

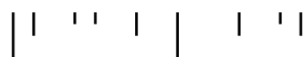


# De que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação emocional

Ana Rita Coelho Azevedo

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

2024-2025



# De que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação emocional

Ana Rita Coelho Azevedo

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

Orientador: Marina Fuertes

## Júri

Presidente: Ana Caseiro  
Arguente: Bárbara Tadeu  
Orientador: Marina Fuertes

2024-2025

| | ' ' | | ' ' |

“A prova do sucesso da nossa ação educativa é a felicidade de cada criança.”

Maria Montessori

# AGRADECIMENTOS

Todo este processo só se concretizou com o apoio e acompanhamento tanto académico, como pessoal e profissional de diferentes entidades que fizeram e farão sempre parte da minha vida, por isso dedico-me nesta página a espelhar o meu agradecimento.

Gostaria de expressar a minha profunda gratidão à minha orientadora, Marina Fuertes, pela orientação constante, pelas valiosas sugestões e pela confiança demonstrada ao longo deste processo. A sua dedicação e profissionalismo foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço também à minha educadora cooperante, Rita Brandão, pela colaboração e por permitir que eu acompanhasse e participasse ativamente na sua prática pedagógica.

Agradeço aos meus amigos, pela compreensão e apoio contínuo, especialmente durante os momentos mais desafiantes deste percurso académico. O incentivo de todos foi um apoio importante na realização desta fase final.

Ao meu namorado, quero agradecer-te por todo o amor, paciência e apoio durante este percurso. Estiveste sempre ao meu lado, incentivando-me e ajudando-me a ultrapassar os momentos mais difíceis. O teu carinho e compreensão foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui. Sou imensamente grata por teres acreditado em mim e por me inspirares a continuar sempre em frente. Esta conquista também é tua.

À minha família, não tenho palavras suficientes para expressar a minha gratidão. Aos meus pais, que sempre me incentivaram a seguir os meus sonhos e a lutar pelas minhas metas, o seu amor e apoio foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Principalmente à minha mãe que a cada desafio, foi a minha força e motivação para continuar. Obrigada por seres a minha maior fonte de inspiração, por me ensinares tanto sobre a vida e por estares sempre ao meu lado. Amo-te imenso.

À minha irmã gémea, pelo seu apoio constante e por me ajudar a não desanimar nos momentos mais difíceis. Que apesar de dar comigo em doida, a sua presença ao meu lado foi fundamental, e sou grata por cada palavra e por cada gesto de carinho.

À minha avó, pela sua sabedoria e pela paciência para ouvir as minhas inquietações, sempre com um sorriso e uma palavra de afeto. O teu apoio foi fundamental para que eu seguisse em frente, mesmo nos momentos em que me senti mais perdida ou desanimada.

Sem o vosso apoio incondicional, esta conquista não teria sido possível. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava de mim mesma.

**A todos, o meu mais sincero OBRIGADA!**

# RESUMO

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II e tem como objetivo documentar, de forma fundamentada e reflexiva, a minha prática educativa enquanto educadora-estagiária. O estágio decorreu ao longo de quinze semanas num estabelecimento educativo da rede privada, na resposta socioeducativa de Educação Pré-Escolar.

A caracterização do contexto socioeducativo revelou a existência de desafios no domínio da expressão e regulação emocional das crianças, justificando assim, a necessidade de uma intervenção pedagógica direcionada para esta área. Neste sentido, foram delineadas três intencionalidades educativas fundamentais: promover a identificação e expressão emocional, fomentar a empatia e a resiliência e fortalecer o envolvimento das famílias no processo educativo. A partir desta análise, emergiu a problemática da investigação: de que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação emocional?

Com o intuito de responder a esta questão, foi desenvolvida uma investigação de natureza mista, integrando abordagens qualitativas e quantitativas, com um grupo de vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. A implementação da estratégia pedagógica “Torre das Emoções” revelou uma evolução significativa na identificação e expressão emocional das crianças, promovendo competências de autorregulação emocional. A triangulação dos dados permitiu concluir que uma abordagem estruturada à educação emocional contribui para o desenvolvimento da resiliência emocional e favorece a adaptação das crianças a diferentes situações do quotidiano.

Adicionalmente, constatou-se que o envolvimento das famílias e a mediação intencional do educador, desempenham um papel essencial na consolidação destas aprendizagens. A reflexão sobre este percurso evidenciou o impacto da educação emocional na prática pedagógica e na construção da identidade profissional docente, destacando-se a importância de uma atuação educativa intencional, sustentada na observação, reflexão crítica e intervenção pedagógica fundamentada.

**Palavras-Chave:** Autorregulação emocional; Intervenção pedagógica; Desenvolvimento infantil.

# ABSTRACT

The internship report presented appears within the scope of Supervised Professional Practice II and aims to portray in a reflective and well-founded way my educational practice as an intern-educator, over the course of fifteen weeks of pedagogical intervention in an educational establishment belonging to the private network, in the form of Pre-School Education, with a group of twenty-one children, aged between five and six years.

Essential to my intervention process, this document contains the characterization of the socio-educational context in which the practice took place and, based on this characterization, the educational intentions outlined for the different participants in the educational process are presented, establishing the bases for my pedagogical action.

Resulting from a continuous interpretative analysis of my observations and experiences throughout practice, I considered it pertinent to reflect on the importance of emotional self-regulation in child development, carrying out an investigation of a mixed nature, focused on the influence of an intervention focused on emotions on children's ability to manage their emotions and behaviors by formulating the problem: How can an intervention focused on emotions change emotional self-regulation behaviors?

Through the application of various data collection techniques and instruments, such as interviews with the collaborating teacher and the implementation of the "Tower of Emotions" pedagogical strategy, it was possible to analyze the evolution of children's identification and emotional expression. Data triangulation allowed us to conclude that a structured approach to emotional education favors the development of emotional resilience and improves children's adaptation to different everyday situations. Furthermore, it was found that family involvement and educator mediation play a crucial role in consolidating this learning.

Finally, an analysis and reflection on my academic trajectory and professional practice is presented, highlighting the contributions to the construction of my teaching professionalism and personal and social training. In conclusion, the main lessons learned from this process and future challenges in implementing emotional education in the preschool context are outlined.

**Key words:** Emotional self-regulation; Pedagogical intervention; Child development.

## ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO .....	11
2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada .....	3
2.1. O meio envolvente .....	4
2.2. O contexto socioeducativo.....	5
2.3. A equipa educativa.....	7
2.3.1. A equipa educativa da organização socioeducativa.....	7
2.3.2. A equipa educativa da sala.....	8
2.4. O grupo de crianças.....	9
2.5. O ambiente educativo.....	11
2.5.1. Espaço e materiais.....	12
2.5.2. Tempo e rotina.....	15
2.6. As famílias .....	17
3. Análise reflexiva da intervenção em pré-escolar .....	19
3.1 Intenções para a ação .....	20
3.1.1. Intenções para com as crianças .....	21
3.1.2. Intenções para com as famílias .....	23
3.1.3. Intenções para com a equipa educativa.....	24
3.2 Avaliação da concretização das intenções educativas para a ação .....	26
3.2.1. Com as crianças... ..	26
3.2.2. Com as famílias.....	28
3.2.3. Com a equipa educativa... ..	29
4. Investigação em pré-escolar .....	31
4.1 Identificação e fundamentação da problemática .....	32
4.2 Revisão da literatura .....	34
4.2.1. As emoções .....	34
4.2.2. Regulação emocional e o papel dos educadores e cuidadores.....	40
4.3 Roteiro ético e metodológico.....	45
4.4 Apresentação e discussão dos dados.....	49

4.4.1. Entrevista à educadora cooperante .....	49
4.4.2. Gráfico da torre das emoções .....	54
4.4.3. Gráfico da torre das emoções- análise por emoção .....	57
4.4.4. Árvore da torre das emoções.....	60
4.5 Síntese dos resultados.....	67
5. Construção da profissionalidade .....	71
6. Considerações finais5. Construção da profissionalidade .....	71
6. Considerações finais.....	76
7. Referências bibliográficas .....	79
8. Anexos .....	86
ANEXO A- Portfólio PPSII .....	87
ANEXO B- Dados sociodemográficos do grupo de crianças da sala dos 5 anos.....	213
ANEXO C- “A Torre das Emoções” .....	215
ANEXO D- Protocolo de consentimento enviado às famílias .....	217
ANEXO E- Roteiro ético da investigação realizada no contexto da PPSII.....	219
ANEXO F- Guião da entrevista realizada à educadora cooperante.....	221

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Planta da sala dos 5 anos.....	14
Figura 2. Árvore da Torre das Emoções: Raiva .....	61
Figura 3. Árvore da Torre das Emoções: Tristeza .....	63
Figura 4. Árvore da Torre das Emoções: Ansiedade .....	65

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina semanal do grupo de crianças da sala dos 5 anos.....	15
Tabela 2. Caracterização das famílias das crianças da sala dos 5 anos.....	17
Tabela 3. Desenho da investigação da PPSII .....	45
Tabela 4. Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante.....	50

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. “A Torre das Emoções”.....	55
Gráfico 1. “A Torre das Emoções. Análise por Emoção”.....	57

## LISTA DE ABREVIATURAS

PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva
APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
NC	Notas de Campo
EEC	Entrevista à Educadora Cooperante
SD	Desvio Padrão



# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório foi elaborado no Âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII), integrada no plano de estudos, do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, procura espelhar o meu processo interventivo e investigativo num contexto de educação formal, numa sala de pré-escolar da rede privada.

A prática decorreu no período de 30 de setembro de 2024 a 24 de janeiro de 2025, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Como respetivo suporte deste trabalho desenvolvido ao longo deste período, realizei um portefólio (cf. Anexo A) que relata todas as vivências e experiências tidas ao longo da prática.

Ao longo deste documento são apresentados a análise, fundamentação, definição de intenções, intervenção, investigação; itens desenvolvidos ao longo da PPSII, que contribuíram para a construção e consolidação de conhecimentos, competências e atitudes para o desempenho de uma ação educativa adequada, assente na observação, reflexão e avaliação. Assim, estruturalmente, este relatório encontra-se dividido em sete capítulos, cujo primeiro é a presente introdução.

No segundo capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo que integrei ao longo da PPSII, contemplando o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa da organização socioeducativa e da sala de atividades, o ambiente educativo, o respetivo grupo de crianças e as suas famílias. A partir desta informação, através de uma análise reflexiva, no terceiro capítulo delineei as intenções da minha intervenção educativa para com as crianças, as famílias e para com a equipa educativa. Posteriormente avaliei a concretização das intenções propostas.

O terceiro capítulo, consiste na análise reflexiva da intervenção em pré-escolar que visa delinear as várias intenções e a avaliação no decorrer da prática.

O quarto capítulo contempla a investigação que desenvolvi no contexto, intitulada “De que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação emocional?” cujo objetivo se centra em compreender, tal como a problemática indica, como é que uma intervenção focada nas emoções altera os comportamentos de autorregulação emocional em crianças de pré-escolar. Assim, neste capítulo para além de identificar e fundamentar a problemática emergente, defini os

objetivos específicos da investigação bem como as opções metodológicas e éticas consideradas ao longo de todo este estudo. Constam ainda, a revisão da literatura acerca da referida problemática bem como, a análise e discussão dos dados recolhidos, apresentando assim os resultados desta investigação.

Relativamente ao quinto capítulo, através de uma análise reflexiva do percurso e os contributos da experiência na PPSII, apresento a construção da profissionalidade docente. No sexto capítulo, enquanto balanço final das aprendizagens realizadas, apresento as considerações finais.

Por fim, no sétimo capítulo estarão incorporadas todas as referências bibliográficas que auxiliaram na estruturação deste relatório.

## 2. Caracterização de uma ação educativa contextualizada

No planeamento de uma intervenção educativa, importa caracterizar os diversos aspetos inerentes ao contexto educativo em que a prática decorre, com a intenção de adequar a intervenção educativa (gestão e construção do currículo) às características do meio envolvente à organização socioeducativa, do contexto socioeducativo, da equipa educativa do contexto e da sala onde decorre a minha PPSII, assim como do grupo de crianças, do ambiente educativo e das famílias das crianças do grupo.

Para caracterizar os distintos aspetos do contexto, recorri a dados recolhidos através de observação direta (participante e não participante), consulta documental e conversas informais com a educadora cooperante, decorridas de forma espontânea no período da realização da minha PPSII.

## **2.1. O meio envolvente**

De acordo com Silva et al. (2016), o ser humano é influenciado e influencia o meio em que está inserido, tendo em conta que o seu desenvolvimento resulta de um processo interativo com o mesmo.

Neste sentido, importa reforçar a importância que o meio envolvente revela para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, visto que permite enriquecer e diversificar oportunidades educativas (Silva et al., 2016).

Deste modo, as potencialidades e características do meio poderão dar o seu contributo e responder às necessidades e interesses das crianças. O meio e o contexto socioeducativo são um fator relevante tanto a nível relacional com toda a comunidade escolar bem como, a importância do seu meio envolvente. Assim, estes dois aspetos tornam-se fundamentais para que o educador consiga criar uma relação com toda a comunidade escolar.

O contexto socioeducativo no qual realizei a minha PPSII, situa-se no concelho de Oeiras, mais especificamente Porto Salvo, está localizado numa zona residencial e empresarial que combina tranquilidade com acessibilidade.

Esta zona é conhecida pelo seu desenvolvimento a nível empresarial, sobretudo por integrar o Parque Tecnológico de Oeiras (*Taguspark*), um dos maiores polos de

inovação e tecnologia de Portugal. Esse ambiente traz à região uma mistura de vida residencial e profissional, o que reflete no perfil das famílias que vivem ou trabalham nas proximidades.

O contexto está inserido numa área de fácil acesso, sendo relativamente próximo das várias vias principais, como a autoestrada A5 e a IC19, o que facilita o acesso das famílias que se deslocam de outras partes de Oeiras, Sintra e Lisboa. A área é também rica em transportes públicos, incluindo autocarros que interligam Porto Salvo a outras zonas de Oeiras, Sintra e Lisboa.

Em termos de infraestrutura, o contexto está rodeado por espaços verdes e áreas residenciais, criando um ambiente propício para propostas ao ar livre e uma sensação de proximidade com a natureza. Em Oeiras, a preocupação com o bem-estar e a sustentabilidade é visível, com jardins e espaços de lazer mantidos pela autarquia, o que permite às crianças experiências educativas que envolvem o contacto com a natureza.

Existe ainda proximidade a espaços como o Parque dos Poetas e outras áreas de lazer, que podem ser aproveitadas em passeios e propostas extracurriculares.

Além disso, a área conta com várias infraestruturas de apoio à família, incluindo centros de saúde, supermercados e zonas comerciais.

Porto Salvo está numa região que mistura inovação tecnológica com qualidade de vida, oferecendo um ambiente diversificado e enriquecedor para o desenvolvimento escolar e social.

## **2.2. O contexto socioeducativo**

As características do contexto socioeducativo no qual as crianças estão inseridas influenciam o desenvolvimento e aprendizagem destas. Além disso, torna-se fundamental perceber o impacto que o contexto tem na criança pelo que importa conhecer e compreender a organização socioeducativa da minha PPSII (Jacinto, 2015).

O contexto socioeducativo foi fundado em 2007 e em setembro de 2021 o projeto integrou o grupo educacional *Project To Be* que visou garantir uma solução de continuidade e sucessão para o projeto educativo do contexto.

Segundo a informação disponível no site do colégio, “educamos crianças completas, felizes e orientados por valores sólidos. Formamos cidadãos conscientes e atuantes, com competências globais para se adaptarem às exigências de um mundo em constante transformação.”, posto isto, importa refletir sobre a missão, a visão e os valores do contexto.

No que se refere à missão do contexto socioeducativo o mesmo pretende “a sua missão é, num ambiente familiar e acolhedor, contribuir para a Educação de crianças completas, realizadas, orientadas por valores sólidos e implicadas na construção de um futuro melhor” (Plataforma Institucional, 2024).

Relativamente à visão, assume uma visão global e empreendedora, que procura uma compreensão abrangente e integrada da Educação e do Mundo, considerando diferentes perspectivas e conceitos. Incentivamos o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a proatividade, a tomada de decisão e a resiliência, assim como a capacidade para gerar novas ideias, agir sobre oportunidades e criar valor (Plataforma Institucional, 2024).

No que se refere aos valores, o contexto socioeducativo defende “um ensino de qualidade”, “a formação para a cidadania” e “a formação da comunidade educativa” (Projeto Educativo, 2024/2025, pp. 2-3).

Apesar destes três pontos que remetem para toda a instituição, o projeto educativo referente à instituição, baseia-se também em três pilares destinados à formação e educação da criança, sendo eles: i) os princípios da dimensão pessoal – “desenvolvimento global e harmonioso de personalidade – Aprender a ser”; ii) da dimensão da aquisição – “Aquisição de um saber estruturado – Aprender a conhecer/fazer” e iii) da dimensão para a cidadania – “Formação de cidadãos livres, conscientes e participantes – Aprender a viver juntos” (Projeto Educativo, 2022/2023, p. 17).

É de uma enorme relevância concluir que o contexto socioeducativo no qual estou inserida caracteriza-se por uma escola inclusiva que “valoriza o papel das aprendizagens

escolares e curriculares, da ética social, da equidade, da participação ativa e do saber viver e aprender em conjunto” (Projeto Educativo, 2024/2025, p. 2).

## **2.3. A equipa educativa**

### **2.3.1. A equipa educativa da organização socioeducativa**

De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, Silva et al. 2016), considera-se fundamental que numa organização socioeducativa exista uma equipa pedagógica que coopere para garantir o bem-estar das crianças, quer a nível físico, quer a nível emocional, garantindo o desenvolvimento integral das crianças, numa ação colaborativa ainda na construção e gestão do currículo.

A equipa educativa, do contexto socioeducativo, é constituída por uma equipa de diretores, uma equipa docente, uma equipa de docentes das atividades curriculares integradas, uma equipa não docente, uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva e uma equipa de psicologia (Projeto Educativo, 2024/2025; Regulamento Interno, 2024/2025).

Relativamente à equipa docente da organização socioeducativa é composta por quatro professores titulares (um para cada turma de primeiro ciclo) e seis educadoras de infância (considerando cada sala de jardim de infância). No que concerne aos docentes das atividades curriculares integradas é composta por seis professores de enriquecimento curricular.

No que toca ao corpo não docente é composto por 13 assistentes operacionais (sendo estas, uma responsável de berçário, duas no berçário, três na creche, três no pré-escolar e duas polivalentes); uma responsável administrativa (secretaria); uma cozinheira e uma assistente de cozinha.

Com base na observação e conversas informais com a educadora cooperante e a assistente operacional da sala onde decorre a minha PPSII, recolhi elementos que me permitem concluir que existe um ambiente comunicativo, cooperativo e de companheirismo entre os profissionais da organização socioeducativa, uma vez que todos

se mostram disponíveis para ajudar. Com isto, são realizadas com frequência reuniões entre o corpo docente e direção e entre o corpo não docente e direção.

Com a observação direta foi possível compreender que existe ainda uma grande cooperação no que se refere à sala no qual estou inserida com as docentes do primeiro ciclo, pois, para além das conversas informais, existe uma partilha de ideias e uma transmissão de informações entre estes diversos agentes educativos do contexto.

### 2.3.2. A equipa educativa da sala

No que concerne à equipa educativa da sala em que realizo a minha PPSII é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

Em conversa com a educadora cooperante a mesma indicou que em 2004 concluiu a sua primeira Licenciatura em Psicologia da Educação e mais tarde (em 2005) ingressou na Licenciatura em Educação de Infância terminando a mesma em 2008. No total contabiliza 11 anos de serviço, uma vez que, esteve parada durante cinco anos. Neste contexto, enquanto educadora titular é o quinto ano em que está na organização socioeducativa, mantendo o grupo desde o berçário.

A intervenção educativa utilizada pela educadora cooperante centra-se numa pedagogia e participação, escuta ativa e observação colocando a criança como sujeitos da sua aprendizagem.

Oliveira e Pascal (2019), defendem que o “autor, ator, agente de vida e de aprendizagem, sujeito individual e sujeito social, ..., indivíduo autónomo, cooperativo e competente, com direitos e deveres, reflexivo e crítico, ativo e participativo, que se relaciona com o mundo e as pessoas, com as coisas e conhecimento” (p. 115).

Na rotina semanal das crianças do grupo, é disponibilizado ainda, pela organização socioeducativa, momentos estruturados e dirigidos de enriquecimento curricular por diversos professores sendo esses nas áreas de inglês, educação física, música, expressão dramática, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e *one moment* (sessão de *yoga*, no qual as crianças podem relaxar).

No que concerne à comunicação oral do grupo existem quatro crianças no qual a terapeuta da fala acompanha e intervém de forma individual e de forma isolada do grupo.

A terapeuta ocupacional é responsável por uma criança todas as segundas e quintas-feiras, intervindo de forma individual, mas ainda assim no contexto em que está inserida.

Ao longo do meu estágio pude notar que existe, entre os recursos humanos que constituem a equipa educativa do grupo que acompanho, uma positiva e construtiva relação de comunicação, partilha, entajuda e cooperação, que se traduz benéfica para o bem-estar e desenvolvimento das crianças do grupo.

## **2.4. O grupo de crianças**

Seria redutor assumir que o grupo das 21 crianças da sala de pré-escolar em que está a ser realizada a PPSII é homogénea, porém, dentro da heterogeneidade que caracteriza qualquer grupo de crianças, posso afirmar que neste grupo, considerando várias vertentes (demográfica e social), podem ser identificadas inúmeras semelhanças.

A partir de conversas informais com a educadora foi possível recolher dados que sustentam a homogeneidade referida anteriormente. Pode verificar-se, por exemplo, no Anexo B, onde estão representadas as características sociodemográficas das crianças do grupo.

O grupo é constituído por 10 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, porém do ponto de vista dos atributos corporais físicos, as crianças apresentam bastantes semelhanças. No entanto, a nível emocional as mesmas demonstram muitas diferenças.

Segundo o Anexo B, no grupo, 10 crianças têm um irmão/irmã. Duas das crianças do grupo têm dois irmãos, o mesmo acontece com as crianças que têm três irmãos que são apenas duas. No grupo apenas sete crianças são filhos únicos.

Relativamente à frequência no contexto é visível que a grande maioria já frequentava o contexto em questão, no entanto, como podemos observar três crianças transitaram de outras organizações socioeducativas.

Para além dos dados sociodemográficos, a caracterização do grupo de crianças o educador deve centrar-se em observar cada criança como um indivíduo individual respondendo às suas necessidades destacando os seus interesses e curiosidades.

O grupo dos cinco anos demonstra ser afetuoso, coeso, muito empático e cooperante com os amigos, respeitador e reconhecem muito bem o certo e o errado, o justo e o injusto e o bom e o mau. Mostra muito respeito e cuidado pelo outro. É um grupo dinâmico, interessado, participativo, independente e autónomo e muito empático. Reage muito bem a diferentes propostas e demonstram imenso interesse por coisas novas.

De um modo geral, as crianças são responsáveis por si próprias e pelos seus pertences e atentos ao outro. São muito participativas e mostram um enorme prazer em partilhar as suas ideias, opiniões e vivências. Mostram capacidade em fazer escolhas e em gerir conflitos ou dificuldades, recorrendo cada vez menos ao adulto. Reconhecem as suas características individuais, físicas, alguns traços de personalidade e características dos outros, mostrando empatia e respeito pela diversidade.

Ao nível da expressão artística, é um grupo muito curioso e disponível para experimentar e explorar novas técnicas de pintura e desenho. É muito criativo e demonstra um bom sentido estético.

