

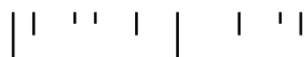


“VOU BEBER UM COPO DE ÁGUA PARA ME ACALMAR” (AS): O PAPEL DO/A ADULTO/A NA REGULAÇÃO EMOCIONAL DA CRIANÇA

Paula Alexandra Soares Benvindo

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

2022-2023



**"VOU BEBER UM COPO DE ÁGUA PARA
ME ACALMAR" (AS): O PAPEL DO/A
ADULTO/A NA REGULAÇÃO EMOCIONAL DA
CRIANÇA**

Paula Benvindo

Relatório de Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Ana Simões

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Mãe, obrigada por tudo. Sem ti, nada disto teria sido possível. Estiveste lá todos os dias, dos piores aos melhores, sem nunca permitires que desistisse de mim e do meu sonho. Pai, espero que estejas orgulhoso de mim.

João, mesmo que tenhas deixado claro que não querias, obrigada. Como irmão mais novo, fizeste que visse a vida de uma nova perspetiva, enquanto me aborrecias a cabeça com as ideias e conversas mais *estranhas* de sempre.

Avó Mimi e avô Carlos, obrigada por terem festejado cada vitória e me abraçado em cada derrota, com a certeza de que a próxima correria melhor.

Pedro, obrigada por tudo, mas principalmente pelo amor e carinho, por nunca me deixares desistir e por me garantires que jamais caminharia sozinha.

Fátima, Filipa e Nádia, obrigada pela amizade e por tornarem a vida mais leve através das brincadeiras e palhaçadas. Sem dúvida que o caminho teria sido muito mais difícil se não me risse dos problemas.

Professora Ana Simões, obrigada pelo apoio ao longo dos últimos dois anos, por ter sempre uma palavra *meiga* para me dar, mesmo quando o caminho parecia demasiado difícil para continuar.

Às equipas educativas com quem me cruzei, obrigada por abrirem a porta da vossa sala. Convosco, aprendi e refleti muito.

Às crianças com quem tive a oportunidade de estar, obrigada por me terem mostrado a importância da Educação de Infância. Em cada dia que passei convosco, garantia que esta é a minha área e que este é o meu sonho.

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A prática pedagógica foi realizada em contexto de Jardim de Infância, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Durante 3 meses, entre 25 de novembro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023, foi observada a Organização Socioeducativa (OS), que se rege pelo modelo curricular *HighScope*, de forma a caracterizar o meio em que se insere, a própria OS, a equipa educativa, o ambiente educativo da sala 8, as crianças pertencentes ao grupo e as suas famílias.

Foi, também, desenvolvida uma investigação em torno do tema “**O papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança**”. O estudo, de natureza qualitativa, foi realizado com o recurso ao método de estudo de caso, com as seguintes técnicas de recolha de dados: i) observação direta; ii) entrevistas e iii) consulta documental. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados recolhidos. Foi elaborado, também, um roteiro ético que regeu toda a investigação realizada.

Os resultados obtidos apontam para a relevância da regulação emocional no desenvolvimento socio emocional das crianças, sendo o papel do/a educador/a crucial neste processo. Um dos papéis do/a educador/a é o de apresentar estratégias diversas de regulação emocional às crianças para que, de forma gradual, o peso da regulação emocional seja transferido do/a adulto/a para a criança.

Palavras-chave: Crianças, regulação emocional, papel do/a educador/a, Jardim de Infância

ABSTRACT

This report was prepared within the framework of Supervised Professional Practice II (PPSII), of the 2nd year of the master's degree in Pre-School Education of the School of Education of Lisbon. The pedagogical practice was carried out in the context of kindergarten, with a group of 25 children aged between 3 and 5 years. For 3 months, between November 25, 2022, and February 6, 2023, the Socio-educational Organization (OS) was observed, which is governed by the HighScope curricular model, in order to characterize the environment in which it is inserted, the OS itself, the educational team, the educational environment of room 8, the children belonging to the group and their families.

An investigation was also developed around the theme "**The role of the adult in the emotional regulation of the child**". The qualitative study was conducted using the case study method, with the following data collection techniques: i) direct observation; ii) interviews and iii) documentary consultation. A content analysis of the collected data was performed. An ethical roadmap was also elaborated that governed the entire investigation carried out.

The results obtained point to the relevance of emotional regulation in the social-emotional development of children, and the role of the educator is crucial in this process. One of the roles of the educator is to present different strategies of emotional regulation to children so that, gradually, the weight of emotional regulation is transferred from the adult to the child.

Keywords: Children, emotional regulation, role of the kindergarten teacher, kindergarten

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2.CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA | 3 |
| 2.1. Meio Envolvente da OS | 4 |
| 2.2. Organização Socioeducativa | 4 |
| 2.3. Equipa Educativa | 7 |
| 2.3.1. Equipa educativa da Organização Socioeducativa | 7 |
| 2.3.2. Equipa educativa da sala 8..... | 7 |
| 2.4. Ambiente Educativo da Sala de Atividades | 8 |
| 2.4.1. Espaços, materiais e recursos | 8 |
| 2.4.2. Tempo..... | 10 |
| 2.4.3. Instrumentos de ação pedagógica | 12 |
| 2.5. Grupo de Crianças..... | 13 |
| 2.6. Famílias | 16 |
| 3.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA | 18 |
| 3.1. Intenções para a ação | 19 |
| 3.1.1. Para com as crianças..... | 19 |
| 3.1.2. Para com a equipa..... | 20 |
| 3.1.3. Para com as famílias | 20 |
| 3.2. Processo de intervenção no JI | 21 |
| 4.INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA | 24 |
| 4.1. Identificação e fundamentação da problemática | 25 |
| 4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada | 26 |
| 4.3. Roteiro metodológico e ético | 28 |
| 4.4. Apresentação e discussão dos dados | 31 |
| 5.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE COMO EDUCADORA DE INFÂNCIA..... | 36 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 40 |
| REFERÊNCIAS | 43 |
| ANEXOS..... | 51 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO A. PORTFÓLIO INDIVIDUAL DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA II (EM ANEXOS AO RELATÓRIO) | 52 |
| ANEXO B. PORTFÓLIO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA (EM ANEXOS AO RELATÓRIO)..... | 174 |
| ANEXO C. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA AO DIRETOR TÉCNICO..... | 191 |
| ANEXO D. RESPOSTAS DA EDUCADORA COOPERANTE À ENTREVISTA REALIZADA | 213 |
| ANEXO E. CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS | 219 |
| ANEXO F. GUIÃO DE ENTREVISTA AO DIRETOR TÉCNICO DA OS..... | 221 |
| ANEXO G. GUIÃO DA ENTREVISTA À EDUCADORA COOPERANTE | 226 |
| ANEXO H. GUIÃO DA ENTREVISTA SOBRE A INVESTIGAÇÃO | 230 |
| ANEXO I. TABELA CATEGORIAL | 233 |
| ANEXO J. ROTEIRO ÉTICO..... | 237 |
| ANEXO K. CONSENTIMENTO PARA A PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO..... | 244 |
| ANEXO L. CONSENTIMENTO PARA A CAPTAÇÃO DE IMAGENS | 247 |
| ANEXO M. CONSENTIMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA..... | 250 |
| ANEXO N. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À PSICÓLOGA DA OS..... | 253 |
| ANEXO O. RESPOSTAS DA EDUCADORA G À ENTREVISTA REALIZADA . | 258 |
| ANEXO P. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA M..... | 263 |
| ANEXO Q. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À AUXILIAR N.. | 267 |
| ANEXO R. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA A..... | 271 |
| ANEXO S. TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA À EDUCADORA O..... | 275 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Planta da OS..... | 6 |
| Figura 2. Espaço exterior..... | 7 |
| Figura 3. Planta da sala 8..... | 9 |
| Figura 4. Dados sociográficos das famílias..... | 17 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Correspondência entre área e símbolo..... | 10 |
| Tabela 2. Rotina diária da sala 8..... | 11 |
| Tabela 3. Idades e percursos na OS..... | 14 |

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ Jardim de Infância

OS Organização Socioeducativa

PCS Projeto Curricular de Sala

PE Projeto Educativo

PPSI Prática Profissional Supervisionada I

PPSII Prática Profissional Supervisionada II

RI Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório decorre da Prática Profissional Supervisionada (PPSII), realizada num contexto de Jardim de Infância (JI), entre os dias 25 de novembro de 2022 e 6 de fevereiro de 2023, com um grupo de 25 crianças de idades compreendidas entre os 3 e 5 anos.

No que se refere à organização do documento, o primeiro capítulo é referente à presente **Introdução**, sendo esta seguida pelo segundo capítulo que diz respeito à **Caracterização da Ação Educativa**. Neste, está incluída a informação sobre o meio envolvente, a OS, a equipa educativa, o ambiente educativo, as crianças e as famílias. Ainda referente a este capítulo, foi construído um Portfólio Individual da PPSII, onde consta a caracterização da ação educativa, uma análise reflexiva da intervenção em JI, as notas de campo e reflexões semanais, as planificações aplicadas no local da PPSII e o Portfólio da Criança (cf. Anexo A. Portfólio individual da PPSII e Anexo B. Portfólio de desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, em Anexos ao Relatório).

No terceiro capítulo, é apresentada a **Análise Reflexiva da Intervenção**, onde são apresentadas as intenções que guiaram a ação, tendo em conta as crianças, a equipa educativa e as famílias. É, também, apresentado, o processo de intervenção em JI.

Já no terceiro capítulo, é desenvolvida a **Investigação em JI**; neste capítulo, é identificada e fundamentada a problemática – **O papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança**-, é realizada revisão da literatura sobre a mesma, exposto o roteiro metodológico e ético e, por fim, apresentados e discutidos os resultados obtidos.

Como quinto capítulo, surge a **Construção da Profissionalidade**, onde é realizada uma reflexão sobre o processo realizado ao longo da Prática Profissional Supervisionada I (PPSI) e da PPSII. Seguem-se as **Considerações Finais**, onde são apresentadas as aprendizagens mais significativas. Por fim, constam as referências e os anexos, com informação complementar.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA
AÇÃO EDUCATIVA
CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

2.1. Meio Envolverte da OS

Tendo em consideração que, aquando da chegada de uma criança à porta de uma OS, esta é já “portadora de *uma cultura*” (p. 66), tal como é mencionado por Ferreira (2004), é determinante situarmo-nos no “antes” (Ferreira, 2004, p. 65).

A OS onde decorreu a PPSII encontra-se localizada na freguesia da Encosta do Sol, no concelho da Amadora, do distrito de Lisboa, Área Metropolitana de Lisboa, dispondo de uma área total de cerca de 2,80km² (Junta de Freguesia de Encosta do Sol, s.d). Na freguesia, a população é de cerca de 27115 habitantes, sendo 53% do sexo feminino (Junta de Freguesia de Encosta do Sol, s.d).

À volta da OS, encontra-se uma superfície comercial com várias lojas, desde restauração, moda, farmácias e ginásios. Além desta superfície, existem ainda uma loja de materiais de construção e decoração, bem como um parque infantil, um parque urbano e um campo de futebol. Existe uma rede de transportes públicos, especificamente de autocarros que permitem o acesso à freguesia da Pontinha e Famões, Ramada e Caneças, bem como até à Amadora. No entanto, é também de fácil acesso por automóvel.

Na freguesia onde se localiza a OS, existe uma oferta educativa desde a valência de Creche, passando pelo Pré-Escolar, Ensino Básico, Secundário, Profissional e Especial.

2.2. Organização Socioeducativa

A fundação a que a OS está associada remonta ao ano de 1993 com o objetivo de “ajudar as pessoas” (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista realizada ao Diretor Técnico da OS). No entanto, passados três anos, a fundação foi comprada por uma rede de supermercados, que reconheceu a ação social e deu continuidade à mesma.

No ano de 2008, a fundação passou a ter um carácter educativo com a criação de equipamentos educativos que abrangem a valência de Creche e de JI tanto para os/as filhos/as dos/as colaboradores/as, passando desde este momento a estar “aberto a toda a comunidade” (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista realizada ao Diretor Técnico da OS). Passados dois anos, é fundado o primeiro colégio no concelho da Amadora e, em 2012, o segundo colégio na freguesia de Alfragide.

Como documentos orientadores da OS, é de referir o Regulamento Interno (RI) e o Projeto Educativo (PE). Já em cada sala existe um Projeto Curricular de Sala (PCS) da autoria das respetivas equipas educativas.

Tendo em conta o caráter social da OS, a mesma é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e, por essa razão, tem “uma comparticipação da parte da segurança social, os pais pagam uma mensalidade consoante o seu salário” (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista realizada ao Diretor Técnico da OS).

Os valores da OS, que segundo o Diretor Técnico (DT), são partilhados por ambos os colégios da fundação, são a solidariedade, partilha, respeito pela diferença, diálogo intercultural e a responsabilidade (RI, 2022). O DT acrescenta a autonomia e o pensamento crítico (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista realizada ao Diretor Técnico da OS). Já a missão da fundação é a de “Promover o desenvolvimento integral da criança” (RI, 2022, p. 4), tendo em consideração a “conciliação da vida pessoal e profissional da sua família” (*idem*). O DT acrescenta “tornar aqui as crianças felizes e que tenham gosto pela aprendizagem” (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista realizada ao Diretor Técnico da OS). A visão é, segundo o RI (2022), a de “Promover uma resposta educativa de excelência” (p. 4), sempre como base o apoio prestado à família.

O horário de funcionamento da OS é das 7h às 00h30 todos os dias da semana. No entanto, o período curricular ocorre entre as 9h e as 16h30, sendo o restante tempo destinado ao apoio às famílias. Ainda assim, existem regras tais como o limite de permanência de 11 horas diárias e de 11 meses letivos (RI, 2022).

A OS oferece as *atividades circum-escolares* a todas as crianças do JI, que são a música, o inglês e a robótica (exclusiva a partir dos 4 anos). Porém, existem as atividades extracurriculares, para as crianças das famílias “que querem e que podem assumir os custos” (cf. Anexo C. Transcrição da entrevista realizada ao Diretor Técnico da OS). Estas atividades extra são a natação e a *Terra do Nunca*.

Relativamente ao modelo pedagógico, a OS apoia a sua prática no modelo curricular *HighScope*, que se insere, segundo Oliveira-Formosinho (2013), numa “perspectiva [*sic*] desenvolvimentista para a educação de infância” (p. 72).

Em relação aos espaços (cf. Figura 1. Planta da OS), a OS dispõe de duas salas de berçário (Salas 1 e 2), com grupos de idades compreendidas entre os 4 meses e os 12

meses, tendo como espaços duas salas de atividades, uma sala de descanso, uma copa e um fraldário. Na zona de creche, existem quatro salas, duas com crianças de 1 ano (Sala 3 e 4) e duas com crianças de 2 anos (Sala 5 e 6). Pertencente ao espaço da creche, existe também uma casa de banho equipada com um muda-fraldas, sanitas, armários e lavatórios.

Na valência de JI, existem 3 salas (sala 7, 8 e 9), com grupos com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, tendo cada sala uma equipa constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. O JI conta com uma casa de banho de apoio com sanitas, lavatórios e um duche.

Como espaços gerais, existe um refeitório com acesso à cozinha, uma sala polivalente e um recreio exterior com acesso a todas as salas. No recreio exterior, existe uma caixa de areia, uma estrutura de madeira, triciclos, pneus e um baloiço (cf. Figura 2. Espaço exterior, página seguinte).

Figura 1
Planta da OS

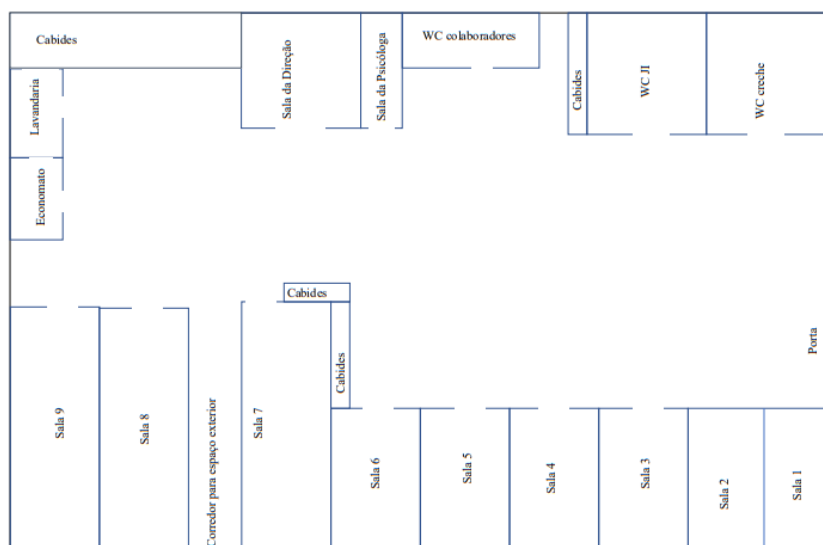


Figura 2
Espaço exterior



2.3. Equipa Educativa

2.3.1. Equipa educativa da Organização Socioeducativa

A equipa educativa da OS é composta por 34 membros, sendo 32 mulheres e 2 homens. Assim, existe um Diretor Técnico, uma Coordenadora Pedagógica, que acumula a função de psicóloga educacional que, segundo o Diretor Técnico, não é só para as crianças, mas também para os/as colaboradores/as. Além disso, a psicóloga assume também o papel de identificar e avaliar problemáticas, desenvolver práticas individuais e/ou de grupo, e de aconselhamento familiar (RI, 2022).

Na valência de creche, existem 5 educadoras, cada uma alocada a um grupo, à exceção do berçário em que uma educadora está designada para dois grupos. Em relação às auxiliares de ação educativa, existem 6, cada uma alocada a um grupo.

Já na valência de JI, existem 3 educadoras, cada uma alocada a uma sala, e 3 auxiliares de ação educativa, também alocada cada uma a uma sala.

Além dos/as funcionários/as supramencionados/as, existe também uma colaboradora administrativa, uma auxiliar de serviços gerais e duas auxiliares polivalentes, que auxiliam as salas que necessitam.

2.3.2. Equipa educativa da sala 8

A equipa educativa da sala 8 é constituída por uma Educadora de Infância (que será referida pela sigla EA) e por uma Auxiliar de Ação Educativa (que será referida pela

sigla AN), que já trabalha em parceria há 1 ano e 5 meses (cf. Anexo D. Respostas da Educadora Cooperante à entrevista realizada).

O horário de trabalho da educadora é das 8h30 às 17h, com pausa para almoço das 14h às 15h30. Já o da auxiliar é das 7h às 16h, com pausa de almoço das 12h30 às 14h.

A educadora exerce funções desde 2007, tendo estado os últimos 4 anos na atual OS. A mesma afirma na entrevista (cf. Anexo D. Respostas da Educadora Cooperante à entrevista realizada) que iniciou as suas funções nesta OS como auxiliar de ação educativa, tendo passado a educadora posteriormente. Já a auxiliar desempenha as suas funções há 5 anos na OS.

No PCS a equipa afirma que “O trabalho da equipa da sala apoia-se na comunicação diária” (cf. Anexo D. Respostas da Educadora Cooperante à entrevista realizada), sendo essa a principal base da equipa.

2.4. Ambiente Educativo da Sala de Atividades

De acordo com Cruz e Cruz (2017), o ambiente determina “a forma de sentir, pensar e agir das pessoas” (p.72). Os mesmos autores ainda afirmam que a forma como o ambiente educativo está organizado, permite-nos perceber a maneira como o/a profissional responsável pela sala considera a educação de infância.

Lemos et al. (2015) acrescentam que o ambiente “deverá ser desafiante e estimulante” (p. 313) e que “proporcione oportunidades para as crianças conviverem umas com as outras, se desenvolverem e se envolverem em atividades diversificadas, ricas e estimuladoras” (*idem*).

2.4.1. Espaços, materiais e recursos

De acordo com Epstein e Hohmann (2019), “os adultos organizam os espaços de brincadeira em áreas de interesse específicas para apoiar o interesse persistente das crianças” (p.5). Neste sentido, a equipa educativa afirma que as áreas foram decididas pela equipa, “mas a qualquer momento poderá sofrer alterações mediante os interesses revelados e observados no grupo” (PCS, 2022, p. 11).

Na sala 8, existem várias áreas que permitem uma “exploração ativa, circulação e visibilidade” entre as mesmas (PCS, 2022, p.11) (Figura 3. Planta da sala 8, página

seguinte) e em cada área existe um símbolo associado (cf. Tabela 1. Correspondência entre área e símbolo, página seguinte). Esses símbolos são utilizados aquando do preenchimento do *quadro das mensagens*. Existem também, em cada área, fotografias das crianças nessas áreas pois “tornam o ambiente mais pessoal e permitem que estas se sintam valorizadas, reconhecidas e pertencentes ao espaço” (PCS, 2022, p. 11). Na área da casa, existem fotografias das famílias como forma de aproximar “o contexto escolar do contexto familiar” (PCS, 2022, p. 11).

Os materiais existentes nas áreas foram também selecionados pela equipa educativa, que os considera “versáteis, adequados ao desenvolvimento da Criança, que reflitam o contexto real de vida da mesma, diversificados na sua qualidade e quantidade, de modo a apoiar as atividades lúdicas” (PCS, 2022, p. 11). Os recursos estão organizados em locais acessíveis às crianças de modo a promover a autonomia, responsabilidade e conservação (PCS, 2022). Além disso, a equipa identifica os materiais e locais com rótulos, que Epstein e Hohmann (2019) justificam como sendo “a maneira a que sozinhas [as crianças] consigam encontrar, utilizar e devolver à origem os artigos que usam e necessitam” (p. 6).

Figura 3
Planta da sala 8

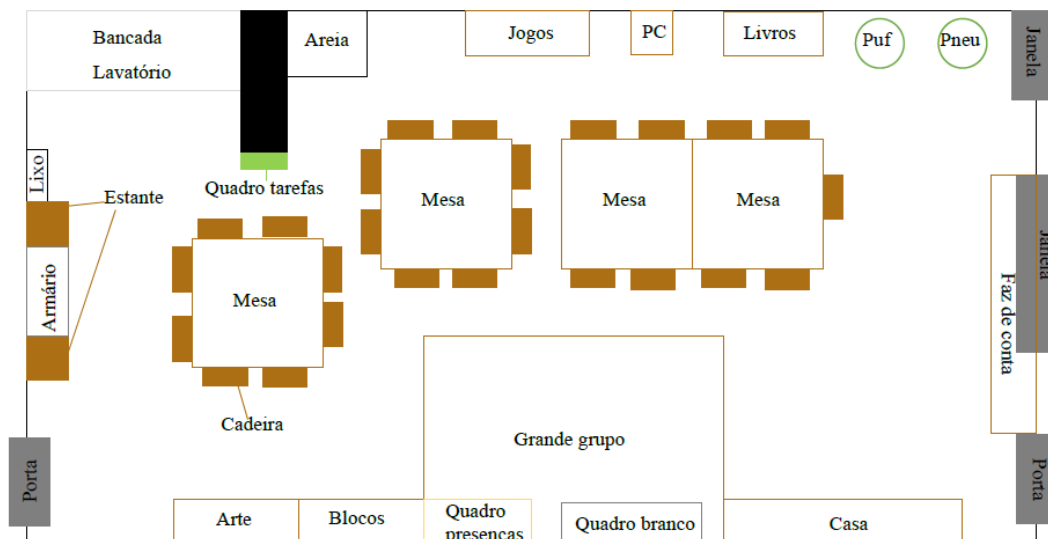








Tabela 1

Correspondência entre área e símbolo

| Área | Símbolo associado |
|------------|---|
| Jogos |  |
| Arte |  |
| Blocos |  |
| Livros |  |
| Casa |  |
| Computador |  |

2.4.2. Tempo

O tempo da sala 8 é organizado por uma rotina pré-estabelecida e conhecida pelas crianças e equipa da sala (cf. Tabela 2. Rotina diária da sala 8, página seguinte).

De acordo com Barbosa (2006), o estabelecimento de uma rotina tem como objetivo “a organização da cotidianidade” (p. 37), visto que “a rotina permite que as crianças pequenas antecipem o que se passará a seguir” (Epstein & Hohmann, 2019, p.6). Esta antecipação promove a autonomia, que é um dos pontos basilares do modelo *HighScope*. Além disso, “através de uma rotina diária comum, focada em torno de oportunidades para aprendizagem pela acção [*sic*], as crianças e adultos constroem um sentimento de comunidade” (p.6).

Como a OS abre às 7h, mas o tempo curricular só se inicia às 9h30, nesse período, as crianças são acolhidas pela componente de apoio à família, na sala polivalente ou no

recreio exterior. Às 9h30, com o início do tempo curricular, as crianças são encaminhadas às respetivas salas, onde se inicia a rotina da manhã. A sala 8 inicia com a reunião em grande grupo, em que é cantada a *canção dos bons dias*, são preenchidos o *quadro das mensagens, tarefas e presenças*, enquanto as crianças comem a peça de fruta (nota de campo nº 83, 28 de novembro de 2022).

