamparina (2ª edição).
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l, 2(2), 46-64.*
- Scalabrin, I. C., & Molinari, A. M. C. (2013). A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Unar, 7(1), 1-12.*
- Seixas, I., Barbosa, M., & Fuertes, M. (2017). Contributos maternos para a autorregulação do bebé no Paradigma Face-to-Face Still- Face. *Análise Psicológica. 35(4), 469-485.*
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação, 55(5), 1-15.*
- Serrazina, L. (2000). Desenvolvimento profissional de professores: contributos para reflexão. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional, 2000(I), 125-141.* Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Silva, A., Machado, M. e Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas, 5(I), 41-66.*
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica, 16(1), 1-14.*
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis, 1(29), 33- 53.*
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância.* Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Silva, N. C. B., Nunes, C. C., Betti, M. C. M., & Rios, K. D. S. A. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia, 16*(2), 215-229.
- Soares, N. F. (2006). *A investigação participativa no grupo social da infância. Currículo sem fronteiras, 6*(1), (pp.25-40).
- Sousa, M. M. de, & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento, (17-18)*, 141-156. Consultado em: <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Sousa, S. M. O. D. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3992>
- Squassoni, C. E., Matsukura, T. S., & Pinto, M. P. P. (2014). Apoio social e desenvolvimento socioemocional infantojuvenil. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo, 25*(1), 27-35.
- Steiner, C. & Perry, P. (2001). *Educação emocional: um programa personalizado para desenvolver sua inteligência emocional*. Objetiva.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edição Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. *Da Investigação às Práticas, 1*(3), 8-20.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O processo de construção do conhecimento*. Edições Sílabo.
- Webster-Stratton, C. (1999). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilíbrios Edições.
- Zabalza, M. A. (2017). *Didáctica de la educación infantil*. (Vol. 6). Narcea Ediciones.