Na linguagem oral e abordagem à escrita, o grupo mostra um enorme gosto pelo uso da linguagem oral permanecendo algum tempo em grande grupo na troca de ideias e partilha de vivências. Quanto à escrita, todo o grupo consegue escrever o seu primeiro e último nome sem ajuda. Demonstram cada vez mais interesse e compreensão pelo sentido e utilidade da escrita, reconhecendo muitas letras e palavras pela leitura da mancha. É crescente também a consciência fonológica, mostrando conhecimento de conceitos como frase, palavras, rimas, entre outras.

No domínio da matemática, o grupo identifica quantidades, seja por contagem ou por reconhecimento ou escrita do número, faz leitura de tabelas e gráficos e apresenta muita orientação e organização espacial. Começam a resolver problemas do quotidiano recorrendo a adição ou subtração, reconhecem formas geométricas e formam padrões e conjunto. O grupo mostra muito interesse e curiosidade pela matemática.

No que respeita o Conhecimento do Mundo, o grupo é muito curioso, coloca questões, formula hipóteses, quer sempre saber mais, mostrando muito interesse e

envolvimento em todos os assuntos. Têm consciência de si e dos vários contextos sociais em que estão inseridos. Conhecem, respeitam e mostram empatia pela diversidade e pela diferença. Identificam e descrevem explicações para fenómenos e transformações que observam no meio físico e natural e começam a tomar consciência da importância e a manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente (ex: poupar água, fazer reciclagem, não desperdiçar folhas, etc.).

Na alimentação, também mostram uma enorme autonomia, colocam a sua mesa, comem sem ajuda e com um manuseamento cada vez mais adequado do garfo e da faca. No final da refeição, levantam a mesa e colocam os utensílios nos locais correspondentes.

Importa referir que existem duas crianças na sala altamente alérgicas a frutos secos, tendo ambas caneta para choque anafilático. Na sala, há indicação das crianças em questão e do local onde se encontram as canetas. Uma destas crianças tem uma doença designada Favismo, com múltiplas alergias, pelo que não come nada do colégio, traz todos os dias as suas refeições.

Adicionalmente, existem duas crianças com referenciação na Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). O trabalho pedagógico com estas crianças é muito específico e diferenciado.

O grupo de crianças manifesta um grande interesse por materiais de construção (blocos de madeira, *legos*, blocos de *imanes*), livros, animais, carros e pelas casinhas (a casinha grande, com disfarces, bebés, cozinha e a casinha de bonecos pequena). Estas áreas fomentam em grande medida o desenvolvimento da linguagem, o jogo simbólico, a brincadeira cooperativa, entre outras.

Num modo geral o grupo demonstra ser muito curioso, com vontade de saber mais sobre o mundo que o rodeia, e sempre disponível para experimentar, explorar, sentir e ver coisas novas que vão ao encontro dos seus interesses.

## **2.5. O ambiente educativo**

Segundo Silva et al. (2016), “a organização do ambiente educativo, enquanto suporte do desenvolvimento curricular, é planeada como um contexto culturalmente rico

e estimulante”, permitindo ao educador refletir e adequar as potencialidades do contexto às necessidades do grupo (p. 8).

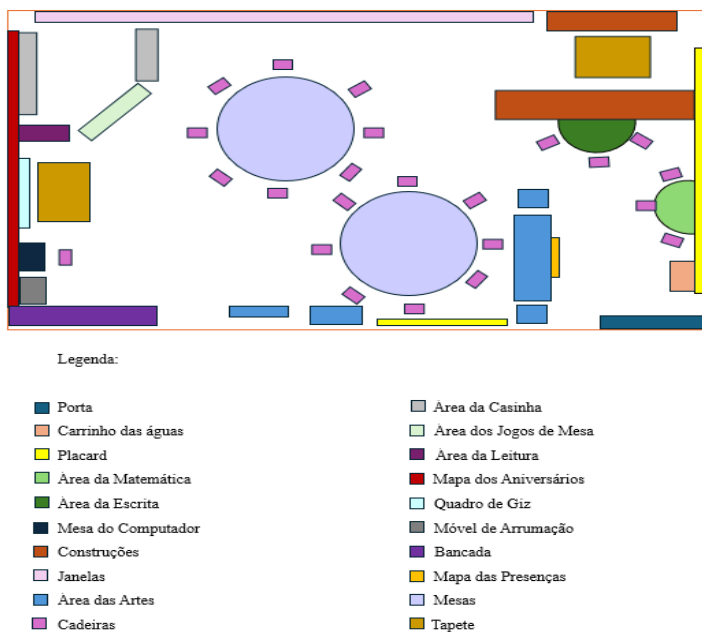
Posto isto, caracterizei separadamente as dimensões do contexto socioeducativo, sendo que o primeiro a ser abordado é o espaço e materiais e posteriormente o tempo e rotina.

### 2.5.1. Espaço e materiais

O ambiente educativo, é um elemento essencial no desenvolvimento das crianças. Este ambiente vai para além das paredes físicas do espaço, abrangendo todas as interações, propostas e práticas pedagógicas que ocorrem dentro do contexto socioeducativo. O ambiente educativo para crianças em resposta socioeducativa de pré-escolar é fundamentalmente para a promoção de um crescimento saudável e abrangente, contemplando diferentes áreas de desenvolvimento (Cardona, 1992).

**Figura 1**

*Planta da sala dos 5 anos*



*Nota.* Fonte própria

Existem diversos critérios para organizar o espaço de uma forma adequada. Verifica-se que está presente uma delimitação forte que se relaciona com a posição de mobiliário de grandes dimensões e delimitação fraca que consiste em áreas delimitadas através de marcações no piso.

A sala está organizada em áreas distintas sendo essas: (i) área da matemática; (ii) área da escrita; (iii) construções; (iv) área da casinha; (v) área dos jogos de mesa; (vi) área da leitura; (vii) área das artes.

As diferentes áreas estão equipadas com uma vasta quantidade e qualidade de materiais, existindo sempre a preocupação da inclusão de novos materiais diferenciados para proporcionar momentos ricos para o grupo, é importante percebermos os materiais existentes nas diversas áreas.

- (I) Área da matemática: Nesta área os materiais existentes na sala, são apenas os números de *íman* para que as crianças consigam associar os mesmos, no entanto, em conversas informais a educadora cooperante pensa em adquirir mais materiais para o enriquecimento das competências das crianças.
- (II) Área da escrita: Relativamente aos materiais, esta área é composta por diversas letras de madeira que permitem às crianças começarem a formar palavras. Além destas, a área possui ainda uma vasta quantidade de régua de desenho, letras e animais.
- (III) Construções: No que toca aos materiais da área das construções é composta por *legos* com diferentes tamanhos e cores, animais, carros e outros materiais de fim aberto como blocos, esponjas, pinhas e troncos de madeira, estes permitem que as crianças construam brincadeiras.
- (IV) Área da casinha: Esta área é composta por diversos utensílios de cozinha, um espelho, um fogão e um lavatório, para além destes, ainda existe uma casa de bonecas. Adicionalmente, sendo uma área que as crianças não utilizam com tanta frequência a educadora cooperante numa conversa informal indicou que gostava de falar com as crianças e fazer outra coisa, como um consultório uma vez que o meu projeto será sobre o coração, a

educadora considerou relevante levantarmos esta questão de modificarmos a casinha para algo que fosse do interesse das crianças.

- (V) Área dos jogos de Mesa: Tal como o nome indica esta área é composta por diversos puzzles, jogos da memória, jogos de associação, cartas, dominó de vários tamanhos, importa referir que muitos jogos existentes nesta área foram as crianças da sala que os construíram.
- (VI) Área da Leitura: Diferentes livros de vários tamanhos e temas; Almofadas e um tapete.
- (VII) Área das artes: Esta área é composta por canetas finas e grossas, lápis de cor, lápis de cera, lápis de pastel, tintas guache, aguarelas, pratos e copos, barro, torres para guardar trabalhos e um pote para cada criança com um lápis, uma borracha e uma caneta. É fundamental que todos os materiais estejam à altura das crianças de modo que as mesmas ganhem autonomia para irem buscar os materiais estando os mesmos de fácil acesso.

Existem também meios informáticos adequadas como o computador e acesso à internet para as crianças pesquisarem informações sobre os projetos a decorrer em sala.

A transformação é um critério que proporciona a flexibilidade total, permitindo uma rápida e fácil alteração do espaço. Perante esta análise, Silva et al. (2016), defendem que “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (p. 17). Posto isto, os contextos de aprendizagem são criados em função dos projetos que estão a decorrer ou dos interesses manifestados, observados e escutados.

A segurança é fundamental no ambiente educativo e, por isso, todos os materiais disponíveis garantem uma total segurança dentro da sala de atividade, que por sua vez, é muito colorida, original e criativa, tendo a mesma a oportunidade de ser personalizada de acordo com as ocasiões.

Tendo em conta todos estes aspetos considero que, no geral, os espaço e materiais existentes conferem segurança e bem-estar ao grupo, proporcionando às crianças oportunidades para brincarem, aprenderem e a se desenvolverem com confiança.

## 2.5.2. Tempo e rotina

No que trata a organização do ambiente educativo de sala, tendo como foco o tempo e as rotinas, segundo Cardona (1992) “quanto mais definida e explícita for a organização espaço temporal da sala, maiores são as possibilidades de desenvolver um tipo de trabalho verdadeiramente centrado nas iniciativas e nos interesses das crianças” (p. 9). A melhor forma de apresentar e explicar a organização do espaço temporal da sala, é fazer essa mesma organização e definição com as próprias crianças para que estas estejam envolvidas neste processo.

O educador deve organizar o tempo de modo que as crianças compreendam o significado dos ritmos temporais, organizando uma rotina que constitua fonte de segurança e permita reconhecer que o tempo decorre gradualmente, incluindo diferenciações e simultaneidade de atividade humana autênticas e culturais. Além disso, o educador deve organizar uma rotina que seja em função das necessidades do grupo de crianças, respeitando o tempo de cada criança e estando de acordo com a sua intencionalidade educativa, deste modo a rotina deverá ser diária de modo que a criança se sinta confortável em saber o que vem a seguida a cada momento.

A Tabela 1 é referente à rotina semanal do grupo de crianças, no qual, é possível observar uma rotina com distintos momentos com impacto no desenvolvimento do bem-estar da criança. As crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e conseguem prever a sua sucessão tendo mobilidade de propor modificações, tendo em variância o quotidiano habitual (Silva et al., 2016).

**Tabela 1**

*Rotina semanal do grupo de crianças da sala dos 5 anos*

Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09:00-09:15			Acolhimento		
09:15-09:30					
09:30-09:45		One Moment			
09:45-10:00					
10:00-10:15				Inglês	Expressão Dramática
10:15-10:30					
10:30-10:45					
10:45-11:00		Educação Física			Inglês
11:00-11:15	Inglês	(1)			
11:15-11:30		Educação Física		Música	
11:30-11:45		(2)			
11:45-12:00					

12:00-13:00		Almoço
13:00-14:00		Recreio
14:00-14:15	TIC (1) / ING (2)	Inglês
14:15-14:30		Educação Física
14:30-14:45	TIC (2) / ING (1)	
14:45-15:00		
15:00-15:15		
15:15-15:30		
15:30-15:45		
15:45-16:30		Lanche
16:30-18:00		Brincadeira Livre

*Nota.* Fonte própria

A entrada das crianças na organização socioeducativa deve ocorrer até às 09h30 sendo que é a partir dessa hora que a educadora cooperante conversa com as crianças no tapete, partilhando algumas ideias, situações vividas, diferentes momentos ou sugestões a realizar. No decorrer desta partilha da manhã a educadora cooperante fala sobre em que dia da semana e do mês nos encontramos para começar a existir por parte das crianças esta reflexão a cerca da temporalidade.

Após este momento, entre as 10h00 e as 10h30 as crianças comem a fruta da manhã e em seguida têm a oportunidade de brincar livremente ou na sala ou no exterior, até às 11h30 para posteriormente irem lavar as mãos para seguirem para o almoço. Estes momentos de brincadeira livre diferem consoante as propostas existentes.

Ao almoço, que decorre no refeitório da organização socioeducativa, as crianças formam uma fila onde retiram uma colher, uma faca, um garfo, um guardanapo e um copo, depois deslocam-se até à mesa sentando se num lugar não existindo lugares marcados, a sopa, é posta pela educadora cooperante e pela assistente operacional e o prato principal são as crianças que o vão buscar à cozinha. A fruta esta colocada numa mesa ao lado para que seja de fácil acesso para as crianças a irem buscar, ao longo da refeição as crianças estão constantemente a promover a sua autonomia.

Após o almoço, as crianças ficam à responsabilidade dos assistentes operacionais e são encaminhadas para o recreio da instituição (consoante as condições climáticas) que servirá de apoio e acolhimento durante o período de almoço das educadoras.

Quando a educadora regressa, pode seguir-se a exploração livre ou a propostas orientadas até às 15h30. A educadora permanece com o grupo até às 16h00 e, após esse horário, as crianças que requereram tal serviço, ficam à responsabilidade das assistentes operacionais até ao encerramento da organização socioeducativa, no mesmo espaço.

## 2.6. As famílias

O envolvimento das famílias em pré-escolar estabelece uma união entre o ambiente familiar e o ambiente educativo. Ao colaborarem com os educadores, as famílias têm a oportunidade de partilhar informações sobre as necessidades e interesses das crianças, contribuindo para um entendimento mais completo do seu desenvolvimento individual. Essa colaboração, permite que a sala adapte as suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades específicas de cada criança, promovendo uma abordagem mais personalizada e eficaz (Martins, 2014).

Na Tabela 2, é possível efetuar uma análise da caracterização dos pais das crianças, tendo-se por referência os seguintes critérios: i) ocupação profissional; ii) nível de instrução e iii) faixa etária. Estas informações foram obtidas através de diálogos informais e com o suporte dos processos das crianças da sala.

**Tabela 2**

*Caracterização das famílias das crianças da sala dos 5 anos*

Dados acerca da Família						
Criança	Pai			Mãe		
	Profissão	Escolaridade	Idade	Profissão	Escolaridade	Idade
AO	Chemical Engineer		46 anos	Home Maker		42 anos
AC	Músico	12º ano	32 anos	Escritora	12º ano	40 anos
BL	Personal Trainer	Licenciatura	43 anos	Empregada de Escritório	12º Ano	37 anos
BF	Empresário	12º Ano	35 anos	Publicitária	Pós-graduação	36 anos
FS	Técnico de Informática	12º Ano	37 anos	Técnica de Recursos Humanos	Licenciatura	34 anos
FN	Economista	Licenciatura	42 anos	Nutricionista	Licenciatura	43 anos
GS			42 anos			37 anos
HJ	Consultor Informático	Licenciatura	38 anos	Gestora de Projetos	Doutoramento	41 anos
HC	Empresário	12º Ano	36 anos	Intermediária de Circuito	12º ano	35 anos
JS	Engenheiro de Informática	Mestrado	40 anos	Enfermeira	Pós-graduação	36 anos
JM	Consultor	Mestrado	36 anos	Gestora	Mestrado	37 anos
LC	Engenheiro Ambiental	Licenciatura	42 anos	Técnica de Segurança	Licenciatura	45 anos
MZ	Diretor de Tesouraria	Mestrado	50 anos	Sénior Product.	Mestrado	50 anos
MS	Gestor	Licenciatura	39 anos	Advogada	Licenciatura	43 anos
MM	Gestor	Licenciatura	49 anos	Assistente Social	Mestrado	44 anos
ME	Consultor	Mestrado	36 anos	Farmacêutica	Mestrado	34 anos
M	Eletricista	12º Ano	37 anos	Hotelaria	9º Ano	33 anos
PC	Engenheiro de Energia	Mestrado	36 anos	Bancária	Licenciatura	37 anos
SF	Pintor	10º ano incompleto	40 anos	Consultora Informática	Mestrado	38 anos
VB	Designer	Licenciatura	38 anos	Analista	Mestrado	38 anos
VN						

Nota. Fonte própria

A partir da informação presente na Tabela 2 pode depreender-se que todas as crianças da sala apresentam uma estrutura familiar nuclear, ainda que com níveis socioeconómicos de escolaridade algo dispare, considerando as profissões dos membros da família. Quanto às habilitações literárias dos pais das crianças do grupo, a maioria possui o grau académico de mestre, 10 familiares possuem ainda o grau de licenciado; dois possuem uma pós-graduação; oito concluíram o ensino secundário, dois terceiros ciclos e apenas um é doutorado, relativamente ao total de 38 dados recolhidos, uma vez que não existiam documentos disponíveis relativamente a três das crianças do grupo – seis familiares.

Em conversas informais com a educadora cooperante a mesma demonstra uma preocupação imensa no que se refere à participação da família no contexto escolar. A educadora tenta que a família seja incluída em todos os projetos que estão a decorrer em sala. Foi demonstrado na reunião com as famílias a relação escola-família no qual a educadora defende que é fundamental que as mesmas participem na escola “Mãe, pai, avós, tios, especialistas ou em géneros! Proponham propostas e venham aumentar o nosso conhecimento!”, que partilhem momentos connosco (equipa educativa) “Sempre que quiserem, as experiências significativas dos vossos filhotes... sejam folhetos, fotografias. O intercâmbio família confere segurança à criança e valoriza as suas experiências.” e ainda os projetos sendo que “Ajudam-nos a aumentar o conhecimento sobre um assunto que nos despertou interesse, mas esse conhecimento não se encerra na escola e pode crescer muito com a colaboração de todos!”

Em suma, considero que o envolvimento das famílias em conjunto com o ambiente educativo desempenha um papel fundamental no sucesso educativo das crianças. Ao estabelecer uma parceria sólida entre a família e o contexto socioeducativo, promove-se um ambiente de aprendizagem enriquecedor e estimulante que beneficia todas as crianças e contribui para o seu desenvolvimento integral.

### 3. Análise reflexiva da intervenção em pré-escolar

| | ' ' | | ' ' |

### **3.1 Intenções para a ação**

Segundo Silva et al., (2016) “a ação profissional do/a educador/a caracterizasse por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação” (p. 5). Posto isto, é necessário que esta reflexão tenha por base as observações realizadas ao longo da PPSII bem como registos, por exemplo, notas de campo e documentação. Não seria possível intervir num contexto de pré-escolar que, visa a aprendizagem e desenvolvimento de um grupo de crianças, sem definir as intencionalidades pedagógicas para todos os intervenientes nesta prática, ou seja, é necessário clarificar o que pretendemos desenvolver com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

Neste sentido, as caracterizações realizadas no capítulo anterior são cruciais para definir as diferentes intenções educativas, pois, irá permitir dar significado e contexto às propostas assim como adequar o nosso papel ao contexto em que estamos inseridos.

Refletir sobre as intencionalidades é olhar para dentro, mergulhar nas nossas próprias motivações e valores como educadores. À medida que nos aprofundamos nessa reflexão, compreendemos melhor que, as nossas intencionalidades estão entrelaçadas com os nossos princípios mais profundos.

Neste sentido, é importante referir o que cada um de nós tem no seu percurso, a sua forma de trabalhar, pois, todos nós poderemos executar as nossas tarefas de forma diferente, no entanto, com os mesmos objetivos. Para ajudar a completar o meu percurso, procuro utilizar as minhas vivências tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Demonstrando um pouco da minha essência, posso descrever-me como uma educadora afetiva, que futuramente procurará: promover a comunicação emocional e deste modo incentivar as crianças a procurarem um ambiente acolhedor, no qual, possam expressar-se e comunicar livremente.

No entanto, as intencionalidades só ganham vida quando são colocadas em prática. Isso requer um compromisso constante com a reflexão e o aprimoramento

profissional. Significa ajustar as estratégias de ensino conforme as necessidades das crianças, cultivar um ambiente inclusivo e acolhedor e estar aberto ao *feedback* e à colaboração com os restantes intervenientes (Silva et al., 2016).

### 3.1.1. Intenções para com as crianças

A interligação entre as características intrínsecas da criança, o processo de maturação biológica, e as interações que a mesma estabelece com o mundo que a rodeia, ou seja, as experiências de aprendizagem vividas, torna a criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas únicas de aprender (Azevedo et al., 2024).

Considerando a heterogeneidade das crianças descrita no capítulo anterior delineei primeira intenção associada ao **respeito, inclusão e valorização dos interesses, ritmos e necessidades da criança.**

A comunicação eficaz entre adultos e crianças contribui para o estabelecimento de vínculos afetivos sólidos. Ao interagir de forma positiva e respeitosa com as crianças, os adultos demonstram interesse genuíno no seu bem-estar e promovem um sentimento de confiança e segurança (Reis, 2023).

Considero que a comunicação entre adulto e criança é crucial no que se refere à profissão no qual estamos inseridas, pois, é com base nessa comunicação regular em que se estabelece a confiança, que os adultos compreendam as necessidades, os interesses e as preocupações das crianças. Isso possibilita uma resposta mais eficaz às suas necessidades individuais, garantindo que cada criança receba o apoio necessário para o seu desenvolvimento.

De modo a refletir sobre os meus valores a nível pessoal e profissional, tal como referido anteriormente, a primeira intenção a ser delineada foi a de **criar laços afetivos fortes com cada uma das crianças**, demonstrando afeto, empatia e interesse genuíno no seu bem-estar. É importante que o grupo de crianças, de uma maneira individual, se sintam amadas e seguras na minha presença (Silva et al., 2016, p. 9).

Desta forma, para que estes sentimentos ocorram é essencial que o adulto e as crianças “estabeleçam interações contingentes, recíprocas e progressivamente mais

complexas enquadradas num quadro de relações positivas e afetuosas.” (Azevedo et al., 2024, p. 72). Esta intencionalidade teve um grande peso ao longo da minha prática, visto que é desde estas idades precoces, que as crianças beneficiam da presença próxima do adulto enquanto referência emocionalmente segura e encorajadora das suas explorações do mundo.

O educador assume um papel relevante na sua regulação emocional e na forma como abordam o mundo, sendo estes processos de referenciação social particularmente críticos quando o bebé se encontra numa situação nova ou ambígua (Azevedo et al., 2024).

A terceira intencionalidade emerge da minha visão da criança como sujeito na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Considero que a criança que vai ao encontro do reconhecimento como um sujeito agente do processo educativo, neste sentido, apresenta como ponto de partida as suas experiências e a valorização dos seus saberes e competências únicas. (Silva et al., 2016). Surge, assim, a intenção de **estimular o desenvolvimento integral de cada criança**, proporcionando experiências diversificadas que as desafiem e as ajudem a desenvolver em todas as áreas (Silva et al., 2016, p. 10).

A promoção da autonomia, contribui para o desenvolvimento de uma autoestima positiva nas crianças. Quando têm a oportunidade de realizar tarefas por si mesmas e tomar decisões, as crianças sentem-se capazes e confiantes no que se refere às suas próprias capacidades (Silva et al., 2016, p. 26).

Posto isto, procurarei **fomentar a autonomia e a autoestima de cada criança**, incentivando-as a envolverem-se na aprendizagem de modo a se sentirem motivadas a explorar, a experimentar e a descobrir quando têm a liberdade de seguir os seus próprios interesses e curiosidades, o que nos leva a outra intencionalidade sendo essa, **pretendo elogiar e reconhecer os seus esforços e conquistas, ajudando assim a construir uma imagem positiva de si mesmas**, onde “o/a educador/a valoriza o que a criança faz, dando-lhe feedback construtivo centrado no seu empenhamento e na procura de resolução das dificuldades que se lhe colocam, de modo a contribuir para a construção da sua identidade e autoestima e a promover a sua persistência e desejo de aprender” (Silva et al., 2016, p. 19).