Depois da reunião de grande grupo, por volta das 10h30, as crianças brincam ou participam na atividade *circum-escolar* ou numa atividade dinamizada pela equipa. Cada criança, depois de terminar a sua refeição, desloca-se ao lavatório da sala e lava as mãos e boca, para, de seguida, retirar a bata e colocar no catre. Depois, as crianças dirigem-se à casa de banho para a continuação da higiene pessoal. No fim da higiene, as crianças deitam-se no respetivo catre. Neste momento, “A AN coloca uma música calma com alguns sons da natureza. A auxiliar diz que a música auxilia as crianças a relaxar” (nota de campo nº 76, 25 de novembro de 2022).

Até às 15h, as crianças descansam, sendo acordadas pela auxiliar para realizarem a arrumação das camas e lancharem. De seguida e até às 17h (hora de saída da educadora), as crianças brincam livremente dentro da sala ou no recreio exterior. Aquando da saída da educadora, as crianças permanecem com a educadora da Componente de Apoio à Família até à chegada da família.

Tabela 2
Rotina diária da sala 8

| Horário | Momento |
|----------------|---|
| 7h – 8h45 | Acolhimento (componente de apoio à família) |
| 8h45 – 9h30 | Brincadeira livre |
| 9h30 – 10h30 | Suplemento da manhã Tempo de planear Quadro das mensagens |
| 10h30 – 11h30 | Tempo de fazer Tempo de fazer camas |
| 11h30 – 12h30 | Almoço Higiene |
| 12h30 – 15h | Descanso |
| 15h30 | Lanche |
| 16h30 – 00h30 | Componente de apoio à família |

2.4.3. Instrumentos de ação pedagógica

Na sala 8, existem vários instrumentos de ação pedagógica que, de acordo com Vasconcelos (1997), “organizam a vida na sala de actividades [sic]” (p. 111). O primeiro instrumento utilizado na rotina é o *quadro das mensagens* que é composto pela data, a fruta que será distribuída como suplemento da manhã, a atividade *circum-escolar* que irá acontecer ou a atividade dinamizada pela equipa, bem como as áreas onde as crianças poderão brincar. Outro instrumento é o *mapa das tarefas* em que, de forma aleatória, é retirada uma fotografia de uma caixa, e a criança que estiver presente na fotografia irá preencher o dia da semana. O mesmo processo é repetido para determinar quem distribui a fruta e quem distribui os talheres aquando da refeição, como é descrito na nota de campo em que “A EA, para decidir qual a criança que ficará com as tarefas de distribuir a fruta, distribuir os talheres da refeição e colocar o dia da semana, retira uma fotografia de forma aleatória de uma caixa” (nota de campo nº 84, 28 de novembro de 2022).

Adicionalmente, as planificações semanais são pensadas e debatidas, normalmente, às sextas-feiras durante a atividade *circum-escolar* de inglês, momento em que a equipa educativa reflete sobre a planificação da semana presente e estrutura a planificação da semana seguinte, “tendo como base aquilo que é revelado pelas crianças do grupo ao longo da semana” (cf. Anexo D. Respostas da Educadora Cooperante à entrevista realizada).

Por último, é de mencionar o *COR (Child Observation Record)*, que “analisa a aprendizagem das crianças, cruzando todas as áreas de conteúdo” (Epstein & Hohmann, 2019, p. 152). A educadora acrescenta que esta ferramenta é baseada numa “observação e interação constante, podendo ser utilizado registos escritos, fotográficos, vídeos e produções da criança” (cf. Anexo D. Respostas da Educadora Cooperante à entrevista realizada) de forma a obter “uma compreensão mais ampla das capacidades de cada criança” (*idem*). Por fim, é realizada uma reunião com a família de forma a apresentar o *COR* da criança e debatê-lo.

2.5. Grupo de Crianças

Antes de realizar a caracterização das crianças, considero importante referir que, quando as crianças realizam a sua entrada na OS “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65).

O grupo de crianças da sala 8 é constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 anos e os 4 anos e 11 meses¹, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino (cf. Tabela 3. Idades e percursos na OS, página seguinte). Todas as crianças frequentaram a OS no ano letivo anterior, tendo 22 vindo da valência de creche e as restantes 3 tinham já frequentado a valência de JI.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, apesar de 4 terem ascendência brasileira, 1 ter ascendência guineense e 2 ascendência cabo-verdiana.

Relativamente à higiene, duas crianças usam fralda durante o dia e seis durante a sesta (PCS, 2022). No entanto, ao longo do estágio, realizou-se o desfralde diário de uma criança.

No que concerne à alimentação, é um grupo que não apresenta *prazer e interesse* no momento das refeições, particularmente aquando da sopa e de refeições de peixe.

Em relação ao tempo de descanso, todas as crianças têm o tempo de repouso, apesar de nem todas demonstrarem capacidade de adormecerem sozinhas.

No que diz respeito à linguagem, a maioria do grupo expressa-se sem demonstrar dificuldades, seja para participar numa conversa, momentos de brincadeira, entre outros. Ainda assim, existem algumas crianças que estão a ser acompanhadas pela psicóloga educacional e por terapeutas da fala por terem sido identificadas dificuldades na expressão oral.

Em termos físicos, é um grupo que demonstra uma necessidade constante de se mexer, apreciando especialmente momentos de brincadeira no espaço exterior ou de atividades pelo movimento. No entanto, existem crianças com dificuldades nesta área, principalmente em momentos de corrida e atividades de motricidade fina.

Socialmente, é um grupo que, na sua maioria, interage com os seus pares, existindo demonstrações de afeto como quando “o VP chega, o RA pede-lhe um abraço.

¹ Nota. No dia 25 de novembro de 2022.

Outras crianças do grupo, ao verem este gesto, pedem também um abraço à criança” (nota de campo nº 80, de 28 de novembro de 2022). Além disso, nas brincadeiras não é demonstrada nenhuma dificuldade em construir brincadeiras. No entanto, a maioria das crianças demonstra dificuldades em gerir conflitos em momentos de brincadeira.

Os maiores interesses do grupo são as artes visuais e a leitura de livros, como é possível perceber pela nota de campo em que “A EA começa a contar a história do O pato que não gostava de água. O grupo permanece imediatamente com atenção” (nota de campo nº 88, 28 de novembro de 2022).

Em relação ao/à adulto/a, todas as crianças demonstram uma boa relação com a equipa educativa da sala. Porém, existem crianças que demonstram uma *desconfiança*, exigindo algum tempo para conhecer a pessoa em questão. Relativamente à minha presença, a maioria do grupo interagiu de imediato comigo, como por exemplo quando “A MN me chama e puxa-me pela mão para brincar com ela” (nota de campo nº 74, 25 de novembro de 2023).

A Tabela 3 apresenta as idades e o os percursos das crianças do grupo da PPS II na OS.

Tabela 3
Idades e percursos na Organização Socioeducativa

| Nome | Sexo | Data de nascimento | Idade à entrada da estagiária ² | Idade à saída da estagiária ³ | Percurso institucional |
|------|------|--------------------|--|--|--|
| AM | M | 09/04/2019 | 3 anos e 6 meses | 3 anos e 8 meses | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| AS | F | 24/04/2019 | 3 anos e 7 meses | 3 anos e 9 meses | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| BS | F | 01/07/2018 | 4 anos e 4 meses | 4 anos e 7 meses | Segundo ano em JI. |
| CMU | F | 01/05/2019 | 3 anos e 6 meses | 3 anos e 8 meses | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| CMA | F | 21/07/2019 | 3 anos e 4 meses | 3 anos e 6 meses | Frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| CF | F | 05/02/2019 | 3 anos e 9 meses | 4 anos | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |

² Dia 25 de novembro de 2022.

³ Dia 6 de fevereiro de 2023.

| | | | | | |
|-----------|---|------------|-------------------|-------------------|--|
| DP | M | 10/08/2019 | 3 anos e 3 meses | 3 anos e 5 meses | Frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| EO | M | 09/07/2019 | 3 anos e 4 meses | 3 anos e 6 meses | Frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| GT | M | 24/05/2019 | 3 anos e 6 meses | 3 anos e 8 meses | Frequentou a creche por um ano. Transita para JI pela primeira vez. |
| GS | M | 25/05/2019 | 3 anos e 6 meses | 3 anos e 8 meses | Frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| GB | M | 22/11/2019 | 3 anos | 3 anos e 2 meses | Frequentou a creche por um ano. Transita para JI pela primeira vez. |
| JH | M | 17/04/2019 | 3 anos e 7 meses | 3 anos e 9 meses | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| LL | F | 05/02/2019 | 3 anos e 9 meses | 4 anos | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| LA | F | 16/03/2019 | 3 anos e 8 meses | 3 anos e 10 meses | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| MM | F | 04/10/2019 | 3 anos e 1 mês | 3 anos e 4 meses | Frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| MP | F | 29/06/2019 | 3 anos e 4 meses | 3 anos e 7 meses | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| MN | F | 28/01/2019 | 3 anos e 9 meses | 4 anos | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| NG | F | 19/03/2019 | 3 anos e 8 meses | 3 anos e 10 meses | Frequentou a creche por um ano. Transita para JI pela primeira vez. |
| NJ | M | 20/07/2019 | 3 anos e 4 meses | 3 anos e 6 meses | Frequentou a creche por um ano. Transita para JI pela primeira vez. |
| RA | M | 21/04/2018 | 4 anos e 7 meses | 4 anos e 9 meses | Segundo ano em JI. |
| SR | F | 05/01/2019 | 3 anos e 10 meses | 4 anos e 1 mês | Frequentou a creche por um ano. Transita para JI pela primeira vez. |
| TG | F | 22/06/2019 | 3 anos e 5 meses | 3 anos e 7 meses | Frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| TB | M | 28/11/2017 | 4 anos e 11 meses | 5 anos e 2 meses | Frequentou a creche por um ano. Terceiro ano em JI. |
| TL | M | 23/03/2019 | 3 anos e 8 meses | 3 anos e 11 meses | Iniciou na sala de berçário e frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |
| VP | M | 10/09/2019 | 3 anos e 2 meses | 3 anos e 4 meses | Frequentou a creche por dois anos. Transita para JI pela primeira vez. |

Nota. Adaptado de Ferreira (2004)⁴.

⁴ Cf. Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto Editora.

2.6. Famílias

Mata e Pedro (2021) afirmam que “os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo” (p. 10) e, por isso, é fundamental “reportar as crianças às famílias, não menosprezando, assim, uma experiência familiar” (Ferreira, 2004, p. 65).

As famílias da sala 8 são, na sua maioria, famílias nucleares, existindo, no entanto, famílias monoparentais e reconstituídas. Com base nas informações recolhidas (cf. Figura 4. Dados sociográficos das famílias, página seguinte), a média da idade das mães é de 34 anos e dos pais 37 anos. Relativamente aos empregos, a maioria trabalha no setor terciário, existindo vários adultos/as a trabalhar na superfície comercial localizada nos arredores da OS. As famílias das crianças pertencentes à sala 8 são, de forma geral, *participativas* e *interessadas* na vida da OS, apesar de existirem alguns casos de dificuldade nessa participação devido às suas atividades e horários profissionais, tal como é descrito na nota de campo em que “A mãe da NG vem à sala entregar a criança. Questiono-a se não quer visitar a nossa divulgação e a mesma responde que tem de ir trabalhar” (nota de campo nº 177, 6 de fevereiro de 2023).

A comunicação entre a equipa e as famílias é estabelecida, principalmente, através das conversas nos momentos de acolhimento e entrega das crianças, como na nota de campo em que “A mãe da CF informa a EA de que a criança aparenta estar doente” (nota de campo nº 78, 28 de novembro de 2022). Além disso, na comunicação presencial, existem também momentos em que as famílias partilham com a equipa conversas que as crianças realizaram em casa como, por exemplo, quando “o pai do AM diz que a criança disse em casa que têm estado a trabalhar muito nos comboios” (nota de campo nº 171, 1 de fevereiro de 2023).

É de referir a utilização da plataforma digital *ChildDiary*, onde a equipa coloca avisos, envia mensagens, de grupo e/ou individuais, bem como envia fotografias e vídeos dos momentos do grupo. Além destas duas formas, são também referidos no PCS (2022) os mapas de presenças, as reuniões gerais, as planificações semanais e as reuniões *COR*.

Figura 4
Dados sociográficos das famílias

| Criança | Mãe | | Pai | | Irmãos/ãs | |
|---------|----------------------------|-------|---------------------------|-------|-----------|----------------|
| | Profissão | Idade | Profissão | Idade | Idade | Frequenta a OS |
| AM | Administrativa | 41 | Gerente imobiliário | 46 | 10 | Nunca |
| AS | Operadora de supermercado | 29 | Estafeta | 31 | 10 | já não |
| BS | Administrativa | 40 | Chefe de cozinha | 39 | 21 | Nunca |
| CMU | Auxiliar de educação | 39 | Ladrilhador | 52 | 21 | Nunca |
| | | | | | 8 | Já não |
| CMA | Educadora de infância | 41 | Polícia | 43 | 10 | Já não |
| CF | Operadora de supermercado | 30 | Operador de supermercado | 33 | - | - |
| DP | Operadora de supermercado | 33 | Desempregado | 35 | - | - |
| EO | Empregada de balcão | 38 | Barman | 32 | 6 | Já não |
| GT | Repositora de supermercado | 39 | Motorista de pesados | 45 | 22 | Nunca |
| | | | | | 17 | Nunca |
| GS | Operadora de supermercado | 34 | Assistente de comunicação | 32 | 6 | Já não |
| GB | Empregada de balcão | 36 | Serralheiro | 38 | 12 | Nunca |
| | | | | | 20 | Nunca |
| JH | Operadora de caixa | 38 | Técnico de refrigeração | 44 | 5 | Sim |
| LL | Administrativa | 34 | Construtor civil | 37 | 2 | Sim |
| LA | Consultora informática | 29 | Gestor operacional | 47 | 5 | Sim |
| MM | Operadora de supermercado | 32 | Pintor automóvel | 35 | 6 | Já não |
| | | | | | 10 | Já não |
| MP | Operadora de supermercado | 32 | Operador de supermercado | 38 | - | - |
| MN | Desempregada | 28 | Lojista | 34 | 5 | Sim |
| | | | | | 7 | Já não |
| NG | Lojista | 24 | Desempregado | 26 | - | - |
| NJ | Lojista | 25 | Desempregado | 29 | - | - |
| RA | Operadora de supermercado | 31 | Mecânico | 30 | 1 | Sim |
| | | | | | 2 | Sim |
| SR | Empregada mesa | 34 | Operador supermercado | 38 | - | - |
| TG | Operadora de supermercado | 35 | Operador supermercado | 37 | 5 | Sim |
| | | | | | 8 | Já não |
| TB | Administrativa | 45 | Controller | 40 | - | - |
| TL | Administrativa | 33 | Operador supermercado | 32 | 1 | Sim |
| VP | Lojista | 32 | Comercial de vendas | 34 | 5 | Já não |

Nota. Adaptado de Ferreira (2004)⁵

A partir das caracterizações realizadas, irei, no próximo capítulo, apresentar, explicitar e fundamentar as intenções que guiaram a minha ação.

⁵ Cf. Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto Editora.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA
INTERVENÇÃO EM JARDIM DE
INFÂNCIA

| ' ' | ' ' |

Neste capítulo, será apresentada uma análise reflexiva da intervenção e que foi baseada na caracterização exposta anteriormente. Primeiramente serão identificadas as intenções que guiaram a minha prática, sendo estas, posteriormente, avaliadas.

3.1. Intenções para a ação

Para Morgado (2011), estabelecer intenções educativas é “a necessidade de definir um conjunto de linhas de acção [*sic*] que configurem os processos educativos” (p. 394). Silva et al. (2016) afirmam ainda que esta intencionalidade é que permite ao/à educador/a dar sentido à sua ação, para saber o que fazer, como fazer e porque fazer.

Deste modo, estabeleci intenções para com as crianças, para com a equipa educativa e para com as famílias porque acredito que só através da participação de todos/as os/as envolvidos/as na relação pedagógica é que se constrói um “espaço público de educação democrático e justo” (Agostinho, 2014, p. 1130).

3.1.1. Para com as crianças

Por serem a principal *esfera* da minha ação, estabeleci para com as crianças as intenções de:

i) Construir uma relação positiva, tendo por base a segurança, afetividade e a confiança. As crianças mostram-se mais dispostas a estabelecer relações com pessoas que “cuidam delas, que as amam, que as respeitam e lhes conferem segurança” (Portugal, 2008, p. 34).

ii) Respeitar os interesses, necessidades e ritmos individuais de cada criança. As crianças necessitam de pessoas atentas e sensíveis (Portugal, 2008), aos interesses, necessidades e ritmos individuais até porque “O ponto de vista das crianças deve ser levado em conta” (Agostinho, 2014, p. 1139).

iii) Contribuir para a promoção de aprendizagens que tenham como objetivo a regulação emocional. As crianças precisam de figuras de referência que lhes propiciem estratégias e recursos de regulação emocional (Cadima et al., 2016; Mashburn et al., 2008; Pianta, 2006; Webster-Stratton, 2018).

iv) Promover momentos de brincadeira, tendo como objetivo o desenvolvimento holístico de cada criança. Além de ser um direito consagrado pelo

artigo 31.º da Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989, o brincar assume-se, para a criança como uma oportunidade de “expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, (...) de usar o corpo, os sentidos, os movimentos” (Kishimoto, 2010, p. 1). Considero esta intenção fundamental, devido à falta de “tempo” para brincar que frequentemente é disponibilizado às crianças, e enquanto futuros/as educadores/as não podemos esquecer a importância que o brincar assume nos primeiros anos de vida (Neto, 2020).

v) Potenciar o envolvimento das crianças nas coisas que lhes dizem respeito.

De acordo com a alínea 1 do artigo 12.º da Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989, a criança tem o direito de exprimir as suas opiniões em relação aos temas que a ela lhe dizem respeito, porque “têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer” (Agostinho, 2014, p. 1130). Tomás (2007) acrescenta que “é fundamental promover e garantir os direitos de participação das crianças” (p. 51) e Sarmiento (2018) consolida esta ideia afirmando que devemos às crianças o “reconhecimento da sua voz, da sua participação no mundo que a rodeia, afirmando seus valores e direitos” (p. 48).

3.1.2. Para com a equipa

Para com a equipa educativa estabeleci a intenção de **construir uma relação de colaboração, partilha e ajuda, respeitando a sua dinâmica de trabalho**. O trabalho em equipa “permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção [*sic*] dinâmica de vários saberes específicos” (Roldão, 2007, p. 27).

3.1.3. Para com as famílias

Tal como Zenhas (2010) e Matos (2012) afirmam, a família é a primeira educadora das crianças, sendo por isso de extrema importância que exista uma continuidade entre a família e a OS. Por esse motivo, estabeleci para com as famílias a intenção de **construir uma relação de confiança e partilha, envolvendo-as no processo de aprendizagem das crianças**. Conforme Mata e Pedro (2021) afirmam, “as famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem” (p. 8), representando assim uma importante parceira. A criança, ao observar esta relação entre os/as seus/suas cuidadores/as, sentir-

se-á “num ambiente mais saudável e mais seguro” (Mata & Pedro, 2021, p. 6), em que “pode confiar que vale a pena aprender” (*idem*). Esta ideia é reforçada por Cardona et al., (2013), quando afirmam que o envolvimento das famílias na vida dos/as seus/suas educandos/as “é crucial para o desenvolvimento” (p. 4).

Em síntese, estabeleci para com todos/as os/as intervenientes anteriormente referidos, a intenção de **respeitar a privacidade e manter o sigilo profissional**, com base no artigo 16.º da Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989, que estabelece o direito da criança à privacidade, bem como a alínea 1 do artigo 31.º, do Decreto-Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que prevê a anonimização dos/as visados/as numa investigação científica. Por isso, a cada criança atribuí uma letra, à equipa atribuí duas letras e as famílias foram referidas como “família do/a x”, sendo x a letra atribuída à criança. Deste modo, nunca referi os nomes verdadeiros dos/as indivíduos/as.

3.2. Processo de intervenção no JI

Tendo em conta as intenções para a ação, para com as crianças, considero ter alcançado **uma relação positiva, tendo por base a segurança, a afetividade e a confiança**, tomando por exemplo a situação em que “O AM não demonstrava interesse em dormir. No entanto, deitei-me ao pé dele, enquanto lhe passava a mão pelo cabelo e ele acabou por adormecer” (nota de campo n.º 167, 23 de janeiro de 2023).

Já em relação à intenção de **respeitar os interesses, necessidades e ritmos individuais de cada criança**, penso tê-lo feito quando “O DP não me deixou tirar uma foto à sua cara, mesmo depois de ter explicado que seria para o comboio. Por isso não tiro” (nota de campo n.º 166, 23 de janeiro de 2023).

Relativamente à terceira intenção de **contribuir para a promoção de aprendizagens que tenham como objetivo a regulação emocional**, existiram algumas situações em que apliquei estratégias de regulação emocional, como por exemplo, quando a TG começou a chorar por lhe pedir para se sentar na cadeira; então,

pergunto-lhe a razão do choro, mas a criança não me responde, continuando a chorar. Enquanto a criança chora, digo-lhe que está tudo bem. Passados alguns momentos, a criança para de chorar e pergunto-lhe

se se sente melhor ao que ela me responde que sim. Por fim, pergunto-lhe se ela quer sentar-se na cadeira ou continuar no meu colo e ela diz que prefere o colo, e dá me um abraço (nota de campo nº 125, 16 de novembro de 2022).

No que refere a **Promover momentos de brincadeira, tendo como objetivo o desenvolvimento holístico de cada criança, além dos momentos de brincadeira livre**, como quando “a MN me chama e puxa-me pela mão para brincar com ela” (nota de campo nº 74, 25 de novembro de 2022), desenvolvi também momentos como a “atividade de pintura com alimentos e especiarias” (nota de campo nº 136, 5 de janeiro de 2023) com o objetivo do brincar com as tintas.

Por fim, o **potenciar o envolvimento das crianças nas coisas que lhes dizem respeito**, penso que tenha sido cumprido, como por exemplo, quando foi “estabelecido o local do projeto, recorrendo a uma votação por parte das crianças” (nota de campo nº 131, 3 de janeiro de 2023).

Para com a equipa, penso ter conseguido **construir uma relação de colaboração, partilha e ajuda, respeitando a sua dinâmica de trabalho, como quando** “Falei com a EA e a AN sobre a situação do TB e informei-as do tema e dos objetivos que defini para a minha investigação” (nota de campo nº 138, 5 de janeiro de 2023).

Tendo em conta as famílias, propus-me **construir uma relação de confiança e partilha, envolvendo-as no processo de aprendizagem das crianças**, que penso ter iniciado pela realização de uma carta de apresentação (cf. Anexo E. Carta de apresentação às famílias) e com a “Entrega dos consentimentos para as famílias assinarem” (nota de campo nº 102, 30 de novembro de 2023), que resultou na partilha das famílias de situações familiares, como quando “O pai do AM diz-me que a criança disse em casa que têm estado a trabalhar muito nos comboios” (nota de campo nº 171, 1 de fevereiro de 2023).

A intenção comum aos três intervenientes – **Respeitar a privacidade e manter o sigilo profissional** -, foi respeitada, através da ocultação (dos rostos e dos nomes) e de informações que pudessem, eventualmente, levar ao reconhecimento dos mesmos. Assim, tendo em conta as intenções apresentadas, bem como o processo de intervenção, será, de seguida, apresentada a investigação que foi desenvolvida no decorrer da PPSII.

Assim, tendo em conta as intenções apresentadas, bem como o processo de intervenção, será de seguida apresentada a problematização da investigação que foi desenvolvida em paralelo com a PPSII.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " " | | " "

Depois de apresentadas as intenções, este capítulo baseia-se na investigação sobre a problemática – **O papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança-**, dando nome ao presente relatório da PPSII.

Segundo Gonçalves (2010), a investigação baseia-se no questionamento constante para alcançar o “entendimento e compreensão da realidade” (p. 53) que o/a investigador/a pretende estudar. Em contexto escolar, Muraro e Castilho (2017) destacam que não devemos desvalorizar a investigação com crianças visto que elas “carregam consigo fatores imprescindíveis, como o fato de serem curiosas e livres de preconceitos” (p. 126).

Deste modo, o capítulo divide-se em quatro subcapítulos, sendo eles: i) Identificação e fundamentação de uma problemática; ii) Revisão da literatura; iii) Elaboração do roteiro metodológico e ético e iv) Apresentação e discussão dos dados.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Enquanto refletia sobre o tema da investigação que haveria de realizar, existiram várias situações de desregulação emocional das crianças que me fizeram perceber que não conhecia estratégias, com fundamentos teóricos, para agir em contexto, como ilustra a seguinte nota de campo:

A AS vai dizer à EA que o TL lhe bateu. A EA pergunta às duas crianças como irão resolver a situação. A AS diz que o TL podia dar-lhe um abraço e um beijinho, mas o TL recusa. A AS diz que, então, vai beber um copo de água para se acalmar. Passados uns momentos, a AS volta e diz que já está mais calma (nota de campo nº 105, 2 de dezembro de 2022)

Mais tarde, este facto veio a ser reforçado numa conversa entre mim e a educadora cooperante, em que “a mesma afirmou que me sentia insegura em mediar situações de desregulação emocional por parte das crianças” (excerto da reflexão da 9.^a semana da PPSII).