Contudo, também é fundamental **promover a aprendizagem através do brincar**. O brincar é a principal forma de aprendizagem na infância, pois, sendo a brincadeira uma forma natural de expressão de sentimentos e emoções, proporciona-lhes uma elevada descontração. O brincar também proporciona momentos de alegria, diversão e felicidade, sendo esses fundamentais para o desenvolvimento socioemocional (Silva et al., 2016, pp. 10-11).

### 3.1.2. Intenções para com as famílias

Segundo Silva et al. (2016), “cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar” (p. 8). O envolvimento das famílias cria um vínculo mais forte entre o ambiente escolar e o ambiente familiar, isso cria uma sensação de continuidade e segurança para as crianças, que se sentem apoiadas e valorizadas em ambos os contextos que se inserem.

Posto isto, é fundamental estabelecer uma relação positiva e colaborativa com as famílias, de modo a promover o seu envolvimento ativo e um interesse genuíno no bem-estar e desenvolvimento do grupo de crianças. Assim sendo, a primeira intencionalidade definida para as famílias que se inserem no contexto socioeducativo em que realizo a minha prática é a de estabelecer **uma relação de confiança e respeito proporcionando uma colaboração eficaz**, permite um envolvimento e um interesse genuíno pelo bem-estar e desenvolvimento do grupo de crianças, ouvindo atentamente as preocupações e opiniões das famílias (Silva et al., 2016, p. 10).

Além disso, é essencial garantir uma escuta atenta às suas preocupações e opiniões, fortalecendo a confiança mútua e possibilitando um acompanhamento mais efetivo do desenvolvimento infantil. A comunicação clara e transparente, aliada a momentos de partilha e cooperação, contribui para a criação de um ambiente educativo acolhedor e eficaz, assim sendo, é fundamental manter uma **comunicação aberta e transparente**, posto isto, “cabe ao/à educador/a criar um clima de comunicação em que crianças, outros profissionais e pais/ famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas” (p. 9). No decorrer da PPSII tenho-me mostrado disponível

para responder a eventuais perguntas, fornecendo o meu *feedback* construtivo de modo a resolver qualquer contratempo que possa surgir (Silva et al., 2016, p. 19).

Ao estabelecer uma relação de parceria entre o contexto socioeducativo e as famílias, procura-se promover um envolvimento contínuo e reflexivo, no qual os encarregados de educação se sintam valorizados e corresponsáveis pela formação das crianças, contribuindo para a construção de uma base sólida de aprendizagens e experiências significativas.

Posto isto, a terceira intencionalidade delineada visa reforçar que as **famílias sejam agentes ativos na educação dos filhos**, fornecendo diversas propostas no qual, os mesmos possam intervir, tal como referido nas OCEPE “(...) a participação dos pais/famílias em reuniões ou em atividades da sala, bem como das relações com parceiros da comunidade” (Silva et al., 2016, p. 14). Isto pressupõe não apenas o acompanhamento do percurso educativo, mas também uma participação efetiva em propostas pedagógicas, na transmissão de valores e na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento integral.

Por fim, neste contexto socioeducativo, a relação estabelecida entre as famílias e a educadora assume um papel fundamental na criação de um ambiente de apoio, cooperação e confiança mútua.

Através de uma comunicação aberta e de uma participação ativa, promove-se uma dinâmica de corresponsabilização, na qual as famílias se sentem envolvidas e reconhecidas como parte integrante do processo educativo. Esta parceria possibilita a partilha de conhecimentos, experiências e expectativas, contribuindo para um acompanhamento mais individualizado e ajustado às necessidades de cada criança.

Como consequência, cria-se um ambiente educativo mais harmonioso e estimulante, que favorece o bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças, potenciando o seu desenvolvimento integral de forma equilibrada e significativa.

### 3.1.3. Intenções para com a equipa educativa

De acordo com Silva et al. (2016), “considera-se o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma

das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5). Posto isto, a equipa educativa assume um papel fundamental, no que se refere a uma abordagem holística, no desenvolvimento das crianças bem como um bom funcionamento da instituição.

Segundo Cardona e Guimarães (2012), com intuito de observar e escutar cada criança, é fulcral que o educador reflita sobre a sua implementação de modo a estimular, aumentar e complexificar as competências da criança, proporcionando o seu bem-estar e fortalecendo níveis distintos de comprometimento.

Posto isto, é fundamental que exista uma boa comunicação entre os profissionais de modo a garantir uma prática colaborativa e cooperativa. Assim sendo, a primeira intencionalidade que defini no que se refere à equipa educativa foi **estabelecer um ambiente de trabalho colaborativo, cooperativo e eficaz com base na comunicação**, proporcionando um trabalho em equipa com o objetivo de alcançar resultados positivos e que isso se reflita principalmente no grupo, pois, é esse o foco principal (Silva et al., 2016, p. 17).

No decorrer da minha prática mantive uma postura proativa, demonstrando disponibilidade para cooperar e colaborar em todas as propostas. Esse envolvimento manifestou-se tanto na organização dos materiais pedagógicos, como na supervisão das brincadeiras e na interação direta com o grupo de crianças. Além disso, a partilha revelou-se um elemento essencial para fortalecer este ambiente, sendo fundamental que ocorra com honestidade e respeito.

Durante este período, contei com o acompanhamento regular da minha educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa, o que evidencia o seu interesse e preocupação com o meu desempenho enquanto estagiária e futura educadora. Para além disso, foram realizadas partilhas construtivas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, permitindo-me progredir no alcance dos meus objetivos.

Nesse sentido, outra intencionalidade que delinee foi a de **proporcionar um ambiente de apoio mútuo e partilha**, é crucial que esta partilha seja feita com honestidade e respeito, pois, é com base numa boa comunicação que venha a existir um espaço para melhorar e crescer (Silva et al., 2016, p. 19).

No decorrer da PPSII, sou acompanhada constantemente pela educadora cooperante e pela equipa educativa, que demonstram interesse e preocupação pela realização de todos os trabalhos efetuados em contexto de sala, são ainda, feitas partilhas que contribuem para um melhoramento a nível pessoal e profissional de modo a conseguir alcançar os meus objetivos.

## **3.2 Avaliação da concretização das intenções educativas para a ação**

Para esta avaliação, tive por base instrumentos de recolha de dados que demonstraram ser elementos orientadores da prática supervisionada essenciais, sendo esses, a observação direta, as conversas informais, as reflexões semanais e as Notas de Campo (NC).

Estes instrumentos permitiram-me refletir acerca da minha intervenção na resposta socioeducativa de pré-escolar, procurando deste modo, responder às questões delineadas com vista a uma melhoria dos procedimentos: (i) como fiz? (ii) para que fiz? e (iii) o que espero fazer?

Assim sendo, através das questões delineadas e com a análise da minha ação, procurei ajustar as minhas intencionalidades pedagógicas de modo, a refletir sobre a concretização das mesmas.

### **3.2.1. Com as crianças...**

Como estagiária em pré-escolar, a minha interação com as crianças é crucial para proporcionar experiências significativas de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento holístico da criança.

Nesse sentido, procurei basear a minha abordagem na observação e escuta das crianças, partindo não só das suas dificuldades e dúvidas, mas também das suas próprias potencialidades. Posto isto, o meu papel enquanto estagiária tende por adotar uma

abordagem carinhosa, atenciosa e respeitosa, seguindo em linha com o que foi referido anteriormente relativamente à intencionalidade e a um olhar pessoal.

Quando chego à sala as crianças enchem-me de abraços e “miminhos” (NC\_10).

Na minha prática com o grupo de crianças procurei manter-me envolvida nas propostas diárias da sala, dialogando com as crianças e demonstrando compreensão nas suas atitudes, paralelamente procurei que o ambiente fosse propício para que se sintam livres para explorar e aprender.

Na atividade das aranhas tentei que as crianças explorassem a tinta no seu todo, posto isto, propus à educadora que as crianças pintassem diretamente com as mãos (NC\_17).

Além disso, elaborei propostas estimulantes de modo a, despertarem a curiosidade e a criatividade das crianças, sendo através de: brincadeiras, músicas, arte ou até propostas no exterior.

A atividade do coração fizemos no exterior, uma vez, que as crianças não tinham por hábito realizar atividade ao ar livre (NC\_104).

Procurei proporcionar a oportunidade de as crianças explorarem e expressarem as suas emoções e ideias e exemplos disso foram:

Criámos a Torre das Emoções com a ajuda das crianças, para que todas as semanas pudéssemos falar do que as mesmas estavam a sentir e ao mesmo tempo criar estratégias de autorregulação, as crianças decidiram como faríamos a torre e que emoções colocávamos na mesma (NC\_38).

No início do projeto em grande grupo questionei como poderíamos aprender e o que poderíamos fazer, no qual criamos uma lista com todas as propostas feitas pelo grupo (NC\_33).

Procurei, sobretudo, promover a sua autonomia incentivando-as a criarem brincadeiras e a explorarem-nas livremente, bem como a participarem nas rotinas propostas, como, colocar a mesa, marcar as presenças, colocar os copos de água no balde, os babetes no cesto, entre outros. Igualmente, procurei manter uma escuta ativa de modo a valorizar os pensamentos e sentimentos de cada um, enquanto indivíduo.

De modo geral, procurei ser um modelo positivo para o grupo, demonstrando respeito, empatia e cooperação de modo, a incentivá-las a desenvolver as suas capacidades físicas, intelectuais e emocionais. Foi gratificante receber as demonstrações de afeto, de segurança e de confiança por parte das crianças.

### 3.2.2. Com as famílias...

No decorrer da PPSII é crucial desenvolver uma relação colaborativa e cooperativa com as famílias das crianças. Esta parceria é essencial para promover um ambiente de aprendizagem positivo e enriquecedor para as crianças.

Assim sendo, tal como referido anteriormente relativamente às intencionalidades procurei estabelecer uma comunicação aberta e constante com as famílias e para demonstrar a minha disponibilidade, elaborei uma carta de apresentação e entreguei diretamente às famílias na reunião, bem como a autorização para as fotografias no qual, explicava o que iria ser o meu percurso enquanto estagiária.

Além disso, mostrei-me disponível para eventuais conversas e responder a e-mails. Ao longo da PPSII ofereci canais de comunicação como e-mail para eventuais dúvidas, para garantir que todas as famílias se sintam envolvidas.

Também na minha ação prática no contexto propus a participação das famílias no contexto escolar. Existindo sempre uma comunicação da minha parte com a educadora cooperante de modo a, conseguirmos que este tipo de propostas seja possível.

Incentivei a participação das famílias na maioria dos eventos, como em épocas festivas, apresentações, permitindo deste modo a sua envolvimento ativa na educação dos filhos, construindo uma relação de confiança e respeito mútuo.

No fim da atividade coloquei uma contextualização da mesma no moral, para que todos estivessem a par do projeto a ser realizado na sala (NC\_53).

As crianças decidiram fazer uma exposição na porta do colégio com todas as propostas do projeto para que todas as famílias e inclusive a comunidade escolar conhecessem um pouco do que estivemos a fazer (NC\_117).

Por fim, mostrei-me disponível a receber *feedback* das famílias sobre a minha atuação. Existindo uma comunicação aberta e transparente tal como referido nas intencionalidades, sendo que as suas opiniões e sugestões vieram certamente contribuir para um crescimento tanto a nível pessoal como a nível profissional.

### 3.2.3. Com a equipa educativa...

A promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, e a sua atuação consciente e comprometida contribui significativamente para esse objetivo comum, sendo esse, o bom funcionamento do ambiente educativo e o desenvolvimento saudável das crianças.

No início da PPSII dediquei-me a observar atentamente as práticas e as dinâmicas da sala de atividades. Foram fundamentais as observações efetuadas para compreender as rotinas diárias, os métodos de ensino, as relações interpessoais entre os membros da equipa educativa e de que modo as crianças são tratadas e estimuladas no que se refere ao seu desenvolvimento.

Adicionalmente, procurei mostrar-me disponível em cooperar e colaborar em todas as propostas, seja através da organização dos materiais pedagógicos, na supervisão das brincadeiras ou na interação direta com as crianças.

Nesse sentido, tal como referido no ponto anterior relativamente às intencionalidades, no que se refere à comunicação, considero que no decorrer da PPSII mantive um diálogo aberto e transparente com toda a equipa educativa, tentando esclarecer dúvidas, partilhar pontos de vista e contribuir com sugestões construtivas de modo a, crescer como estagiária e futura educadora.

Em conversa com a educadora cooperante consideramos relevante introduzir um tema na sala sobre as emoções, no qual pretendíamos que as crianças conseguissem compreender e identificar as suas próprias emoções (NC\_30).

Enquanto as crianças estavam a comer a fruta, questioneei à educadora cooperante, o que estava a achar da minha prestação e se devia alterar algo (NC\_46).

Considero que a minha adaptação no que se refere ao acolhimento prestado pela equipa educativa foi positiva, não só pela forma com que procedem comigo, mas também, pelas diversas partilhas existentes com a educadora cooperante.

## 4. Investigação em pré-escolar

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo, serão abordados e analisados os dados recolhidos, considerando não só as opções metodológicas, mas também éticas, adotadas sobre a problemática central da minha investigação, desenvolvida no contexto de pré-escolar onde efetuei a minha PPSII.

Primeiramente, expliquei a minha opção quanto à escolha da temática a investigar, e de seguida elaborei uma revisão da literatura sobre a problemática identificada. Contudo, irei caracterizar ainda a natureza da investigação, os métodos, técnicas e instrumentos, que estão definidos no desenho da minha investigação. Delineei ainda, o roteiro ético e analisei e discuti sobre os dados recolhidos ao longo da investigação.

Assim sendo, o presente capítulo, divide-se da seguinte forma: i) identificação e fundamentação da problemática; ii) revisão da literatura; iii) roteiro metodológico e ético; iv) apresentação e discussão dos dados; v) síntese dos resultados. ´

#### **4.1 Identificação e fundamentação da problemática**

O F começou a chorar porque o P não se quis sentar ao lado dele na hora da fruta, tentei acalmá-lo, mas o mesmo estava muito agitado, foi preciso algum tempo para iniciar a conversa (NC\_5).

A regulação emocional desempenha um papel crucial no desenvolvimento na infância, sendo fundamental para a adaptação social e bem-estar psicológico das crianças (Eisenberg et al., 2000).

Segundo Seixas et al. (2017), “a autorregulação é entendida como uma competência da criança e a ansiedade é vista pela autora como a necessidade que permite ao bebé regular as suas emoções para alcançar o bem-estar psicológico e fisiológico” (p. 469).

Na resposta socioeducativa em pré-escolar, a capacidade de autorregulação emocional influencia diretamente a forma como as crianças lidam com desafios, interagem com os pares e respondem às solicitações do meio.

Segundo Gross (2014), “a regulação emocional envolve processos através dos quais os indivíduos influenciam as emoções que experimentam, quando as experienciam e de que forma as expressam” (p. 6).

Assim, uma intervenção no qual se centra nas emoções torna-se relevante, sobretudo em contextos educativos onde se verificam dificuldades nesse domínio.

A importância das emoções na infância tem sido amplamente reconhecida pela literatura. Saarni (1999) destaca que “o desenvolvimento emocional na infância está intimamente ligado ao crescimento social e cognitivo, sendo a capacidade de identificar e gerir emoções essencial para a construção de relações saudáveis” (p. 267).

No mesmo sentido, Bisquerra (2003) salienta que “a educação emocional deve ser uma componente essencial no ensino pré-escolar, dado que permite à criança adquirir competências fundamentais para compreender e regular as suas emoções de forma adequada” (p. 23).

Dada a pertinência deste tema, a presente investigação tem como objetivo explorar os efeitos de uma intervenção focada nas emoções na autorregulação emocional das crianças. Para tal, procurou-se conhecer a perspetiva da educadora relativamente à importância de compreender e identificar as diferentes emoções nas crianças em pré-escolar, bem como a sua visão sobre a relevância da autorregulação emocional.

Paralelamente, pretendeu-se analisar as emoções sentidas pelas crianças ao longo das seis semanas, compreender se estas conseguem identificar as suas próprias emoções e mapear estratégias de autorregulação emocional através do debate.

A motivação para esta investigação surgiu ao observar as dificuldades na autorregulação emocional das crianças da sala. Durante a prática, verificou-se que algumas crianças apresentavam dificuldades em gerir frustrações, expressar emoções de forma ajustada e a recuperar de experiências emocionalmente desafiadoras.

Enquanto estávamos na roda da manhã foi pedido à MM para contar como tinha corrido o seu fim de semana, no entanto, a mesma começa a chorar sem conseguir falar. Com isto, a F entrevem e diz-lhe “não precisas de chorar MM, se quiseres também não precisas de falar” (NC\_27).

Em diálogo com a educadora cooperante, surgiu a proposta de introduzir o tema através do livro “*O Pássaro das Almas*”, uma narrativa que possibilita a exploração de emoções e sentimentos. Seguindo esta abordagem, foi implementada “*A Torre das Emoções*” (cf. Anexo C), uma estratégia em que as crianças registavam diariamente as emoções sentidas, possibilitando, posteriormente, a análise coletiva das mesmas às quartas e sextas-feiras. Importa referir que a escolha das emoções representadas na torre, forma propostas feitas pelas crianças. Esta metodologia permitiu não só fomentar a consciência emocional das crianças, como também promover um espaço de reflexão e partilha sobre as experiências emocionais vivenciadas.

Assim, esta investigação pretende contribuir para a compreensão da importância da regulação emocional em crianças do pré-escolar e da eficácia de estratégias pedagógicas orientadas para o desenvolvimento desta competência. Acredita-se que, ao promover a autorregulação emocional desde a infância, se estarão a criar bases para um desenvolvimento socioemocional mais equilibrado e para um melhor ajustamento nos diferentes contextos de vida (Shonkoff & Phillips, 2000).

## **4.2 Revisão da literatura**

### **4.2.1. As emoções**

As emoções constituem um conjunto complexo de respostas psicofisiológicas que se manifestam diante de estímulos internos e externos, desempenhando um papel fundamental na adaptação e sobrevivência do ser humano (Adolphs et al., 1994).

Para Damásio (2000), Goleman (2012) e Moreira (2010), as emoções apresentam diferentes significados.

Segundo Damásio (2000),

(...) a emoção consiste numa variação psíquica e física, desencadeada por um estímulo, subjetivamente experimentada e automática e que coloca o indivíduo num estado de resposta ao

estímulo, ou seja, para o referido autor, as emoções são um meio natural de avaliar o ambiente que nos rodeia e de reagir de forma adaptativa (p. 24).

Já para Moreira (2010) “uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta” (p.23).

Por fim, Goleman (2012) afirma que “uma emoção é espelhada como um estado de espírito provisório que aparece devido a uma resposta biológica a uma situação e é irrealizável separar a emoção da razão” (p. 28).

A abordagem de Damásio (2000) centra-se na emoção associando-a a um estímulo, Moreira (2010) considera a emoção uma resposta do corpo ao que se passa em seu redor e Goleman (2012) refere que a emoção não se consegue separar da razão. Apesar destas abordagens e definições sobre o mesmo conceito serem distintas apresentam-se como complementares (Rebelo, 2018).

Deste modo, essas emoções podem ser encaradas como positivas ou negativas na vida de um ser vivo, levando-o a diferentes respostas e comportamentos, conforme a emoção sentida:

As emoções que causam bem-estar ao indivíduo são consideradas por alguns investigadores como emoções positivas, pois são as emoções que o indivíduo procura constantemente, enquanto as emoções que provocam mal-estar e constrangimento no indivíduo são consideradas emoções negativas, sendo aquelas que os indivíduos tentam evitar e não gostam de sentir (Martins & Melo, 2012, citado por Rebelo, 2018, p. 13).

De acordo com Hilário (2012), “a emoção é a primeira forma de linguagem empregue por cada ser humano, nos primeiros segundos de vida através do choro, a primeira forma de comunicação” (p. 6). As emoções exercem um papel crucial na formação de julgamentos e na interpretação de experiências, funcionam como sinais internos que informam o indivíduo sobre a relevância de um estímulo, facilitando a uma avaliação rápida – muitas vezes inconsciente – das situações (Gross, 2002).

Desde os primeiros momentos de vida, os bebês demonstram reações emocionais instintivas que já indicam a importância dos vínculos afetivos na construção de uma base segura para o desenvolvimento (Ainsworth, 1978; Bowlby, 1988).

A regulação emocional, por sua vez, é um mecanismo essencial que permite ao indivíduo modular as suas respostas afetivas, favorecendo a adaptação a diferentes contextos e desafios. Essa capacidade de ajustar as reações emocionais é fundamental para o equilíbrio psicológico e para a construção de relações interpessoais saudáveis (Gross, 2002).

Ao se iniciar precocemente esta aprendizagem, o indivíduo adquire ferramentas que o irão ajudar a desenvolver da melhor forma as suas capacidades em identificar as suas emoções, as dos outros, assim como saber lidar com as mesmas.

Como referem McCartney e Philips (2008), “o desenvolvimento emocional no início da infância abre uma janela no crescimento psicológico da criança” (p. 327).

Os mesmos autores, salientam que a compreensão conceptual das emoções da criança desenvolve-se desde cedo, pois, as experiências emocionais apresentam um papel saliente, predominante e central no seu dia a dia e nas suas relações interpessoais.

Além disso, as emoções possuem uma dimensão social determinante para a comunicação e a interação entre os indivíduos. Dessa forma, a experiência e a expressão emocional tornam-se elementos-chave na construção de vínculos afetivos e na manutenção da coesão social, permitindo que os indivíduos compartilhem estados afetivos e se relacionem de maneira significativa (Scherer, 2005).

As emoções apresentam diferentes funções, como autorregulação, comunicação e motivação. Emoções desagradáveis, como o medo, protegem-nos de perigos, enquanto as agradáveis motivam-nos e ajudam-nos a equilibrar após experiências negativas. Assim, as crianças dependem de competências emocionais para se compreenderem a si mesmas e aos outros (MacIntyre, 2007).

A expressão das emoções influencia a maneira como os outros reagem perante nós. A tendência para criar laços emocionais é fundamental para os humanos (Bowlby, s.d., citado por MacIntyre, 2007), e a regulação emocional é crucial para o desenvolvimento infantil, tendo bastante impacto nas interações sociais (McCartney & Philips, 2008).

Posto isto, a regulação das emoções é crucial, embora complexa, e está profundamente ligada à experiência, expressão e compreensão das emoções (Denham, 1998).

Costa (2016), salienta que as crianças já possuem um conhecimento das emoções a partir das expressões faciais, encontrando-se esta competência totalmente adquirida no final da idade pré-escolar. Durante o seu crescimento, as crianças conseguem identificar e distinguir emoções cada vez mais complexas.

Perante o exposto, considero relevante caracterizar algumas emoções base identificadas por Magalhães e Damásio (2007, 2000, citados por Rebelo, 2018): alegria, tristeza, medo e raiva. Para outros autores como Ekman e Friesen (2003) ainda existem outras emoções fortes como o nojo.

Uma das primeiras emoções é a **alegria**, é uma emoção positiva que traz ao ser humano um sentimento de felicidade, onde segundo Magalhães (2007)

A emoção Alegria potencializa a atividade no centro cerebral e inibe pensamentos negativos potenciando um estado de tranquilidade que permite que o corpo possa recuperar de outras situações. (...) a alegria é a emoção básica relacionada com o bem-estar, com os sentimentos positivos e torna os momentos únicos (p. 29).

Por outro lado, estas emoções positivas reforçam comportamentos que promovem a cooperação e o vínculo social, contribuindo para a coesão do grupo. Essa dualidade funcional evidencia que as emoções não são meros epifenómenos, mas processos centrais que estruturam a interação entre o ser humano e o meio ambiente, promovendo a resiliência e a capacidade de adaptação diante diversos desafios (Damasio, 1994).

A **tristeza**, como segunda emoção base, provoca dor e sofrimento,

a tristeza é uma das emoções mais duradouras, sendo vários os tipos de perda que podem provocar esta emoção, por exemplo: a rejeição de um amigo; a perda de admiração do outro; a perda de

saúde; (...), para alguns, a perda de um objeto precioso (...) (Ekman, 2011, p. 30).

O **medo** está associado ao desconforto e ansiedade perante determinadas situações da vida.

Magalhães (2007),

reconhece o medo como uma emoção básica e identifica nesta, algumas características, como é o caso da ansiedade, da apreensão, do nervosismo, do pavor, da preocupação, do perigo referindo que esta emoção pode ser extremamente breve, mas, também, pode durar um longo período (p. 32).

A **raiva** surge quando um indivíduo está irritado ou descontrolado, onde Rebelo (2018) afirma que “a raiva é uma emoção muito forte e a mais complicada de um indivíduo conseguir controlar” (p. 12).

Magalhães (2007) utiliza vários sinónimos como:

a revolta, a hostilidade, a irritabilidade, a indignação, o ódio, a frustração e a violência. Este autor refere, ainda, a existência de alguns aspetos faciais associados a esta emoção tais como: as sobrancelhas descaem, a testa enrugam-se, as têmporas contraem, os olhos cerram, a raiz do nariz contrai-se, as narinas dilatam, dá-se a contração para dentro da infra orbital, a boca fica fechada e o queixo contrai-se (p. 34).

Por fim, a emoção **nojo**, de acordo com Ekman e Friesen (2003),

deverá observar-se o nariz enrugado (quando o nariz enrugado demasiado as sobrancelhas descem levando algumas pessoas a

pensar que é raiva), as bochechas contraídas e levantadas e o lábio superior levantado (p. 17).

Estas emoções primárias são discriminadas em crianças a partir dos quatro anos (Costa, 2016), para a minha investigação decidi tê-las em conta e priorizar a sua observação na avaliação das mesmas, visto que, como mencionado no primeiro ponto do relatório, é um grupo de crianças bastante desenvolvido e ativo e, por isso, optei igualmente por desafiar e incentivar o grupo a nível emocional propondo determinadas propostas adequadas a esta observação.

Este fator vai em concordância com Hilário (2012), onde as emoções desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano, e para uma efetiva adaptação social, o indivíduo necessita não só de experienciar as emoções, mas também de aprender a agir sobre elas, de modo a geri-las respeitando os seus próprios objetivos.

Neste seguimento, Miranda e Castro (2021) refere que “estes tipos de emoções ocorrem tanto durante as experiências reais, que por vezes são repetidas, como através da recordação ou imaginação, de certas situações ou acontecimentos pessoais a que denomina de “interiores” (p. 47).

Por fim, em ambos conceitos analisados, sensações e emoções, o educador desempenha um papel fundamental. Segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), o educador deve criar situações de aprendizagens significativas e integradoras, nas quais todas as crianças possam participar e estabelecer situações de interação e relacionamento.

Nestas idades, na educação emocional, os pais, educadores, entre outros agentes detêm de uma enorme responsabilidade na promoção e desenvolvimento saudável destas vivências (Almeida, 2017). O estabelecimento de uma vinculação segura, fruto de interações consistentes e afetuosas com os cuidadores, oferece à criança a segurança necessária, contribuindo para a formação de modelos internos de relacionamento e para o desenvolvimento de mecanismos de autorregulação emocional (Bowlby, 1998).

Em suma, as emoções configuram um campo de estudo multifacetado que integra dimensões biológicas, cognitivas e sociais. A sua complexidade e inter-relação com diversos processos vitais ressaltam a importância de abordagens teóricas multidisciplinares para a compreensão do comportamento humano. Ao iluminar os

mecanismos que governam a percepção, a avaliação e a resposta aos estímulos ambientais, o estudo das emoções oferece subsídios valiosos para áreas como a psicologia, a neurociência, a educação e a saúde mental, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias que promovam o bem-estar e a qualidade de vida (Gross, 2014).

Assim, as emoções constituem um componente indispensável da experiência humana, moldando a forma como interagimos com o mundo e uns com os outros. Deste modo, investir na promoção do desenvolvimento emocional na primeira infância representa não apenas uma prioridade para a saúde mental, mas também um investimento na construção de uma sociedade mais empática e resiliente.

#### 4.2.2. Regulação emocional e o papel dos educadores e cuidadores

Como referido anteriormente a autorregulação é fundamental para o desenvolvimento emocional das crianças. Apesar de coexistirem diferentes perspectivas teóricas e definições, a regulação emocional pode ser globalmente definida como a modulação de estados emocionais através de uma variedade de estratégias cognitivas e comportamentais (Cadima et al., 2016).

A autorregulação na infância é amplamente definida como a capacidade das crianças de controlar as funções corporais e o nível de excitação, gerir as emoções (modificar, inibir ou manter) e sustentar a atenção, no entanto, esta capacidade implica uma maturidade que não está totalmente desenvolvida por crianças com idade precoce (Barbosa et al., 2021).

Nos primeiros anos, essa capacidade começa a ser construída pelas interações com os cuidadores, através de um sistema de co-regulação entre bebé-cuidador. Segundo Barbosa et al. (2021), “esta co-regulação diádica desempenha um papel crucial na construção das competências de regulação limitadas dos bebés” (p. 816).

Trata-se de um processo progressivo, no qual a criança aprende a reconhecer, compreender, expressar e modular as suas emoções de maneira adequada às circunstâncias e aos desafios que enfrenta (Thompson, 1994).

Segundo Seixas et al. (2017), o *Mutual Regulation Model* pressupõe que o bebê regula as suas emoções de acordo com as respostas externas através de um repertório de comportamentos que lhe permite manifestar contentamento, descontentamento ou auto-conforto (Seixas et al., 2017).

Fuertes, (2023) defende que “na interação com os outros, o bebê estabelece expectativas sobre o comportamento dos seus interlocutores e sobre a eficácia dos seus próprios comportamentos nessas interações” (p. 4).

Barbosa et al. (2021), destacam que “a constelação de expressões emocionais e comportamentos exibidos pelos bebês durante as interações com os cuidadores não só transmite informações sobre os seus estados internos, mas também funciona como sinais comunicativos para os cuidadores” (p. 819). O choro, por exemplo, é a principal forma de comunicação do recém-nascido e indica desconforto, fome, dor ou necessidade de afeto.

O desenvolvimento da regulação emocional ao longo dos primeiros anos de vida é fortemente influenciado pelos comportamentos parentais (Freitas, 2019).

De acordo, com o modelo de processo de Gross e Thompson (2007), a regulação emocional envolve processos intrínsecos (cognições) e extrínsecos (suporte dos pais) de monitorização a avaliação e modificação das reações emocionais (Freitas, 2019, p. 4). Inclui uma mistura de processos deliberados e mais automáticos, num contínuo de regulação consciente, esforçada e controlada a regulação inconsciente, sem esforço e automática, sendo estes os últimos processos muito mais difíceis de avaliar (Freitas, 2019).

Segundo Dix (1991), a regulação emocional na parentalidade é, por natureza, empática na medida em que está organizada em torno dos objetivos e resultados relacionados com o bem-estar e o desenvolvimento da criança.

É na interação familiar que as crianças aprendem a expressar as emoções, a compreender as mensagens que transmitem e os seus vários processos regulatórios (Freitas, 2019). A forma como os adultos respondem a essas demandas influencia significativamente o desenvolvimento da capacidade de autorregulação da criança.

Quando o cuidador responde de forma sensível e consistente, o bebê começa a construir um senso de previsibilidade e segurança, o que facilita a internalização de mecanismos de regulação emocional (Meireles, 2023).

Palmeira et al. (2010) destacam que “as práticas parentais, são vistas como mediadoras essenciais no desenvolvimento emocional das crianças influenciando diretamente as suas capacidades emocionais e sociais” (p. 426).

Assim sendo, os adultos que rodeiam a criança devem atuar como modelos de comportamento, demonstrando como lidar com emoções difíceis e reforçando comportamentos positivos quando a criança consegue gerir os seus sentimentos de forma adequada (Meireles, 2023).

O meio no qual a criança está inserida é outro aspeto fundamental a considerar, segundo Seixas et al. (2017), “o bebê na interação com o meio descodifica múltiplos estímulos que lhe permite, posteriormente, preparar uma resposta e acomodá-la de acordo com a informação prévia, i.e., o bebê aprende a *organizar-se* face a esses estímulos” (p. 471).

Neste sentido, a criança tem a capacidade de desenvolver diversos mecanismos de reação e autorregulação para lidar com a estimulação que a rodeia.

Entre os três e os seis anos, a autorregulação emocional torna-se cada vez mais refinada, impulsionada pelo desenvolvimento da linguagem e pela ampliação das interações sociais. A criança passa a compreender que as suas reações emocionais têm impacto sobre os outros e que existem normas sociais para a expressão dos sentimentos.

Uma criança que sabe gerir as suas emoções está mais preparada para lidar com as emoções dos colegas o que facilita a criação de laços sociais e promove um ambiente de respeito mútuo.

Ao aprender a esperar, lidar com a frustração e resolver conflitos de forma construtiva são capacidades que começam a ser consolidadas nessa fase, sendo fortemente influenciadas pelo contexto familiar, escolar e cultural (Halberstadt et al., 2001).

O ambiente educativo, em particular, tem um papel significativo, pois proporciona oportunidades para a criança testar e praticar essas capacidades por meio das diversas interações (Silva et al., 2016).

A autorregulação emocional está diretamente relacionada ao sucesso social e acadêmico da criança. Quando uma criança consegue controlar e identificar as suas próprias emoções de forma adequada, tem uma maior facilidade em estabelecer vínculos interpessoais positivos, colaborar com os outros e resolver problemas de forma pacífica.

A falta de desenvolvimento adequado nesta área pode resultar em reações sociais adversas e dificuldades na aprendizagem, sublinhando a necessidade de uma atenção especial a essa competência nas práticas educativas.

Segundo Cadima et al. (2016), “a capacidade de uma criança para reconhecer e nomear as suas emoções é o primeiro passo para a autorregulação; sem isso, a criança poderá sentir-se perdida e reagir de forma impulsiva.”, bem como, comportamentos de agressividade, ansiedade e dificuldades nas interações sociais (p. 237).

No contexto escolar, as crianças que possuem um bom control emocional demonstram maior persistência diante desafios, conseguem focar-se nas propostas académicas e apresentam maior motivação na aprendizagem.

Gross (2002) defende que “a regulação emocional influencia a capacidade de atenção, a memória de trabalho e a resolução de problemas, capacidades fundamentais para o sucesso educacional” (p. 202). Assim sendo, a autorregulação emocional é um investimento a longo prazo na saúde emocional e no sucesso da criança.

Outro aspeto crucial da autorregulação emocional é o seu impacto na saúde mental. As crianças que conseguem identificar e trabalhar as diferentes emoções desenvolvem boas capacidades de regulação emocional e tendem a apresentar menor vulnerabilidade a transtornos como ansiedade e depressão na adolescência e na vida adulta (Eisenberg et al., 2004). Isso deve-se ao facto de conseguirem lidar com as suas próprias emoções de maneira equilibrada, permitindo que, a criança enfrente desafios e adversidades com maior resiliência, reduzindo os impactos de stresse e promovendo um maior bem-estar psicológico.

Além do papel dos cuidadores e do ambiente escolar, aspetos biológicos, como a maturação do cérebro, também desempenham um papel significativo. A neurociência do desenvolvimento demonstra que estruturas como o córtex pré-frontal, responsável pelo controle inibitório e pelo planeamento, e a amígdala, envolvida no processamento das emoções, ainda estão em amadurecimento durante essa fase, o que explica o porque das

crianças frequentemente apresentarem dificuldades no control de impulsos e emoções intensas (LeDoux, 2000).

No entanto, à medida que essas áreas são desenvolvidas e as crianças têm experiências que favorecem a regulação emocional, a sua capacidade de controle melhora progressivamente.

Além disso, a cultura e o meio social têm forte influência na forma como as crianças aprendem a regular as suas emoções. Diferentes culturas possuem normas distintas sobre a expressão emocional e sobre as formas de lidar com os sentimentos como a raiva, a tristeza e a alegria. Em algumas sociedades, por exemplo, a expressão emocional é incentivada e valorizada, enquanto em outras, pode ser desencorajada ou modulada de maneira diferente (Halberstadt et al., 2001). Essas variações culturais são aprendidas desde cedo, através das interações familiares e sociais, e moldam o repertório emocional de cada indivíduo.

Diante a importância da autorregulação emocional, diferentes abordagens têm sido propostas para apoiar o desenvolvimento dessa capacidade na infância.

Cadima et al. (2016), destacam que “durante o período de pré-escolar, as crianças parecem ser progressivamente mais capazes de usar estratégias de regulação emocional que lhes permitem controlar melhor a sua reatividade face a situações desafiantes” (p. 238).

Estratégias como a modelagem de comportamentos regulatórios por parte dos adultos, o incentivo ao diálogo sobre as emoções, a prática da empatia e a criação de rotinas previsíveis ajudam a criança a aprender formas mais eficazes de lidar com os seus sentimentos.

Cabe ao contexto escolar propor propostas desafiadoras que provoquem (des)equilibrações sucessivas, em um processo autorregulatório que promova a descoberta e a construção do conhecimento, resultado pelas interações entre o sujeito e o mundo que a rodeia (Koide, 2016).

Em síntese, a autorregulação emocional na primeira infância, é um processo que assume elevada importância porque, influencia a trajetória de desenvolvimento da criança em diferentes áreas, incluindo a adaptação social, o desempenho acadêmico e a saúde mental. Também o suporte dos cuidadores, a qualidade das interações sociais e o ambiente

de aprendizagem desempenham papéis fundamentais nesse processo, contribuindo para a construção de indivíduos mais resilientes, equilibrados emocionalmente e preparados para enfrentar os desafios diários.

Barbosa et al. (2021), defendem que “a vinculação segura prevê resultados socio emocionais positivos nas crianças na infância posterior, incluindo uma maior capacidade de regulação emocional em contextos de stress, relações próximas positivas e menos problemas de comportamento” (p. 818).

Assim, promover a autorregulação emocional nos primeiros anos de vida não favorece apenas o bem-estar infantil, mas também constitui um investimento para o futuro, impactando positivamente o desenvolvimento ao longo de toda a vida.

### 4.3 Roteiro ético e metodológico

Neste capítulo serão apresentadas as opções metodológicas e éticas referente à problemática emergente da PPSII. Esta problemática surge a partir da caracterização reflexiva do contexto em que estive inserida.

Através dos objetivos delineados, foram definidas as opções metodológicas (natureza da investigação e método); selecionadas as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como os respetivos métodos de análise e ainda os resultados esperados, tal como é representado na Tabela 3.

**Tabela 3**  
*Desenho da investigação na PPSII*

Investigação da PPSII						
<b>Problemática</b>	De que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação emocional?					
<b>Natureza da Investigação</b>	Mista					
<b>Método(s)</b>	Investigação Ação					
<b>Objetivo Geral</b>	Objetivos Específicos	Técnicas	Instrumentos de Recolha	Métodos de Análise	Participantes	Resultados Esperados

<p><b>Compreender de que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação das crianças em pré-escolar</b></p>	<p>- Conhecer a perspetiva da educadora relativamente à importância de compreender e identificar as diferentes emoções em crianças de pré-escolar.</p>	<p>Observação Indireta: Entrevista (semidiretiva)</p>	<p>Guião de entrevista e Grelha de Registo</p>	<p>Análise estatística descritiva e de conteúdo</p>	<p>Educadora Cooperante</p>	<p>- Identificar a perspetiva da educadora relativamente à importância de compreender e identificar as diferentes emoções em crianças de pré-escolar.</p>
	<p>- Perceber a perspetiva da educadora cooperante sobre a importância da autorregulação emocional.</p>					<p>- Identificar a perspetiva da educadora cooperante sobre a importância da autorregulação emocional</p>
	<p>- Conhecer a perspetiva da educadora acerca dos resultados obtidos.</p>					<p>- Identificar a perspetiva da educadora sobre os resultados obtidos.</p>
	<p>- Analisar as diferentes emoções sentidas pelas crianças ao longo das semanas.</p>	<p>Observação Direta (sistemática e naturalista)</p>	<p>Grelha de registo, Notas de Campo, Fotografias, Reflexões Semanais e Torre das emoções</p>	<p>Análise de Conteúdo Análise em árvore</p>	<p>Grupo de crianças</p>	<p>- Identificar as diferentes emoções sentidas ao longo das semanas.</p>
	<p>- Compreender se as crianças conseguem identificar as suas próprias emoções.</p>			<p>Estatística descritiva</p>		<p>- Identificar se as crianças conseguem identificar as suas próprias emoções.</p>
	<p>- Compreender o que a criança sentiu, como surgiu e como reagiu às diferentes emoções.</p>					<p>- Identificar as o que a criança sentiu, como surgiu e como reagiu às diferentes emoções.</p>
	<p>- Mapear estratégias de autorregulação emocional através do debate.</p>					<p>- Identificar estratégias de autorregulação emocional através do debate.</p>
	<p>- Compreender se a intervenção ajudou na autorregulação emocional.</p>					<p>- Identificar se a intervenção ajudou na autorregulação emocional.</p>

Nota. Fonte própria

No que se refere à natureza da minha investigação, a mesma caracteriza-se por uma abordagem mista, conjugando métodos qualitativos e quantitativos, tendo em consideração a especificidade da problemática em estudo.

Segundo Meirinhos e Osório (2010), "os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (p. 50).

Assim, este estudo procura compreender as complexas inter-relações que ocorrem na vida real, combinando esta abordagem qualitativa com a quantitativa para enriquecer a análise dos dados.

Além disso, a abordagem qualitativa sugere que o investigador esteja presente no local, onde faça observações e as analise, uma perspectiva reforçada por Meirinhos e Osório (2010), afirmam que este tipo de investigação "direciona os aspetos da investigação para casos ou fenómenos em que as condições contextuais não se conhecem ou não se controlam" (p. 51).

Dado que o objetivo é compreender de que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação emocional, a combinação de métodos possibilita uma análise mais profunda das dinâmicas envolvidas.

O método utilizado nesta investigação é a investigação-ação, que, segundo Coutinho et al. (2009), "procura intervir ativamente no contexto de estudo, promovendo mudanças e refletindo criticamente sobre as mesmas" (p. 363).

Esta metodologia permite que o investigador participe do processo, promovendo a reflexão e a adaptação da ação educativa ao longo da intervenção.

Coutinho et al. (2009) sublinham ainda que a investigação-ação "é um processo espiralado de planeamento, ação, observação e reflexão, onde cada ciclo conduz ao aperfeiçoamento das práticas" (p. 371).

Assim, esta abordagem permite não apenas analisar os efeitos da intervenção sobre a autorregulação emocional das crianças, mas também ajustar estratégias para maximizar os seus benefícios.

Para a recolha de dados, foram utilizadas diversas técnicas, nomeadamente a observação direta sistemática e naturalista, bem como a observação indireta através de uma entrevista semi-diretiva.

Segundo Meirinhos e Osório (2010), a observação participante "implica que o investigador não seja apenas um observador passivo, mas que possa assumir diferentes papéis no processo investigativo" (p.55).

Assim, revejo a minha prática neste tipo de observação, uma vez que a minha participação ativa no contexto educativo permitiu uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos em estudo.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: (i) guião de entrevista para a educadora cooperante; (ii) grelha de registo de observações; (iii) notas de campo; (iv) fotografias, (v) reflexões semanais e (vi) torre das emoções. A análise dos dados recolhidos seguiu dois métodos principais: (i) análise estatística e descritiva para os dados quantitativos e (ii) análise de conteúdo para os dados qualitativos.

Segundo Santos (2012), "a análise de conteúdo permite ao investigador organizar um conjunto significativo de informações em duas etapas: inventário (onde se isolam os elementos comuns) e classificação (onde se dividem os elementos e se impõe uma organização)" (p. 386). Assim, este método possibilitou a sistematização das informações obtidas, permitindo uma interpretação mais rigorosa dos dados.

No que concerne às questões éticas, toda a minha intervenção com as crianças e investigação ao longo da PPSII foi conduzida respeitando os princípios deontológicos e éticos essenciais para garantir a integridade, competência, responsabilidade e respeito por todos os participantes.

De acordo com Tomás (2011), a investigação com crianças deve assegurar o cumprimento de princípios éticos fundamentais, incluindo o consentimento informado dos encarregados de educação (cf. Anexo D) e a salvaguarda da privacidade das crianças.

Paralelamente, tendo em conta a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, definida pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), elaborei um roteiro ético para garantir que todas as fases da investigação respeitassem estes princípios (cf. Anexo E).

Assim, ao longo do processo, foram assegurados a confidencialidade dos dados, o respeito pelo bem-estar das crianças e o cumprimento das diretrizes éticas aplicáveis à investigação em educação.

## 4.4 Apresentação e discussão dos dados

Considerando as técnicas e instrumentos de recolha de dados, a que recorri para a presente investigação, neste subcapítulo serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, a partir da análise da entrevista, realizada à educadora cooperante.

Além disso, serão analisados ainda gráficos e um esquema em árvore relativamente à torre das emoções com as diferentes evidências que elaborei no decorrer da minha PPSII.

Através da análise e interpretação dos resultados foi possível, alcançar cada um dos objetivos específicos definidos para este estudo.

De salientar, a perceção e valorização da educadora cooperante, assim como as dificuldades, as potencialidades e as estratégias efetuadas pelas crianças do grupo da sala no qual estagiei. Esta investigação também teve como base as observações feitas antes, durante e após a intervenção

### 4.4.1. Entrevista à educadora cooperante

De forma a conhecer a perspetiva da educadora cooperante relativamente ao modo como uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação das crianças em pré-escolar, elaborei um guião (cf. Anexo F) no qual o mesmo teve em conta os seguintes objetivos centrais: (i) Conhecer a perspetiva da educadora relativamente à importância de compreender e identificar as diferentes emoções em crianças de pré-escolar.; (ii) Perceber a perspetiva da educadora cooperante sobre a importância da autorregulação emocional; (iii) Conhecer a perspetiva da educadora acerca dos resultados obtidos.

No guião da entrevista, foi possível elaborar um conjunto de objetivos específicos que vão ao encontro de cada tema sendo esses: (a) Compreender o que a educadora cooperante entende por autorregulação emocional; (b) Conhecer a importância da autorregulação emocional.; (c) Conhecer eventuais sinais de dificuldades no que se refere ao regular as suas próprias emoções; (d) Compreender como os educadores podem

intervir para apoiar as crianças nas dificuldades existentes; (e) Compreender como a autorregulação emocional pode ser desenvolvida em contexto de pré-escolar; (f) Identificar estratégias que podem promover o autorregulação emocional; (g)

Compreender se as emoções estão relacionadas com as diferentes áreas do desenvolvimento; (h) Compreender de que modo as famílias podem complementar o trabalho realizado em sala; (i) Compreender como os pais podem apoiar o desenvolvimento da autorregulação emocional em casa.