Neste sentido, depois de refletir em conjunto com a educadora e com a minha supervisora institucional da PPS II, defini como objetivos da minha investigação: **i) Conhecer o papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança e ii) Analisar as**

estratégias utilizadas pela equipa educativa para promover a regulação emocional das crianças.

4.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

Depois de identificar a problemática, procedi à revisão de literatura pois, como Boni e Quaresma (2005) afirmam, “a investigação pressupõe uma série de conhecimentos anteriores” (p. 70).

Sendo a investigação sobre a regulação emocional, iniciei a pesquisa pela procura de informações sobre o conceito das emoções. Estas são, segundo Webster-Stratton (2018), “respostas a estímulos ou situações que afetam fortemente uma pessoa” (p. 262) e que “estão presentes na nossa vida quotidiana, desde as atividades mais elementares às atividades mais complexas” (Pinto et al., 2014, p. 387).

A regulação emocional é referente “to the behaviors, skills, and strategies” (Bandon et al., 2008, p. 2), através dos quais uma pessoa controla, modifica ou inibe (Eisenberg et al., 2010) os seus comportamentos, para assim responder adequadamente às situações que ocorrem (Webster-Stratton, 2018, p. 262). Além disso, Cole et. al. (2004) acrescentam que a regulação emocional se refere a todas as alterações que o corpo sofre associadas às emoções.

Porém, a regulação emocional “é uma aquisição do desenvolvimento que não está presente à nascença” (Webster-Stratton, 2018, p. 262), tendo de ser aprendida. Deste modo, o desenvolvimento da regulação emocional da criança está dependente tanto da socialização com o meio (Webster-Stratton, 2018), como da importância que a família atribui às emoções e sentimentos, pois quanto mais as famílias falarem sobre as suas emoções e sentimentos, maior a probabilidade das crianças se expressarem sobre os mesmos (Pinto et al., 2014; Webster-Stratton, 2018). Além da família, também a forma como os/as educadores/as dialogam sobre as emoções e sentimentos com as crianças, irá resultar na maior ou menor “capacidade das crianças para regularem emoções” (Webster-Stratton, 2018, p. 264).

No período pré-escolar, com as idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, derivado da capacidade de comunicarem “as suas necessidades e sentimentos complexos” (Webster-Stratton, 2018, p. 263), as crianças demonstram uma capacidade crescente de

se regularem emocionalmente (Blandon et. al., 2008). Assim sendo, esta fase configura-se pela transferência do papel da regulação emocional das figuras de vinculação para o desenvolvimento da autorregulação emocional da criança (Pinto et al., 2014; Webster-Stratton, 2018), sendo esta fase considerada fulcral para o desenvolvimento da regulação emocional (Cadima et. al., 2016).

Nesse sentido, o/a educador/a, que é considerado/a um/a importante modelo (Webster-Stratton, 2018), com o estabelecimento de uma “relação próxima, responsiva e calorosa” (Cadima et. al., 2016, p. 237) e, através de “comportamentos de securização” (Pinto et. al., 2014, p. 397), inicia uma relação com vista à regulação emocional da criança. Não obstante, o/a educador/a tem a seu cargo a função de ensinar à criança estratégias que a auxiliem na regulação emocional (Webster-Stratton, 2018).

Com uma relação estabelecida com uma figura de referência dentro de uma Organização Socioeducativa, o/a educador/a tem o poder de promover a aprendizagem de ler as situações sociais” (Webster-Stratton, 2018, p. 261 e 262) que, paralelamente à emergência das competências de comunicação (Webster-Stratton, 2018), auxiliam no estabelecimento de relações entre pares. Estas relações assumem, segundo Downer et al., (2010, citados por Cadima et al., 2016), “um papel crucial na regulação emocional” (p. 237).

Webster-Stratton (2018) afirma que os/as educadores/as que conversam, com exatidão, sobre as emoções e sentimentos que sentem, “estão a dar às crianças mecanismos eficazes para a regulação emocional” (p. 266). Com essa prática, as crianças tornam-se capazes de “identificar, reconhecer e nomear emoções” (Machado et al., 2008, p. 464) tanto em si como nos outros, o que lhes dará a capacidade de exprimir “afeto e preocupação, para pedirem e receberem afeto e para atingirem novas formas de intimidade nas suas relações com os seus colegas de grupo e com os seus educadores” (Webster-Stratton, 2018, p. 267).

Adicionalmente, o/a educador/a pode providenciar “estratégias apaziguadoras” (Webster-Stratton, 2018, p. 273), como por exemplo a utilização do “autodiálogo positivo” (Webster-Stratton, 2018, p. 261 e 262) que é “uma forma de diálogo interno” (Pinto et al., 2014, p. 387). Aliado ao diálogo, técnicas de relaxamento (Marmeleira et al., 2018), assumem uma importância considerável na regulação emocional da criança.

Webster-Stratton (2018) apresenta ainda a utilização de corridas e de caminhadas energéticas, jogos e atividades para falar sobre sentimentos e para compreender as emoções,

Relativamente ao ambiente educativo, a organização da sala (Pianta, 2006), do tempo e das rotinas (Downer et al., 2010, citados por Cadima et al., 2016; Pianta, 2006; Webster-Stratton, 2018), mas também “o estabelecimento de limites consistentes, de regras claras” (Webster-Stratton, 2018, p. 265), que são decididas pelo/a educador/a, podem auxiliar à estabilidade da sala, que porventura auxilia o desenvolvimento da regulação emocional da criança. Tais atitudes, provenientes de um/a cuidador/a, “contribute to better experiences and outcomes for children” (Shonkoff e Phillips, 2000, citados/as por Mashburn et al., 2008, p. 734).

Assim, tanto a qualidade das relações estabelecidas (Mota & Ferreira, 2019), como a aprendizagem de competências de autorregulação, são, por um lado, preditores de maior competência social e académica no futuro (Graziano et al., 2007; Howse et al., 2003; Machado et al., 2008). Por outro lado, um fraco desenvolvimento da regulação emocional pode dificultar a utilização de “processos cognitivos de ordem superior” (Blair, 2002, citado por Cadima et al., 2016, p. 236; Howse et al., 2003).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação que surge em contexto educacional pode assumir-se de diversas formas e ser conduzida de variadas maneiras. Desse modo, antes do/a investigador/a iniciar uma investigação deve decidir quais as opções metodológicas, tais como a natureza, o método, as técnicas e os instrumentos que irá utilizar.

No que diz respeito à **natureza do estudo** realizado, este foi **qualitativo** por conceder uma observação holística dos fenómenos, com uma riqueza de “pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). No contexto educacional, esta investigação é também designada de “naturalista” porque o/a investigador/a frequenta o ambiente natural dos/as sujeitos/as que pretende investigar (Bogdan & Biklen, 1994), devido à importância que o contexto representa. Meirinhos e

Osório (2010) acrescentam que a natureza qualitativa apresenta a característica de procurar a construção do conhecimento.

Depois, foi escolhido o **método** da investigação: um **estudo de caso** que, segundo Merriam (1994, citado por Bogdan & Biklen, 1998), consiste “na observação detalhada de um contexto ou indivíduo” (p. 89). Meirinhos e Osório (2010) complementam que este método permite a “recolha, análise e interpretação da informação” (p. 52), a “aplicabilidade a situações humanas” (*idem*) e possibilidade de “tornar compreensível o caso, através da particularização” (*idem*). Mais especificamente, o tipo de estudo de caso realizado foi o **exploratório**, que Yin (1993, citado/a por Meirinhos & Osório, 2010) defende ter a “finalidade [de] definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior” (p. 57).

No que concerne às **técnicas de recolha de informação**, foram utilizadas a **observação direta**, a **entrevista**, a **consulta documental**, sendo posteriormente realizada a respetiva **análise de conteúdo**.

Godoy (1995) descreve a técnica de observação como a apreensão de “aparências, eventos e/ou comportamentos” (p. 27). Dentro da observação, existem dois tipos: a participante e a não participante, tendo utilizado as duas. A observação participante tem a particularidade de, de forma não intrusiva, observar comportamentos e emoções sem o risco de existir artificialidade dos/as investigados/as (Mónico et al., 2017). Quando o/a investigador/a utiliza este tipo de observação é porque lhe interessa compreender a “dinâmica de um grupo no seu meio natural” (Mónico et al., 2017, p. 727). Já a observação não participante ocorre quando o/a investigador/a apenas observa e regista as situações (Godoy, 1995), o que pode ser útil numa investigação com crianças pequenas.

De forma a complementar a observação, utilizei a técnica de entrevista que tem o objetivo de obter informações e dados sobre o/a entrevistado/a (Boni & Quaresma, 2005). É uma técnica onde se pretende “captar nos discursos as opiniões, as crenças, os sentimentos, as experiências passadas” (Reste, 2015, p. 226) da pessoa entrevistada. Quanto ao grau de estruturação, as entrevistas realizadas seguiram um guião previamente estruturado (cf. Anexo F. Guião de entrevista ao Diretor Técnico da OS, Anexo G. Guião de entrevista à educadora cooperante; Anexo H. Guião de entrevista sobre a investigação).

As entrevistas foram respondidas por escrito (via *email*) ou de forma oral, de acordo com a preferência demonstrada.

Já no que concerne à consulta documental, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que é através dos documentos oficiais que os/as investigadores/as têm acesso à perspectiva “oficial” da OS. Por esse motivo, consultei o PCS, PE, o RI e a bibliografia pertinente sobre o tema a investigar.

Por fim, foi utilizada a análise de conteúdo para compilar os dados obtidos com todas as técnicas de recolha de dados. Assim no Anexo I. Tabela categorial, consta a tabela com a informação recolhida no âmbito das entrevistas realizadas. Esta é “uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado” (Silva & Fossá, 2013, p. 2), paralelamente ao que foi consultado nos documentos oficiais. Vala (1986) acrescenta que esta técnica permite “inferências sobre a fonte” (p. 104), depois das informações obtidas serem “inventariadas e sistematizadas” (*idem*) numa tabela categorial. Por conseguinte, esta tabela auxiliará na “compreensão do que está por trás dos discursos” (Silva & Fossá, 2013, p. 2).

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram as notas de campo (cf. Anexo A. Portefólio da PPSII, capítulo 2 – Notas de campo e capítulo 3 – Reflexões semanais), os registos fotográficos e os guiões de entrevista (cf. Anexo F. Guião da entrevista ao Diretor Técnico da OS, Anexo G. Guião da entrevista à educadora cooperante e Anexo H. Guião da entrevista sobre a investigação). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (p. 150). Por isso, durante a observação, recorri a um caderno para escrever as notas de campo onde registei ações, pensamentos, reflexões, dúvidas e as atividades realizadas.

Além das notas de campo, foi utilizado também o registo fotográfico para ajudar a compreender melhor os registos escritos (Queirós & Rodrigues, 2006), para estudar pormenores que, de outra forma, poderiam passar despercebidos (Bogdan & Biklen, 1994) ou para auxiliar na memória.

Por último, o guião de entrevista foi previamente construído para se ter “o cuidado de não fugir” (Boni & Quaresma, 2005, p. 73) às questões.

Devido à utilização de várias técnicas e instrumentos, é possível afirmar que se observou um *ecletismo metodológico* (Queirós & Rodrigues, 2006), que se caracteriza pela complementaridade entre técnicas e instrumentos de pesquisa.

No que respeita às questões éticas, foi construído um roteiro ético (cf. Anexo J. Roteiro ético), com base nos princípios enunciados por Tomás (2011) e na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI (2011), que foram posteriormente relacionados com a PPSII.

Entreguei consentimentos às famílias, para a participação das crianças na investigação (cf. Anexo K. Consentimento para participação na investigação), para captação de fotografias (cf. Anexo L. Consentimento para captação de imagens) e para a construção do Portfólio da criança (cf. Anexo M. Consentimento para a elaboração do portfólio). Desfoquei os rostos das crianças, equipa educativa e famílias aquando da utilização de fotografias, bem como do nome e logotipo da OS. Por fim, todos os nomes, seja de crianças, equipa educativa, famílias da OS foram excluídos para manter o anonimato total.

4.4. Apresentação e discussão dos dados

No que respeita ao **papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança**, as entrevistadas referiram algumas características do/a adulto/a, conhecimentos que este/a deve propiciar, tipos de prática pedagógica, comportamentos afetivos, exemplos de alterações ao ambiente educativo e a linguagem.

Iniciando pelas **caraterísticas do/a adulto/a**, a psicóloga afirma que aquele/a deve “ser sobretudo um modelo” (cf. Anexo N. Transcrição da entrevista realizada à psicóloga), sendo esta validada por Webster-Stratton (2018) quando a autora afirma que os/as educadores/as “são modelos importantes para as crianças” (p. 262). A mesma entrevistada refere ainda que deve “servir de exemplo” (excerto da entrevista realizada à psicóloga), “sermos cientes” (excerto da entrevista realizada à psicóloga) e “ir aqui balizando aquilo que eles estão a sentir e os seus comportamentos” (excerto da entrevista realizada à psicóloga). Já a educadora G acrescenta que o/a adulto/a deve “ser assertivo” (cf. Anexo O. Respostas da Educadora G à entrevista realizada) e “ser positivo” (excerto da entrevista realizada à Educadora G).

No que respeita aos **conhecimentos que devem ser proporcionados pelo/a adulto/a**, a psicóloga menciona a “criança ter a noção de algo mais físico” (cf. Anexo N. Transcrição da entrevista realizada à psicóloga). A educadora M e a psicóloga destacam que o/a educador/a deve promover o conhecimento das emoções, tais como nomeá-las, reconhecê-las e identificá-las, quer em si, quer nos outros (excerto da transcrição da entrevista realizada à Educadora M e excerto da transcrição da entrevista realizada à psicóloga). Estas afirmações são corroboradas por Machado et al., (2008), quando estes afirmam que o/a educador/a tem o papel de ensinar à criança como “identificar, reconhecer e nomear emoções” (p. 464).

Relativamente à **prática pedagógica do/a educador/a**, é referido que é necessário “conhecer cada criança” (excerto da entrevista realizada à Educadora G), mas também antecipar, sendo esta mencionada pela educadora G e pela educadora M (excerto das respostas da Educadora G à entrevista realizada e excerto da transcrição da entrevista realizada à Educadora M). A educadora G indica ainda que é importante “perceber o motivo pelo qual a situação acontece” (excerto da entrevista realizada à Educadora G).

No que se refere aos **termos afetivos**, é mencionado pela educadora M, a auxiliar N e a educadora A que o/a educador/a deve ajudar a criança (excerto da transcrição da entrevista realizada à Educadora M, excerto da transcrição da entrevista realizada à auxiliar N e excerto da transcrição da entrevista realizada à educadora A), sendo que a educadora G refere ainda que os/as adultos/as “devem apoiar as crianças” (excerto da entrevista realizada à Educadora G).

Em relação aos **espaços físicos que o/a educador/a pode promover em sala**, a psicóloga refere “um cantinho da calma” (excerto da entrevista realizada à psicóloga).

No âmbito das **estratégias utilizadas pela equipa educativa**, foi-me possível dividi-las em **seis categorias**⁶, sendo estas: *a linguagem, o físico, os valores sociais, o ambiente educativo, autocalmantes e afetivo*.

⁶ Nota. A divisão das **estratégias utilizadas pela equipa educativa foi dividida em seis categorias**: *a linguagem, o físico, os valores sociais, o ambiente educativo, autocalmantes* (esta categoria é baseada em Webster-Stratton, 2018) *e afetivo*. Esta divisão foi realizada por mim, no âmbito da tabela categorial elaborada (cf. Anexo I).

Na *categoria da linguagem*, as seis entrevistadas mencionam a estratégia de conversar com a criança sobre a situação e/ou assunto que está a ocorrer (excerto da transcrição da entrevista realizada à psicóloga, excerto das respostas da Educadora G à entrevista realizada, excerto da transcrição da entrevista realizada à Educadora M, excerto da transcrição da entrevista realizada à auxiliar N, excerto da transcrição da entrevista realizada à educadora A e excerto da transcrição da entrevista realizada à educadora O). Nesse âmbito, Webster-Stratton (2018) defende que os/as educadores/as devem conversar com as crianças sobre as emoções e sentimentos que estão a sentir com exatidão. A educadora M reforça que é necessário nomear as emoções enquanto ocorre a conversa para, desse modo, as crianças formarem uma correspondência entre o que sentem e a emoção (excerto da transcrição da entrevista realizada à Educadora M). Além disso, a psicóloga e a educadora O mencionam que é necessário ir colocando perguntas sobre o que se passou e o que se pode fazer para ajudar (excerto da transcrição da entrevista realizada à psicóloga e excerto da transcrição da entrevista realizada à educadora O). No entanto, a educadora G refere que é necessário escutar ativamente as respostas dadas pelas crianças (excerto das respostas da educadora G à entrevista realizada). Face ao exposto, é possível referir a situação em que a TG desregulou-se emocionalmente e a posição que adotei foi de falar com a criança e ouvi-la (nota de campo nº 125, 16 de dezembro de 2022).

Ainda no que se relaciona diretamente com a *linguagem*, é de referir a estratégia mencionada pela educadora G de que “a utilização de histórias também pode ser uma boa estratégia” (excerto da entrevista à Educadora G).

Na *categoria do físico*, tanto a educadora M (excerto da transcrição da entrevista realizada à Educadora M) como a psicóloga referem que já utilizaram a estratégia de deixar a criança correr, para assim, esta, “tirar toda a energia” (excerto da entrevista realizada à psicóloga). Estas duas últimas estratégias encontram a sua base teórica em Webster-Stratton (2018) que apresenta as estratégias de corridas e de caminhadas energéticas, jogos e atividades para falar sobre sentimentos e para compreender as emoções. A educadora O afirma que utiliza a estratégia de se sentar ao lado da criança (excerto da transcrição da entrevista realizada à educadora O), sendo que a educadora G, a psicóloga e a educadora M consideram que estar perto da criança “é muito importante”

(excerto da entrevista à Educadora G). Além destas respostas, a psicóloga ainda referiu que é importante “baixarmo-nos ao nível da criança” (excerto da entrevista realizada à psicóloga), e a educadora G e a educadora A mencionaram a observação (excerto das respostas da educadora G à entrevista realizada e excerto da transcrição da entrevista realizada à educadora A). Por sua vez, a auxiliar N e a psicóloga referem que já utilizaram a contenção física da criança, quando a situação assim o exigia (excerto da transcrição da entrevista realizada à auxiliar N e excerto da transcrição da entrevista realizada à psicóloga).

Já na *categoria dos valores sociais*, a educadora O mencionou o “respeitar aquele momento” (excerto da entrevista realizada à educadora O), o “valorizar aquilo que eles estão a sentir” (*idem*) e o “validar” (*ibidem*). Além destas respostas, a educadora A menciona que é importante “despertar no outro o interesse de querer ajudá-la” (excerto da entrevista realizada à educadora A), sendo esta ideia também mencionada pela educadora G e pela psicóloga (excerto da entrevista realizada à educadora G e excerto da entrevista realizada à psicóloga).

Na *categoria do ambiente educativo*, por um lado, a educadora O menciona que costuma afastar os materiais que “estão à volta dela para ela não se magoar” (excerto da entrevista realizada à educadora O); por outro, a psicóloga refere a necessidade de existir “um cantinho da calma” (excerto da entrevista realizada à psicóloga)”. Nesta vertente, Pianta (2006) valida a organização da sala como uma parte importante na regulação emocional. No entanto, o tempo e as rotinas (Downer et al., 2010, citados por Cadima et al., 2016; Pianta, 2006; Webster-Stratton, 2018), bem como regras e limites, são apresentadas como formas de promover o desenvolvimento da regulação emocional da criança.

No âmbito da *categoria de autocalmantes*, a psicóloga e a educadora M (excerto da transcrição da entrevista realizada à psicóloga e excerto da transcrição da entrevista realizada à Educadora M) referem a respiração, sendo que a psicóloga até refere uma técnica de “pedir para soprar a vela” (excerto da entrevista realizada à psicóloga). É de referir a nota de campo n.º 105 em que a AS, depois de ter recorrido à educadora por o TL lhe ter batido, afirma que irá beber um copo de água para se acalmar (nota de campo n.º 105, 2 de dezembro de 2022).

A psicóloga ainda acrescenta o relaxamento, que é defendido por Marmeleira et al., (2018) pela importância considerável que apresenta na regulação emocional da criança (excerto da transcrição da entrevista realizada à psicóloga). Webster-Stratton (2018) acrescenta ainda a utilização do autodiálogo positivo que é “uma forma de diálogo interno” (Pinto et al., 2014, p. 387).

Como última categoria, surge o *afetivo* em que a educadora A refere o “acolher a emoção da criança” (cf. Anexo R. Transcrição da entrevista realizada à educadora A), a educadora G menciona o abraço e a educadora M os mimos (excerto das entrevistas realizadas às educadoras G e M). Relativamente ao mencionado, é de referir a nota de campo n.º 125 em que perguntei à TG onde gostaria de se sentar (entre a cadeira e o meu colo), tendo a criança me abraçado, sentando-se ao meu colo. Estes gestos promovem o estabelecimento de “relação próxima, responsiva e calorosa” (Cadima et al., 2016, p. 237) que é apontada como um meio *ótimo* para a regulação emocional da criança.

De seguida, será apresentado o capítulo da Construção da profissionalidade, onde surge uma reflexão sobre a PPSI e a PPSII.

5. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE COMO
EDUCADORA DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

Com a aproximação do final deste percurso, torna-se fulcral refletir sobre todos os anos que percorri, principalmente sobre os últimos dois, em que realizei a PPSI e a PPSII. Realizar uma autorreflexão é, segundo Sousa (1998, citado por Aguiar, 2000), interrogarmo-nos sobre os nossos conhecimentos, assim como a pertinência das nossas práticas e estratégias, para deste modo nos tornarmos “aptos para o exercício da flexibilidade cognitiva e da ação” (Sousa, 1998, p. 151, citado por Aguiar, 2000, p. 21).

A minha jornada na *Escola Superior de Educação de Lisboa* iniciou-se no dia 8 de setembro de 2018, quando recebi o email que comunicava a minha colocação na Licenciatura em Educação Básica. Depois de 3 anos, já em 2021, ingressei no Mestrado em Educação Pré-Escolar que culmina com a elaboração deste relatório da PPSII.

Durante estes 5 anos, permaneci em constante construção, quer a nível pessoal, quer a nível profissional. Este processo de construção, concordando com Sarmento (2009), foi desenvolvido “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar” (p. 48).

No que ao nível pessoal diz respeito, aprendi que sou mais *forte* do que considerava à partida e que, principalmente, não desisto perante as dificuldades que se atravessam no meu caminho. No entanto, considero que, a nível pessoal, é-me possível afirmar que também existiram aprendizagens coletivas, tanto entre pares, como entre discente e docentes e até mesmo entre educadores/as cooperantes e estagiária. Relativamente à última, entre os/as educadores/as e eu e concordando com Matias e Vasconcelos (2010), considero que a “comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com a educadora cooperante são vertentes fundamentais para os estagiários poderem observar, agir e refletir, consubstanciando-se como uma ajuda para que possam ir construindo teoria, a partir da prática” (p. 21).

De modo geral, concluo que este trabalho em equipa “é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 130).

Na PPSI, tive a oportunidade de estar com um grupo de 10 bebés, com idades compreendidas entre os 7 e os 13 meses. Logo de início, informei a equipa de que nunca tivera estado com crianças tão pequenas, o que acabou por se refletir na minha prática

receosa. De certo modo, considero que este *receio* nas interações se deveu à falta de oportunidades de estágio na valência de Creche durante a Licenciatura. A formação é “o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1992, p. 18, citado por Sarmiento, 2016, p. 82) e, por esse motivo, a oferta educativa na valência de Creche deveria ser mais alargada.

Nesse estágio da PPS I, aprendi que os bebés precisam de adultos/as que “ofereçam força e apoio” (Portugal, 2000, p. 101), “calor, regularidade [e] afeição” (*idem*) e que lhes seja oferecido um ambiente “seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento” (Portugal, 2000, p. 89).

No que respeita às famílias das crianças, apesar de já conhecer anteriormente a importância da participação destas na vida da OS, consolidei, em contexto de Creche, os meus conhecimentos sobre as mesmas enquanto primeiras cuidadoras das crianças, não podendo ser desvalorizadas no percurso educativo das mesmas, mas antes encaradas como parceiras (Pessanha & Macedo, 2020).

Além de ser um direito consagrado pelo artigo 31.º da Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989, e apesar de já conhecer as vantagens do brincar, em sala de berçário, sendo a principal atividade das crianças, penso ter consolidado o conhecimento de que enquanto brinca, a criança “explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se” (Teles, 1997, citado/a por Silva & Sarmiento, 2017, p. 42).