Relativamente ao método de análise para esta investigação recorri a uma análise de conteúdo, onde organizei as respostas da educadora por categorias e subcategorias, tal como podemos observar na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Análise de conteúdo da entrevista realizada à educadora cooperante.*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<b>Perspetivas sobre a importância da autorregulação emocional.</b>	Importância da autorregulação emocional	Processo Interno	- “Autorregulação emocional é o processo interno que os indivíduos fazem no controle e compreensão de comportamento, sentimentos, emoções, ações, relação...”
		Compreender e Identificar emoções	- “Aos 5 anos crianças devem conseguir compreender muitos dos sentimentos e emoções que sentem, para que possam adequar o seu comportamento e a sua ação. E assim, conseguirem auto regular-se. Sem experimentar e compreender estes sentimentos, não vão conseguir controlar e regular-se”
			- “É de extrema importância, para que encontrem em si ferramentas de controle e regulação dos sentimentos, situações, relações, comportamentos. É necessário dar-lhes oportunidade de experimentar, ajudar a compreender e permitir que encontrem estratégias de autorregulação.”
<b>Abordagem Pedagógica</b>	Dificuldades no que se refere ao regular as suas próprias emoções	Dificuldade de em gerir a frustração	- “As birras penso que sejam o sinal mais comum que a criança mostra em como não está a conseguir gerir a sua frustração face a uma situação que lhe causou grande desconforto emocional e que não sabe como o gerir. Outras formas, como atitudes mais agressivas para com o outro ou até uma “maldade não consciente” que desenvolve para dar resposta ao que está a sentir.”
		Métodos de desenvolvimento da autorregulação emocional	- “A regulação emocional é desenvolvida pela clarificação dos conceitos dos sentimentos e das emoções que vão sentindo não diferentes situações que experimentam. Ajudando na adequação dos comportamentos e como se podem autorregular.”

Estratégias de desenvolvimento	Educadores do processo de aprendizagem	<p>“- Incentivar sempre a exposição dos seus sentimentos, partindo sempre de o adulto clarificar também como se sente em determinadas situações. “Hoje fiquei um pouco triste com o que aconteceu, acho que podíamos ter feito de outra forma para resolver... o que achas?” ou “Estou mesmo orgulhosa de vocês...”.</p> <p>- Falar da importância de conversarmos sobre o que sentimos.</p> <p>- Realizar alguns projetos que os obrigue a pensar e a falar sobre o que estão a sentir ou sobre situação que os tenham deixado desconfortáveis.</p> <p>- Deixá-los experimentar, sentir e até resolver a sua frustração, dizendo que estou ali, mas que têm de ser ele a resolver e a sentir.”</p>
Áreas de desenvolvimento	Desenvolvimento global da criança	<p>- “O desenvolvimento emocional é fundamental para o bom desenvolvimento global da criança. É tão importante quanto todas as outras áreas de desenvolvimento, sem este as outras podem estar comprometidas.”</p>
<b>Relação com as Famílias</b>	Conteplação do trabalho em pré-escolar para casa. Papel decisivo das famílias.	<p>- “Existe uma parceria com as famílias para o bem-estar da criança no seu todo e em todas as áreas de desenvolvimento. Uma criança instável emocionalmente e que não consegue autorregular-se impõe um trabalho mais direcionado de parceria entre a escola e a família. Todos os agentes devem, em conjunto, delinear estratégias para que o trabalho seja feito em continuidade na escola e em casa.”</p>

*Nota.* Fonte própria

A autorregulação emocional é um processo fundamental no desenvolvimento infantil, particularmente em contexto pré-escolar, onde as crianças começam a explorar e a compreender as suas emoções de forma mais estruturada. Na Entrevista à Educadora Cooperante (EEC, 2025), a mesma define a autorregulação emocional como o “processo interno que os indivíduos fazem no controlo e compreensão de comportamento, sentimentos, emoções, ações e relações”. Este conceito traduz-se na capacidade que a criança desenvolve para gerir as suas emoções e adaptar o seu comportamento em função das situações que enfrenta no seu dia a dia.

Como se trata de crianças com cerca de cinco anos, a educadora destaca que essa competência assume uma importância acrescida, pois, nesta fase do desenvolvimento, as mesmas devem começar a reconhecer e compreender os sentimentos que experienciam (EEC, 2025).

Segundo EEC (2025),

aos 5 anos, as crianças devem conseguir compreender muitos dos sentimentos e emoções que sentem, para que possam adequar o seu comportamento e a sua ação. Assim, conseguirem autorregular-se.

Sem experimentar e compreender estes sentimentos, não vão conseguir controlar e regular-se.

Dessa forma, torna-se imprescindível que, desde cedo, sejam proporcionadas oportunidades para que as crianças possam identificar as suas emoções, experimentá-las e aprender a geri-las de forma autónoma.

No contexto educativo, a importância da autorregulação emocional é ainda mais evidente, uma vez que, esta competência contribui significativamente para o bem-estar e socialização das crianças. De acordo com EEC (2025), “é de extrema importância que encontrem em si ferramentas de controlo e regulação dos sentimentos, situações, relações e comportamentos”.

Deste modo, os educadores desempenham um papel determinante ao disponibilizar às crianças um ambiente seguro e estruturado onde possam desenvolver essas ferramentas. Este processo envolve não só a oferta de experiências significativas, mas também a mediação e orientação por parte dos adultos para que estas compreendam os seus próprios estados emocionais e desenvolvam estratégias eficazes para lidar com eles (EEC, 2025).

Quando uma criança apresenta dificuldades na regulação emocional, há sinais evidentes que indicam essa fragilidade.

Segundo EEC (2025),

as birras penso que sejam o sinal mais comum que a criança mostra em como não está a conseguir gerir a sua frustração face a uma situação que lhe causou grande desconforto emocional e que não sabe como o gerir.

No entanto, existem outros comportamentos que também podem sinalizar dificuldades na regulação emocional, tais como atitudes mais agressivas para com os colegas ou até uma “maldade não consciente” que a criança manifesta como resposta ao que está a sentir.

Estes sinais demonstram que a criança ainda não desenvolveu mecanismos adequados para lidar com as suas emoções, tornando-se necessário um acompanhamento mais próximo por parte dos educadores.

A intervenção dos educadores neste processo é essencial para ajudar as crianças a desenvolverem competências emocionais mais eficazes.

Para isso, a educadora destaca diversas estratégias que adota na sua prática profissional, com o objetivo de facilitar a identificação e expressão das emoções por parte das crianças. Entre essas estratégias, destaca-se a valorização do diálogo e da verbalização dos sentimentos, recorrendo frequentemente a exemplos pessoais para incentivar a criança a partilhar as suas emoções: “Hoje fiquei um pouco triste com o que aconteceu, acho que podíamos ter feito de outra forma para resolver... o que achas?” (EEC, 2025).

Além disso, a educadora reforça a importância de promover propostas e projetos que incentivem as crianças a refletirem sobre as suas emoções e experiências: “Realizar alguns projetos que os obrigue a pensar e a falar sobre o que estão a sentir ou sobre uma situação que os tenha deixado desconfortáveis” (EEC, 2025).

Outro aspeto relevante mencionado é a necessidade de permitir que as crianças experimentem e resolvam as suas frustrações de forma autónoma, mas sempre com o apoio do educador: “Dizendo que estou ali, mas que têm de ser eles a resolver e a sentir” (EEC, 2025).

A relação entre a autorregulação emocional e as diferentes áreas do desenvolvimento infantil é um fator determinante para o crescimento saudável da criança.

De acordo com a EEC (2025), “o desenvolvimento emocional é fundamental para o bom desenvolvimento global da criança. É tão importante quanto todas as outras áreas de desenvolvimento, sem este, as outras podem estar comprometidas”. Ou seja, a regulação emocional não se limita ao campo das emoções, mas influencia diretamente outras competências essenciais, como a interação social, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Uma criança que não consegue gerir as suas emoções pode ter dificuldades em concentrar-se, em seguir regras ou em estabelecer relações saudáveis com os pares e adultos.

Outro ponto fundamental abordado na entrevista diz respeito, ao papel da família na promoção da autorregulação emocional. A EEC (2025), reforça a necessidade de uma

parceria ativa entre o contexto escolar e o familiar, salientando que “uma criança instável emocionalmente e que não consegue autorregular-se impõe um trabalho mais direcionado de parceria entre a escola e a família”.

A colaboração entre educadores e pais é essencial para que as estratégias desenvolvidas em contexto escolar tenham continuidade no contexto familiar. Quando todos os agentes educativos trabalham em conjunto, as crianças beneficiam de uma abordagem mais consistente e coerente, facilitando a consolidação das competências emocionais.

Desta forma, compreende-se que a autorregulação emocional não é uma competência inata, mas sim uma aprendizagem contínua que envolve a interação entre vários fatores: o contexto escolar, a mediação dos educadores e o apoio das famílias (EEC, 2025).

O papel do educador é, acima de tudo, criar um ambiente favorável onde as crianças possam explorar e compreender as suas emoções, promovendo um desenvolvimento equilibrado e harmonioso.

Concluindo, a entrevista evidencia que a autorregulação emocional é um aspeto central no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e que deve ser trabalhada de forma intencional, estruturada e consistente. Através de estratégias pedagógicas adequadas e da parceria entre escola e família, é possível proporcionar às crianças ferramentas eficazes para compreenderem e regularem as suas emoções, contribuindo para o seu bem-estar emocional e social.

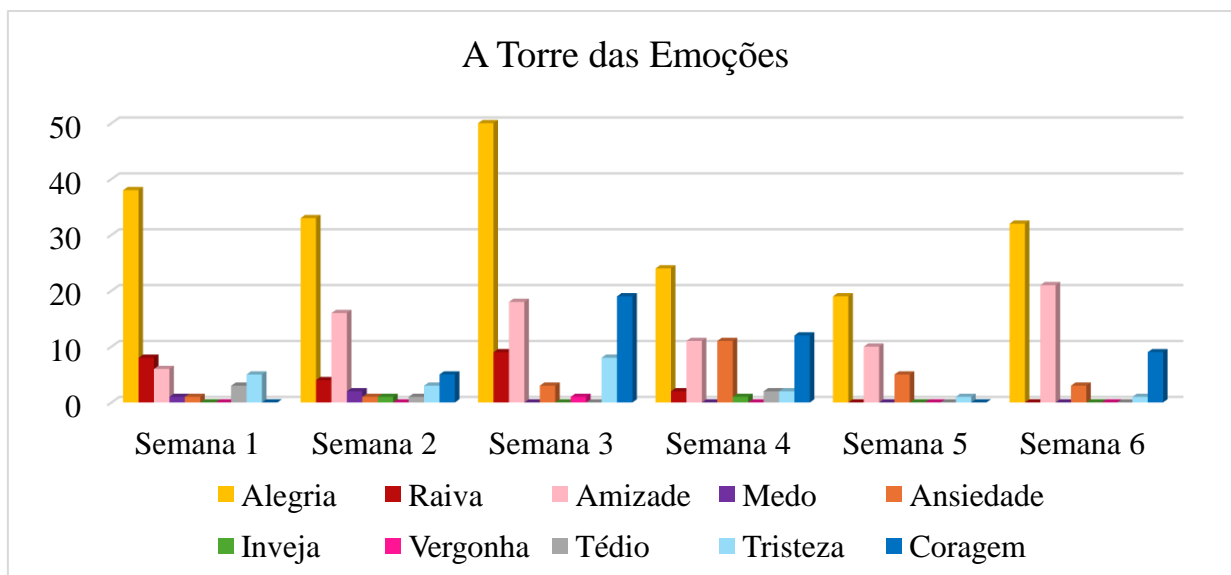
#### 4.4.2. Gráfico da torre das emoções

O Gráfico 1 "Torre das Emoções" representa a variação de diferentes emoções ao longo de seis semanas, permitindo uma visão ampla sobre a intensidade e a frequência de cada sentimento.

As emoções analisadas incluem alegria, raiva, amizade, medo, ansiedade, inveja, vergonha, tédio, tristeza e coragem. Ao longo das semanas, foi possível identificar oscilações emocionais e padrões que podem indicar como determinados eventos ou situações impactaram o estado emocional ao longo das semanas.

**Gráfico 1.**

“A Torre das Emoções”



Nota. Fonte própria

A **alegria**, uma das emoções mais positivas representadas no gráfico, aparece com elevada frequência ao longo das semanas. A sua presença constante pode indicar que, houve momentos recorrentes de felicidade, satisfação e bem-estar. No entanto, a intensidade dessa emoção pode ter sofrido oscilações, dependendo das circunstâncias vividas em cada período. Quando comparada com outras emoções, a alegria pode estar relacionada a eventos específicos, interações sociais ou conquistas pessoais que proporcionaram sentimentos positivos.

A **raiva**, por outro lado, surge como uma emoção negativa que também tem variações ao longo das semanas. A sua presença pode indicar momentos de frustração, irritação ou desentendimentos que ocorreram em determinados períodos. A intensidade com que a raiva aparece no gráfico pode demonstrar, se esses momentos foram passageiros ou se houve períodos mais prolongados de tensão emocional. Quando a raiva surge em conjunto com emoções como o medo ou a ansiedade, pode estar associada a situações de stresse ou desafios que exigiram maior esforço para serem superados.

A **amizade** é uma emoção que se destaca de forma positiva ao longo do gráfico. A sua presença pode indicar um importante suporte social, durante o período analisado. Em momentos de instabilidade emocional, o apoio dos amigos pode ajudar a reduzir o

impacto de emoções negativas, como a tristeza e a ansiedade. Quando a amizade se mantém estável ao longo das semanas, pode sugerir um ambiente de apoio e conexão interpessoal, algo essencial para o equilíbrio emocional.

O **medo** e a **ansiedade** são duas emoções que aparecem com certa regularidade no gráfico e costumam estar relacionadas a fatores externos ou internos que despertaram insegurança. O medo pode ter sido causado por eventos específicos que geraram preocupação ou receio em relação ao futuro. Já a ansiedade pode ter oscilado, dependendo do nível de incerteza e da pressão enfrentada, em determinadas semanas. Quando essas emoções aparecem juntas, podem indicar períodos de maior vulnerabilidade emocional, nos quais foi necessário um esforço suplementar para lidar com desafios.

A **inveja** e a **vergonha** aparecem com menor frequência no gráfico, mas a sua presença sugere que houve momentos de insegurança ou comparação social. A inveja pode ter sido despertada por situações em que houve comparações entre si, enquanto a vergonha pode estar associada a momentos de exposição, erros cometidos ou situações embaraçosas. Embora, essas emoções não sejam predominantes no gráfico, é importante considerar o impacto que tiveram em determinados momentos e como foram gerenciadas ao longo do tempo.

O **tédio** e a **tristeza** são emoções que apresentam variações perceptíveis ao longo das semanas. O tédio pode indicar momentos de falta de estímulo, desmotivação ou rotina monótona, enquanto a tristeza pode estar associada a situações específicas que causaram desânimo ou frustração. Quando essas emoções surgem com maior intensidade em determinados períodos, pode ser um indicativo de que houve semanas emocionalmente mais difíceis.

Por outro lado, a **coragem** aparece como um contraponto positivo às emoções negativas. A sua presença no gráfico sugere, momentos em que foi necessário enfrentar desafios e superar dificuldades. Em períodos nos quais a coragem se destaca, pode ser um indicativo de que houve crescimento pessoal e enfrentamento de situações que exigiram determinação. A coragem pode estar associada a momentos em que foi necessário lidar com o medo, a ansiedade ou a vergonha, mostrando a capacidade de superação diante de adversidades.

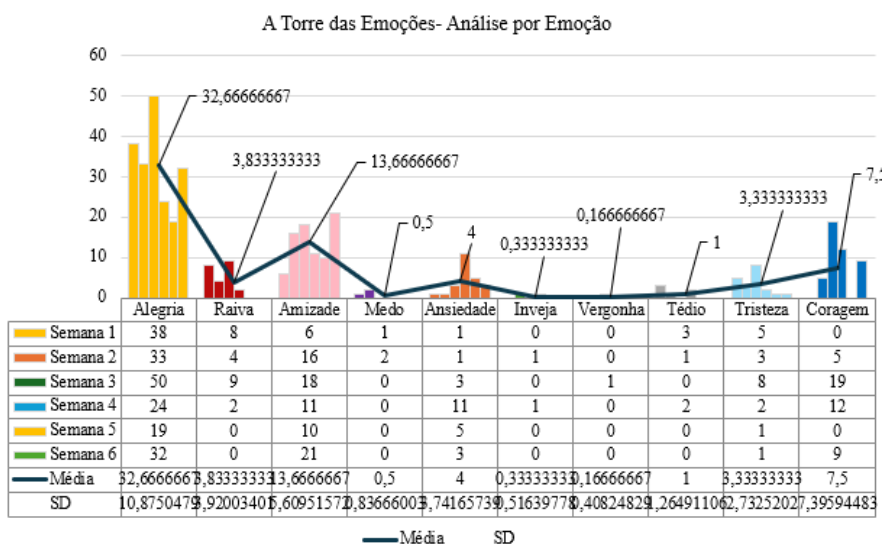
A análise geral do Gráfico 1 "A Torre das Emoções", revela um equilíbrio entre emoções positivas e negativas, refletindo um percurso emocional dinâmico ao longo das semanas. Algumas emoções tiveram oscilações significativas, enquanto outras permaneceram relativamente estáveis. A presença de emoções como alegria e amizade sugere que houve momentos positivos importantes, mas a presença do medo, da ansiedade e da tristeza, indica que também houve desafios emocionais. O padrão identificado pode estar relacionado a fatores externos, como eventos do dia a dia, interações sociais e desafios pessoais. Identificar esses padrões é essencial para compreender melhor a dinâmica emocional e procurar estratégias para melhorar o bem-estar e a resiliência ao longo do tempo.

#### 4.4.3. Gráfico da torre das emoções- análise por emoção

O Gráfico 2 “A Torre das Emoções- Análise por Emoção”, apresenta a variação das emoções ao longo de seis semanas, mas, além disso, inclui a média e o desvio padrão (SD) de cada emoção. Esses elementos estatísticos são fundamentais para compreender melhor a estabilidade ou a oscilação de cada sentimento ao longo do tempo.

**Gráfico 2.**

*A Torre das Emoções- Análise por Emoção*



Nota. Fonte própria

A **média** das emoções ao longo das semanas indica a frequência relativa com que cada uma delas esteve presente. Emoções com médias mais altas, como a alegria e a amizade, sugerem que esses sentimentos foram recorrentes e estiveram presentes de forma consistente. Por outro lado, emoções com médias mais baixas, como a inveja e a vergonha, indicam que esses sentimentos surgiram com menor frequência ou intensidade.

O **SD** é uma medida estatística que indica o grau de dispersão ou variação de um conjunto de dados em relação à sua média. Emoções com um SD baixo apresentam pouca oscilação, ou seja, mantêm-se relativamente constantes. Já emoções com um SD elevado demonstram flutuações significativas, indicando que a sua intensidade variou consideravelmente de uma semana para outra.

A emoção mais marcante ao longo das semanas foi a **alegria**, com uma média de 32.67, demonstrando que esteve constantemente presente e foi um fator predominante na experiência emocional. No entanto, o SD de 10.88 indica que essa emoção não foi vivida de maneira uniforme ao longo do tempo, apresentando flutuações significativas. Isso sugere que houve semanas de grande felicidade e outras em que essa sensação foi menos intensa. A variação da alegria pode estar relacionada a fatores externos, como interações sociais, eventos positivos ou circunstâncias do dia a dia que proporcionaram momentos de bem-estar.

Por outro lado, a **raiva** apresentou uma média de 3.83, um valor inferior ao da alegria, indicando que essa emoção foi menos frequente. No entanto, o SD de 3.92 mostra que a intensidade oscilou entre as semanas. Esse tipo de variação sugere que a raiva não foi uma emoção constante, mas sim pontual, surgindo em momentos específicos de frustração ou conflito. Algumas semanas podem ter sido mais marcadas por episódios de irritação, enquanto noutras essa emoção foi praticamente inexistente.

A **amizade**, com uma média de 13.67, aparece como uma emoção presente, mas com menor intensidade do que as outras emoções positivas, como a alegria. O seu SD de 5.61 revela que essa sensação variou consideravelmente ao longo das semanas, indicando que houve períodos com interações sociais mais ativas e outros de menor envolvimento interpessoal. Isso pode sugerir momentos de maior proximidade com os amigos e outros em que essa conexão foi menos significativa ou menos percebida.

Em relação às emoções negativas, o **medo** teve uma média de apenas 0.5, sendo uma das emoções menos presentes no gráfico. Além disso, o seu SD de 0.84 sugere uma estabilidade relativamente alta, ou seja, o medo apareceu em momentos pontuais, mas não teve grandes variações entre as semanas. Esse padrão pode indicar que, durante a maioria do tempo, essa emoção esteve sob controle, surgindo apenas ocasionalmente diante de eventos específicos que despertaram insegurança.

A **ansiedade** foi uma das emoções mais marcantes, com uma média de 4. Esse valor demonstra que a preocupação e o nervosismo estiveram frequentemente presentes ao longo das seis semanas analisadas. No entanto, o SD de 3.74 mostra uma variação significativa dessa emoção, sugerindo que houve momentos de grande tensão emocional e outros de maior tranquilidade. Essa oscilação pode estar relacionada a fatores externos, como situações desafiadoras ou épocas festivas, que em determinados momentos geraram maior stress, enquanto em outras ocasiões o estado emocional foi mais equilibrado.

A **inveja**, com uma média de 0.33, foi uma das emoções menos expressivas no período analisado. O seu SD de 0.52 confirma que essa emoção teve pouca relevância e manteve-se praticamente estável, sem grandes picos de intensidade. Esse padrão pode indicar que, ao longo das semanas, não houve situações que desencadearam sentimentos significativos de comparação ou rivalidade com os outros.

A **vergonha** apresentou a menor média de todas as emoções, apenas 0.17, sendo praticamente inexistente na maioria do tempo. O seu SD de 0.41 reforça a ideia de que essa emoção foi pouco presente e quase não variou ao longo das semanas. Isso sugere que houve poucos momentos de constrangimento ou autocrítica intensa durante o período analisado.

O **tédio**, por outro lado, teve uma média de 1, indicando que esteve presente em algumas semanas, mas sem ser uma emoção predominante. O seu SD de 1.26 mostra que essa emoção oscilou moderadamente, o que sugere períodos de maior desmotivação e outros em que houve mais ajuste nas propostas diárias. A variação do tédio pode estar associada a mudanças na rotina, disponibilidade de novas experiências ou interesse nas tarefas realizadas.

A **tristeza** apresentou uma média de 3.33, valor idêntico ao do tédio. No entanto, o seu SD foi mais elevado, 2.73, indicando que essa emoção oscilou de maneira mais

intensa ao longo das semanas. Isso sugere que, houve momentos de maior melancolia e outros em que essa sensação foi quase inexistente. A variação da tristeza pode estar associada, a eventos específicos que impactaram o estado emocional.

Por fim, a **coragem** teve uma média de 7.5, sendo uma das emoções positivas mais marcantes no período analisado. No entanto, o seu SD de 7.40 revela que a intensidade dessa emoção não foi uniforme ao longo do tempo. Isso sugere que houve momentos em que a autoconfiança esteve muito presente, permitindo enfrentar desafios com determinação, enquanto em outras semanas essa sensação diminuiu, possivelmente devido a obstáculos ou inseguranças momentâneas.

De modo geral, a análise do Gráfico 2, mostra que a alegria e a ansiedade foram as emoções mais predominantes, mas com variações significativas ao longo do tempo. Emoções como medo, inveja e vergonha tiveram pouca relevância e mantiveram-se relativamente estáveis. A frequência da raiva e a coragem apresentaram oscilações significativas, sugerindo momentos pontuais de frustração e superação. O tédio e a tristeza, embora menos presentes, também demonstraram flutuações ao longo das semanas.

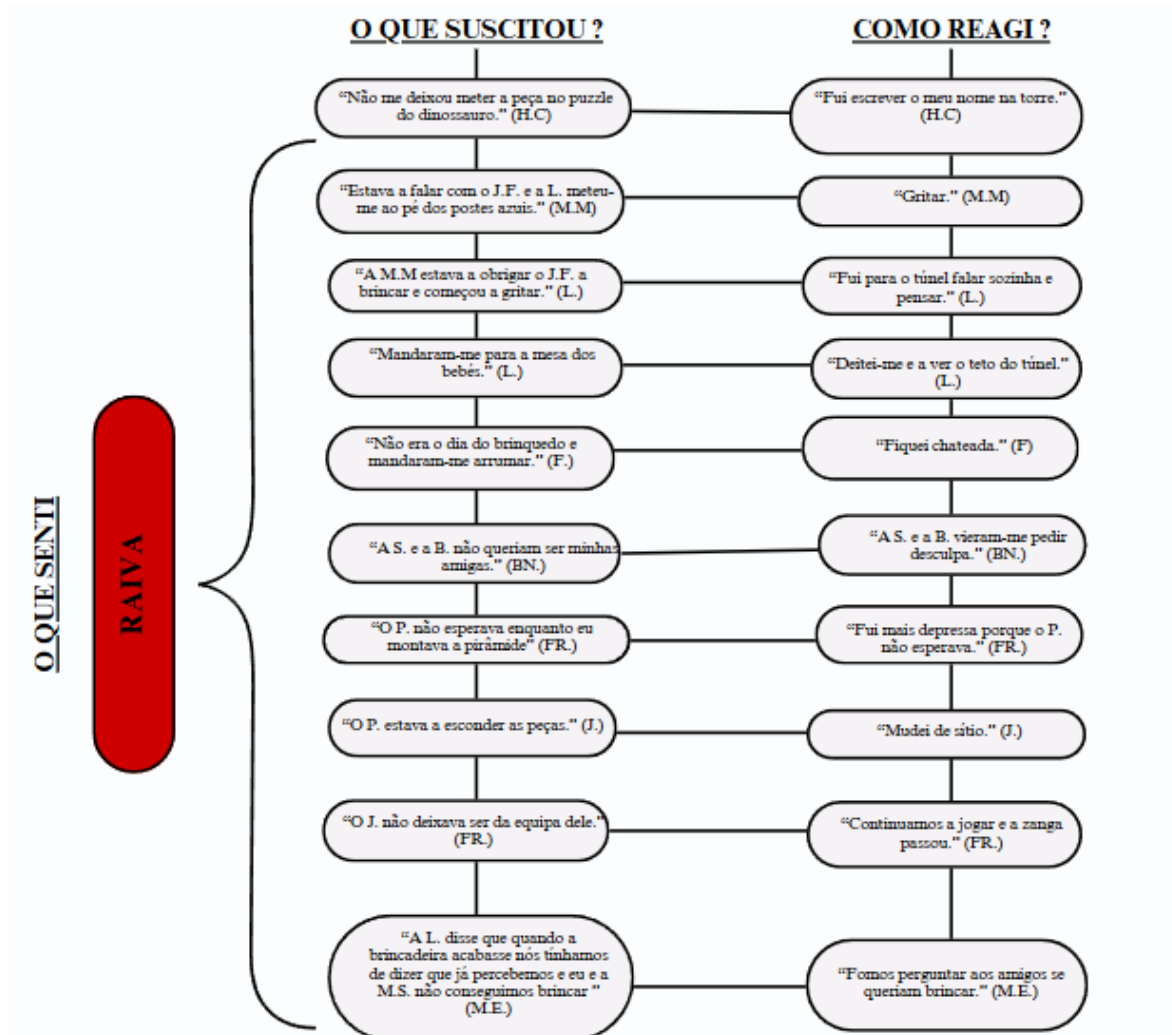
#### 4.4.4. Árvore da torre das emoções

Ao longo das seis semanas, durante as reuniões realizadas às quartas e sextas-feiras, foram registadas diversas frases das crianças relacionadas com as emoções negativas que experienciaram. A análise dessas expressões permite identificar os sentimentos predominantes, os principais gatilhos emocionais e as formas de reação adotadas pelas crianças face a essas experiências. As emoções negativas mais recorrentes foram a raiva, a tristeza e a ansiedade.

A **raiva** manifestou-se em diversas situações no ambiente escolar, tal como podemos observar na Figura 2 “Árvore da Torre das Emoções: Raiva”. As crianças expressaram sentimentos de frustração perante diferentes circunstâncias, muitas vezes relacionadas com regras, partilha e interações com os colegas.

Figura 2.

Árvore da Torre das Emoções: Raiva



Nota. Fonte própria

As situações que suscitaram raiva, estavam interligadas à falta de controlo sobre as propostas. "Não me deixou meter a peça no puzzle do dinossauro." (H.C.), relatou uma criança, demonstrando descontentamento por não conseguir participar como desejava. Outro caso semelhante foi quando uma criança mencionou: "Estava a falar com o J.F. e a L. meteu-me ao pé dos postes azuis." (M.M.), evidenciando a frustração por uma interrupção inesperada.

Também surgiram momentos de tensão entre colegas devido a conflitos na brincadeira. Uma criança partilhou: "A M.M. estava a obrigar o J.F. a brincar e começou

a gritar.” (L.), demonstrando desconforto perante a imposição do outro. Situações de exclusão também despertaram sentimentos negativos: “A S. e a B. não queriam ser minhas amigas.” (B.N.).

As reações variaram de acordo com a criança e a intensidade da emoção sentida. Algumas responderam com ações impulsivas, como gritar: “Gritei.” (M.M.). Outras preferiram retirar-se para um espaço mais tranquilo: “Fui para o túnel falar sozinha e pensar.” (L.), mostrando uma necessidade de autorregulação. Houve também casos em que a raiva foi redirecionada para uma atitude mais passiva, como deitar-se e observar o teto do túnel.

Noutras situações, a raiva surgiu na dinâmica dos jogos em grupo. “O P. não esperava enquanto eu montava a pirâmide.” (F.R.), comentou uma criança, explicando a frustração por não conseguir concluir a sua tarefa sem interrupções. Outra criança expressou insatisfação ao sentir-se excluída de um grupo: “O J. não deixava ser da equipa dele.” (F.R.). Apesar disso, algumas crianças conseguiram resolver os conflitos de forma positiva: “Continuámos a jogar e a zanga passou.” (F.R.).

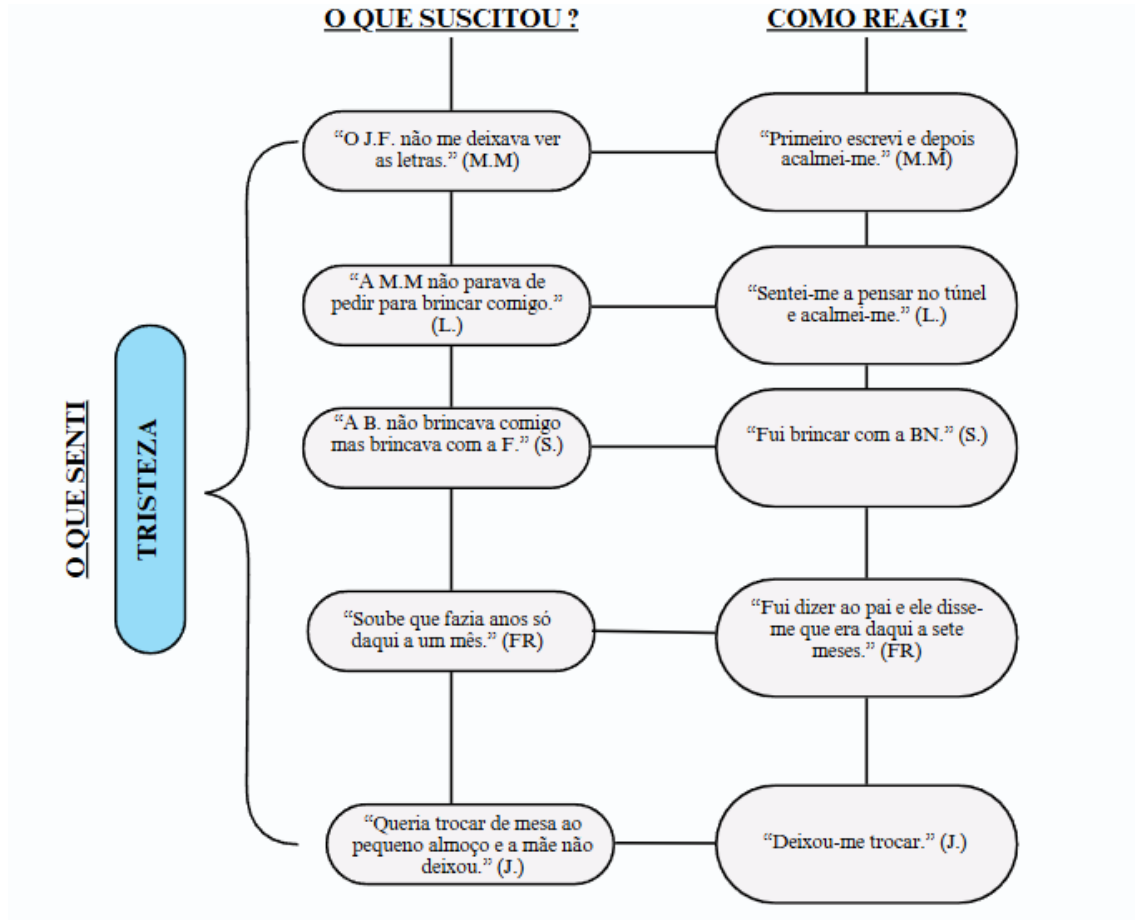
Em certos momentos, as crianças procuraram alternativas para lidar com a raiva de forma mais construtiva. “Fomos perguntar aos amigos se queriam brincar.” (M.E.), demonstrando uma tentativa de solucionar o problema através da comunicação.

As respostas emocionais das crianças evidenciam a importância de criar estratégias para ajudá-las a expressar a raiva de maneira saudável, promovendo o diálogo e a resolução de conflitos. Compreender o que desperta esses sentimentos e como cada criança reage é essencial para construir um ambiente mais harmonioso e empático.

Na Figura 3 “Árvore da Torre das Emoções: Tristeza”, podemos observar a **tristeza**, sendo uma emoção que também marcou o quotidiano das crianças, surgindo em diferentes contextos e refletindo desafios emocionais ligados à interação social, expectativas frustradas e dificuldades em lidar com a espera.

Figura 3.

Árvore da Torre das Emoções Tristeza



Nota. Fonte própria

Por vezes, a tristeza esteve associada a sentimentos de exclusão e dificuldade na relação com os colegas. "O J.F. não me deixava ver as letras." (M.M.), relatou uma criança, demonstrando frustração por não conseguir participar numa atividade como desejava. Em outro caso, a sensação de rejeição esteve presente: "A B. não brincava comigo, mas brincava com a F." (S.), um sentimento comum quando as crianças compreendem que não são a primeira escolha dos amigos. No entanto, algumas conseguiram encontrar alternativas para lidar com a situação, como referido pela mesma criança: "Fui brincar com a B.N." (S.), mostrando a importância de procurar novas interações em momentos de tristeza.

A insistência de um colega também foi motivo de desconforto para outra criança: “A M.M. não parava de pedir para brincar comigo.” (L.), levando-a a precisar de um momento para si: “Sentei-me a pensar no túnel e acalmei-me.” (L.), revelando a necessidade de espaço e autorregulação emocional.

Além das interações sociais, a tristeza também surgiu perante situações de frustração relacionadas com a passagem do tempo e a gestão de expectativas. “Soube que fazia anos só daqui a um mês.” (F.R.), expressou uma criança, evidenciando a dificuldade em esperar por um momento desejado. No entanto, ao procurar confirmação junto da família, deparou-se com uma espera ainda mais longa: “Fui dizer ao pai e ele disse-me que era daqui a sete meses.” (F.R.), o que pode ter intensificado a tristeza sentida.

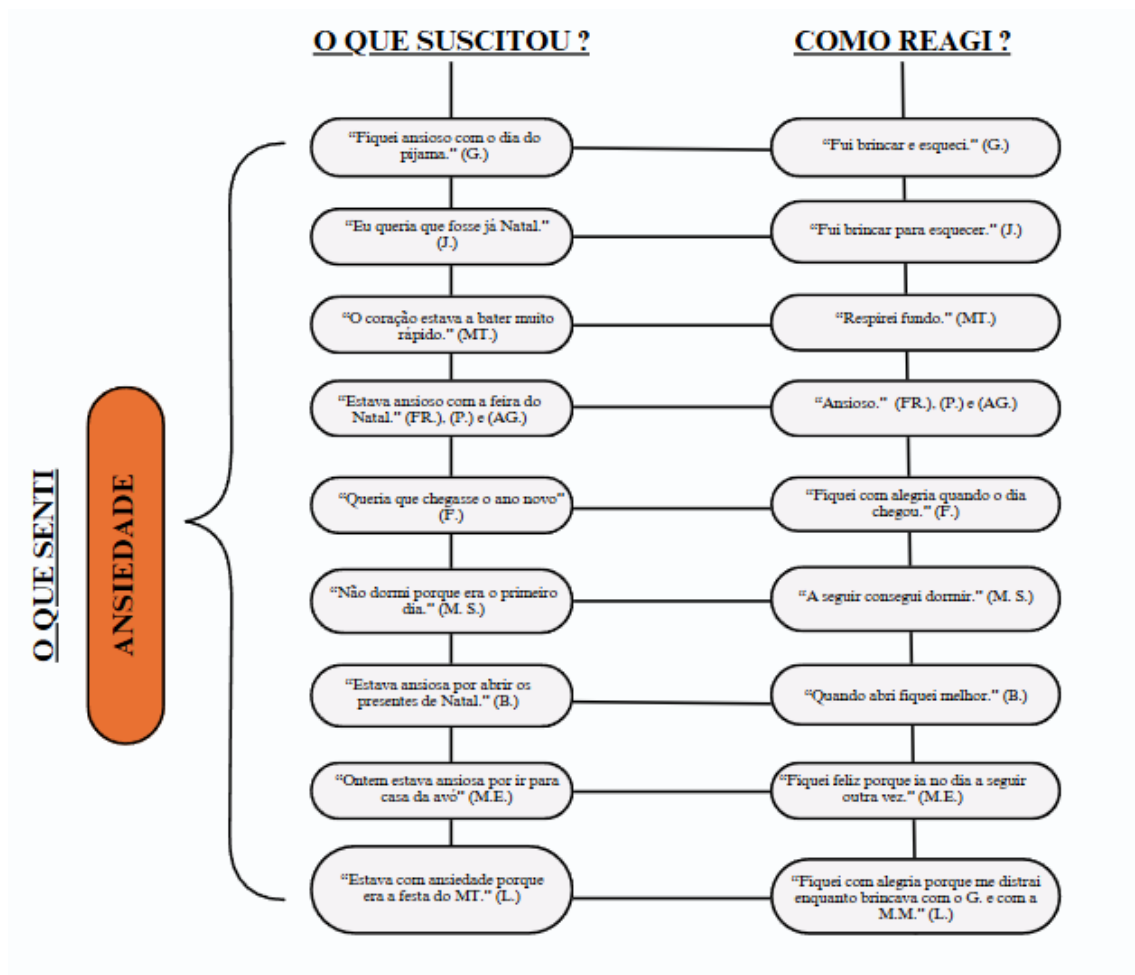
Outro episódio de frustração surgiu durante a rotina diária: “Queria trocar de mesa ao pequeno-almoço e a mãe não deixou.” (J.), um pequeno contratempo que pode ter gerado desilusão. No entanto, a criança acabou por conseguir a mudança desejada: “Deixou-me trocar.” (J.), demonstrando que, por vezes, a tristeza pode ser superada através da comunicação e da flexibilidade.

As estratégias utilizadas para lidar com a tristeza variaram entre a autorregulação, a procura por novas oportunidades de interação e o recurso ao apoio dos adultos. Estes momentos sublinham a importância de ajudar as crianças a compreender e expressar as suas emoções, incentivando-as a encontrar soluções para o que as afeta e promovendo um ambiente de apoio e segurança emocional.

A **ansiedade** como demonstrado na Figura 4 “Árvore da Torre das Emoções: Ansiedade”, foi uma emoção presente em vários momentos, sobretudo em situações de antecipação de eventos importantes.

Figura 4.

Árvore da Torre das Emoções: Ansiedade



Nota. Fonte própria

Muitas crianças expressaram impaciência e inquietação perante datas ou acontecimentos especiais, como o Natal, a chegada do Ano Novo ou até mesmo o Dia do Pijama. "Fiquei ansioso com o dia do pijama." (G.), referiu uma criança, enquanto outra partilhou um sentimento semelhante: "Eu queria que fosse já Natal." (J.). No entanto, ambas encontraram formas naturais de aliviar essa ansiedade: "Fui brincar e esqueci." (G.), "Fui brincar para esquecer." (J.), demonstrando como a distração pode ser uma estratégia eficaz para lidar com a ansiedade.

O coração acelerado foi uma manifestação física da ansiedade sentida por algumas crianças. "O coração estava a bater muito rápido." (M.T.), descreveu uma delas,

revelando um sintoma comum dessa emoção. No entanto, foi capaz de recorrer a uma técnica simples de autorregulação: “Respirei fundo.” (M.T.), evidenciando a importância do controle da respiração para acalmar o corpo e a mente.

Outras crianças sentiram ansiedade relacionada com eventos sociais, como a feira de Natal e festas de amigos. “Estava ansioso com a feira do Natal.” (F.R.), (P.) e (A.G.), compartilharam algumas crianças, demonstrando a expectativa e, possivelmente, o nervosismo perante a ocasião. De forma semelhante, uma criança relatou: “Estava com ansiedade porque era a festa do M.T.” (L.), mas acabou por conseguir aproveitar o momento: “Fiquei com alegria porque me distrai enquanto brincava com o G. e com a M.M.” (L.), provando como a interação social pode ajudar a aliviar a ansiedade.

A espera por momentos desejados também gerou ansiedade, como aconteceu com uma criança que não conseguia dormir devido ao primeiro dia de escola: “Não dormi porque era o primeiro dia.” (M.S.). Felizmente, a adaptação aconteceu naturalmente: “A seguir consegui dormir.” (M.S.), mostrando como, com o tempo, a ansiedade inicial pode dar lugar à tranquilidade.

Em muitos casos, a ansiedade foi superada quando a situação aguardada finalmente aconteceu. “Estava ansiosa por abrir os presentes de Natal.” (B.), referiu uma criança, mas, assim que a espera terminou, sentiu-se melhor: “Quando abri fiquei melhor.” (B.). O mesmo aconteceu com a antecipação do Ano Novo: “Queria que chegasse o Ano Novo.” (F.), mas a emoção transformou-se em alegria: “Fiquei com alegria quando o dia chegou.” (F.).

Por vezes, a ansiedade esteve associada a encontros familiares, como expressou uma criança: “Ontem estava ansiosa por ir para casa da avó.” (M.E.). A expectativa era tão forte que, mesmo após a visita, a ansiedade deu lugar à satisfação: “Fiquei feliz porque ia no dia a seguir outra vez.” (M.E.).

Estas experiências revelam como a ansiedade pode surgir tanto em momentos de excitação positiva como em situações de incerteza. No entanto, as crianças foram encontrando estratégias para gerir esta emoção, seja através da distração, do brincar, da respiração ou simplesmente da chegada do momento esperado. Com o tempo e o apoio adequado, vão aprendendo a lidar melhor com a antecipação e a transformar a ansiedade em alegria e confiança

## 4.5 Síntese dos resultados

A presente discussão dos resultados, visa analisar os efeitos de uma intervenção focada nas emoções, nos comportamentos de autorregulação emocional em crianças do pré-escolar. A amostra deste estudo foi composta por um grupo de crianças do pré-escolar, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. A participação das crianças foi acompanhada pelos agentes educativos da sala. Foi garantido o consentimento informado dos encarregados de educação, assegurando que todas as práticas respeitavam os princípios éticos da investigação com crianças.

A investigação demonstrou que no decorrer das seis semanas, existiram mudanças significativas na expressão e reconhecimento emocional, bem como na capacidade das crianças de gerir as suas emoções em diferentes situações.

Os dados obtidos através da "Torre das Emoções" demonstraram que a emoção mais frequente durante a observação foi a alegria, com uma média de 32.67 ocorrências semanais ( $SD=10.87$ ), demonstrando deste modo, a existência de um ambiente propício ao bem-estar emocional. No entanto, também se registaram oscilações nas expressões de emoções, tal como a frequência da raiva ( $M=8.33$ ;  $SD=8.92$ ), a tristeza ( $M=3.33$ ;  $SD=3.72$ ) e a ansiedade ( $M=13.67$ ;  $SD=8.74$ ). Essas oscilações são indicativas da complexidade emocional vivida pelas crianças, do impacto das interações sociais, das regras escolares e dos desafios individuais. Por exemplo, algumas crianças mencionaram que “fiquei ansioso com o dia do pijama” ou “fiquei triste porque a B. não brincava comigo, mas brincava com a F.” Estas situações demonstram o “comportamento” das emoções em resposta a eventos específicos e a dinâmicas sociais dentro da sala.

A análise qualitativa da entrevista com a educadora cooperante permitiu compreender de que modo a autorregulação emocional é vista como uma competência essencial para o desenvolvimento global da criança. A educadora destacou que, ao longo da intervenção, verificou-se uma evolução na forma como as crianças identificavam e expressavam as suas emoções, bem como na capacidade em encontrar estratégias para lidar com situações emocionalmente desafiadoras. Segundo a sua perspetiva, “Aos 5

anos, as crianças devem conseguir compreender muitos dos sentimentos e emoções que sentem, para que possam adequar o seu comportamento e a sua ação. E assim, conseguirem autorregular-se. Sem experimentar e compreender estes sentimentos, não vão conseguir controlar e regular-se."

A educadora referiu que "as birras são o sinal mais comum de que uma criança não está a conseguir gerir a sua frustração face a uma situação emocionalmente desafiante." Reforçou ainda, a importância da mediação do educador neste processo, afirmando que "devemos incentivar sempre a exposição dos seus sentimentos, partindo sempre de um adulto que também verbaliza as suas próprias emoções" e paralelamente dizer-lhes 'hoje fiquei um pouco triste com o que aconteceu, o que achas que poderíamos ter feito diferente?' Este processo auxilia as crianças na compreensão e na regulação dos seus sentimentos, de uma forma mais leve e menos agressiva, revelando a capacidade das crianças em lidar com sentimentos de frustração e conflito. Nas observações registadas demonstram que, à medida que a intervenção progrediu, existiu uma diminuição na expressão de emoções negativas intensas, tal como as birras e os acessos de raiva. A implementação da "Torre das Emoções" permitiu que as crianças refletissem sobre as suas emoções e partilhassem estratégias para lidar com as mesmas, reforçando a sua autonomia emocional. Como mencionado por uma criança: "Fui para o túnel falar sozinha e pensar".

Outro aspeto relevante da discussão prende-se com a influência das interações sociais no desenvolvimento da autorregulação emocional. A amizade foi uma das emoções mais mencionadas pelas crianças ao longo das semanas, evidenciando que a interação com os pares desempenha um papel crucial na regulação emocional. Situações de exclusão ou conflitos interpessoais foram desafios recorrentes, mas à medida que a intervenção se desenvolveu, as crianças demonstraram maior capacidade de resolução das situações de forma positiva, recorrendo ao diálogo e à empatia. Como relatado: "A S. e a B. não queriam ser minhas amigas".

O impacto da ansiedade também foi um elemento central na discussão dos resultados. Verificou-se que, esta emoção esteve presente em momentos de antecipação de eventos importantes, como celebrações ou a aproximação a datas especiais. A análise dos registos da "Torre das Emoções" demonstrou que as crianças, ao longo da intervenção

aprenderam a enfrentar de outro modo a ansiedade, recorrendo para tal a estratégias como, a distração e a respiração profunda. Uma criança afirmou: "O coração estava a bater muito rápido... Respirei fundo".