Já na PPSII e influenciada pelo projeto desenvolvido no âmbito de CDEI – **os comboios**, consolidei a ideia de que a criança “não é um mero recetor das influências (Tomás, 2014, p. 137), mas também “um ator em continuo desenvolvimento e com opinião própria e pontos de vista e interpretações sobre si e sobre o mundo” (*idem*). Por esse motivo, têm de ser escutadas, envolvidas e integradas, pois assim as suas aprendizagens serão mais relevantes (Portugal & Laevers, 2018). Exemplo do resultado de ter implicado as crianças em todas as fases do projeto foi quando “O TL guia a mãe pelas várias exposições ao longo da sala e explica-lhe cada atividade e aprendizagens realizadas” (nota de campo nº 174, 6 de fevereiro de 2023).

Ainda na PPSII e tendo por base as aprendizagens realizadas na PPSI, considero ter alcançado um trabalho mais colaborativo com a equipa educativa que, segundo Roldão

(2007), é “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (p.27). Serve de exemplo quando “Falei com a EA e a AN sobre a situação do TB e informei-as do tema e dos objetivos que defini para a minha investigação” (nota de campo nº 138, 5 de janeiro de 2023), ou outras tantas reuniões e conversas formais e/ou informais.

Em relação às investigações desenvolvidas - exploração sensorial e regulação emocional-, e concordando com Figueiredo et al., (2009), acredito que ambas contribuíram para melhorar o meu trabalho, resolveram problemas e sustentaram decisões pedagógicas. No entanto, considero que a investigação levada a cabo no decorrer da PPSII causou maior impacto na minha prática pedagógica, pois como já foi mencionado, a minha postura na regulação emocional da criança era algo que me causava *receio* na forma de agir; contudo, depois da investigação realizada, sinto-me mais *segura* para atuar em situações de desregulação emocional.

De seguida, serão apresentadas as considerações finais resultantes do estágio da PPSII, bem como da investigação realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

É essencial realizar uma última reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido e apresentado anteriormente. Esta reflexão é descrita por Vasconcelos (2020) como fulcral para um/a futuro/a profissional de educação de infância porque “poder refletir sobre a sua ação para, eventualmente a reformular ou, muito simplesmente, guardar produtos depois de analisados para posterior divulgação é parte essencial do trabalho” (p. 38).

No entanto, escrever só é possível tendo por base um contexto prático que, neste caso, se configura pelo estágio que considero ser um meio de excelência de aprendizagem de quem, no futuro, será um/a profissional para desempenhar as funções a que será chamado/a (Matias & Vasconcelos, 2010).

Apesar dos vários obstáculos que se atravessaram durante o decorrer do estágio, considero que aprendi bastante, desde a realização de projetos, ao trabalho de equipa, cooperação com as famílias e na relação estabelecida com as crianças.

No que relaciona com a elaboração do portfólio de uma criança, considero esta tarefa uma aprendizagem, pois que, tal como Vieira (2002) evidencia, os portfólios entre criança e educador/a permitem o estabelecimento de uma parceria com as crianças, em que estas afirmam o seu posicionamento relativamente ao seu processo educativo.

Relativamente à investigação realizada, é possível mencionar algumas das conclusões mais marcantes, sendo estas:

- i) o/a adulto/a tem de estar preparado/a para o facto de ser normal e natural que as crianças desregulem emocionalmente (Webster-Stratton, 2018);
- ii) o papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança é de extrema importância, e por isso, o/a mesmo/a deve capacitar-se de estratégias que auxiliem as crianças;
- iii) o/a adulto/a deve transmitir às crianças que todas as emoções são naturais e normais, e que não há qualquer problema em as demonstrar (Webster-Stratton, 2018);

Deste modo, uma das conclusões a que a investigação me levou é que existe uma enorme falha na educação emocional na formação inicial dos/as futuros/as educadores/as. Analisando o meu percurso académico, é possível afirmar que não existiu formação que me capacitasse para intervir responsivamente em momentos de desregulação emocional por parte das crianças.

No entanto, depois de concluir que a regulação emocional assume um papel tão basilar no desenvolvimento holístico da criança, considero que a importância atribuída à educação emocional deveria ser maior, através da inclusão desta dimensão no decorrer da formação profissionalizante em educação de infância.

Ainda assim, devido à investigação realizada, acredito que terei uma maior capacidade para intervir e promover estratégias e momentos que auxiliem as crianças com quem estiver futuramente.

REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127-1143.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p1127>
- Aguiar, M. P. (2000). A organização de portfólios na formação contínua de educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, (53), 20-22.
- APEI (2011). *Carta de princípios para uma tomada de decisão eticamente situada*. APEI.
- Barbosa, M. C. S. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed.
- Blandon, A. Y., Calkins, S. D., Keane, S. P., & O'Brien, M. (2008). Individual differences in trajectories of emotion regulation processes: The effects of maternal depressive symptomatology and children's physiological regulation. *Developmental Psychology*, 44, <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.1110>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S, K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez., S. B. Santos., & T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(1), 68-80.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: a qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador, *Análise Psicológica*, 3(34), 235-248. <http://hdl.handle.net/10400.12/5130>
- Cardona, M. J., Piscalho, I., Uva, M., Luís, H., & Tavares, T. C. (2013). *Envolvimento parental na educação das crianças pequenas. Guião de trabalho para profissionais de educação de infância*. Psicossoma Editores.
https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2194/1/Toddler_book_POR_T_nov_UV1.pdf
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development

- research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
https://local.psy.miami.edu/faculty/dmessenger/c_c/rsrscs/rdgs/emot/coleetal2004.pdf
- Cruz, S. H. V., & Cruz, R. C. A. (2017). O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. *Em aberto*, 30(100), 71-81.
<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.30i100.3308>
- Decreto-Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série – N.º 151.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525. [10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208](https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208)
- Epstein, A. S., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré-escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto Editora.
- Figueiredo, M. P., Roldão, M. C., & Portugal, G. (2009). Perspectivas sobre a relevância da dimensão investigativa para a profissionalidade dos educadores de infância. In G. Portugal (Org.), *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias. O percurso de Joaquim Bairrão* (pp. 255-269). Universidade de Aveiro.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*, 35(3), 20-29.
<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>
- Gonçalves, T. N. R. (2010). Investigar em educação: fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves e N. R. Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-63). Várzea da Rainha impressores.
- Graziano, P., Reavis, R., Keane, S., & Calkins, S. (2007). The role of emotion regulation and the student-teacher relationship in children's academic success. *Journal of School Psychology*, 45, 3-19. [10.1016/j.jsp.2006.09.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002)

- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. (3.^a ed.). (H. A. Marujo & L. M. Neto, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1997).
- Howse, R. B., Calkins, S. D., Anastopoulos, A. D., Keane, S. P., & Shelton, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14, 101-119.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1401_7
- Junta de Freguesia de Encosta do Sol. (s.d). Estatística da Freguesia. Consultado a 11 de abril de 2023, em <https://www.jf-encostadosol.pt/viver-a-freguesia/estatisticas/>
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais* (pp. 1-20).
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias, & R. Muñoz (Orgs), *IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro de atas: conferências, painéis, artigos, relatos e posters*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, p. 313-317. <http://hdl.handle.net/10400.8/1393>
- Machado, P., Veríssimo, M., Tores, N., Peceguina, I. Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 3(25), 463-478. <http://hdl.handle.net/10400.12/70>
- Marmeleira, J., Liberal, C., & Veiga, G. (2018). A prática de relaxação promove o desenvolvimento socioemocional de crianças em idades pré-escolar. In P. Rodrigues., A. Rebolo., F. Vieira., A., Dias., & L. Silva (Coord.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança* (pp. 197-203). Instituto Piaget.
<http://hdl.handle.net/10174/25413>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às práticas – Estudos de natureza educacional*, 10(1), 17-41.
https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/aprender_a_ser_educador_de_infancia_o_processo_de_supervisao_na_formacao_inicial.pdf
- Matos, M. (2012). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97, 47-50.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégias de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), 49-55.
<https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In *Atas – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais* (Ed.), Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa (pp. 724-733).
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447>
- Morgado, J. C. (2011). Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), 361-588. <https://doi.org/10.21573/vol27n32011.26411>
- Mota, C. P. & Ferreira, S. D. (2019). Estilos parentais, competências sociais e o papel mediador da personalidade em adolescentes e jovens adultos. *Análise Psicológica*, 3(37), 269-284. <http://hdl.handle.net/10400.12/7137>
- Muraro, D. N., & Castilho, E. P. A. (2017). O diálogo e a comunidade de investigação no contexto escolar. *SABERES: Revista interdisciplinar de filosofia e educação*, 1(16), 116-128. <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/11435>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância – construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.) (pp. 61-108). Porto Editora.
- Pessanha., F., & Macedo., N., A., (2020) Educação da pequena infância: (Re)pensando limites e possibilidades de algumas inflexões impostas pela pandemia da Covid19. *Artes de Educar*, 6, 339-359. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52291>
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. In C. M. Evertson., & C. S. Weinstein (Ed.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (pp. 685-709). Routledge.
<https://psycnet.apa.org/record/2006-01816-026>
- 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 pré-escolar. *Análise Psicológica*, 4(32), 387-400.
<http://hdl.handle.net/10400.12/3963>
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Revista GEDEI*, (1), 85-106.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora
- Projeto Curricular de Sala. (2022).
- Queirós, J., & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas». Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. In Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Org.), *Conferência Etnografias em Contexto Urbano: quatro estudos de caso*.
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54402>

- Regulamento Interno. (2022).
- Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Reste, C. D. (2015). O potencial da entrevista em contexto educativo: uma experiência investigativa. *Educação em Revista*, 31(4), 223-248.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698138927>
- Roldão, M. C. (2007). A cooperação é preciso. *Noesis*, 71, 24-30.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2(2), 46-64.
- Sarmiento, T. (2016). Tempos de mudança na formação das educadoras de infância. *Essentia*, 17(1), 67-102. <https://hdl.handle.net/1822/51951>
- Sarmiento, T. (2018). A criança entre-lugares: na família e na escola. In A. J. M Filho., & L. V. Donelles (Orgs.). *Lugar da criança na escola e na família* (pp. 47-70). Mediação.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. In *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade* (pp. 1-14). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Tomás, C. (2007, julho/dezembro). Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, (78), 45-68.
<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2007.78.45-68>
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, 32, 129-144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In. Silva, Augusto, S., Pinto, J. M. (Ed.). *Metodologia das ciências sociais* (6.^a ed.) (pp. 101-128). Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2020). *A casa [que] se procura. Percursos Curriculares na Educação de Infância em Portugal*. APEI.
- Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. (P. P. Seixas, Trad.). Psiquilíbrios Edições. (Obra original publicada em 1999).
- Zenhas, A. (2010). Porquês” e “comos” de uma relação família-escola. *Revista Ozarfaxinars*, 18, 1-9. https://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_18_AZ.pdf

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A. PORTFÓLIO
INDIVIDUAL DA PRÁTICA
PROFISSIONAL
SUPERVISIONADA II (EM
ANEXOS AO RELATÓRIO)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B. PORTFÓLIO DE
DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM DE UMA
CRIANÇA (EM ANEXOS AO
RELATÓRIO)

| | " | | " |

ANEXO C. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA REALIZADA AO
DIRETOR TÉCNICO

| ' ' | ' ' |

Legenda:

DT: Diretor Técnico da OS

E: Estagiária

E: Qual a sua formação e percurso profissional?

DT: A minha formação é na área da educação de infância. Tirei o último ano de bacharelato, comecei em 1997 e terminei em 2000. Em 2000 tornei-me educador. A dada altura, fiz algumas formações. Fui educador até 2016, na altura em que fui convidado para vir para aqui como diretor dos colégios. Fiz um mestrado em ciências da educação, uma pós-graduação em administração escolar, meti-me num doutoramento de formação de professores, basicamente, é isso.

E: Há quanto tempo exerce funções de Diretor Técnico?

DT: Desde 2016.

E: E de Coordenador Pedagógico?

DT: Aqui, nesta instituição, desde 2016 porque eu acumulo os dois cargos. Fui coordenador desde 2006 noutra colégio onde trabalhei.

E: que cargos já desempenhou nesta organização além de Diretor Técnico e de Coordenador Pedagógico?

DT: Nada. Neste momento, só faço isso.

E: Qual a diferença entre Coordenador Pedagógico e Diretor Técnico?

DT: Então, um diretor técnico tem muitas vezes de se preocupar mais com a parte burocrática dos colégios, tem que ter muitos contactos com a segurança social, visto que

somos uma IPSS, e, portanto, zelar um bocadinho pelos colégios de uma forma mais macro, isto é, não estou tão preocupado com o que se passa dentro das salas, mas sobretudo como é que a instituição está a funcionar, se está toda contente ou se não está, entrar em contacto com fornecedores. Portanto é ver se as coisas correm bem do ponto de vista mais burocrático, não tanto com a preocupação pedagógica e ver se estamos a fazer um bom trabalho de equipa nas salas. Já o coordenador tem essa preocupação que as salas vão ao encontro que é a nossa missão dos colégios e também da nossa parte pedagógica que defendemos enquanto instituição.

E: Considera pertinente receber estagiárias? Se sim, porquê?

DT: Sim. Porque é uma mais-valia para todos. Para nós que recebemos, que vocês trazem sempre ideias novas e muitas vezes os educadores ficam um bocadinho fora daquilo que está a acontecer de mais novo e inovador que pode ocorrer ao nível da formação de educadores, e, portanto, é sempre bom que os estagiários trazem sempre ideias novas e vêm com muitas ambições para aqui e, portanto, é sempre bom receber-vos. O que nós damos em troca é o melhor de nós e aprendem através da nossa experiência, nós podemos ter muitos sonhos, mas às vezes os sonhos, e independente da instituição, nem sempre são realizados e, portanto, abrimos as nossas portas para que vejam connosco e consigam aprender um bocadinho connosco, penso que seja uma mais-valia para todos.

E: Enquanto diretor técnico, qual a importância que atribui ao cargo que exerce?

DT: Eu acho que é fundamental, e é fundamental para que tudo corra bem. Isto é, a importância é a mesma que atribuo a uma auxiliar de serviços gerais, sendo que a função de diretor técnico tem de ter a certeza de que todas as coisas estão a funcionar e que todas as coisas se usam. Isto é seja a nível de orçamentos, porque depois é preciso pagar, obviamente, a todas as pessoas que cá estão, seja a nível dos fornecedores para ter cá as comidas a horas, seja a nível dos pais para recebermos as mensalidades e darmos uma resposta adequada e, portanto, diretor técnico é fundamental para ter uma visão mais macro daquilo que é uma instituição. Sendo que no dia a dia, um auxiliar de serviços gerais faz mais falta. Se eu não estiver cá um dia porque estou em alguma reunião ou eventualmente estivesse doente, o colégio continuava a funcionar. Se me faltar uma

auxiliar de serviços gerais ou uma auxiliar de educação de uma das salas tenho aqui um problema muito maior num dia a dia. Obviamente que são funções muito diferentes, todas são importantes, mas no dia a dia talvez seja mais importante as auxiliares e educadores. Mas de uma forma estrutural e para que isto funcione mesmo o diretor técnico é indispensável.

E: Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo?

DT: Espírito de equipa, um bocadinho de resiliência e também criatividade. Isto é, nos deparamos aqui com alguns problemas pontuais, mas é preciso arranjar soluções em cima do joelho. Por exemplo, dou o exemplo de hoje. Hoje no colégio de (...) de repente ficou sem cozinha. Faltou a eletricidade e a cozinha ficou parada, portanto as crianças ficaram sem refeições. A dada altura é preciso um momento para tentar ver quais são as alternativas mais viáveis para dar soluções para que os colégios funcionem dentro da normalidade possível. Portanto essa questão da resiliência e criatividade é muito importante. E depois é o espírito de equipa, porque eu acho que se houver um bom espírito de equipa e as pessoas se sintam confortáveis e bem dentro das instituições tudo funciona. Podemos ter a metodologia mais inovadora do mundo, podemos ter a mais conservadora do mundo, mas se as pessoas não se sentirem bem certamente que o colégio não funciona.

E: Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica no cargo que exerce?

DT: Os desafios - é um bocadinho dentro daquilo que eu estava a dizer, ter a certeza de que as pessoas se sentem bem e que têm as melhores condições possíveis a todos os colaboradores. Nem sempre é possível porque muitas vezes as pessoas associam que as questões monetárias são importantes, e são principalmente para auxiliares que recebem muito pouco, mas vai para além das questões monetárias. Essa questão de ter uma equipa confortável porque sempre que alguém precisa de faltar falta, não descontamos por isso, fizemos questão de fazermos a tal criatividade e de na perspetiva de melhorarmos as condições das pessoas, temos seguro de saúde para todos, sempre que é preciso alguma formação, obviamente que nós pagamos, e, portanto, há esse total à vontade e esse é o grande desafio que temos pela frente e que de facto temos de dar a resposta. Depois

problemas, são problemas pontuais, que normalmente vêm dos pais. Há pais mais complicados, como é normal e o truque, penso eu, é ter sempre a porta aberta. Qualquer pai pode entrar aqui no gabinete há hora que quiser, nós estamos sempre disponíveis o que é muito importante. Mesmo que não tenhamos uma resposta logo para dar, às vezes os pais vêm aqui desabafar, outras vezes vêm reclamar porque não ficaram agradados com alguma questão dentro das salas ou com a organização e normalmente, aquilo que nos fazemos é tentar procurar uma resposta, tentar perceber o que é que se passou e depois volto a falar com os pais. portanto, quando nós fazemos assim, os problemas ficam muito reduzidos, obviamente que podemos ter, mas normalmente são solucionáveis. Os problemas deixam de o ser quando agimos desta forma e somos totalmente transparentes. Os pais podem entrar às horas que querem, podem sair. Portanto tudo o que nós fazemos aqui é muito transparente.

E: Pode descrever um dia tipo da sua atividade, por favor?

DT: Varia muito. Isto é, um dia tipo normal sem reuniões, de facto eu chego aqui de manhã e gosto de ir aqui ver se as salas estão a funcionar, se a equipa esta completa, muitas vezes temos muitas faltas de auxiliares, e também temos auxiliares polivalentes que tentam colmatar essas falhas, e ver se esta tudo a funcionar, ver se a cozinha está a funcionar, se não há falta de pessoas, se falta material. Depois, o dia a dia é um bocadinho zelar para que tudo corra bem, sendo que visto que eu acumulo dois cargos, teoricamente enquanto coordenador deveria ir às salas mais vezes para ver, de facto, e dar sugestões de melhoria, mas como acumulo os dois cargos. Isto nem sempre é possível porque existe muito a parte burocrática. Ao longo do dia, tenho muitos *emails* para responder, tenho muitos telefonemas que vou recebendo seja de fornecedores, seja de pessoas que nos procuram, seja também da parte da sede da direção da fundação, à qual os colégios pertencem, portanto, é um bocadinho dar essa resposta a todas as pessoas e aos desafios que nos vão colocando, que temos alguns desafios. E, portanto, aí tentamos trabalhar sempre a médio prazo. Eu vou dar um exemplo: nós fazemos um colóquio todos os anos; o ano passado, fomos para Serralves e, normalmente, ocorre em outubro. Eu ontem tive a confirmação de que tenho a data disponível para outubro do próximo ano, ou seja, estou a preparar um coloquio com um ano de antecedência, porque a primeira data que eu

propus já não era possível. Há coisas a acontecer que vão para além dos colégios e do dia a dia que são precisas organizar com muita antecedência. Um fornecedor, quando queremos mudar um fornecedor, nós mudamos de fornecedor da alimentação o ano passado, precisamos de fazer uma prospeção de mercado e, isso, demora seis ou sete meses a tentar encontrar o parceiro ideal, comunicar à antiga empresa que nos estava aqui a fornecer. Tudo isso carece de muita planificação e de muita antecedência para que as coisas, de facto, fluam.

E: Em linhas gerais, qual é e como é que funciona a organização?

DT: Portanto, há a fundação, que está dividida em dois departamentos, a ação social e educação. Eu sou responsável pela educação dois colégios que é o que temos neste momento. Depois, em cada um dos colégios, temos o coordenador pedagógico que, neste caso em particular, eu acumulo as duas funções, depois é a psicóloga que, para mim, é o meu braço direito por eu ter muitas reuniões; portanto, quando eu não estou aqui, muitas vezes, acumula e assume as minhas funções e têm essa autonomia e, depois, temos os educadores e auxiliares em todas as salas, sendo que a nossa aposta é, de facto, pela qualidade. Portanto, temos um educador de berçário, responsável pelos berçários e, depois, temos muitas atividades curriculares também. Isto porque, como isto é uma IPSS, há aqui pais a pagarem muito pouco dinheiro, que não tem capacidades para oferecerem aos seus filhos outras coisas que deveriam ter e, por isso, nos incluímos dentro do currículo, somos nós que suportamos esse custo, temos o inglês, temos a música, temos atividades de psicomotricidade, temos robótica e, portanto, é um bocadinho por aí que passa a organização. De facto, somos todos (...) e, no dia a dia, temos os educadores e os auxiliares, temos os serviços administrativos também e a psicóloga, como eu já tinha dito.

E: como é que define o ambiente que se vive na organização?

DT: Eu acho que o ambiente é muito bom. Eu acho que a equipa funciona muito bem. Obviamente, sendo uma organização relativamente grande, cada colégio tem cerca de 35 pessoas, obviamente que há atritos todos os dias, há *quezílias*, há pequenos grupos onde as pessoas se identificam mais umas com as outras e isso é normal que aconteça, eu até diria que é saudável porque, de facto, somos diferentes e é na diversidade que temos o

melhor de cada um. O grande desafio é depois tentar equilibrar isso tudo e impedir que essas pequenas coisas que acontecem no nosso dia a dia não se tornem problemas maiores e que a equipa não consiga trabalhar entre salas e entre núcleos; mas eu diria que, de uma forma geral, temos um bom ambiente e é para isso que estamos aqui, a trabalhar num ambiente em que as pessoas se sintam bem a trabalhar, independentemente se gostarem de trabalhar mais com uma pessoa, menos um bocadinho com outra, mas isso também temos nas nossas vidas, temos de nos dar bem com as pessoas de quem menos gostamos.

E: De que forma são definidos os princípios orientadores para a organização?

DT: Os princípios orientadores já foram definidos antes da minha entrada, ou seja, este colégio nasceu em 2010 e, eu vim para aqui em 2016 e já existia uma metodologia muito bem pensada que era o *HighScope*. Portanto, o nosso modelo é sempre muito no *HighScope*, sendo que cada vez mais vamos adotando algumas estratégias de outros modelos; portanto, nós não somos uma escola *HighScope*, nem o queremos ser, mas vamos beber muito ao *HighScope*. Sendo que a educação, felizmente, vai evoluindo e há muitas coisas que estão a acontecer noutros países e já algumas escolas a nível nacional muito interessantes, e tentamos trazer também não só para a reflexão da equipa, mas também introduzir novas coisas que nos façam sentido. O mais importante é adaptar cada estratégia que utilizemos às crianças e à realidade daquele dia, porque a criança, num dia vem muito feliz por determinadas coisas, outras vêm mais triste e, portanto, temos de saber adaptarmo-nos ao momento. Há crianças que precisam de uma orientação maior e são mais racionais e precisam de algumas atividades um bocadinho mais estruturadas, outras, damos um bocadinho mais de liberdade, e, portanto, a sensibilidade será fundamental para desenvolvermos um bom trabalho.

E: E quais é que são os valores?

DT: Os valores da organização, no que concerne aos colégios, penso que são tornar as nossas crianças autónomas, temos esse princípio que é a autonomia que também está ligada à responsabilidade da criança e, progressivamente, desde muito cedo, tentamos dar isso, e ter sempre um espírito crítico sobre si e sobre aquilo que se passa à nossa volta. Portanto, os nossos valores e o trabalho que desenvolvemos aqui são, sobretudo, nesse

sentido, autonomia, respeito pela diferença, responsabilidade e pensamento crítico para as coisas que acontecem à volta.

E: E a vossa missão?

DT: A missão dos colégios (...) é tornar aqui as crianças felizes e que tenham gosto pela aprendizagem. Temos a missão que é, de facto, tornar estas crianças ávidas do saber e que saiam daqui com muito interesse pela descoberta, pelo conhecimento e é, de facto, essa a nossa principal função. Nós não temos de ser uma força de bloqueio, e que as crianças já andem cansadas, mesmo antes de entrarem na escola e no primeiro ano, mas é, sobretudo, que elas saiam daqui com essa vontade de descobrir e saber mais.

E: E os vossos objetivos?

DT: Os objetivos são caso a caso, são sala a sala. Obviamente que há os objetivos que partem das orientações curriculares e aquilo que são as aprendizagens todas que o ministério define e que nos balizam, de alguma forma, para não perdermos o rumo, mas os objetivos são criança a criança. Não posso exigir a uma criança que esteja num meio social desfavorecido e com muitos problemas, que chegue aqui e tenha uma fonte de conhecimento na área dos universos e dos planetas, se calhar, não lhe posso exigir isso. Portanto, tem de ser criança a criança, sendo que há um tronco comum e, de facto, há coisas que temos de desenvolver em cada faixa etária, mas depois os objetivos são muito ir ao encontro das necessidades de cada criança. Acho que a mais-valia do pré-escolar e da creche é não termos um currículo fechado e, portanto, todas as crianças têm de sair daquela forma com aqueles conhecimentos, ou com aquelas aprendizagens. Nós temos muito mais flexibilidade, sendo que essa flexibilidade pode ser um perigo, posso ao fim do tempo que as crianças passam cá, ter feito muito pouco por aquelas crianças, mas também dá nos uma margem muito grande para, de facto, irmos ao encontro daquela criança e promover aqui os gostos e as necessidades que a criança apresentar.

E: Como é que descreve os processos de gestão dos recursos e das instalações?

DT: Das instalações, é fácil. Temos boas instalações, temos uma equipa muito bem a cooperar e, portanto, nas instalações não há problema. Estamos a melhorar, tentamos

todos os anos ir melhorando aqui com alguns recursos materiais. Depois, recursos humanos muitas vezes é o caos, isto porque na área da educação de infância muitas vezes são só senhoras a trabalhar. Eu tenho aqui, neste momento, 33 pessoas e eu sou o único homem e as mulheres tradicionalmente e infelizmente ainda é a nossa realidade quando os filhos ficam doentes, ficam em casa. Tenho uma equipa muito jovem com muitos filhos, mas depois cria-se um problema. temos aqui várias auxiliares polivalentes e eu raramente tenho uma equipa completa, ou porque o filho ficou doente ou porque a pessoa ficou doente ou porque está de férias, porque como funcionamos todo o ano as pessoas vão de férias ao longo do ano, não fechamos mesmo nunca, nem sábados nem domingos nem feriados e, portanto, o maior desafio é de facto a gestão de recursos humanos para que tentemos minimizar as falhas que vão ocorrendo e que são muitas.

E: E os recursos materiais?

DT: Os recursos materiais ... Aqui, as pessoas têm a sorte, e eu já trabalhei em vários colégios antes de vir para aqui, e as pessoas aqui têm aquilo que querem, têm a chave do economato, vêm aqui buscar e vão buscar o material que querem, se não houver o material que querem, eu dou a total liberdade com responsabilidade, lá está, mas podem ir comprar o material fora, passem a fatura que eu pago e, portanto, não há um único educador ou auxiliar que possa dizer que não tem o material que quer sempre que seja necessário, seja o que for, mesmo por exemplo, ah, agora vou fazer um projeto de determinado tema e encontrei este livro; as pessoas, por vezes, já nem perguntam, compram, trazem fatura e ele fica na sala disponível. Eu acho que aqui as pessoas têm muita sorte nesse aspeto, porque não há constrangimentos de nenhuma ordem. O material, em alguns colégios, porque já tive essa experiência, há e as cartolinas são contadas uma a uma. aqui não, a chave está disponível para todos porque eu tenho a certeza de que as pessoas só vão lá buscar o material que é preciso para usarem em sala, portanto se tiverem de usar dois frascos de tinta numa sala para determinado projeto, claro que sim, porque não?

E: Pode fazer uma breve contextualização socio histórica da organização, por favor?

DT: Enquanto fundação?

E: Sim.

DT: Então, a fundação nasceu em 1993, faz para o ano 30 anos, por quadros superiores da (...) que era uma cadeia de supermercados. Esses quadros perceberam que as pessoas tinham muitas responsabilidades dentro dos supermercados e começaram a ver que havia muitos trabalhadores de base, as pessoas que estão nas caixas dos supermercados, que passavam grandes dificuldades ou porque o marido ficava doente ou porque a própria pessoa ficava doente ou porque entrava alguém no desemprego e etc. E resolveram abrir uma fundação para ajudar as pessoas e, portanto, a fundação nasce em 93 com essa missão de ação social, de ajudar quem mais precisa. Há uma série de problemas que eles vão ajudando, como por exemplo, participações familiares a pessoas que precisam de medicamentos e as famílias não podem pagar, quando entram num processo de divórcio e têm de sair de casa e é preciso ajudar, quando não têm dinheiro para determinada coisa, para pôr os filhos a estudar; também há verbas para isso e, portanto, tentamos ajudar ao máximo as pessoas internamente, os colaboradores. Na altura era o (...) que, entretanto, foi comprado pela (...) e agora somos fundação (...) e, portanto, para os 9 mil colaboradores a nível nacional. A empresa do retalho participa com uma verba e essa verba é toda alocada para isso. Depois, começou a haver necessidade de haver, há algumas famílias monoparentais dos supermercados que tem horários assustadores com fins de semanas, feriados e sempre abertos e houve essa necessidade de ajudar pessoas que não tinham suporte familiar de retaguarda para ficar com os filhos e, portanto, surgiu a ideia de criar colégios para abrirem das 7 às 00:30, sete dias por semana para de facto dar essa resposta a uma necessidade que as pessoas tinham. Em 2010, nasce este colégio e, em 2012, o outro, para, de facto, dar essa resposta. São colégios que, sendo uma IPSS, têm uma participação da parte da Segurança Social, os pais pagam uma mensalidade consoante o seu salário e, portanto, tentamos começar a dar essa resposta aos filhos, inicialmente para os filhos dos colaboradores, sendo que agora está aberto a toda a comunidade. Portanto, temos cerca de 30% filhos de colaboradores da (...) e, depois, o resto, é para a comunidade em geral que usufrui deste nosso serviço. Portanto, atualmente, são os dois grandes eixos da fundação, estamos a pensar abrir mais eixos de intervenção social, sempre na área da intervenção social, mas isso ainda está em negociação, precisa da aprovação. A fundação, nos próximos 30 anos, temos mais desafios pela frente e

queremos alargar, de facto, esta nossa intervenção noutras áreas que, neste momento, não oferecemos.

E: Por que razão as atividades extracurriculares acontecem no tempo das educadoras?

DT: Aas atividades extracurriculares não acontecem no tempo das educadoras.

E: Eu enganei-me, as curriculares.

DT: As curriculares têm de fazer parte do horário, do tempo letivo. As extracurriculares são proibidas por lei, pelo ministério e pela Segurança Social, de ocorrerem no tempo letivo e as extra são só para aquelas que querem e que podem assumir os custos. Quando são atividades dentro do horário dos educadores, tem de ser para todos e é dessa forma que conseguimos colocar essas atividades de enriquecimento curricular dentro do currículo, isto, se fossem muitas atividades fora daquilo que nós oferecemos, os miúdos também já ficavam cansados, portanto, se passarem aqui o dia todo e depois ficarem mais uma ou duas horas para terem algumas atividades é muito cansativo para estas crianças. Portanto, ao longo do dia, também vir um professor de fora e fazer outras coisas também, do ponto de vista pedagógico, eu penso que é enriquecedor.

E: Então, quais é que são as curriculares e as extracurriculares?

DT: Curriculares temos atividades de psicomotricidade para a creche, desde o berçário até aos 2 anos, depois no JI, oferecemos música, robótica a partir dos 4 anos e oferecemos inglês. Atividades extra temos música na creche, depois das 4 da tarde, temos natação para o JI e também a atividades de pré-escolar, aqui na (...) este ano não temos que também era uma entidade que vinha cá fazer de forma (...).

E: Era a terra do nunca?

DT: Era a terra do nunca.

E: Quais é que considera serem os pontos fortes e fracos da organização?

DT: Os pontos fortes são, sem dúvida, o horário e ajustarmos à realidade de cada família, portanto, as crianças podem entrar aqui ao meio-dia que não há problema nenhum, ou entrarem às 7 ou às 3 da tarde. Mas a mais valia será, de facto, a nossa capacidade de adaptação à realidade de cada família. Pontos fracos aqui da organização, eu acho realmente que temos poucos pontos fracos, nomeadamente aqui relativo ao colégio da (...). Talvez as instalações e os espaços exteriores, mas estamos condicionados pela área à volta que temos, não nos podemos expandir, mas de facto, eu acho que temos poucos pontos fracos porque de facto todo o dinheiro que conseguimos angariar é canalizado para promover mais e melhor as atividades que oferecemos, seja da parte curricular, seja da parte de materiais, seja das equipas. Eu acho que há mesmo poucas coisas que nos podem apontar, sinceramente. Por exemplo, ao nível dos educadores, nós contabilizamos os anos de serviço a todos os educadores para questões de progressão de carreira, seja o educador da noite, seja de fim de semana, esteja na creche, porque os anos de serviço na creche não são contabilizados, mas nós contabilizamos aqui tudo e, portanto, nós aqui tentamos, não é obrigatório existir educador no berçário, nós temos educador em berçário, não é preciso polivalentes, nós temos polivalentes ao longo do dia e, portanto, tentamos de facto fazer e dar o melhor de nós mas os pontos fracos, melhor do que eu, serão certamente os pais que poderão dar esse *feedback*. Claro que num leque de 30 pessoas, há pessoas que são mais fortes, outras menos fortes, e cabe-nos a nós, às pessoas que são um bocadinho mais fraquinhas em determinada área, darmos essa formação e oportunidade para que a pessoa cresça.

E: O que acha de o JI estar integrado com outras valências? Qual é a sua perspetiva?

DT: Eu acho ótimo. Eu acho que o cruzamento de idades e de ver os outros e de à medida que vão crescendo, olharem para as outras crianças, só têm a ganhar. As crianças só têm a ganhar, porque interagem uns com os outros, nos espaços comuns como os recreios, seja nas casas de banho, só tem a ganhar e os próprios educadores e auxiliares só tem a ganhar, porque não estão sempre estanques numa valência. Às vezes, estão no JI, no outro ano a seguir, podem estar na creche ou no berçário, podem estar na noite e, portanto, isso é uma grande mais-valia. Portanto, estarem sempre a fazer o mesmo aqui neste colégio não acontece e isso é bom porque não deixa as pessoas confortáveis, ou seja, podiam

especializar se mais em determinada idade e isso, se calhar, dava-lhes outra segurança mas, depois, acabam também por limitar muito o desenvolvimento profissional e, portanto, esta necessidade de todos os anos termos que reorganizar as equipas para colocarmos as pessoas nos locais que nos consideramos mais relevantes e de onde podem tirar maior proveito, essa inconstância é boa para a equipa.

E: Como é que se organiza o tempo educativo, por exemplo, a rotina, o espaço. É uma decisão do coordenador pedagógico? É da direção técnica?

DT: Como eu disse há pouco, nós temos por base o *HighScope* e o *HighScope* têm as rotinas muito bem definidas e as grandes bandeiras do *HighScope* são as rotinas, por isso, por princípio, seguimos essas rotinas e como está preconizado, os grandes grupos, os pequenos grupos, mas não quer dizer que, depois, consoante o educador e a sala em específico, que essas rotinas não sejam alteradas. A única coisa que eu obrigo é que, de facto, existam rotinas, têm de existir rotinas; isso é fundamental para o equilíbrio das crianças e para o seu normal funcionamento, sendo que (...) essas rotinas sejam mais ou menos parecidas em todas as salas para quando as crianças transitarem de sala em sala, consiga existir esse equilíbrio.

E: E como é que é decidido a questão de quais as crianças vão para cada sala? Como é que se organizam as crianças por salas?

DT: No berçário, é um bocadinho aleatório, mas depois, à partida, tentamos manter os grupos integrando várias crianças que vão entrando, porque as salas vão tendo cada vez mais crianças. Quando chega ao JI, essa organização é feita muito pela sugestão dos educadores que lá estão e também com a ajuda da psicóloga. Vemos as características de cada criança, de cada família e tentamos organizar as salas para que os grupos fiquem equilibrados, portanto, tem sempre aqui uma componente, uma sugestão minha, com o meu aval sempre que muito assente na opinião da psicóloga e dos educadores.

E: Já sei que optam pelo *HighScope*.

DT: Como princípio.

E: Sim. Que formação é que a equipa tem nessa abordagem?

DT: Nós, de vez em quando, vamos tendo aqui algumas formações. Há 3 anos, sensivelmente foi a última grande formação que tivemos nessa metodologia e vêm, normalmente, pessoas da ESE de Lisboa fazer aqui formação aqui com as pessoas, sendo que nos últimos dois anos, estamos mais a apostar em protocolos com os bombeiros, fazer mais formação na área dos primeiros socorro pediátricos, na área do combate a incêndios, por parte da proteção civil, digamos assim. Sendo que, pontualmente, há educadores que me pedem para fazer uma formação específica, seja no *HighScope*, seja por alguma necessidade, por exemplo, quando temos aqui crianças com necessidades de saúde específicas, há auxiliares e educadores que me vêm pedir para tirar uma formação dentro dessa área quando sentem alguma lacuna e, portanto, nós participamos e ajudamos que as pessoas façam essa formação. De quando em vez, temos formações em *HighScope*. Pontualmente, podemos ter quando as pessoas também solicitam essa necessidade.

E: Como é que é feita a articulação entre o JI e o primeiro ciclo?

DT: É feita pouca articulação, porque as crianças, quando saem daqui, também vão, temos aqui uma grande diversidade de crianças e vão para muitas escolas diferentes. Aquilo que temos feito e tentamos fazer também com a ajuda da psicóloga é tentarmos munir e termos a certeza de que as crianças que saem daqui têm as competências necessárias para uma aprendizagem no primeiro ciclo com êxito, ou seja, chegam lá e se sintam confortáveis e com a necessidade de que falei há pouco, necessidade de quererem saber mais. Mas esta relação direta com o primeiro ciclo, temos muito pouco.

E: E se, por exemplo, não existir essa competência pelas crianças, qual é a vossa ação?

DT: Eu não acredito que não existam essas competências pelas crianças, todas as crianças têm competências. Algumas podem é ter alguma imaturidade, quando nós vimos que existe essa imaturidade e que ainda não estão viradas para aí, falamos com os pais e, normalmente, nós sugerimos aos pais que as crianças fiquem mais um ano no contexto de JI. A maior parte dos pais cede e compreende, porque não são conversas que temos no final de um ano, são conversas que vamos tendo com algumas famílias ao longo do ano

e vamos explicando esse desenvolvimento, e algumas coisas que possam, eventualmente, nos preocupar, sendo que a decisão será, em última instância, sempre dos pais, se as crianças ficam ou não. Pontualmente, é mais raro, há pais que pedem para as crianças ficarem aqui mais um ano. Em caso de dúvida, que fiquem mais um ano, não perdem nada.

E: Eu não consegui encontrar no vosso *site* o projeto pedagógico. Como é que é construído o projeto pedagógico?

DT: Em relação ao projeto pedagógico, é revisto pontualmente, sendo que isso é uma das nossas lacunas que nós não o revemos desde os tempos da pandemia. Penso que a última vez foi em 2019 e, agora, temos de o rever e atualizar. Mas, normalmente, esse projeto é pensado pelos coordenadores, pela equipa para ser aprovado e, depois, estar disponível. Provavelmente, não está disponível, mas eu posso depois partilhar.

E: Sim, agradeço. E o projeto pedagógico é direcionado só para este colégio ou para os dois?

DT: Para os dois. A visão é a mesma.

E: Como é que define e caracteriza a equipa, especificamente do JI?

DT: Como assim?

E: Como é que define, ou seja, se tivesse de caracterizar a equipa que está no JI, direcionada para o JI, como é que a caracterizaria?

DT: Primeiro, vou sempre dizer que tenho os melhores educadores e auxiliares do mundo. Acho a equipa fabulosa. E, de facto, este ano em específico, nós tentamos sempre montar as equipas o melhor possível, dentro das pessoas que temos e, este ano, está a funcionar bastante bem, temos uma equipa muito válida que dá resposta às necessidades das crianças. Do meu ponto de vista, acho que podiam abrir mais as portas e trabalhar mais em equipa, idealmente sim, mas nem sempre é fácil porque, de facto, o dia a dia aqui é muito agitado e nem sempre é fácil as pessoas encontrarem-se para terem tempo para refletir e pensarem nas coisas. Temos algumas estratégias para, de facto, construírem essa

necessidade de (...) com as pessoas, que é o nosso maior desafio, e temos feito aí algumas coisas, mas eu diria que é uma excelente equipa que dá resposta às necessidades das crianças. Sempre que elas têm uma dificuldade, não tem problemas nenhuns em vir aqui falar ao meu gabinete, ou com a psicóloga para tentarmos ajudar nas dificuldades que vão tendo.

E: na sua opinião, em que consiste um bom trabalho de equipa?

DT: Consiste na capacidade de receber qualquer pessoa na minha sala, por exemplo, e de facto, possa criticar e possa olhar para o trabalho, possa contribuir. O trabalho de equipa é suportado, de facto, pela confiança que eu tenho total no outro, independentemente se me veio fazer um elogio, e sabe sempre bem receber elogios, mas também por fazer uma crítica que me ajuda a pensar as coisas. Portanto, eu tenho de estar disponível para ouvir e também para ser ouvido. Se eu tenho uma ideia, por exemplo, quando estamos na altura do Natal, organizar a festa Natal, eu tenho de ter essa capacidade de ouvir as sugestões de todos. Posso já ter uma ideia daquilo que gostaria de desenvolver, mas se tiver a capacidade, pois todos estamos a trabalhar em prol do mesmo. Quando existe a dificuldade de uma sala, tem de estar disponível e ter essa sensibilidade, não é só focar em mim na minha sala, se for preciso, também ajudar os outros. Acho que o espírito de equipa passa muito por estar disponível para ouvir, para ser ouvido.

E: Como é que define o seu papel nas dimensões das tomadas de decisões, nas interações que estabelece com a equipa, como é que comunica com a equipa?

DT: Comunicar, comunico bem, acho que consigo comunicar bem com outras pessoas pela ótica da minha preocupação, de facto, que as pessoas estejam aqui bem, têm liberdade para falar comigo, para pedir ajuda, estamos cá para isso. Depois, há pequenas estratégias que nós podemos usar: às vezes, desenho, por exemplo. Pontualmente. Mas, depois, com a psicóloga, trabalhamos muito bem a equipa. Esse trabalho de equipa que fazemos muito bem, em parceria com a psicóloga, que conseguimos equilibrar tudo isso porque, às vezes, e no meu papel, é normal que tenha de me zangar algumas vezes, outras vezes, tenho de dar os parabéns. Temos de organizar aqui as coisas, mas é esse equilíbrio entre a minha posição de, às vezes ter de ser mais assertivo. Mas depois, se

calhar, é compensado com o trabalho da psicóloga, porque a psicóloga não está cá só para as crianças, mas também para os colaboradores. Outras vezes, é de outra forma, mas é, sobretudo, equilíbrio. Eu acho que aqui as pessoas têm essa vontade ou comigo ou com a psicóloga em falar. As equipas também, muitas vezes, quando querem alguma informação ou querem-me fazer chegar a informação, às vezes, falam com a psicóloga, porque sabem que nós falamos muito e discutimos a resolução dos problemas.

E: Como é que é encarada e gerida a diversidade profissional?

DT: A diversidade profissional, acho que em termos de gestão, não há problema nenhum, todas as pessoas sabem a sua função aqui dentro. foi aquilo que eu disse há pouco, eu sou o diretor, mas não sou mais importante do que a pessoa dos serviços gerais, todos temos uma função e todos somos importantes. Portanto, se houver esse respeito por todos, a gestão é quase intuitiva, não há nenhum problema. não valorizo mais e os educadores de certeza que não se sentem mais especiais por serem educadores ou por serem auxiliares ou por serem serviços gerais, ou serem administrativos ou serem psicólogo, ou os da cozinha ou da limpeza. Todas as pessoas aqui são fundamentais e o que nós tentamos fazer é, de facto, que todas se sintam fundamentais aqui. E, quando falho algum, essa pessoa em específico faz muita falta e, portanto, aqui não há, pelo menos a minha perceção, é de que não há essa diferenciação. Claro que cada um tem a sua função, os educadores têm umas responsabilidades, os auxiliares têm outra, mas somos todos importantes.

E: Como é que é definido o tempo letivo e o não letivo das educadoras?

DT: Por acordo. Ou seja, consoante a rotina da sala, pois normalmente falamos com os educadores, vemos qual é o melhor tempo não letivo que lesse tanto o dia a dia das salas e, portanto, é acordado com os educadores qual é o melhor tempo não letivo para elas possam, de facto, preparar os seus (...), possam reunir.

E: E há critérios e prioridades para esse estabelecimento de tempo não letivo, por exemplo se várias pessoas quiserem o mesmo tempo não letivo, como é gerido?

DT: A maior parte, têm.

E: É o mesmo?

DT: Provavelmente, este ano, só a sala 8 e o berçário é que não tem o mesmo tempo letivo que as outras salas. Nós aqui somos muito democráticos e tudo é discutido. Estou cá há 7 anos e impus-me para aí uma ou duas vezes, porque sim. Tudo o resto é discutido, (...) mas a maior parte das vezes, os educadores e auxiliares escolhem. A maior parte tem o mesmo tempo não letivo.

E: Existem reuniões entre equipas?

DT: Existem sim. Informais e formais.

E: E qual é a periodicidade?

DT: A periodicidade da equipa toda, que é muito difícil porque, de facto, temos aqui muitas equipas e estamos sempre abertos, é a tal questão, nós estamos a fazer pelo menos uma vez por trimestre. Sendo que temos a preocupação de fazermos reuniões, por exemplo, para o Natal fizemos reunião (...) um elemento de cada núcleo presente, e depois reunimos mensalmente com cada equipa de sala para vermos como as coisas estão a correr, para falarmos um bocadinho sobre as dinâmicas de cada sala, eu e a psicóloga, sempre.

E: Tendo em conta o seu cargo de diretor/coordenador pedagógico, como é que caracteriza as interações que estabelece com as crianças?

DT: A minha relação com as crianças é ótima, é muito informal, ou seja, isso é uma coisa engraçada. Quando eu vim para aqui, o gabinete de psicologia e coordenação estava fora do espaço das salas, era lá fora e nem tem acesso por aqui. E, portanto, a minha distância tanto com as crianças como com a equipa era bastante grande, as crianças passavam ali, viam-me, os pais diziam bom dia porque me conhecem e era pouco mais que isso. Nós sentimos a necessidade, porque eu não gosto de trabalhar sozinho, e, portanto, tenho muita dificuldade em trabalhar sozinho porque trocando ideias e disparates, as coisas vão surgindo e vamos funcionando sempre melhor com visão de diferentes perspetivas e, portanto, quando houve oportunidade de construir um gabinete aqui dentro junto às salas

totalmente em vidro, que não se vê na gravação, mas é tudo em vidro, pusemos o mesmo gabinete para mim e para a psicóloga, juntos. Assim, tudo aquilo que eu ouço a psicóloga também ouve e, assim, vamos discutindo e tentando encontrar soluções para os problemas que, eventualmente, surjam e as crianças, muitas vezes, vêm aqui dizer olá e já nos conhecem porque passam aqui todos os dias. Entram aqui, dão uns abraçinhos e depois voltam, passam aqui e dizem só adeus e, portanto, começamos a estar mais presentes na vida e quotidiano das crianças, sendo que é de uma forma muito informal; eles vêm aqui dizer olá, uns abraçinhos, e toda a gente sabe quem eu sou, porque a psicóloga já conheciam porque ia mais as salas do que eu mas, portanto, começaram a saber mais quem é que eu era e, portanto, quando vou nos corredores, já todos sabem quem é que eu sou e eu também sei quase quem são todas as crianças. E essa informalidade foi potenciada quando o gabinete.... Eu acho que os gabinetes de coordenação devem estar mesmo ao pé das salas, exatamente por isso. Não é para vigiar os educadores nem os auxiliares, mas é também para fazer parte de uma rotina do dia a dia das crianças.

E: Então, considera essa interação com as crianças importante?

DT: Muito importante. Eu acho que sim.

E: Além de estar aqui perto, como é que estabelece essas interações?

DT: De uma forma muito informal. É nestes cruzamentos, é meter-me com as crianças, falar com a criança A, B, se virmos uma criança a chorar no corredor, vou lá falar com ela, de uma forma muito informal, não sendo planeado ou pensado para que isso aconteça.

E: Mas tinha-me dito que gostava de ir às salas.

DT: Não, eu disse que gostaria de ir às salas.

E: Ah.

DT: Como acumulo a direção e a coordenação, vou muito pouco às salas, infelizmente, é uma lacuna aqui da nossa organização. Deveria estar mais tempo nas salas, portanto, aí o meu contacto com as crianças está aí, nesses momentos informais, em que vou aos recreios e passo pelos sítios.

E: qual é a sua perspectiva sobre a participação das famílias no JI?

DT: Eu acho que é boa. Existe um bom equilíbrio, ou seja, os pais não são muito intrusivos, claro que já sempre exceções, mas isso há em todo o lado, mas estão sempre disponíveis para participarem sempre que os educadores os desafiam. Claro que há pais que gostam mais de intervir, há outros pais que gostam menos de intervir, mas de facto existe essa informalidade e, quando desafiamos os pais, eles participam de uma forma muito proativa e empenhada naquilo que nós vamos solicitando.

E: Há alguma prática pré-estabelecida para a participação das famílias para incentivar?

DT: Definida não, sendo que há salas que, por vezes, fazem dinâmicas. Por exemplo, no próximo mês, quero que todos os pais venham cá contar uma história, e aí depois, é definido um plano entre as salas e os pais. Mas uma prática pré-definida (...) temos alturas que sim, nas festas de Natal, (...) como fazemos um corta-mato, atividades transversais a todo o colégio os pais são chamados e já esta previamente definido, mas é só nessas festas pontuais e, depois, depende da dinâmica de cada sala.