Desta forma, os resultados confirmam a relevância de intervenções pedagógicas focadas nas emoções para o desenvolvimento da autorregulação emocional em crianças do pré-escolar. O estudo evidencia que ao proporcionar um espaço seguro para a expressão emocional e ao incentivar a reflexão sobre os sentimentos, as crianças desenvolvem maior consciência emocional e conseguem regular melhor as suas emoções em diferentes contextos.

Apesar dos resultados positivos observados, a presente investigação apresenta algumas limitações que devem ser consideradas.

Primeiramente, a amostra utilizada foi relativamente pequena, o que limita a generalização dos resultados para outras populações de crianças em idade pré-escolar. Os estudos com um número maior de participantes poderiam fornecer dados mais representativos.

Além disso, os dados recolhidos foram analisados apenas com estatística descritiva, o que não permite estabelecer relações causais ou identificar tendências significativas a longo prazo. Não foi possível aplicar métodos estatísticos inferenciais para verificar a validade dos padrões observados, uma vez que, não apresentava dados válidos.

Adicionalmente, outro fator limitante foi a curta duração da intervenção. Seis semanas podem não ser suficientes para consolidar mudanças duradouras nos comportamentos de autorregulação emocional das crianças. Uma investigação mais duradoura, que acompanhe as crianças em períodos mais extensos, poderia fornecer uma visão mais aprofundada sobre a evolução dessas competências.

Em conclusão, a investigação comprova a literatura existente ao demonstrar que o desenvolvimento da autorregulação emocional pode ser promovido através de estratégias pedagógicas adequadas. Os dados revelam que as crianças beneficiam significativamente de intervenções estruturadas que as ajudam a identificar, a compreender e a gerir as suas emoções de forma equilibrada. Deste modo, investir na educação emocional desde a infância, constitui um passo essencial para o

desenvolvimento de indivíduos mais resilientes, mais empáticos e mais preparados para enfrentar os desafios emocionais da vida

## 5. Construção da profissionalidade

| " | | " |

A construção da profissionalidade docente é um processo contínuo e dinâmico, sendo fundamental para o desenvolvimento do educador a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a adaptação às diferentes realidades de ensino.

Ao longo dos dois módulos de Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizados nas respostas de creche e de jardim de infância, tive a oportunidade de vivenciar e integrar diferentes abordagens pedagógicas, refletindo sobre as especificidades de cada faixa etária e as necessidades dos grupos com os quais trabalhei.

Esse percurso, permitiu-me desenvolver a minha identidade enquanto educadora, aprimorando as minhas competências profissionais e pessoais. Ao longo desse percurso, compreendi que a prática pedagógica não é estática, sendo um processo contínuo de aprendizagem e adaptação, como aponta Costa (2017), que destaca “a importância da formação contínua no desenvolvimento da prática profissional do educador” (p. 142).

No caso específico da prática educativa, esse processo de reflexão constante sobre as experiências vividas em campo é fundamental, para o fortalecimento da identidade e para o aprimoramento das competências docentes. A vivência em duas respostas educativas distintas, creche e pré-escolar, proporcionou-me a oportunidade de explorar e refletir sobre a adaptação da minha prática a diferentes grupos etários, contribuindo para o meu crescimento tanto a nível pessoal como profissional.

A prática em resposta educativa de creche foi particularmente desafiadora, pois, não tinha experiência prévia com crianças nesta faixa etária, particularmente com dois anos. Este grupo etário exige uma atenção especial, pois, além das dificuldades na comunicação verbal, as crianças nesta idade estão num processo de exploração e compreensão do mundo que as rodeia, o que exige ao educador um olhar atento e uma sensibilidade para perceber as necessidades de cada criança. A experiência foi repleta de desafios relacionados com a construção de vínculos afetivos e a adaptação ao ritmo de cada criança, algo que se revela fundamental para garantir um ambiente seguro e acolhedor.

Como afirmam Alves et al. (2013), “a prática educativa na educação infantil deve ser pautada por um olhar atento às necessidades individuais de cada criança, respeitando os seus tempos de aprendizagem e as suas expressões” (p.24). No contexto de creche, a

comunicação não se limita apenas à verbalização de palavras, sendo muitas vezes mais expressiva através de gestos, olhares e posturas corporais, o que torna a prática pedagógica uma troca constante entre observação, escuta e ação. A capacidade de observar e interpretar esses sinais tornou-se uma das competências essenciais que desenvolvi ao longo desse estágio, permitindo-me atuar de forma mais eficaz com as crianças, respeitando os seus tempos e necessidades.

A construção de um ambiente educativo apropriado para essa faixa etária também foi uma preocupação constante, pois é fundamental que o espaço e os materiais estejam ajustados para promover o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças. Nesse contexto, percebi a importância da flexibilidade na prática pedagógica, adaptando as propostas e os espaços conforme as necessidades do grupo. O trabalho em parceria com a educadora cooperante foi fundamental nesse processo, pois, proporcionou orientações e desafios que me ajudaram a melhorar a minha atuação, e incentivou-me a refletir constantemente sobre as minhas ações e escolhas pedagógicas.

A reflexão foi, portanto, uma ferramenta essencial para a minha construção profissional, como defende Botelho (2018), que salienta “a importância da reflexão crítica no estágio, entendendo-o como um processo de constante construção e aprimoramento da prática pedagógica” (p. 57). Durante a prática em creche, passei a entender que a prática reflexiva é um processo indispensável para a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria, além de ser uma forma de integrar os conhecimentos teóricos à realidade educativa.

Ao longo desse processo de reflexão, também pude perceber a importância de estabelecer uma relação de confiança e respeito com as famílias das crianças. No estágio em creche, a comunicação com os pais foi essencial para garantir que as crianças estivessem bem-adaptadas ao ambiente escolar. Essa parceria com as famílias não apenas facilitou o processo de adaptação das crianças, mas também contribuiu para que minha prática fosse mais eficaz e direcionada às necessidades das crianças. Como observa Monteiro (2024), “a colaboração entre educadores e famílias é essencial para o sucesso da educação infantil, pois fortalece o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, criando um ambiente mais integrado e seguro” (p. 39). A experiência no estágio em creche foi, portanto, um período de grande aprendizagem, no qual pude perceber o

quanto a educação infantil exige uma abordagem sensível, cuidadosa e reflexiva, com atenção a cada detalhe do desenvolvimento da criança.

Por outro lado, o contexto em pré-escolar trouxe novos desafios, uma vez que as crianças com as quais trabalhei tinham uma idade mais elevada, que neste caso os 5 anos, o que exigiu um ajuste na minha abordagem pedagógica. Com crianças em idade pré-escolar, o foco da prática pedagógica centrou-se no desenvolvimento das competências cognitivas, sociais e emocionais, como a resolução de problemas, a comunicação, colaboração e a autorregulação. No entanto, um aspeto que se manteve constante foi a preocupação com o desenvolvimento emocional das crianças, pois, como aponta Magalhães (2017), “a autorregulação emocional é fundamental para o sucesso acadêmico e social das crianças” (p. 226).

No decorrer do estágio, a minha prática pedagógica foi centrada na promoção da autorregulação emocional, ajudando as crianças a identificar e a gerenciar as suas próprias emoções de forma construtiva. A investigação proposta foi pensada para estimular a expressão emocional, a empatia e a compreensão mútua entre as crianças, através de duas reuniões por semana. Ao observar as reações das crianças, pude perceber como a autorregulação emocional influencia diretamente a sua capacidade de aprender e de interagir com os outros.

A reflexão sobre o impacto das emoções no processo de aprendizagem foi uma descoberta fundamental no decorrer da minha prática na resposta socioeducativa de pré-escolar. A oportunidade de trabalhar com crianças nesta faixa etária permitiu-me perceber que, para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que as crianças se sintam emocionalmente seguras e equilibradas.

Assim sendo, é fundamental que o ambiente educativo seja pensado de forma holística, considerando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões emocionais e sociais das crianças. A comunicação com as famílias foi, novamente, um ponto chave, pois percebi que, ao envolvê-los nas diversas propostas, era possível criar um ambiente mais harmonioso e propício para a aprendizagem das crianças. A colaboração com as famílias foi ainda mais evidente neste estágio, pois, além de promover propostas conjuntas, procurei estabelecer canais de comunicação mais diretos e constantes, com o objetivo de garantir uma maior integração entre a escola-família.

A reflexão contínua sobre a minha prática foi uma das maiores aprendizagens deste estágio, pois, ao analisar as minhas abordagens pedagógicas, pude identificar tanto as estratégias que estavam a ser bem-sucedidas quanto aquelas que precisavam de ajustes. A prática em contexto de pré-escolar permitiu-me entender que a pedagogia não é um processo rígido, mas uma aprendizagem constante, no qual o educador estar sempre recetivo a novas ideias, que seja humilde para assumir os próprios erros, mas que principalmente procure constantemente a melhoria. Essa postura reflexiva e crítica é essencial para a construção da identidade profissional do educador, como destacam Alves et al. (2013), defendem que “a prática pedagógica deve estar em constante processo de revisão e aprimoramento” (p. 32). A aprendizagem com as experiências vividas durante o estágio ajudou-me a perceber que o processo de formação de um educador é contínuo e que cada situação prática traz consigo uma nova oportunidade de reflexão e crescimento profissional.

Por fim, ao refletir sobre as minhas vivências e aprendizagens ao longo dos diferentes contextos, entendo que a construção da minha identidade enquanto educadora é um processo dinâmico, que envolve a constante adaptação, reflexão e aperfeiçoamento.

As experiências vividas, tanto as bem-sucedidas quanto as desafiadoras, foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional. Acredito que, enquanto educadora, a minha prática futura será guiada pelos princípios da educação participativa, pela valorização da criança como protagonista na sua aprendizagem e pela criação de um ambiente seguro, afetivo e estimulante.

Além disso, reconheço a importância de manter uma postura reflexiva constante, adaptando as minhas práticas às necessidades das crianças e às exigências do contexto educativo, sempre em colaboração com as famílias e com os outros profissionais de educação.

## 6. Considerações finais

| | " | | " |

Com a conclusão da PPSII e do meu percurso académico no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, reconheço que este trajeto foi essencial para a minha evolução enquanto profissional e enquanto pessoa.

Ao longo deste percurso, enfrentei desafios que impulsionaram a minha capacidade de reflexão, planeamento e intervenção educativa, permitindo-me consolidar conhecimentos teóricos e desenvolver competências fundamentais para a prática pedagógica.

Se comparo quem sou hoje com quem era no início desta caminhada, percebo o quanto amadureci, tanto a nível pessoal como profissional. A interação com as crianças, as famílias e a equipa educativa foi determinante para este crescimento. As relações estabelecidas com cada um destes agentes educativos foram alicerçadas na cooperação, na partilha e no respeito mútuo, permitindo que a minha ação fosse cada vez mais fundamentada e intencional. O suporte e orientação da minha supervisora institucional foram cruciais, incentivando-me a refletir sobre a minha prática, a elaborar registos reflexivos e a procurar sempre melhorar, com base num olhar crítico e construtivo.

Ao longo deste estágio, procurei ultrapassar algumas dificuldades identificadas anteriormente, nomeadamente no que respeita à relação com as famílias. Compreendi a importância de estabelecer uma comunicação regular e eficaz, envolvendo-as ativamente na prática educativa e promovendo uma relação de parceria baseada na confiança e na valorização do seu papel no desenvolvimento das crianças. Este esforço refletiu-se tanto nas interações diárias como na investigação desenvolvida neste relatório, que procurou compreender o impacto de uma intervenção focada nas emoções na autorregulação emocional das crianças.

Através desta investigação, pude perceber que tanto a educadora cooperante como as crianças demonstraram um crescente interesse pela exploração das emoções e pela sua regulação ao longo do tempo. Os dados recolhidos evidenciam que a implementação de estratégias pedagógicas intencionais no campo da educação emocional pode trazer benefícios significativos para o desenvolvimento infantil. No entanto, esta experiência também me fez refletir sobre a importância de continuar a aprofundar este tema e de adaptar constantemente as práticas às necessidades individuais de cada criança e ao contexto educativo em que se inserem.

Embora esta investigação se tenha centrado num contexto específico, as aprendizagens retiradas terão impacto na minha futura atuação profissional. O reconhecimento da importância de trabalhar as emoções desde cedo, de promover ambientes seguros e afetivos e de valorizar o papel da criança como sujeito ativo da sua aprendizagem serão princípios fundamentais na minha prática como educadora.

Em suma, a experiência vivida ao longo desta jornada permitiu-me afirmar-me como uma educadora que valoriza as relações interpessoais e a educação emocional, que respeita o ritmo e a individualidade de cada criança e que procura promover aprendizagens significativas, sempre em colaboração com as famílias e a equipa educativa. Ainda que tenha percorrido um longo caminho, sei que o processo de aprendizagem nunca termina, e permaneço motivada para continuar a crescer, a refletir e a aprimorar a minha prática em prol do desenvolvimento e bem-estar das crianças.

## 7. Referências bibliográficas

| | " | | " |

- Adolphs, R., Tranel, D., Damasio, H., & Damasio, A. (1994). Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala. *Nature*, 372(6507), 669–672
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology press.  
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203758045/patterns-attachment-mary-salter-ainsworth-everett-waters-mary-blehar-sally-wall>
- Almeida, I. I. P. B. (2017). *Emoções – Um projeto para o desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.  
<https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/83924/1/Relat%c3%b3rio%20de%20est%c3%a1gio%20In%c3%aas%20Almeida.pdf>
- Alves, S., Sanchez, E., & Magalhães, C. (2013). *A prática pedagógica na educação infantil: Desafios e possibilidades*. Edições Pedagógicas.
- Azevedo, A., Marques, A., Marques, L., Folque, M., Araújo, S. (2024). *Orientações pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação- Direção Geral da Educação.
- Barbosa, M., Beeghly, M., Moreira, J., Tronick, E., & Fuertes, M. (2020). Emerging patterns of infant regulatory behavior in the Still-Face paradigm at 3 and 9 months predict mother-infant attachment at 12 months. *Attachment & Human Development*, 23(6), 814-830.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/145746/2/438218.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21, 7-43.  
[https://congresointeligenciaemocional.com/wpcontent/uploads/2018/12/Bisquerra\\_R\\_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf](https://congresointeligenciaemocional.com/wpcontent/uploads/2018/12/Bisquerra_R_Educacion-emocional-y-competencias-2003.pdf)

- Botelho, A. (2018). *Reflexão e ação na formação de educadores: Construção e aprimoramento profissional*. Editora Universitária.
- Bowlby, J. (1998). *Apego e perda: Perda: Tristeza e depressão* (Vol. 3). Martins Fontes.
- Busto, C. (2015). *Práticas pedagógicas em diferentes contextos de ensino: Desafios e abordagens pedagógicas*. Editorial Pedagógica.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Caderno de educação de infância*, 24, 8-15.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativo. Instituto Superior Politécnico de Gaya, 355-379.  
<https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Costa, A. (2016). *Emoções à flor da pele* (Relatório de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Costa, J. (2017). *A formação contínua no processo de desenvolvimento profissional do educador*. Editora Acadêmica.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: Do corpo e das emoções do conhecimento de si*. Companhia das Letras.
- Denham, S. (1998). *Emotional development in young children*. The Guilford Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 136-157.  
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.78.1.136>
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Malor books.
- Freitas, S. M. B. (2019). *A relação entre dificuldades no funcionamento familiar, auto-regulação e ansiedade e depressão infantil* [Dissertação de Mestrado, Faculdade

de Psicologia da Universidade de Lisboa]. Repositório Científico da Universidade de Lisboa.

<https://www.proquest.com/openview/4e33a29e288a48cfe66d1f2dea2caf4f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Fuertes, M. (2023). Contributos da interação social do bebé para a organização da vinculação. *Revista Interações*, 19 (65), 1-24.

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/28192>

Goleman, D. (1999). *Trabalhar com a inteligência emocional*. Círculo de Leitores.

Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional: O livro que mudou o conceito de inteligência*. Temas e Debates.

Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1017/S0048577201393198>

Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). Guilford Press.

<https://www.iccpp.org/wp-content/uploads/2020/07/Handbook-of-emotion-regulation.pdf>

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Spinning the pinwheel: More thoughts on affective social competence. *Social Development*, 10(2), 130-136.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00153>

Hilário, A. (2012). *Práticas de Educação Emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Beja]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal.

<https://comum.rcaap.pt/entities/publication/c04dc0a7-79cb-44f2-a39c-e7512a164a86>

- Jacinto, L. (2015). *A influência do contexto educativo nas aprendizagens das crianças em educação pré-escolar* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/7f8ebf75-6b88-4122-8c07-8e95145548e2>
- Koide, A. (2016). *Fruição e autorregulação: Literatura Infantil como meio para o desenvolvimento das crianças* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Campinas]. Repositório Institucional da PUC- Campinas.  
[https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16419/cchsa\\_ppgedu\\_me\\_Adriana\\_BSK.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/16419/cchsa_ppgedu_me_Adriana_BSK.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- LeDoux, J. E. (2000). *Emotion circuits in the brain*. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155–184.
- MacIntyre, C. (2007). *Understanding children's development in the early years: Questions practitioners frequently ask*. Routledge.
- Magalhães, M. (2017). *Educação infantil e desenvolvimento emocional: A importância da autorregulação nas crianças*. Edições Educativas.
- Martins, T. D. M. (2014). *A importância do envolvimento da família na creche e no jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/3962>
- McCartney, K., & Phillips, D. (2008). *Blackwell handbook of early childhood development*. Blackwell Publishing.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2). <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Monteiro, C. (2024) *Qual o impacto da prática reflexiva na construção da profissionalidade do/a educador/ade infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

Moreira, B. R. (2010). *Eventos de moda: Experiência e emoção através do uso dos sentidos* [Dissertação de Mestrado, Escola de Design da Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. Repositório Digital da Biblioteca da Unisinos.

<http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3397>

Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (2018). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: Um caminho para a transformação*. Penso.

Palmeira, L., Gouveia, J. P., Dinis, A., Lourenço, S. & Veloso, M. (2010). O efeito mediador da regulação emocional na relação entre a expressividade emocional da família de origem e as reações maternas à expressão de emoções positivas das crianças. *Psychologica*, 2(52), 423-448.

[https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_52-2\\_18](https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-2_18)

Rebelo, C. R. M. (2018). *Gestão das emoções em crianças de creche (3-6 anos)* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31289/1/Carolina%20Rebelo.pdf>

Reis, C. J. M. (2023). *Projeto tandem: Estudo sobre a qualidade da interação e participação do profissional de intervenção precoce com a criança numa atividade de construção conjunta* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal.

<http://hdl.handle.net/10400.21/17075>

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Santos, A. (2012). A análise de conteúdo como metodologia. *Revista de Educação e Pesquisa*, 38(2), 385-400.

<https://doi.org/10.1590/198053143988>

Scherer, K. R. (2005). *What are emotions? And how can they be measured?* *Social Science Information*, 44, 693-727.

<https://doi.org/10.1177/0539018405058216>

Seixas, I., Barbosa, M. & Fuertes, M. (2017). Contributos para a auto-regulação do bebé no Paradigma Face-to-Face StillFace. *Análise Psicológica*, 4, 469-485.

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/111357/2/259406.pdf>

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Tomás, C. (2011). Ética na Investigação com Crianças. *Revista de Educação Infantil*, 10(1), 15-25.


Vale, V.M.S. (2012). *Tecer para não ter de remedar: O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa anos incríveis para educadores de infância* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra]. Repositório Digital da Universidade de Coimbra.

## 8. Anexos

| | " | | "

# ANEXO A- Portfólio PPSII

|' '' | | ''



# Portfólio da Prática Profissional Supervisionada II

Ana Rita Coelho Azevedo

Trabalho apresentado no âmbito da unidade curricular da  
Prática Profissional Supervisionada II do 2.º ano do  
Mestrado em Educação Pré-Escolar  
Docente: Marina Fuertes

2024-2025



## ÍNDICE GERAL

1. Introdução .....	1
2. Reflexões Semanais .....	2
Reflexão Semanal nº 1- 30 de setembro a 04 de outubro .....	3
Reflexão Semanal nº 2- 07 de outubro a 11 de outubro .....	5
Reflexão Semanal nº 3 - 14 de outubro a 18 de outubro .....	6
Reflexão Semanal nº 4 - 21 de outubro a 25 de outubro .....	8
Reflexão Semanal nº 5 - 28 de outubro a 01 de novembro .....	10
Reflexão Semanal nº 6 - 04 de novembro a 08 de novembro .....	12
Reflexão Semanal nº 7 - 11 de novembro a 15 de novembro .....	14
Reflexão Semanal nº 8 - 18 de novembro a 22 de novembro .....	17
Reflexão Semanal nº 9 - 25 de novembro a 29 de novembro .....	19
Reflexão Semanal nº 10 - 20 de janeiro a 24 de janeiro .....	22
3. Planificações das Atividades .....	25
“Aranhas assustadoras” .....	26
“Amor Monstro” .....	29
“A casa assombrada da minha avó” .....	33
“Calendário do Advento- Vamos enviar um postal ao Pai Natal” .....	36
“Vamos ouvir o nosso coração” .....	40
“Construímos o nosso coração” .....	44
“Era uma vez a vida- O Coração” .....	49
“Cura, cura o coração” .....	53
“O nosso consultório médico” .....	57
“Será que todos os alimentos fazem bem ao nosso coração?” .....	61
“Mexer com o coração” .....	64

“O tapete do coração” .....	67
“Virtuali-tee a aplicação que vê o nosso coração” .....	71
“O bombear do nosso coração” .....	75
“O coração da sala dos 5 anos” .....	78
4. Portfólio da Criança.....	83
5. Referências Bibliográficas.....	119

# 1. Introdução

|| " | | " |

O presente portfólio, foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Profissional Supervisionada II, realizado na valência de pré-escolar, com a orientação da docente Marina Fuertes, no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O portfólio em questão, está organizado da seguinte forma: i) Reflexões Semanais, elaboradas ao longo da prática profissional supervisionada I; ii) Planificações das Atividades, e as respetivas avaliações das mesmas; iii) Portfólio da Criança; iv) Referências Bibliográficas, utilizadas para a fundamentação de diversos temas que foram surgindo ao longo de toda a intervenção.

## 2. Reflexões Semanais

| | ' ' | | ' ' |

## **Reflexão Semanal n° 1- 30 de setembro a 04 de outubro**

A minha prática profissional supervisionada, deu início no dia 30 de setembro de 2024. A sala de atividades na qual estou inserida é composta por 21 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. A primeira semana de estágio, num contexto de pré-escolar, é uma experiência marcante tanto para mim como estagiária como para as crianças. Esta fase inicial tem um impacto profundo em diversos aspetos: na integração no ambiente educativo, ao estabelecimento de relações com as crianças e com a equipa educativa (Marcelo, 2014).

Esta primeira semana revela-se uma fase de adaptação em que, como estagiária “entro” num ambiente que já tem estabelecido uma certa dinâmica, com rotinas e com regras que para mim são completamente novas. As crianças, por sua vez, já têm uma relação de confiança com a equipa educativa e demonstram curiosidade ou até algum receio face à presença de uma nova pessoa na sala. Sendo a minha primeira semana, procuro demonstrar alguma reserva para não perturbar o equilíbrio existente, em simultâneo, tento adaptar-me a esta nova “realidade”. Esta etapa é essencial para criar um ambiente de confiança, onde as crianças se sintam seguras na presença de um novo adulto.