E: E qual é que é o seu papel na promoção dessa participação?

DT: Ser facilitador. Chamar à atenção para algumas coisas, ter cuidado com o tipo de abordagem que fazem aos pais, os horários, às vezes esquecemos que os pais têm vidas complicadas e eu (...) e as educadoras sabem que também faz parte. Mas tentar dar as condições máximas e a flexibilidade maior quer aos nossos profissionais, quer aos pais para, de facto, esse equilíbrio seja feito e os pais possam vir o mais possível. Aquilo que nós acreditamos e que o colégio não educa, o colégio ajuda a educar na educação das crianças que vem sempre dos pais, nunca é nossa. Pelo menos, é o que eu acredito, e que sempre defendi, eu não estou aqui para educar crianças, estou aqui para ajudar, daí a necessidade de conhecermos muito bem as famílias e irmos ao encontro delas. Porque, por vezes, uma ação que tenho com uma família faz todo o sentido e com outra já não faz sentido nenhum. Há pais que os filhos só comem virados para a televisão, aparentemente isto não é uma coisa boa, é de senso comum as pessoas não eixarem, mas se eu conhecer

o contexto daquela família e perceber porque é que os pais fazem isso, se calhar, faz me todo o sentido, portanto, é muito mais fácil eu dizer logo à família - por favor, não faça isso, do que outras coisas. Conhecendo as famílias, e é essa proximidade que traz os pais aqui, se calhar, digo já que estão a ver televisão, vejam uma coisa gira e metem os desenhos animados, falem com as crianças, aproveitem esse momento para falar sobre os desenhos animados. Portanto, é ir ao encontro deles. Quando isso acontece, os pais participam mais facilmente, ajudamos nesse processo educativo e vamos dando uma ou outra sugestão. Isso é o mais importante. Aqui, impor coisas, não, mas ter sempre essa sensibilidade. Se eu sei que uma família nunca pode vir cá, eu tenho de arranjar uma estratégia para que, quando estão os pais todos, alguém possa vir também dessa família ou nos fazemos alguma coisa para que a criança se sinta especial também e não se sinta abandonada.

E: Como é que caracteriza a relação do ji com a comunidade envolvente?

DT: Este ano, particularmente excecional. Isto porque, com as lojas adjacentes, é fácil porque já temos uma relação de proximidade, mas temos agora aí vários projetos com a Câmara, não os colégios diretamente, mas a fundação. E temos a sorte de termos uma das educadoras que mora aqui na zona e, portanto, é escuteira e intervém muito aqui na comunidade aqui à volta, e isso também é um facilitador muito grande (...). Portanto, este ano diria que é o melhor ano ao nível do JI de contacto com a comunidade.

E: E tem algum papel nessa promoção?

DT: Ser facilitador, quando nos contactam, por exemplo; esta semana tivemos aqui o teatro que nos ofereceram para vir cá, o teatro veio cá de forma totalmente gratuita, agora vem cá o pai natal porque vem ao centro comercial e ao colégio. Depois, às vezes, temos as educadoras que, por exemplo, a educadora da sala 9, este ano, foram lá aos dinossauros da Lourinhã. Normalmente, estas saídas são muito caras, é longe e os transportes são caros, o que ela disse foi que contactava com a Câmara, posso contactar em nome do (...), posso contactar para arranjar carrinhas, e eu disse que sim e que assinava o que fosse preciso. Dou total autonomia e liberdade às pessoas para que se mexam. Se ficarem todas dependentes de mim, tenho muitas coisas para fazer, e, portanto, as coisas vão me passar

também e, portanto, se calhar, as coisas não vão ser de forma ágil. Portanto, dando essa liberdade e essa responsabilidade às pessoas, as pessoas tem a liberdade para fazer os contactos disto ou aquilo, eu aprovo e assino, posso sugerir uma coisa ou outra pontualmente, mas normalmente aceito tudo aquilo que as pessoas façam. Sou aqui um facilitador. Estou aqui para facilitar, aqui podem sonhar e fazer tudo até ao máximo do que consigamos fazer.

E: De momento, recorda-se de mais alguma coisa que queira acrescentar?

DT: Não. Relativamente a isso, não.

E: Muito obrigada pela sua disponibilidade e peço desculpa pelo tempo que lhe tomei.

ANEXO D. RESPOSTAS DA
EDUCADORA COOPERANTE À
ENTREVISTA REALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

B1. O que me motivou a seguir esta área foi a enorme curiosidade que sempre senti acerca da infância, a fase inicial da vida e todas as fases de crescimento e desenvolvimento do ser humano. E também porque sempre me senti bem perto de crianças.

B2. O meu percurso académico passou pela licenciatura em Educação de Infância (pré-Bolonha) de 2003 a 2007 no Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), aliado à presença em várias pequenas formações, seminários, colóquios, workshops associados à área da educação de infância. Antes da frequência no curso já trabalhava com crianças em contexto escolar.

B3. Exerço a profissão de Educadora de Infância desde o ano do término da minha licenciatura, logo desde o ano de 2007, há 16 anos.

B4. Já exerci a profissão de educadora de Infância em todas as valências, incluindo berçário, em diversos estabelecimentos educativos. Realizei diversas substituições de outras profissionais por motivos vários (baixas médicas, baixas doença, baixas maternidade) maioritariamente na valência de creche. Exerci, em média, 4 anos em jardim de infância e 12 em valência de creche.

B5. Os momentos mais marcantes enquanto educadora de infância foram os primeiros anos de prática após o término do curso, pois foram anos de muitas aprendizagens com as inúmeras colegas com quem trabalhei e com quem aprendi muito sobre a profissão, sobre a prática e que me vêm à memória constantemente e muitas delas aplico ainda hoje na minha prática sempre que as mesmas se adequam. Também tento partilhar o que mais me marcou com outras profissionais que me vou agora cruzando. As partilhas de conhecimentos práticos e saberes múltiplos entre colegas, as interações com famílias muito diversas e acima de tudo as crianças, sempre as crianças. Inicialmente a dificuldade

que sentia cada vez que deixava um grupo de crianças (era emocionalmente muito intenso). Com o tempo fui aprendendo a gerir melhor esses sentimentos.

B6. Nesta organização educativa realizei, numa fase inicial função de auxiliar de ação educativa.

B7. Trabalho nesta organização há quatro anos.

B8. Quando terminei o curso a maior dificuldade que senti foi quando exerci pela primeira vez a profissão na valência de creche dado o fato de, na altura, a minha faculdade abordar pouco esta valência. Mas rapidamente me rendi a esta valência, muito pelo fato de a ter exercido numa instituição bastante estruturada e bem organizada e que me deu um enorme apoio, com colegas que realizavam partilhas muito significativas. De há uns anos a esta parte tenho sentido menos esse espírito de partilha.

B9. Considero sim pertinente receber estagiárias. Sinto-o pela importância que sinto e acredito muito ter esta profissão, pela importância de a manter nas gerações seguintes e na sociedade atual.

C1. Considero que esta organização tem um funcionamento muito específico e particular, muito pelo fato de querer dar resposta a uma necessidade de famílias cujas profissões exigem horários muito diversos. É uma organização que se encontra numa busca constante de exercer da melhor forma essa resposta.

C2. Caraterizo o projeto pedagógico da organização abrangente.

C3. Caraterizo o trabalho colaborativo das várias salas da organização em constante adaptação a tempos e pessoas.

C4. A ligação entre a valência de creche e a educação pré-escolar passa, primeiro pelo respeito pela fase em que cada criança se encontra, mas aliado a isso à promoção de

interações entre as crianças das duas valências em determinados momentos do dia ou em ocasiões mais específicas. O contato e partilhas entre as profissionais que se encontram nas várias valências também facilita essa transição.

C5. Mais recentemente, as reuniões entre educadoras passam por uma reestruturação de modelos de planificação e reflexão semanal e ocorrem uma vez por semana.

D1. Considero que a auxiliar desempenha na sala um papel de colaboração efetiva para a prática com as crianças. Planifica, reflete, organiza espaços e materiais em colaboração com a educadora de infância da sala.

D2. Trabalho com a presente auxiliar há 1 ano e 5 meses.

E1. Planifico a minha intervenção tendo como base uma observação, atenção e reflexão constante ao que o grupo de crianças revela, os seus interesses e curiosidades, mas também tendo em conta aquilo que revelam nas suas mais variadas formas, na sua interação criança-criança, na exploração de espaços e materiais, nas emoções que revelam. Tento encontrar um equilíbrio entre os tempos de rotina pré-estabelecida e as necessidades temporais reveladas pelas crianças.

E2. O espaço e as atividades estão em constante adaptação ao que é revelado pelo grupo. No início do ano a sala é organizada tendo em conta o que já sabemos sobre o grupo, mas ao longo do ano é alterada sempre que se revela pertinente fazê-lo e isso acontece várias vezes ao longo do ano.

E3. Uma estratégia muito recorrente na sala onde me encontro é o apelo ao diálogo, tanto em grande grupo, como nos pequenos grupos, quer no interior, quer no espaço exterior, aquando de pequenos conflitos entre as crianças também. A utilização de canções e lengalengas também é uma estratégia muito utilizada por nós.

E4. A avaliação das crianças passa por uma observação, reflexão e partilha com o outro adulto da sala e famílias constante e diária, assim como pelo registo fotográfico e escrito de situações vividas, observadas. Posteriormente, todos estes servem de base ao documento de avaliação COR utilizado por esta organização.

E5. Costumo recorrer a registo escritos, vídeos e fotográficos que efetuo diariamente porque me parecem ser os mais fidedignos relativamente ao desenvolvimento de cada criança.

E6. Planifico geralmente tendo como base aquilo que é revelado pelas crianças do grupo ao longo da semana, aquilo que estas também dizem querer fazer, aliado ao que me parece a mim e à auxiliar da sala pertinente realizar com o grupo. Tudo isso é conversado semanalmente numa reunião de equipa de sala à sexta-feira.

E8. Até ao momento só realizámos saídas muito específicas e associadas a algo a ser abordado em sala e como complemento dessas mesmas abordagens.

F1. O grupo de crianças com que me encontro é um grupo de jardim de infância heterogéneo, mas pouco dado o fato de ter 22 crianças de 3 anos, 2 de 4 anos e apenas 1 de 5 anos, assim sendo este é um grupo maioritariamente de crianças de jardim de infância com uma autonomia crescente e gradual, mas que exige ainda bastante apoio efetivo dos adultos. São crianças curiosas, que apreciam histórias e muitos momentos de diálogos, conversas, partilhas de vivências.

F2. A interação das crianças é fácil entre elas, procuram-se umas às outras porque já se conhecem há bastante tempo, a maioria delas, e a interação com os adultos também é fácil.

F3. Revelam, de uma maneira geral interesse em participar, experimentar. Envolvem-se com facilidade.

F4. Tento adequar as atividades ao que é revelado por cada um, variando nas áreas a abordar também.

G1. Considero essencial e fulcral a ligação família-jardim de infância. O contrário não me faria sentido. Só com um diálogo contante entre estes dois é possível promover aprendizagens significativas na criança, numa ação conjunta, partilhada e contínua.

G2. Para além de comunicar diretamente com muitas famílias diariamente no tempo de acolhimento da manhã e por vezes à saída das crianças à tarde, realizo, pelo menos uma reunião geral no início do ano letivo para a transmissão de informações várias e reuniões individuais no final do mesmo com cada família para a partilha do instrumento de avaliação COR. Ao longo do ano também solicito reuniões individuais com as famílias sempre que sinto necessidade e pertinência para o fazer, muitas vezes acompanhada por outros profissionais, tais como, psicóloga do Colégio ou terapeuta de fala que acompanhe a criança, e sempre que as famílias o solicitem também. Para além disso tenho um dia e horário semanal para o atendimento às famílias. Os assuntos abordados nas reuniões solicitadas variam consoante quem a solicita, mas passam geralmente por situações específicas observadas nas crianças.

G3. Também comunico com as famílias através de uma plataforma digital utilizada exclusivamente para o efeito e pela instituição.

G4. As famílias participam ativamente em projetos ou atividades sempre que são convidadas a fazê-lo, quer pela partilha de objetos, livros, instrumentos que complementem a temática que estamos a desenvolver, quer pela sua presença na instituição.

H1. Não, até ao momento, não.

H2. De nada.

ANEXO E. CARTA DE
APRESENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS

| ' ' | | ' ' |



Olá!

O meu nome é Paula Benvindo e tenho 22 anos.
Sou estudante do 2º ano de Mestrado em
Educação Pré-Escolar na Escola Superior de
Educação de Lisboa.

Estarei a estagiar na sala 8 desde o dia 25 de
novembro de 2022 até ao dia 6 de fevereiro de
2023.

Se quiserem saber mais sobre mim podem ler o
QRcode.

Espero aprender e divertir-me muito durante
estes meses!



ANEXO F. GUIÃO DE
ENTREVISTA AO DIRETOR
TÉCNICO DA OS
| ' ' | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

Guião de Entrevista

Objetivos:

- Caracterizar o funcionamento da instituição;
- Caracterizar as dinâmicas e os processos relativos à valência da educação pré-Escolar;
- Identificar processos de articulação entre os diferentes ciclos educativos e de ensino.

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões |
|---|--|--|
| A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado. | <ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado. | A1. Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A2. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. A3. Permite a gravação desta entrevista? |
| B. Definição do perfil do entrevistado. | <ul style="list-style-type: none">• Caracterizar o entrevistado no plano académico e profissional. | B1. Qual a sua formação e percurso profissional? B2. Há quanto tempo exerce funções de diretor técnico? E de coordenador pedagógico? B3. Que cargos já desempenhou nesta organização além de diretor técnico e de coordenador pedagógico? B4. Qual a diferença entre coordenador pedagógico e diretor técnico? B6. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê? |

| | | |
|--|--|--|
| <p>C. Representação do cargo de diretor técnico e de coordenador pedagógico.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o cargo de diretor técnico/ coordenador pedagógico. | <p>C1. Enquanto diretor técnico, qual a importância que atribui ao cargo que exerce? C2. Que requisitos e competências julga serem necessários para o desempenho do cargo? C3. Que desafios, constrangimentos, dilemas identifica no cargo que exerce? C4. Como descreve e caracteriza as funções que desempenha? C5. Pode descrever-nos um dia-tipo da sua atividade?</p> |
| <p>D. Organização e funcionamento do JI</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as principais características da organização e funcionamento do JI. • Compreender a gestão da diversidade. | <p>D1. Em linhas gerais, qual é a organização e funcionamento deste estabelecimento? D2. Como define o ambiente que se vive na organização que dirige? D3. De que forma são definidos os princípios orientadores para este estabelecimento? E os valores? E a missão? E os objetivos? E a visão? D4. Como descreve e caracteriza os processos de gestão de recursos e de instalações? D5. Pode fazer uma breve contextualização socio histórica da organização? D6. Por que razão as “atividades extracurriculares” ocorrem no tempo letivo das educadoras? D7. Quais os pontos fortes e fracos nesta organização? D8. Qual é a sua perspectiva sobre a integração do JI num estabelecimento com outras valências? D9. Quais são as prioridades relativamente à organização do tempo educativo (rotina, espaços-tempos, materiais, n.º de crianças /sala, etc.)? Como e quem as define? D10. Optam por alguma abordagem/modelo pedagógico? Como o implementam? Que formação tem a equipa nessa abordagem/modelo? Como foi decidida essa opção? D11. Como é feita a articulação entre o jardim de infância e o 1.º CEB?</p> |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| | | D12. Concretamente, em relação ao JI, pode falar-nos sobre o processo de construção e aprovação do Projeto Pedagógico? |
| E. Gestão e liderança da equipa | <ul style="list-style-type: none"> • Definir o conceito de equipa em contexto de JI e caracterizar o trabalho desenvolvido. • Compreender a posição do diretor técnico/ coordenador pedagógico na equipa. • Analisar a liderança exercida. | <p>E1. Como define e caracteriza a equipa integrada no JI?</p> <p>E2. Que importância atribui ao trabalho de equipa e em que consiste um bom trabalho de equipa?</p> <p>E3. Como define o seu papel em todas as dimensões (tomada de decisão, interação, comunicação, articulação...)?</p> <p>E4. Como é encarada e gerida a diversidade profissional dos elementos que integram o estabelecimento?</p> <p>E5. Como é definido o tempo letivo e não letivo das educadoras? Quais são os critérios e prioridades?</p> <p>E6. Que reuniões existem entre equipa? Qual a sua periodicidade e quais as temáticas debatidas?</p> |
| F. Interação com as crianças | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as interações entre o diretor técnico/ coordenador pedagógico e as crianças que frequentam o JI. | <p>F1. Tendo em conta o cargo e as funções que exerce, como caracteriza as interações que estabelece com as crianças?</p> <p>F2. Como estabelece essas interações? Porquê?</p> |
| G. Participação das famílias no JI. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações sobre a participação das famílias no JI. • Conhecer as práticas de participação das famílias no JI. | <p>G1. Qual é a sua perspetiva sobre a participação das famílias no JI?</p> <p>G2. Como descreve e caracteriza as práticas de participação das famílias na organização que dirige?</p> <p>G3. Que papel assume na promoção dessa participação?</p> |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| <p>H. Relação com a comunidade.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação do estabelecimento/equipamento com a comunidade. • Conhecer o papel da organização no meio. | <p>H1. Como descreve e caracteriza a relação do JI com a comunidade e com o meio envolvente? H2. Que papel assume na promoção dessa relação?</p> |
| <p>I. Conclusão da entrevista.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. | <p>I1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? I2. Obrigada pela sua disponibilidade.</p> |

ANEXO G. GUIÃO DA
ENTREVISTA À EDUCADORA
COOPERANTE

| ' ' | | ' ' |



Guião de Entrevista

Objetivos:

- Conhecer as características do grupo da sala 8.
- Conhecer as conceções da educadora sobre as formas de participação da família.
- Conhecer as dinâmicas que envolvem o processo pedagógico bem como o contexto em que o mesmo é desenvolvido.

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões |
|--|---|---|
| A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar a entrevistada. | A1. Esta entrevista tem como objetivo a obter de informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A2. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. |
| B. Perfil da educadora. | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional da educadora. | B1. O que a motivou a seguir esta área? B2. Qual foi o seu percurso académico? B3. Há quanto tempo exerce? B4. Em que valências já exerceu? Quantos anos em cada valência? B5. Quais foram os momentos mais marcantes que já viveu enquanto educadora? B6. Quais foram as funções, além de educadora de infância, que já desempenhou nesta organização socioeducativa? |

| | | |
|---|--|--|
| | | <p>B7. Há quanto tempo trabalha nesta organização?</p> <p>B8. Quando terminou o curso quais as principais dificuldades sentidas? Atualmente quais são?</p> <p>B9. Considera pertinente receber estagiárias? Porquê?</p> |
| C. Organização Socioeducativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião da entrevistada sobre a organização socioeducativa. | <p>C1. De que forma caracteriza o funcionamento da organização?</p> <p>C2. De que forma caracteriza o projeto pedagógico da organização?</p> <p>C3. De que modo caracteriza o trabalho colaborativo entre as várias salas da organização?</p> <p>C4. Caracterize a ligação entre o a creche e a educação pré-escolar. Como se estabelece a transição entre estas duas valências?</p> <p>C5. Quais os objetivos e assuntos tratados nas reuniões entre educadoras? Qual a periodicidade destas reuniões?</p> |
| D. Auxiliares de ação educativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião da entrevistada sobre o papel das auxiliares de ação educativa. | <p>D1. Qual é o papel que considera que a auxiliar desempenha nesta sala?</p> <p>D2. Há quanto tempo trabalha com a presente auxiliar?</p> |
| E. Processo Pedagógico. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as dinâmicas existentes no processo educativo desenvolvido pela entrevistada. | <p>E1. Como planifica a sua intervenção e como estrutura o tempo?</p> <p>E2. Como organiza o espaço e as atividades? O espaço é organizado no início do ano? Existem alterações ao espaço durante o ano?</p> <p>E3. Quais são as estratégias mais frequentemente utilizadas?</p> <p>E4. Como realiza a avaliação das crianças?</p> <p>E5. Que estratégias costuma usar? Porquê?</p> <p>E6. Tem algum método para planificar as atividades? Se sim, qual?</p> <p>E8. Efetua algum tipo de saída da instituição? Com que objetivo?</p> |
| F. Grupo de crianças. | | <p>F1. Como caracteriza o grupo de crianças a nível de desenvolvimento, aproveitamento e comportamento.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a opinião da entrevistada em relação ao grupo de crianças que gere. | <p>F2. Como é a interação das crianças?</p> <p>F3. Como é que reagem perante as propostas das várias atividades?</p> <p>F4. De que forma faz a diferenciação pedagógica perante as atividades que realiza com o grupo?</p> |
| G. Relação Equipa educativa – Família. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a participação das famílias das crianças. | <p>G1. Qual a importância que atribui à ligação entre a família e o JI?</p> <p>G2. Com que periodicidade ocorrem as reuniões entre si e as famílias? Quais os objetivos das mesmas? Quais são os temas debatidos? As famílias podem solicitar reuniões se tiverem dúvidas ou sugestões relativas à vida das crianças no JI?</p> <p>G3. Que outra forma de comunicação tem estabelecidas com as famílias?</p> <p>G4. Caracterize a forma como as famílias participam em projetos/atividades propostas por si.</p> |
| H. Conclusão da entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. | <p>H1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>H2. Obrigada pela sua disponibilidade.</p> |

ANEXO H. GUIÃO DA
ENTREVISTA SOBRE A
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | | ' ' |



Guião de Entrevista

Objetivos:

- Conhecer o percurso profissional da entrevistada.
- Conhecer as conceções da entrevistada sobre a regulação emocional das crianças.

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões |
|--|---|--|
| B. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista.• Motivar a entrevistada. | A1. Esta entrevista tem como objetivo a obter de informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. A2. O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. |
| B. Perfil da entrevistada. | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional da entrevistada. | B1. Qual foi o seu percurso académico? B2. Quais são as suas funções nesta organização socioeducativa? B3. Há quanto tempo trabalha nesta organização? |
| C. Regulação emocional da criança. | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer as conceções da entrevistada sobre a regulação emocional das crianças. | C1. Sabe o que é “regulação emocional da criança”? C2. Qual acha que é o papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança? C3. Que estratégias conhece de regulação emocional? C4. Relativamente às estratégias supramencionadas, já utilizou alguma? Se sim, pode descrever a situação? |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| D. Conclusão da entrevista. | <ul style="list-style-type: none">• Finalizar a entrevista. | D1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? D2. Obrigada pela sua disponibilidade. |
|------------------------------------|---|--|

ANEXO I. TABELA
CATEGORIAL

| " " | " "

| Tema | Categoria | Subcategoria | Respostas | Número de ocorrência |
|-----------------------|----------------------------|----------------------|---|-----------------------------|
| O papel do/a adulto/a | Caraterísticas | Modelo | “ser sobretudo um modelo” (P) | 1 |
| | | Exemplo | “o adulto deve servir de exemplo” (P) | 1 |
| | | Assertivo | “ser assertivo” (EG) | 1 |
| | | Positivo | “ser positivo” (EG) | 1 |
| | | Balizador | “ir aqui balizando aquilo que eles estão a sentir e os seus comportamentos” (P) | 1 |
| | | Ciente | “sermos cientes” (P) | 1 |
| | Proporcionar conhecimentos | Respostas do corpo | “criança ter a noção de algo mais físico” (P) | 1 |
| | | Emoções | “É muito importante que a criança saiba reconhecer as suas emoções e identificar também” (P) “promover este conhecimento das emoções” (P) “consiga identificar quer nela, quer nos outros, as suas emoções” (P) “pôr em palavras aquilo que eles estão a sentir” (P) “nomear as emoções pelo seu nome” (EM) “promover na criança o falar sobre as emoções” (P) | 6 |
| | Prática pedagógica | Conhecer as crianças | “Conhecer cada criança” (EG) | 1 |
| | | Antecipar | “Antecipar um conflito” (EG) “é antecipar esses momentos” (EM) | 2 |
| | | Perceber o motivo | “Perceber o motivo pelo qual a situação acontece” (EG) | 1 |
| | Afetivo | Ajudar | “Ajudá-la nesta gestão emocional” (EM) “ajudá-las” (AN) “tentar ajudar” (EA) | 3 |
| | | Apoiar | “Os adultos devem apoiar as crianças” (EG) | 1 |

| | | | | |
|--|--------------------|-------------|---|---|
| | Ambiente educativo | Espaços | “um cantinho da calma” (P)” | 1 |
| Estratégias utilizadas pela equipa educativa | Linguagem | Conversar | “conversarmos sobre o assunto” (EM) “através de conversas informais” (EG) “fomentar muito o diálogo” (EA) “o que é dito pelo adulto acaba por regular o comportamento” (EO) “falar com a criança” (P) “falar com ela” (EO) “falar sobre a situação” (P) “falar com a criança” (AN) | 8 |
| | | Escutar | “escutando ativamente cada uma delas” (EG) | 1 |
| | | Histórias | “A utilização de histórias também pode ser uma boa estratégia” (EG) | 1 |
| | | Nomear | “nomear as emoções” (EM) | 1 |
| | | Perguntar | “perguntamos o que se passou” (P) “perguntar o que pode ajudar” (EO) | 2 |
| | Físico | Correr | “deixávamo-lo correr para ele tirar toda a energia” (P) “correr de um lado para o outro” (EM) | 2 |
| | | Estar | “Estar é muito importante” (EG) “estar com a criança” (P) “estar ao lado dela para que ela se sinta segura e acompanhada” (EM) | 3 |
| | | Sentar | “Sentava-me ao lado da criança” (EO) | 1 |
| | | Mesmo nível | “baixarmo-nos ao nível da criança” (P) | 1 |
| | | Observar | “aplicar a parte da observação” (EA) “Observar” (EG) | 2 |
| | | Conter | “conter fisicamente” (P) “agarrar a própria criança até ela se acalmar” (AN) | 2 |
| | Valores sociais | Respeito | “respeitar aquele momento” (EO) | 1 |

| | | | | |
|--|--------------------|----------------|--|---|
| | | Validação | “e validar” (EO) | 1 |
| | | Valorização | “valorizar aquilo que eles estão a sentir” (EO) | 1 |
| | | Ajuda | “ajudar se o amigo se magoou” (P) “cuidar do outro” (P) “despertar no outro o interesse de querer ajudá-la” (EA) “apoando a criança” (EG) | 4 |
| | Ambiente educativo | Materiais | “afasto as coisas que estão à volta dela para ela não se magoar” (EO) | 1 |
| | | Canto da calma | “um cantinho da calma” (P)” | 1 |
| | Autocalmantes | Relaxamento | “passa pelo relaxamento” (P) | 1 |
| | | Respiração | “que ele respire fundo” (P) “pedir para soprar a vela” (P) “temos o respirar” (EM) | 3 |
| | Afetivo | Acolher | “acolher a emoção que a criança” (EA) | 1 |
| | | Abraço | “Percebemos que a acalmava um abraço” (EG) | 1 |
| | | Mimo | “dando um miminho” (EM) | 1 |

ANEXO J. ROTEIRO ÉTICO

| | " | | " |

| Princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Tomás, 2011). | Carta de Princípios da APEI (APEI, 2011). | Prática Profissional Supervisionada II |
|---|---|---|
| <p>1. Objetivos do trabalho. A explicitação dos objetivos do trabalho de investigação, a todos/as os/as envolvidos/as, é “um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p> | <p>Para com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar toda a criança, (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1). - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado” (p. 1). <p>Para com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Fornecer às famílias informações” (p. 2) sobre a investigação e “ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo” (p.2). <p>Para com a equipa</p> <ul style="list-style-type: none"> - “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” (p. 2). - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa” (p. 2). | <p>Apresentei a minha investigação e os seus objetivos às crianças e às famílias através da explicitação do pedido de consentimento de participação na investigação (nota de campo nº 102, 30 de novembro de 2023).</p> <p>Já à equipa, apresentei a investigação quando “informei-as do tema e dos objetivos que defini para a minha investigação” (nota de campo nº 138, 5 de janeiro de 2023).</p> |
| <p>2. Custos e benefícios. O/a investigador/a deve identificar os custos (tempo, inconveniência, embaraço, intrusão da privacidade) da investigação, bem como os benefícios para todos/as os/as envolvidos/as.</p> | <p>Para com as crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 1). - “Promover a aprendizagem” (p. 1) <p>Para com as famílias</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p. 2) | <p>Relativamente aos custos, é-me possível identificar o custo de inconveniência, embaraço e intrusão de privacidade para com todos/as os/as envolvidos/as na minha PPSII, derivado da minha presença, bem como da necessidade de recolher informação de forma a caracterizar toda a comunidade educativa. No entanto, é de referir que particularmente o tempo foi um custo que</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p style="text-align: center;">Para com a equipa</p> <p>- “Partilhar informações relevantes no seio da equipa” (p. 2)</p> | <p>causei à equipa educativa, que despendeu de várias atividades em prol da minha investigação e do meu projeto. Em relação aos benefícios, penso ter dinamizado atividades, recursos e momentos que de alguma forma contribuíram para as crianças, famílias e equipa. Porém, considero que as aprendizagens que realizei tornam o grande benefício meu.</p> |
| <p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade. As questões de privacidade e confidencialidade devem ser negociadas com os/as envolvidos/as.</p> | <p style="text-align: center;">Para com as crianças</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p.1)</p> <p>- “Conhecer as leis de protecção [<i>sic</i>] às crianças” (p. 1)</p> <p style="text-align: center;">Para com as famílias</p> <p>- “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2).</p> <p style="text-align: center;">Para com a equipa</p> <p>- “Respeitar os colegas de profissão” (p.2).</p> | <p>De forma a proteger todos/as os/as envolvidos/as, sejam eles/as crianças, equipa da sala e da OS e/ou famílias, nunca me referi aos seus nomes verdadeiros, e criei um código. Para as crianças, um código de uma letra, para a equipa da sala, um código de duas letras, e para a equipa da OS pelo cargo que ocupam na OS. Para as famílias, referi-me sempre como “família da criança x”. Nas entrevistas realizadas, questioneei o/a entrevistado se autorizava a utilização da informação recolhida para fins de investigação, garantindo que em nenhum momento seria partilhado o seu nome verdadeiro (cf. Anexo E, Anexo F e Anexo G).</p> |
| <p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir. É fundamental</p> | <p style="text-align: center;">Para com as crianças</p> <p>- “Respeitar toda a criança (...) incluindo-a” (p. 1).</p> | <p>Durante a PPSII, fui realizando atividades e momentos, onde todas as crianças do</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>justificar quais os processos de seleção ou exclusão das crianças na investigação.</p> | <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” (p. 1).</p> | <p>grupo tiveram a oportunidade de participar. Além disso, na investigação da regulação emocional, incluí todas as crianças.</p> |
| <p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação. Todos/as os/as envolvidos/as devem ser informados/as sobre os objetivos, natureza, métodos, tempo, processo e resultados da investigação.</p> | <p style="text-align: center;">Para com as crianças</p> <p>- “Respeitar toda a criança (...) incluindo-a” (p. 1). - “Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado” (p. 1)</p> <p style="text-align: center;">Para com as famílias</p> <p>- “Fornecer às famílias informações” (p. 2) sobre a investigação e “ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo” (p.2).</p> <p style="text-align: center;">Para com a equipa</p> <p>- “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” (p. 2). - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa” (p. 2).</p> | <p>Às crianças, apresentei a minha investigação no decorrer da mesma, quando estas me questionavam sobre o tema. Às famílias, apresentei os objetivos da investigação aquando da entrega do consentimento de participação na investigação (nota de campo nº 102, 30 de novembro de 2023), bem como durante o decorrer da investigação. À equipa, apresentei a investigação quando “informei-as do tema e dos objetivos que defini para a minha investigação” (nota de campo nº 138, 5 de janeiro de 2023).</p> |
| <p>6. Consentimento informado. Os/As encarregados/as de educação e as crianças devem ter a seu dispor a informação sobre a investigação, bem como que a recusa ou desistência não irá prejudicar nenhum/a envolvido/a. Além disso, as pessoas mobilizadas para a investigação, devem consentir a utilização dos dados.</p> | <p style="text-align: center;">Para com as crianças</p> <p>- “- Respeitar toda a criança, (...) incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional” (p. 1)</p> <p style="text-align: center;">Para com as famílias</p> <p>- “Respeitar a família das crianças” (p. 2) - “Fornecer às famílias informações” (p. 2) sobre a investigação e “ainda sobre o</p> | <p>Ao longo do meu estágio, fui pedindo o consentimento das crianças para qualquer ação que realizava como é exemplo a situação em que “A LL me chama e diz que está molhada. Pergunto-lhe a razão e a criança diz-me que urinou na cama. Depois perguntei-lhe se podia ajudá-la, ao que ela respondeu que sim” (nota de campo nº 76, 25 de novembro de 2022).</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | desenvolvimento concreto do mesmo” (p.2). | Entreguei às famílias um consentimento informado onde pedia autorização para fotografar as crianças (cf. Anexo K) e para que elas pudessem participar na investigação (cf. Anexo J). No mesmo consentimento, foi explicitado que em caso de alteração, o mesmo poderia ser revogado a qualquer altura. Em relação às entrevistas realizadas, no início foi pedido aos/às entrevistados/as a autorização para utilizar os dados dali resultantes. |
| 7. Uso e relato das conclusões. Tomás (2011), aconselha à existência da devolução dos resultados da investigação. | <p style="text-align: center;">Para com as crianças</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada” (p. 1)</p> <p style="text-align: center;">Para com as famílias</p> <p>- “Fornecer às famílias informações” (p. 2)</p> <p style="text-align: center;">Para com a equipa</p> <p>- “Partilhar informações (...) no seio da equipa” (p. 2).</p> | Conforme conversado com a educadora cooperante, os resultados obtidos serão devolvidos à equipa, crianças e famílias através da entrega de uma cópia física do relatório da PPSII. |
| 8. Possível impacto nas crianças, famílias e equipa. Todos/as os/as intervenientes da investigação devem ser considerados/as sobre o impacto sentido derivado da investigação. | <p style="text-align: center;">Para com as crianças</p> <p>- “Respeitar toda a criança” (p. 1)</p> <p style="text-align: center;">Para com as famílias</p> <p>- “acolher os contributos das famílias” (p. 2)</p> <p>- “Disponibilizar-se para dar apoio e reunir (...) com as famílias” (p. 2)</p> | No decorrer do estágio, fui ouvindo as crianças sobre o que estas achavam pertinente partilhar comigo, sendo relativo à investigação, ou não. O mesmo aconteceu com as famílias, às quais me demonstrei recetiva para acolher opiniões. Relativamente à equipa, o mesmo |

| | | |
|---|---|---|
| | <p>Para com a equipa - “colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa” (p. 2)</p> | <p>aconteceu em conversas informais e/ou reuniões casuais como quando “Falei com a EA e a AN” (nota de campo nº 138, 5 de janeiro de 2023).</p> |
| <p>9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as. Tomás (2011), citando O’Kane (2005), evidencia a importância de tornar todo o processo “transparente” (p. 167).</p> | <p>Para com as crianças - “Respeitar toda a criança” (p. 1).</p> <p>Para com as famílias - “Fornecer às famílias informações” (p. 2) sobre a investigação e “ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo” (p.2).</p> <p>Para com a equipa - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa” (p. 2).</p> | <p>Durante a PPSII, as atividades realizadas foram acordadas entre a equipa educativa, e mais tarde comunicadas às famílias através do envio das planificações. As crianças acederam à informação, não só através da comunicação que eu ia realizando, mas também da comunicação que as famílias lhes realizavam após terem acesso às planificações.</p> |
| <p>10. Tratamento de dados.</p> | <p>Para com as crianças - “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1)</p> <p>Para com as famílias - “Manter sigilo relativamente às informações sobre a família” (p. 2)</p> <p>Para com a equipa - “Respeitar os colegas de profissão” (p.2).</p> | <p>De forma a proteger a identidade das crianças, nunca me referi às mesmas pelos nomes verdadeiros, mas sim por siglas em código que só eu sei. As fotos que utilizei no relatório da PPSII, foram editadas de maneira a desfocar marcas características e as caras das crianças. Depois, as fotos originais foram apagadas. Além disso, antes das fotografias, pedi o consentimento às famílias.</p> <p>Relativamente às famílias, referi-me como “família do/a X” e pedi o consentimento para aceder a fotografias das mesmas.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>Em relação à equipa, refiro-me por siglas em código que só eu sei, e pedi o seu consentimento para utilizar os dados resultantes das entrevistas que apliquei. Já para a OS, não aplico o seu nome e localização exata, sendo totalmente anónimo.</p> |
|--|--|--|

ANEXO K. CONSENTIMENTO
PARA A PARTICIPAÇÃO NA
INVESTIGAÇÃO

| ' ' | ' ' |



PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO E NO PROJETO

Venho por este meio informar que irei realizar uma investigação e um projeto com as crianças da sala 8. Deste modo, gostaria de lhe pedir autorização para a participação do/da seu/sua educando/educanda nesta investigação e neste projeto.

Garanto, ainda, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Peço, assim, que preencha e assine o presente protocolo como forma a declarar a sua decisão.

Obrigada.

| Nome da criança | Autorizo | Não Autorizo | Assinatura do/a Encarregado/a de Educação |
|-----------------|----------|-----------------|--|
| AM | | | |
| AS | | | |
| BS | | | |
| CAM | | | |
| CM | | | |
| CF | | | |
| DP | | | |
| EO | | | |
| GT | | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| GS | | | |
| GB | | | |
| JH | | | |
| LL | | | |
| LA | | | |
| MM | | | |
| MP | | | |
| MN | | | |
| NG | | | |
| NJ | | | |
| RA | | | |
| SR | | | |
| TG | | | |
| TB | | | |
| TL | | | |
| VP | | | |

Lisboa, 25 de novembro de 2022

ANEXO L. CONSENTIMENTO
PARA A CAPTAÇÃO DE
IMAGENS

| | ' ' | | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA O REGISTO FOTOGRÁFICO

Eu, *Paula Alexandra Soares Benvindo*, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. Estarei desde o dia 25 de novembro de 2022 até ao dia 6 de fevereiro de 2023, a realizar a minha Prática Profissional Supervisionada II (Estágio) na Sala 8, com a educadora A e a auxiliar N.

Assim, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a captação de imagens através do registo fotográfico do seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala de atividades e no recreio exterior para que possam vir a ser integradas no relatório final deste estágio.

Informo, ainda, que será garantida a ocultação dos dados de identificação da criança, não sendo, de forma alguma, exibida a sua face. Garanto, ainda, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Peço, assim, que preencha e assine o presente protocolo como forma a declarar a sua decisão.

Obrigada.

| Nome da criança | Autorizo | Não Autorizo | Assinatura do/a Encarregado/a de Educação |
|-----------------|----------|-----------------|--|
| AM | | | |
| AS | | | |
| BS | | | |
| CAM | | | |

| | | | |
|----|--|--|--|
| CM | | | |
| CF | | | |
| DP | | | |
| EO | | | |
| GT | | | |
| GS | | | |
| GB | | | |
| JH | | | |
| LL | | | |
| LA | | | |
| MM | | | |
| MP | | | |
| MN | | | |
| NG | | | |
| NJ | | | |
| RA | | | |
| SR | | | |
| TG | | | |
| TB | | | |
| TL | | | |
| VP | | | |

Lisboa, 25 de novembro de 2022

ANEXO M. CONSENTIMENTO
PARA A CONSTRUÇÃO DO
PORTFÓLIO DA CRIANÇA

| ' ' | ' ' |

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A ELABORAÇÃO DO PORTFÓLIO

Eu, *Paula Alexandra Soares Benvindo*, estudante da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, terei de elaborar um Portfólio de uma criança, onde irei identificar e descrever os comportamentos e atitudes da mesma para com os materiais, outras crianças e educadora. Assim, venho por este meio solicitar que me seja autorizada a realização de um portfólio com o seu educando. Na conclusão do mesmo, terei todo o prazer em partilhar o trabalho desenvolvido.

Garanto, que a presente autorização pode ser retirada a qualquer momento, sem que cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Peço, assim, que preencha e assine o presente protocolo como forma de autorizar a elaboração do portfólio.

**Obrigada.
A estagiária**

***Paula Benvindo*
23 de dezembro de 2022**

Eu, _____ (nome do/a encarregado/a de educação), _____ (grau de parentesco para com a criança) do _____ (nome da criança), confirmo que li a informação acima descrita, e declaro que a compreendi.

Tive a oportunidade de colocar questões sobre a participação do meu educando nesta investigação e dou voluntariamente o meu consentimento para o meu educando participar neste projeto.

Dou permissão para que os dados recolhidos sejam utilizados para fins académicos (relatório de estágio), sendo sempre salvaguardado o anonimato do meu educando.

Assinatura do/a encarregado/a de educação

Data

ANEXO N. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA REALIZADA À
PSICÓLOGA DA OS

| " | | " |



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Legenda:

P: Psicóloga

E: Estagiária

E: Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Qual foi o seu percurso académico?

P: Portanto, eu tirei a licenciatura em psicologia; na altura, ainda eram cinco anos, portanto, foi antes do tratado de Bolonha. Tirei psicologia na vertente da psicologia educacional. Depois fiz a equivalência desta licenciatura ao mestrado porque foi o ano a seguir do tratado de Bolonha e depois fiz doutoramento também em psicologia na área da psicologia do desenvolvimento.

E: Quais são as suas funções nesta organização socioeducativa?

P: Neste momento, estou a acumular duas funções, portanto, sou psicóloga educacional e, neste momento, coordenadora pedagógica.

E: Há quanto tempo trabalha nesta organização?

P: Há seis anos e meio.

E: Sabe o que é regulação emocional da criança?

P: Sim, sei. Queres que explique o que é? A ideia aqui da regulação emocional é que nos consigamos modificar as nossas emoções de uma maneira mais adaptativa. A ideia aqui

é que, neste caso, as crianças consigam regular as suas emoções, modificar aquilo que estão a sentir para conseguirem regular as suas emoções de forma a adaptarem o seu comportamento à situação e conseguirem, assim, ter um funcionamento quer cognitivo quer social mais eficaz.

E: Qual acha que é o papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança?

P: Ser, sobretudo, um modelo. E o promover na criança o falar sobre as emoções. É muito importante que a criança saiba reconhecer as suas emoções e identificar também. Portanto, o papel do adulto aqui será, sobretudo, o de modelo e de promover este conhecimento das emoções e, também, dar estratégias à criança de autorregulação para que ela própria se consiga, ao longo do tempo, obviamente desde os mais pequeninos é mais difícil, mas é muito servir de modelo e ir dando estratégias à criança para que ela, naquele momento, consiga de uma forma eficaz regular as suas emoções, sobretudo, as emoções de frustração e ter um comportamento mais adaptativo àquela situação.

E: Que estratégias conhece de regulação emocional?

P: Em primeiro lugar, é muito importante que a criança conheça as suas emoções, que consiga expressá-las, que consiga identificar quer nela, quer nos outros, as suas emoções e devemos trabalhar isso desde cedo e dar espaço à criança para falar sobre isso, falar sobre se está triste, que é uma das emoções negativas que temos tendência a não falar tanto sobre elas e não deixar expressar tanto infelizmente, porque as crianças têm de perceber que não tem problema nenhum estar triste, em chorarmos. Muitas vezes, dizemos que está tudo bem e que não é preciso chorar, mas não, nós temos essa necessidade de exteriorizar as nossas emoções e, portanto, mesmo desde pequeninos e mesmo quando eles ainda não têm esta capacidade verbal tão automatizada, temos de ser capazes de também pôr em palavras aquilo que eles estão a sentir. Imaginado aqui uma situação de frustração e nós dizermos: “eu percebo que tu estejas triste porque tu querias o brinquedo e eu não to pude comprar”, portanto, pôr por palavras aquilo que a criança está a sentir. Depois, também a criança ter a noção de algo mais físico, por exemplo, nestas situações, o coração bate mais depressa, ficamos mais ansiosos e esse poder respirar em determinados momentos e voltar à calma, de relaxamento, de

autoconhecimento do próprio corpo, do próprio funcionamento. Muitas vezes, dizemos “põe a mão no coração, vais ver que está a bater depressa”, de pedirmos para ele respirar fundo ou aquilo que usamos aqui que é o soprar a vela, do tipo “sopra lá a vela” e eles vão se acalmando com estas técnicas de relaxamento e de respiração. Também o conhecimento da emoção que o outro está a sentir, se bem que em idades muito pequeninas, como nós bem sabemos, ainda não se conseguem colocar no lugar do outro e, portanto, esta empatia, por vezes, é difícil mas também perceber como o outro se está a sentir, “vês que o amigo agora está a chorar” ou, muitas vezes, como aqui também fazemos, o ajudar se o amigo se magoou, ajudar a ir buscar gelo, por exemplo, cuidar do outro. Aquela coisa que é básica, mas que, enquanto adultos, esquecemos, que é baixarmo-nos ao nível da criança, portanto, falar com a criança, dar-lhe outras estratégias para quando a criança está a sentir -se frustrada, poder autorregular-se e nas salas existir um cantinho da calma onde eles possam ter, onde possa ser favorável eles quando se sentem mais desorganizados, quando têm dificuldade nesta regulação emocional poderem estar ali e poderem acalmar-se, sempre com o apoio do adulto.

E: Relativamente às estratégias supramencionadas, já utilizou alguma? Se sim, pode descrever a situação?

P: Sim. Pronto, aqui acontece muitas vezes. Assim das situações que mais faladas, são sobretudo, situações de frustração em que eles têm dificuldade muitas vezes, tanto na partilha, como às vezes algum conflito que eles não consigam resolver e, portanto, gera ansiedade e eu já ajudei em vários, mas fazemos muito isto. Normalmente, se for um conflito entre duas crianças em que uma esteja muito desorganizada emocionalmente, baixamo-nos ao nível deles, perguntamos o que se passou, chamamos o outro colega e vemos se houve aqui algum que magoou de alguma forma; como eu disse há pouco, tentamos que também o ajude e, muitas vezes, tentamos aqui perceber porque, às vezes, está mais desregulado aquele que, por exemplo, bateu do que aquele que sofreu este ato e, portanto às vezes, temos de dar mais atenção àquele que também porque está mais desorganizado e ainda não percebe bem porque é que o fez, lá está, ainda é difícil esta regulação emocional e, portanto, estar com a criança, tentar pôr por palavras aquilo que ele está a sentir e pedir que ele respire fundo, pedir que se acalme e, depois de esperar

que a criança se acalme, porque nós temos que dar aqui um tempo que eles precisem para se acalmar. Portanto, muitas vezes, é isso que aqui acontecia. Este ano, posso dar um exemplo prático: uma criança tinha muitas crises de frustração o que, muitas vezes, fazíamos porque ele era muito expansivo e acaba às vezes por magoar os outros e, às vezes, a ele próprio. Portanto, às vezes, deixávamo-lo correr para ele tirar toda a energia que ele tinha; outras vezes, tínhamos de ser nós próprios a conter fisicamente, porque há uma forma de o fazer como se fosse um abraço até a criança se acalmar que é quando tudo o resto já falhou. Normalmente, depois desse abraço, eu ia dizendo: “tem calma”, “eu estou aqui”, “respira” e nós sentimos mesmo que o corpo começa a dar de si, que a criança volta à calma. Quando ela está calma, aí sim, podemos falar sobre a situação e dar-lhe estratégias para numa próxima vez, ele já não tenha estas reações. Mas passa pelo relaxamento, o desviar a atenção para outra coisa, mas sobretudo, no dia a dia, o adulto deve servir de exemplo e pôr por palavras aquilo que a criança ainda não consegue dizer e ir tentando falar muito sobre as emoções, usar estratégias em que a criança consiga identificar as emoções, nomear as emoções, ver em si e nos outros as emoções e isso, depois, facilita estas situações de frustração.

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

P: É sobretudo isso, acho que temos de estar cientes enquanto adultos que somos modelo a toda a hora e dar espaço às crianças para falarem sobre aquilo que estão a sentir e ir aqui balizando aquilo que eles estão a sentir e os seus comportamentos. Mas, sobretudo, sermos cientes porque isto vem de trás e vem da nossa história e que já está muito enraizada em nós, de que “não precisas de chorar, está tudo bem” e, portanto, tentar estar cientes disso e dar espaço porque todos temos emoções, temos muita facilidade em falar nas emoções positivas, mas muita dificuldade em falar das emoções negativas e mostrá-las. Quando às vezes nós dizemos que estamos cansadas, não é verdade, estamos tristes. O poder dizer que estamos tristes é meio caminho andado para a criança se sentir bem em dizer e sentir e explicar.

E: Obrigada pela disponibilidade.

ANEXO 0. RESPOSTAS DA
EDUCADORA G À ENTREVISTA
REALIZADA

| ' ' | | ' ' |



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Legenda:

EG: Educadora G

E: Estagiária

E: Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Qual foi o seu percurso académico?

EG: De setembro de 2009 até setembro de 2010 fui monitora/ Animadora na loja Bichinhos Carpinteiros, no C.C. Loures, onde fazia a receção, apoiava a dinamização de atividades lúdico-pedagógicas e apoiava nos momentos de alimentação e higiene.

De setembro de 2011 a janeiro de 2013 fui coordenadora e Monitora de CAF (Componente de Apoio à Família) no Jardim-de-Infância da Azenha. Acompanhava um grupo com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Coordenava e apoiava nas tarefas administrativas; elaborava as Newsletters mensais; apoiava na elaboração do jornal da entidade; planificava diariamente a CAF; zelava pela higiene, segurança e bem-estar das crianças; solucionava ocorrências gerais e particulares decorrentes das atividades, bem como em situações referentes ao comportamento, desempenho e permanência das crianças; executava diariamente as atividades previstas no Plano Anual de Atividades e supervisionava e acompanhava a formação e desempenho das crianças nas diversas ações educativas extraescolares da CAF.

De junho de 2013 a agosto do mesmo ano desempenhei funções de auxiliar de educação de 1.^a no âmbito do projeto de verão "Aprendizagens Ativas!" no Colégio (...), onde me encontro neste momento a trabalhar.

De setembro de 2013 abril de 2015 estagiei e permaneci como Educadora de Infância no

Centro Social Paroquial de Santo António de Campolide, tendo acompanhado grupos com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. Nestes anos as minhas funções foram conceber e desenvolver o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas, in Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância.

Em novembro de 2014, ainda a trabalhar na instituição acima referida, entrei para o Colégio (...) ao fim-de-semana. Em abril de 2015, foi-me proposto ser educadora de Infância a tempo inteiro no Colégio (...) e, estando efetiva no mesmo, o que não acontecia na instituição onde me encontrava a tempo inteiro, depois de falar com a instituição, cancelei o meu contrato e fiquei apenas a trabalhar no turno da noite no colégio onde me encontro agora.

No ano de 2017/2018 tive uma nova proposta, neste mesmo colégio, para passar a integrar a equipa de semana dia e aqui me encontro até ao dia de hoje. Estive 3 anos em jardim-de-infância e este é o terceiro ano em creche.

E: Quais são as suas funções nesta organização socioeducativa?

EG: De uma forma geral, conforme já havia mencionado acima, é minha função conceber e desenvolver o respetivo currículo através da planificação e organização do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos, com vista à construção de aprendizagens integradas, in Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância. Procuo sobretudo responder ao interesse das crianças, respeitando-as e escutando-as como um todo e de forma individual, envolvendo-as em propostas que lhes possibilitem adquirir novas experiências, onde possam alargar possibilidades e, desta forma, adquirir competências importantes ao seu desenvolvimento.

Sou igualmente responsável pelo economato na instituição e pertença à equipa Multidisciplinar, apresentando o Mestrado em Educação Especial.

E: Há quanto tempo trabalha nesta organização?

EG: Faz 9 anos em novembro do presente ano.

E: Sabe o que é regulação emocional da criança?

EG: Sim

E: Qual acha que é o papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança?

EG: Numa sociedade em que as redes sociais, por vezes, são mais importantes do que brincar com os nossos filhos, temos que pensar no motivo pelo qual as crianças cada vez mais têm dificuldade em regular as suas emoções - apenas uma reflexão para partilhar. Os adultos devem apoiar as crianças no seu dia-a-dia, estando **presentes** e escutando ativamente cada uma delas. **Estar é muito importante.**

E: Que estratégias conhece de regulação emocional?

EG: Antes de tudo, devemos olhar para nós. Estamos bem? Estamos preparados para responder aos desafios? Somos pessoas positivas?

Apenas se respondermos sim, a estas questões podemos obter sucesso na regulação emocional. Eles sentem tudo o que nós sentimos. Além disso, sempre ouvi dizer que pensamentos positivos atraem coisas positivas.

Muitas vezes penso que hoje não consegui fazer nada. Estive o dia todo a resolver conflitos, mas se pensar: hoje estive o dia todo a dar ferramentas às crianças para se auto regularem e serem capazes de gerir as suas emoções, vou-me sentir muito melhor. Pensar no que fizemos de bem e no que podemos melhorar.

Esta é uma das melhores estratégias que conheço, mas também a mais difícil.

Antecipar um conflito, por exemplo, apoiando a criança na sua gestão de emoções, através de conversas informais, pode também ser uma boa estratégia.

Conhecer cada criança, atendendo à sua história de vida, à sua cultura, que em tudo influencia a forma como age perante determinada situação. Nós não agimos da mesma forma com todas as crianças, é impossível e, na minha opinião, insensato.

Existem crianças mais sensíveis que outras e eu tenho de saber como reagir perante as suas particularidades.

Perceber o motivo pelo qual a situação acontece, qual o "gatilho" que despoleta o comportamento e como é que a criança reage. Observar. Registrar. Apoiar. Estar presente. A utilização de histórias também pode ser uma boa estratégia.

E: Relativamente às estratégias supramencionadas, já utilizou alguma? Se sim, pode descrever a situação?

EG: O grupo com quem estou neste momento é um grupo que precisa de muito apoio ao nível emocional. Tenho tentado várias coisas. A que tem resultado mais são a escuta ativa de cada uma, o ser assertivo é extremamente importante e o ser positivo.

Tenho uma menina, por exemplo, que no ano passado gritava muito. Depois de a conhecermos e de estabelecermos os limites de cada uma, procurámos, em equipa, conversar, fazê-la compreender, decidir quais as "guerras" que queríamos comprar e estar lá sempre que ela necessitava. Percebemos que a acalmava um abraço, então começamos por implementar o abraço. Dizíamos: quando te sentires triste ou zangada ou simplesmente quando precisares, podes vir dar-nos um abraço. Esta foi uma das estratégias implementadas. Utilizámos várias, mas valeu a pena. Claro que existem momentos em que as emoções ficam baralhadas, mas ela já encontrou a sua própria estratégia, juntamente com os adultos, para se acalmar e conseguir gerir as mesmas de uma forma mais sensata. Se acontece sempre, não. É um caminho.

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

EG: Poderia estar aqui a escrever até amanhã de manhã sobre este assunto, um tema que considero muito importante nos dias de hoje. Primeiro, referir o quão seria importante existirem formações a este nível, um *refresh* (desenvolvimento da criança nas diferentes faixas etárias) pois permitiriam dar-nos mais ferramentas e um "reavivar de memórias". Segundo, dar-lhe a conhecer o modelo relacional Touchpoints, um modelo que estudei e com o qual me identifico e que utilizo diariamente, na minha prática e com as famílias. Abaixo uma pequena citação do meu projeto de intervenção: "A sequência de vários Touchpoints no desenvolvimento infantil é como um mapa que pode ser apresentado e antecipado pelas famílias e pelos técnicos que as acompanham", quer isto dizer que se conhecermos bem estes pontos de viragem, que acontecem nas diferentes etapas de desenvolvimento, podemos ajudar ainda mais a antecipar determinados comportamentos das crianças e, dessa forma, evitar os que são negativos.

E: Obrigada pela disponibilidade.

ANEXO P. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA M

| " " | " "



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Legenda:

EM: Educadora M

E: Estagiária

E: Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Qual foi o seu percurso académico?

EM: Portanto tirei a licenciatura na ESE de 2004 a 2008. Ainda apanhei a fase pré-Bolonha, apanhei a fase de transição. Entretanto em 2014 a 2016 tirei o mestrado em supervisão também na ESE. E atualmente encontro-me a fazer uma pós-graduação em Necessidades Educativas Especiais no ISCTE de Lisboa.

E: Quais são as suas funções nesta organização socioeducativa?

EM: Sou educadora responsável do berçário, berçário 1 e berçário 2.

E: Há quanto tempo trabalha nesta organização?

EM: Há 13 anos.

E: Sabe o que é regulação emocional da criança?

EM: Suponho que se prenda muito com a gestão das suas emoções, com ela se autorregular por si só também, o arranjar estratégias para o efeito de modo a crescer emocionalmente saudável.

E: Qual acha que é o papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança?

EM: Em primeira instância nomear as emoções pelo seu nome para que se a criança as sabe nomear, também ela futuramente o possa fazer. Ajudá-la nesta gestão emocional, estar ao lado dela para que ela se sinta segura e acompanhada, que se sinta também amada, que sinta que o adulto não vai deixar de gostar dela só porque ela está com uma birra ou está zangada ou está triste, mas que antes pelo contrário, que está lá para a ajudar a crescer emocionalmente saudável. Acho que uma criança com as suas emoções controladas, vai ser uma criança muito mais feliz, muito mais autónoma e que vai crescer muito mais saudável, sem dúvida.

E: Que estratégias conhece de regulação emocional?

EM: Isto que eu estava a dizer de nomear as emoções, de ajudar a acalmar, nomeadamente através da respiração. Com os meus bebés já começo a fazer um bocadinho isto porque já começo a verificar, inesperadamente porque é a primeira vez que estou em berçário, e não estava à espera de que tão pequeninos já começassem a demonstrar birras, e o desagrado face a algumas emoções porque eles expressam muito através do choro as suas necessidades. Mas honestamente já tenho os primeiros casos de birras através do choro e começam a bater o pé e a mão. Temos de ajudá-los a controlar essas emoções de uma forma diferente sem ser através do choro e da birra, temos o respirar, que há crianças que resulta e pelo menos na minha prática assim o tenho feito, correr de um lado para o outro e deitar aquela raiva toda fora. Ajudá-los também dando um mimiinho e depois conversarmos sobre o assunto, sobre o que é que aconteceu e o que despoletou todos aqueles sentimentos. Acho que são os principais e claro que haverá mais e agora não me estou a recordar e no momento também resulta, porque aquilo que resulta com uma criança não resulta com outra. Há crianças que tem de se evitar porque sabemos que o facto de ter fome ou sono vai despoletar uma emoção pouco saudável, uma situação de birra, uma situação de desconforto e então é antecipar esses momentos da rotina que possam causar esse stress emocional.

E: Relativamente às estratégias supramencionadas, já utilizou alguma? Se sim, pode descrever a situação?

EM: Recordo-me de uma situação de uma criança de dois anos que estava com uma birra tão grande que me tentou bater nomeadamente com uma cadeira, e as emoções estavam mesmo ao rubro e eu tirei-lhe a cadeira, sentei-me ao pé dela, disse-lhe que gostava muito dela independentemente daquilo que ela tinha feito, sentei-me ali. Porque depois o facto de estar a falar com ela enquanto a birra estava a despoletar que não estava a ajudar, pelo contrario, ainda estava a atizar mais aqueles comportamentos e entao esperei simplesmente e hoje em dia quando olho para trás tive três quartos de hora sentada à espera no meio do corredor com pais a passarem e a perguntarem se estava tudo bem e a criança a espernear e a bater o pé e a bater a mão e a bater com as mãos na parede e a mim, e eu a tentar afastar-me e portanto tivemos três quartos de hora assim e depois olhou para mim pediu-me desculpas, dei-lhe um abraço, e depois conversamos sobre o que tinha acontecido.

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

EM: Não. Simplesmente reforçar que uma criança com as suas emoções reguladas, vai ser uma criança que vai aprender de uma forma mais eficaz e o nosso trabalho começa por aí, começa pela relação principalmente. Nós só conseguimos chegar a uma criança no seu desenvolvimento, na sua regulação emocional, no seu crescimento, nas suas aprendizagens se uma relação for estabelecida, uma relação de confiança, em que haja afeto e é o importante, que é a base desta gestão emocional.

E: Obrigada pela disponibilidade.

ANEXO Q. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA REALIZADA À
AUXILIAR N

| ' ' | | ' ' |



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Legenda:

AN: Auxiliar N

E: Estagiária

E: Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Qual foi o seu percurso académico?

AN: Ora bem, então, a nível académico fiz o meu décimo segundo num curso profissional que deu a possibilidade, com a minha média de entrar para a faculdade, mas eu preferi ficar só como técnico de apoio à infância. E a verdade é que era isso mesmo que eu queria, eu queria estar mesmo como auxiliar, mas ao longo do meu tempo tem-se revelado que se calhar gosto e pretendo querer mais.

E: Quais são as suas funções nesta organização socioeducativa?

AN: Neste momento sou auxiliar. Já tive como responsável de berçário durante um ano, como se fosse educadora, e depois voltei novamente a auxiliar.

E: Há quanto tempo trabalha nesta organização?

AN: Eu, na verdade, nesta organização trabalho há seis anos, mas enquanto profissional nesta área já trabalho há algum tempo, já trabalho há oito. Mas aqui trabalho há seis.

E: Sabe o que é regulação emocional da criança?

AN: Mais ou menos. Se formos por regulação emocional da criança tem a ver geralmente como é que a criança regula, como é que ela vai reagir e regular os seus sentimentos né?

Ou seja, cada um de nós tem uma maneira de se autorregular e eu acho que é por aí que nós intervimos. Porque há crianças que se conseguem regular e conseguem perceber as suas emoções e há outras que não, que necessitam de uma ajuda.

E: Qual acha que é o papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança?

AN: Pronto, como eu referi anteriormente, eu acho que há crianças, também depende das idades, que tem um bocadinho mais a noção de que estou triste, não estou triste, o que sentem. Eu acho que depois aí também tem o nosso papel de poder ajudá-las, de tentar perceber o que é que elas sentem, como é que as podemos ajudar para que se sintam bem. E no final disto é também mostrar-lhes que nem todos os dias são fáceis, que todos os dias são uma emoção nova e que nós conseguimos realmente ao longo do tempo e da experiência vamos nos conseguindo regular e saber agir em certas situações.

E: Que estratégias conhece de regulação emocional?

AN: Eu ao longo do meu trabalho, passou-me algumas situações um bocadinho complicadas. A nível disto mesmo ao ponto de se calhar a criança ser um bocadinho mais brusca, mais violenta e tu nem sabes como agir, como vais regular aquela emoção daquela criança porque o bater é muito acima já daquilo que tu podes realmente fazer. Não te vou mentir que foi uma situação e uma experiência de vida, que me passou nas mãos que ali durante algum tempo foi que até para mim para eu me autorregular também foi um bocadinho complicado porque o bater é mesmo excessivo. Agora estratégias, para mim depende muito da situação. Há situações e situações e eu acho que nessas situações, nós sendo mais velhas temos um bocadinho já a noção como atuar. Lá está, depende mesmo da situação.

E: Relativamente às estratégias supramencionadas, já utilizou alguma? Se sim, pode descrever a situação?

AN: Umas dessas situações, ou seja, efetivamente sim, falar com a criança, dar-lhe tempo, e fazer-lhe ver que a situação ou aquilo que ela fez não foi o mais correto. A nível da violência já cheguei ao ponto de ter que impedir que a criança assim o faça, tanto a mim como a qualquer outra criança da sala e claro que eu acho que antes de chegar à criança

tive de chegar um bocadinho a mim porque é sempre aquela emoção que a gente não sabe como lidar e depois nós temos sempre que pensar que é uma criança e como é que podemos fazer-lhe ver que aquilo que ela está a fazer não é o mais correto? Efetivamente sim, já tive de amparar a criança, incluí-la entre as pernas para não haver mais nenhum conflito físico, já tive sentada com uma criança a conversar com ela, também já tive situações de birras, mas lá está também era uma situação de casa mais complicada que a criança, que imagina dizias que não e ela mandava-se para o chão e nós primeiro deixávamos que a criança acalmasse, que eu acho que é bom que primeiro que a criança acalme-se e depois tu aí vais intervir e então falas com ela para ela até perceber que não esta a agir da melhor maneira e depois é como se nada fosse. Agora as que mais me marcaram foram as tais birras de se atirarem para o chão, de se magoarem a si próprios e a gente deixava a criança acalmar e depois então agia, exatamente como esta da violência, só que a da violência foi sempre um bocadinho aumentando gradualmente até ao ponto em que tiveste de agarrar a própria criança até ela se acalmar. E o termo é o mesmo, até a criança se acalmar mesmo e depois tu ages. Mas foram estas duas.

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

AN: Para mim sempre foi a questão das birras, também a nível familiar, acho que também às vezes as crianças são assim por algum motivo e vem sempre um motivo por trás e por isso é que é importante a gente saber regular, saber estar para poder depois ajudar a criança nessa regulação.

E: Obrigada pela disponibilidade.

ANEXO R. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA A

| | " | | " |



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Legenda:

EA: Educadora A

E: Estagiária

E: Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Qual foi o seu percurso académico?

EA: Pronto, eu fiz licenciatura em educação de infância em 2007 e já trabalhei nas três valências, berçário, creche e jardim de infância, maioritariamente em creche e nesta instituição em que estou agora estou há quatro anos, fez agora em setembro quatro anos. Fora isso, fui trabalhando sempre nesta área como educadora de infância maioritariamente, mas cheguei a trabalhar como auxiliar, mas desde que me formei maioritariamente como educadora de infância.

E: Quais são as suas funções nesta organização socioeducativa?

EA: Sou educadora de infância de uma sala heterogénea de jardim de infância com um grupo que na maior parte já vem comigo de berçário, salas de creche e agora primeiro ano em jardim de infância.

E: Há quanto tempo trabalha nesta organização?

EA: Há quatro anos e alguns meses.

E: Sabe o que é regulação emocional da criança?

EA: Do que eu depreendo será esta parte de gerir emocionalmente as emoções, tudo aquilo que vai surgindo e nós como adultos podemos ir dando aqui algumas ajudas para que eles vão tendo cada vez mais autonomia nessa regulação, daí a autorregulação. Temos um papel primordial nesta parte de gestão de emoções porque são pequenos, porque ainda têm a imaturidade que é natural para a fase da vida em que estão e é para isso que diariamente nos vários contextos aqui no colégio notamos que eles vão adquirindo pequeninas técnicas que mais tarde possam eles sozinhos, mais tarde que agora ainda é cedo para que consigam fazê-lo sozinhos, conseguirem adquirir essa capacidade de se autorregular emocionalmente.

E: Qual acha que é o papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança?

EA: É um bocadinho daquilo que eu já dizia, é mediar, apoiar, acolher, ajudar, essencialmente a que a criança se sinta... as emoções, todas as emoções existem e nos estamos não estamos sempre bem nem estamos sempre mal mas ao adulto cabe tentar amenizar ou tentar ajudar a que a criança perceba isso que as emoções são todas validas mas eu pessoalmente nesta minha vertente um bocadinho mais cuidadora tendo uma certa tendência que eles se sintam bem e tentamos ao máximo dentro das emoções que eles vão sentindo ao longo de um dia que sejam maioritariamente mais as positivas e menos as menos positivas. Acho que o nosso papel aqui enquanto adulto é ajudar para isso mesmo.

E: Que estratégias conhece de regulação emocional?

EA: Tentamos ao máximo primeiro que tudo acolher a emoção que a criança está a revelar e depois também ajudar a que ela se sinta melhor. Dialogo, fomentar muito o dialogo mais no caso concreto de uma emoção que foi despoletada por uma gestão de conflito entre duas crianças tento primeiro aplicar a parte da observação porque eles têm uma dificuldade em revelar empatia naturalmente pela fase da vida em que estão, tentar despertar-lhes ali um bocadinho a atenção para o que o outro possa estar a sentir e depois a partir dai eles tentarem ajudarem-nos a que eles conversem e que cheguem ali a um consenso para que mais tarde possam conseguir gerir essa parte sozinhos.

E: Relativamente às estratégias supramencionadas, já utilizou alguma? Se sim, pode descrever a situação?

EA: Tento ao máximo na minha prática sempre que existe um diálogo primeiro observar o que está a acontecer para não ser interventiva de uma maneira pouco justa e sem tomar um partido mais para um lado ou para o outro ao passo de um conflito entre duas crianças portanto primeiro observar o que se passa para fazer uma primeira análise e perceber de que forma posso ajudar ou não porque as crianças às vezes elas até podem elas conseguir, se não for nada muito complexo, conseguem entre elas solucionar uma questão que surja mas no caso em concreto dos meninos com que estou que são na maior parte deles pequeninos tento ao máximo observar primeiro e depois fomentar ali um bocadinho que eles percebam como é que o amigo está como é que se poderá estar a sentir e ajudar depois na resolução desse conflito. Se ficar uma criança magoada despertar no outro o interesse de querer ajudá-la a levantar do chão ou a ir buscar gelo ou tratar de uma ferida, dentro do que se possa fazer com crianças desta idade, claro.

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

EA: Acho importante que os adultos estejam despertos para estas questões acho importantíssimo porque só assim é que depois ajudamos no crescimento das crianças e que futuramente as crianças ao crescerem tenham outras formas de abordar situações de conflito com formas mais calmas e menos físicas e mais harmoniosas.

E: Obrigada pela disponibilidade.

ANEXO S. TRANSCRIÇÃO DA
ENTREVISTA REALIZADA À
EDUCADORA O

| " | | " |



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

Legenda:

EM: Educadora O

E: Estagiária

E: Esta entrevista tem como objetivo obter informação para a realização do relatório da Prática Profissional Supervisionada II, do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa. O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Qual foi o seu percurso académico?

EO: Portanto eu já trabalho há 15 anos, portanto licenciiei-me em 2004, vai fazer agora 19 anos. Neste trabalho feito são apenas 15 anos porque, entretanto, quando me licenciiei comecei logo a trabalhar, fiz uma substituição, depois fiz um contrato em 2006 durante dois anos e meio e acabei por ficar desempregada e depois fui sempre fazendo substituições ao longo destes anos até 2011 a entrar para o colégio (...) e estar efetiva até à data.

E: Quais são as suas funções nesta organização socioeducativa?

EO: Sou educadora de infância vai fazer agora 12 anos de trabalho e tenho estado sempre no horário de dia, no entanto o ano letivo de 2022/2023 estou na componente não letiva, portanto à noite, sendo educadora responsável pela noite e também pelo fim de semana. Estou a fazer uma especialização em educação especial e, portanto, tenho agora um horário diferente daquilo que é o normal.

E: Há quanto tempo trabalha nesta organização?

EO: Vai fazer agora 12 anos. Entrei em 1 de junho de 2011. Portanto este ano faço 11 anos de trabalho efetivo.

E: Sabe o que é regulação emocional da criança?

EO: Eu sei que as crianças quando são pequeninas a questão da parte emocional prende-se muito com o observar dos seus modelos e dos cuidadores, portanto os pais como as pessoas que cuidam deles e portanto quando bebês tudo aquilo que é dito pelo adulto acaba por regular o comportamento do bebê e portanto é muito importante quando nós falamos com o bebê devemos valorizar aquilo que eles estão a sentir , isto é o mais importante , e tudo aquilo que nós fazemos de alguma maneira vai também influenciar o bebê . esta parte da regulação emocional tem muito a ver com o cuidador.

E: Qual acha que é o papel do/a adulto/a na regulação emocional da criança?

EO: É fundamental no sentido em que a criança está a observar e partir dessa observação vai aprendendo a regular-se, portanto a parte emocional muitas das vezes quando eles choram porque há alguma necessidade que não está a ser cumprida, portanto a parte emocional vem ao de cima. Portanto quando eles choram devemos sempre valorizar aquilo que eles estão a sentir e às vezes aquilo que por norma se faz na gíria é que quando o bebê está a chorar é “não chores”, portanto devemos sempre valorizar e validar aquilo que o bebê está a sentir. portanto, o chorar é importante o estar alegre também, portanto fazer com que estas emoções, todas elas são validas.

E: Que estratégias conhece de regulação emocional?

EO: Aquilo que por norma eu faço enquanto profissional quando o bebê ou uma criança está a chorar devo respeitar aquele momento porque se vou falar com a criança enquanto ela está numa situação de choro ou de birra a criança não me está a ouvir, portanto ela precisa de exteriorizar aquilo que está a sentir e quando a criança, eu vejo o momento em que ela está mais calma então dirijo-me para falar com ela. Aquilo que às vezes faço é colocar a minha mão no coração dela para que ela se possa acalmar e costumo dizer “calma, que eu estou aqui para te apoiar e te ajudar, portanto preciso de saber aquilo que estás a sentir” portanto, fazer com que a criança verbalize aquilo que está a sentir e se no momento a criança continuar a chorar, a bater com os pés no chão eu respeito o tempo, afasto as coisas que estão à volta dela para ela não se magoar e respeito aquele momento

dela e depois então volto a iniciar o dialogo , sempre na expectativa que a criança também esteja preparada para falar comigo.

E: Relativamente às estratégias supramencionadas, já utilizou alguma? Se sim, pode descrever a situação?

EO: Por norma faço sempre isso, lembro-me perfeitamente quando estive no jardim de infância, portanto há cerca de 3 anos tinha uma menina que estava constantemente, que era difícil regular-se emocionalmente, qualquer coisa que os amigos diziam, ela chorava, gritava, muitas das vezes ia para falar com ela e ela não estava preparada para falar comigo e, portanto, eu respeitava o tempo dela e quando percebia que já estava mais calma voltava a iniciar o diálogo. Sentava-me ao lado da criança, colocava a mão no coração dela, perguntava se se sentia mais calma, e principalmente a parte do respirar, porque às vezes quando as crianças estão muito nervosas e a gritar, é preciso voltar à calma para depois então iniciar a conversa. Por norma é o que costumo fazer.

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

EO: Aquilo que é muito importante e acredito que também com a experiência que tenho tido ao longo dos anos quando uma criança está num momento de birra muitas das vezes temos de tentar perceber o porquê daquele comportamento e verificar se é um comportamento sistemático, se sempre que a criança é contrariada e é confrontada com algo, se esse comportamento permanece e por aí tentar perceber o que se passa para que a criança tenha sempre o mesmo tipo de comportamento. Há uma situação este ano que eu tenho verificado na criança que todas as vezes que nós falamos com ela para alertar de uma situação ou para o comportamento dela a criança revolta-se, grita e portanto dou aquele espaço todo e quando falo com a criança falo sobre aquilo que aconteceu, por norma aquilo que faço é relatar aquilo que aconteceu para que a criança vá ouvindo aquilo que fez e depois perguntar ou além disso, perguntar o que pode ajudar, se é preciso eu complementar e às vezes com esta criança resulta e ela às vezes diz-me que também fez outra coisa. Portanto é tentar perceber o que está por detrás deste comportamento que todas as vezes que o adulto fala com ele, ele reage negativamente.

E: Obrigada pela disponibilidade.