No decorrer da semana, tive a oportunidade de observar atentamente as crianças e compreender as suas necessidades individuais, as suas personalidades e até as dinâmicas entre si. Sendo que o grupo de crianças está numa fase de grande desenvolvimento cognitivo, social e emocional, considero que como estagiária devo adquirir uma capacidade de adaptação e de resposta rápida. A observação direta permite-me compreender quais as crianças que necessitam de mais apoio emocional, quais são as mais independentes e quais os ritmos de aprendizagem de cada uma. Esta compreensão inicial é fundamental para que, nas semanas seguintes, possa intervir de forma mais eficaz e ajustada às necessidades do grupo.

Adicionalmente, a primeira semana é também uma oportunidade para iniciar a construção de relações de colaboração com a educadora cooperante, assim como, com os

outros profissionais da equipa educativa. A troca de experiências e a observação das práticas pedagógicas ajudam a integrar-me e a compreender o contexto educativo em que estou inserida. Este apoio da equipa é essencial para que me sinta mais segura e confiante no meu desempenho ao longo dos 4 meses. Neste sentido, considero fundamental adotar uma postura de humildade, mas paralelamente com uma enorme vontade de aprender, sabendo que para tal os educadores experientes são uma fonte valiosa de conhecimento.

Outro aspeto que considero muito importante é a criação de rotinas, o que para crianças com 5 anos, esta estabilidade se revela fundamental. O grupo está numa fase de transição, em que se preparam para o 1º ciclo, e a rotina oferece-lhes um sentido de segurança e previsibilidade. É fundamental, para mim e para o meu desempenho, integrar-me nesta rotina sem causar grandes ruturas. Durante esta primeira semana, é crucial respeitar os tempos e os ritmos já estabelecidos, para não desestabilizar o ambiente da sala de atividades

Para a minha experiência pessoal, a primeira semana de estágio é um período de descoberta, onde me confronto com as minhas próprias expectativas em relação à prática pedagógica e aos desafios do trabalho com as crianças. Esta fase pode gerar algum nervosismo, dúvidas ou inseguranças, mas é também um momento de grande aprendizagem. O contacto direto com as crianças e com o quotidiano da sala de atividades permite-me como estagiária dar continuidade à construção da minha própria identidade como futura educadora, testando métodos, ajustando abordagens e refletindo sobre as práticas, além disso, a primeira semana de estágio é o início de um processo de desenvolvimento profissional e pessoal em que o estagiário se desafia e tem a noção que ser educador não se resume a aplicar teorias pedagógicas, mas também a criação de laços afetivos, o respeito pelas individualidades das crianças e a capacidade de gerir múltiplos desafios em simultâneo (Santos, 2021). Este impacto inicial marca o compasso até ao final do estágio, auxiliando o estagiário a crescer como profissional e a munir-se de ferramentas para os futuros desafios.

Em suma, a primeira semana de estágio em educação pré-escolar com crianças de 5 anos é um período de adaptação e aprendizagem mútua. Através da observação, da integração na rotina e da construção de relações interpessoais com as crianças e com a

equipa, o estagiário começa a desenvolver as competências necessárias para se tornar um educador eficaz e sensível às necessidades das crianças. Este impacto inicial tem, por isso, um papel fundamental no sucesso do estágio e no desenvolvimento da sua futura prática.

## **Reflexão Semanal n° 2- 07 de outubro a 11 de outubro**

A reunião de pais é sempre um momento marcante e no pré-escolar não é diferente, especialmente quando as faixas etárias das crianças rondam os 5 anos. Este primeiro encontro entre a família e a escola é crucial para compreender as expectativas no desenvolvimento global da criança, tanto no contexto escolar como familiar (Figueiredo, 2010). Esta fase é marcada por importantes transições no crescimento, preparação para o ensino básico e o amadurecimento das competências sociais, emocionais e cognitivas. A comunicação aberta entre educadores e pais torna-se, por isso, essencial.

Primeiramente, é através destas reuniões que as famílias tomam conhecimento mais detalhado do futuro percurso educativo das suas crianças. Por vezes, as crianças nesta idade ainda não conseguem verbalizar com clareza que atividades desenvolvem no jardim de infância ou quais os desafios que encontram no seu dia a dia. A reunião permite que a educadora explique às famílias as metodologias de ensino, os projetos em curso, e como cada criança está a progredir. Este feedback direto ajuda a compreender melhor como podem apoiar o desenvolvimento das crianças em casa, reforçando aprendizagens ou ajustando rotinas (Picaço, 2012).

Além disso, a reunião de pais no pré-escolar fortalece a parceria entre a escola e a família. Segundo Picaço (2012), “a relação de cooperação entre escola-família é fundamental para o bem-estar da criança, que se sente mais segura e confiante ao ver que os adultos à sua volta estão alinhados.” A troca de informações, como preocupações comportamentais ou questões emocionais, ajuda os educadores a adaptar as suas estratégias às necessidades individuais de cada criança, enquanto isso, os pais podem receber orientações específicas sobre como lidar com determinados comportamentos ou apoiar o desenvolvimento de competências em casa.

Outro aspeto também importante das reuniões, é que as mesmas proporcionam a criação de um espaço de abordagem relativamente a temas mais abrangentes, como a transição para o 1.º ciclo e expectativas existentes para o decorrer do ano tal como podemos observar na nota de campo numero 6 “O tema da reunião foi sobre “expectativas”, ou seja, as expectativas existentes dos pais/famílias para as suas crianças ao longo deste último ano uma vez que, no próximo as mesmas estarão a frequentar o 1º ciclo”. Aos 5 anos, as crianças estão prestes a entrar numa nova etapa educativa, e é essencial que os pais estejam informados sobre como esta transição pode ser feita de forma tranquila e positiva, no entanto, é normal existirem dúvidas, tal como podemos observar na nota de campo nº8 “Percebi que uma grande parte das famílias tem receio da passagem das suas crianças para o primeiro ano, têm receio do desconhecido”. Os educadores podem fornecer informações valiosas sobre a prontidão escolar, desde as competências motoras finas até ao desenvolvimento emocional, permitindo que os pais saibam como preparar os seus filhos para esta mudança.

Por fim, a reunião de pais também promove a criação de uma comunidade entre os próprios encarregados de educação. É uma oportunidade para conhecerem outros pais, partilharem experiências e criarem uma rede de apoio. Esta interação é importante, pois ajuda a criar um ambiente de cooperação entre as famílias, que podem trabalhar em conjunto para apoiar o desenvolvimento dos seus filhos, tanto dentro como fora da escola.

Em suma, a reunião de pais no pré-escolar não é apenas um espaço de partilha de informação, mas uma ferramenta essencial para o acompanhamento e sucesso da criança. Ao promover uma comunicação eficaz entre a escola e a família, irá ter como consequência a existência de um ambiente educativo mais rico e ajustado às necessidades de cada criança, facilitando o seu crescimento harmonioso (Figueiredo, 2010).

### **Reflexão Semanal nº 3 - 14 de outubro a 18 de outubro**

As brincadeiras das crianças no exterior assumem uma importância vital, especialmente no contexto do pré-escolar, onde o desenvolvimento global, físico,

emocional, social e cognitivo é promovido de forma holística. O ambiente ao ar livre oferece às crianças um espaço mais amplo e flexível para se movimentarem livremente, explorarem o mundo natural e envolverem-se em brincadeiras mais ativas e criativas. Segundo Martins (2013), o espaço exterior permite "o desenvolvimento motor e a exploração sensorial da criança", permitindo o fortalecimento tanto do corpo como da mente.

Uma das principais razões pela qual a brincadeira no exterior é benéfica para as crianças nesta faixa etária deve-se ao facto de proporcionar oportunidades para a prática de competências motoras grossas, como correr, saltar, trepar e equilibrar-se. Estas atividades são fundamentais para o desenvolvimento físico, permitindo que as crianças libertem energia e fortaleçam os músculos, o equilíbrio e a coordenação (Silva, 2012). Além disso, o contacto com o ar fresco e com a natureza tem um efeito restaurador, promovendo a diminuição dos níveis de stress e ansiedade, o que contribui para o bem-estar geral da criança (Bento & Dias, 2017).

Por outro lado, o ambiente exterior também estimula a criatividade e a imaginação. As crianças ao brincarem com diferentes materiais pertencentes à natureza, como pedras, folhas, paus e a terra, as crianças desenvolvem a sua imaginação que incentiva a resolução de problemas e o pensamento crítico (Correia & Tavares, 2011). Este tipo de brincadeira livre e exploratória, sem a estrutura rígida de um espaço fechado, promove também a autonomia e a autoconfiança. Bento e Dias (2017) referem que o "brincar ao ar livre oferece a liberdade necessária para a criança experimentar, testar os seus limites e desenvolver a autossuficiência".

No entanto, quando as crianças ficam muito tempo dentro da sala de atividades, especialmente sem oportunidade de se moverem ou se expressarem fisicamente, podem ficar mais agitadas e mais inquietas. Aos 5 anos, o corpo da criança está naturalmente predisposto ao movimento, e estar sentado ou envolvido em atividades mais controladas pode gerar frustração e impulsividade. Martins (2013) destaca que o "excesso de tempo em ambientes fechados pode aumentar a probabilidade de comportamentos agitados e a dificuldade em manter a concentração nas atividades".

O tempo passado no exterior permite-lhes libertar essa energia de uma forma saudável e equilibrada, promovendo um regresso mais calmo e focado à sala de atividades (Bento & Dias, 2017). Além disso, o brincar ao ar livre oferece-lhes a oportunidade de interagir com o grupo de forma mais colaborativa, desenvolvendo competências sociais essenciais, como a partilha, o respeito pelo outro e a resolução de conflitos (Silva, 2012).

Em suma, o brincar no exterior é essencial para as crianças nesta faixa etária, não apenas pelo seu desenvolvimento físico, mas também pela promoção da saúde emocional e social. A agitação observada quando ficam muito tempo dentro da sala é um sinal claro da sua necessidade de movimento e exploração, que deve ser reconhecida e integrada na rotina diária para assegurar um desenvolvimento equilibrado e harmonioso (Correia & Tavares, 2011).

## **Reflexão Semanal n° 4 - 21 de outubro a 25 de outubro**

A importância da rotina nas crianças em contexto pré-escolar transcende a simples organização do dia a dia, revelando-se, uma ferramenta essencial para o desenvolvimento saudável e harmonioso da criança. Nesta fase inicial da vida, o mundo é um lugar novo e cheio de descobertas, onde tudo parece imprevisível. A rotina vem justamente como um ponto de ancoragem, oferecendo previsibilidade e segurança, aspetos fundamentais para que a criança se sinta protegida num ambiente estruturado. Segundo Silva (2020) “a organização da rotina no pré-escolar proporciona um sentimento de segurança e confiança, essenciais para o desenvolvimento emocional”.

Neste sentido, tenho tido a oportunidade de observar e participar nas rotinas diárias do grupo e compreender melhor o impacto destas em cada criança, de uma forma individual.

O carácter repetitivo da rotina não é um fator limitante, mas sim facilitador de aprendizagens. A repetição de atividades e horários constantes permite que a criança entenda a sequência dos acontecimentos, ajudando-a a desenvolver a noção de tempo, como o que vem antes e depois, tal como podemos observar na nota de campo n° 10 “O

F indica que quando os ponteiros estiverem um no 12 e outro no 6 temos de ir lavar as mãos porque vêm os meninos do primeiro ano almoçar.” Esse entendimento básico é crucial para sua organização mental e emocional. De acordo com Cardona (1992), a organização do tempo e das rotinas no ambiente pré-escolar contribui diretamente para o desenvolvimento da autonomia e do senso de segurança das crianças.

Em termos de socialização, a rotina também tem um papel de destaque. Ao seguir horários e regras constantes, a criança aprende a partilhar, a esperar pela sua vez e a respeitar o espaço e o tempo dos outros, tal como podemos observar na nota de campo nº 3 “As crianças ficam na fila para ir lavar as mãos, só entram 4 de cada vez, pois, só existem 4 lavatórios.” Segundo Cardona (1992) sublinha a importância de práticas pedagógicas estruturadas que incluem rotinas, promovendo uma convivência social harmoniosa entre as crianças.

Além disso, a rotina ajuda a criança a desenvolver autonomia. Tarefas simples como arrumar brinquedos ou participar de atividades em grupo, quando repetidas diariamente, permitem que a criança se aproprie dessas ações e as incorpore em seu repertório, desenvolvendo autoconfiança e independência. No que concerne as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2016) apontam para a importância de estruturar um ambiente que favoreça o desenvolvimento da autonomia infantil através da repetição de tarefas e atividades diárias.

Por fim, pode constatar-se a importância que a rotina assume, no desenvolvimento emocional da criança. A rotina confere à criança uma sensação de domínio e estabilidade, o que a ajuda a gerir algumas das suas emoções mais difíceis, como a frustração e a ansiedade. Através de um ambiente organizado, a criança aprende a enfrentar desafios e a superar dificuldades, desenvolvendo resiliência. Silva (2020) reforça “a importância da estabilidade emocional proporcionada pela rotina, essencial para ajudar a criança a lidar com as primeiras frustrações e a desenvolver estratégias de coping”.

Assim, a rotina em contexto pré-escolar não é apenas uma questão de horários, mas um alicerce que ajuda a criança a construir as primeiras experiências de autonomia, socialização e a compreensão do mundo que a rodeia. Como futura educadora, pretendo

estabelecer uma rotina diária equilibrada, que proporcione às crianças um ambiente seguro, estruturado e, ao mesmo tempo, flexível às suas necessidades e interesses. A rotina deverá incluir momentos de aprendizagem orientada e brincadeira livre, permitindo que as crianças explorem, experimentem e desenvolvam a sua criatividade. Além disso, darei especial atenção ao equilíbrio entre atividades mais dinâmicas e períodos de descanso, respeitando os ritmos individuais de cada criança. Pretendo também incentivar a autonomia, promovendo pequenas responsabilidades no dia a dia, como a organização dos materiais e a higiene pessoal. Para garantir um ambiente acolhedor e estimulante, ajustarei a rotina conforme necessário, assegurando que todas as crianças se sintam confortáveis e envolvidas no seu processo de aprendizagem.

### **Reflexão Semanal nº 5 - 28 de outubro a 01 de novembro**

A autorregulação emocional é uma capacidade essencial para crianças com 5 anos de idade, especialmente no contexto de pré-escola, onde são feitos os primeiros passos para a socialização em grupo. Fuertes (2023) defende que “Com efeito, na interação com os outros, o bebé estabelece expectativas sobre o comportamento dos seus interlocutores e sobre a eficácia dos seus próprios comportamentos nessas interações.”, interações essas que permitem o desenvolvimento de emoções positivas. No entanto, segundo Fuertes (2023) citado por Alan Schore (1994) “considerou a autorregulação de comportamentos sociais como uma capacidade individual, ainda que esta competência seja fortemente influenciada pela interação com os outros.”, sendo que cabe ao educador mediar este pedido feito pela criança de modo a desenvolver uma resposta, como podemos observar na nota de campo nº 11 “A educadora explica que por vezes temos de ter calma, sendo que o V é um menino especial como a F. A educadora explica que foi neste momento que a MM percebeu a situação do V, sendo que ficou muito sensibilizada começando a chorar”.

Para crianças de 5 anos, a autorregulação emocional é mais do que um simples controlo das suas próprias emoções; trata-se de uma capacidade de compreender e gerir sentimentos como raiva, frustração e ansiedade, de forma a responder adequadamente em diferentes situações. No entanto, essas emoções nem sempre conseguem ser geridas da melhor forma, tal como podemos observar na nota de campo nº 5 “O F começou a chorar porque o P não se quis sentar ao lado dele na hora da fruta, tentei acalmá-lo, mas o mesmo estava muito agitado, foi preciso algum tempo para iniciar a conversa”. Segundo Cadima, Ferreira, Guedes, Vieira, Leal e Matos (2016), “a capacidade de uma criança para reconhecer e nomear as suas emoções é o primeiro passo para a autorregulação; sem isso, a criança poderá sentir-se perdida e reagir de forma impulsiva.”, essa capacidade de identificar e nomear emoções é uma ferramenta preponderante que as ajuda a expressar-se sem recorrer a estapidos emocionais.

Além disso, a autorregulação emocional está profundamente ligada ao desenvolvimento da empatia. Ao aprender a gerir as suas próprias emoções, as crianças tornam-se mais capazes de compreender as emoções dos outros. Como citado por Meireles (2023) “uma criança que sabe gerir as suas emoções está mais preparada para lidar com as emoções dos colegas, o que facilita a criação de laços sociais e promove um ambiente de respeito mútuo”, tal como podemos observar na nota de campo nº27 “Enquanto estávamos na roda da manhã foi pedido à MM para contar como tinha corrido o seu fim de semana, no entanto, a mesma começa a chorar sem conseguir falar. Com isto, a F entevem e diz-lhe não precisas de chorar MM, se quiseres também não precisas de falar.” Assim, a autorregulação emocional contribui para um ambiente mais harmonioso e facilita a aprendizagem, uma vez que a criança está mais focada e menos ocupada por sentimentos intensos.

A prática da autorregulação é um processo gradual, e o papel dos educadores e dos pais é fundamental nesse desenvolvimento. Segundo Meireles (2023) “Os adultos que rodeiam a criança devem atuar como modelos de comportamento, demonstrando como lidar com emoções difíceis e reforçando comportamentos positivos quando a criança consegue gerir os seus sentimentos de forma adequada.” Essas interações diárias

fornecem à criança exemplos concretos de como responder de forma construtiva a situações emocionantes ou desafiantes.

Em suma, a autorregulação emocional em crianças de 5 anos de idade, é fortemente uma base para um desenvolvimento saudável, social e emocional. A aprendizagem desta capacidade não facilita apenas o desempenho escolar, mas também promove uma adaptação mais positiva às relações interpessoais e às exigências da vida quotidiana. Segundo Meireles (2023), "a autorregulação é um investimento a longo prazo na saúde emocional e no sucesso da criança." Como futura educadora pretendo promover a autorregulação emocional permitindo às crianças que deste modo reconheçam e que trabalhem as suas próprias emoções, criando um ambiente onde cada sentimento é valorizado e cada reação pode ser transformada numa aprendizagem.

## **Reflexão Semanal n° 6 - 04 de novembro a 08 de novembro**

No decorrer desta semana, privilegiei a observação da relação entre a escola e as famílias, em particular a relação da família das crianças pertencentes à sala de atividades onde me encontro a realizar a minha prática profissional supervisionada (PPSII) para com a escola.

De acordo com Mata & Pedro (2021), o envolvimento das famílias requer esforço e responsabilidade, uma vez que as famílias desempenham um papel fundamental no apoio à aprendizagem e são parceiros dos profissionais desde o nascimento dos filhos até ao fim da sua escolaridade. A participação das famílias favorece a integração das crianças e os primeiros contactos são muito importantes para esclarecer e compreender as preocupações dos pais/famílias, uma vez que estes também sentem e sofrem a separação com a criança (Silva, 2016).

Neste sentido, o momento do acolhimento assume uma importância vital, pois é um momento em que está evidente esta interação, onde as famílias entram na sala e momentaneamente interagem com as diversas crianças, com a educadora, com a auxiliar

e nesta fase também comigo. A tranquilidade que as famílias demonstram após o acolhimento das suas crianças é reveladora da confiança demonstrada no estabelecimento e nos seus colaboradores. Nada mais gratificante do que deixarem as suas crianças alegres e bem-dispostas neste momento de separação. Nem sempre, estes momentos de acolhimento e de separação são fáceis para as crianças e é evidente a preocupação que as famílias demonstram quando deixam as crianças chorosas na sala de atividades.

Saliento a preocupação das famílias nestes momentos, como se pode observar nas notas de campo n.º 31 e 51: “A M chegou e existe uma grande dificuldade em ficar na sala neste momento de acolhimento. A separação entre a criança e a mãe torna-se difícil para a M. Não larga a perna da mãe.” “O V chegou muito choroso e não queria deixar o pai, então, o pai vendo que as crianças estavam a ver o peixe no aquário entrou para que o V se sentisse mais seguro, apesar do mesmo saber que esta num ambiente seguro.”

Através dos registos que efetuei, é possível compreender como as famílias se sentem confortáveis em entrar na sala e em realizar atividades juntamente com os seus educandos e que nem sempre o momento de separação ocorre conforme esperado. Também tenho observado a atitude da educadora cooperante, quando os pais deixam os filhos a chorar na sala, a mesma procura confortá-los promovendo uma oferta que os conforta, que é o envio de uma fotografia para os pais assim que a criança se acalma.

Tendo em conta Fuertes (2018), o educador deve utilizar alguns comportamentos eficazes para se relacionarem com os pais, os educadores devem acolher as famílias na sua sala e na sua prática abordando-os pelo nome próprio, com simpatia, devem também partilhar a sua experiência e o seu conhecimento pela educação de infância acolhendo as suas perguntas e sugestões, explicando as vezes que forem necessárias o que faz e a razão pela qual faz, confiando nas famílias ouvindo e respeitando as suas preocupações e valorizando uma comunicação honesta. A partir do registo n.º54 do dia 06 de novembro é possível observar que a educadora da sala valoriza a comunicação com as famílias através de conversas informais “Enquanto esta a decorrer o inglês a educadora sentou se comigo e perguntou me se existia algumas questões no qual eu gostava de ser esclarecidas, no qual indico que já percebi que se dá muito bem com as famílias das crianças. Posto isto, mostrou-me a reunião de pais onde as mesmas tinham um slide no qual falava sobre a

importância da escola-família e como já conhecia a maior parte das famílias desde o berçário já era um trabalho contínuo que vem de há muito tempo

Nesta conversa informal com a educadora cooperante percebi que esta parceria não aconteceu naturalmente, mas sim através de estratégias utilizadas pela educadora, tal como manter a porta aberta, levantar-se para receber cada criança assim como a sua família, convidar as famílias a participarem nos projetos a decorrer em sala, convidando as famílias a realizar algumas atividades com o grupo partilhando os seus conhecimentos, partilharem vivências e momentos com as crianças.

As famílias devem participar frequentemente nas atividades da escola, devem assistir a atividades de dias comemorativas para realizarem atividades pensadas pelo educador podendo dinamizar uma história ou falar sobre a sua profissão (Fuertes, 2018).

A partir da nota de campo nº55 é possível observar a relação da sala de atividades com as famílias, uma vez que por vezes a mesma é convidada a participar ativamente na sala “A educadora falou com a mãe da FCN onde solicitou que a mesma trouxesse a sua eletrocardiograma, uma vez que o meu projeto iria ser sobre o coração, a mãe mostrou-se muito entusiasmada e disse que ia falar com a irmã que era enfermeira para trazer mais coisas.”

Em suma, ainda que a educadora, o contexto e as famílias valorizem e reconheçam os benefícios da participação e envolvimento das famílias para os distintos agentes (crianças, famílias e profissionais de educação), esta deve ser encarada como um processo dinâmico e contínuo, que segundo Mata e Pedro (2021), “exige adequação e diversidade de práticas, e objetivos claros, realistas e adequados ao momento e ao contexto.” (p.69). Deste modo, como futura educadora pretendo promover esta colaboração e cooperação e conseqüente parceria e procurar colmatar as distâncias utilizando estratégias que sejam eficazes para promover e incentivar o envolvimento e participação das famílias, respeitando-as e considerando as suas visões e expectativas.

## **Reflexão Semanal nº 7 - 11 de novembro a 15 de novembro**

Esta foi a sétima semana em contexto de estágio e neste sentido, tem-me sido possível observar cada vez com mais detalhe o trabalho de equipa, que existe entre a educadora e a auxiliar e inclusivamente comigo. Este estágio tem sido um espaço de aprendizagem constante, onde observo e participo ativamente no quotidiano da sala, compreendendo como a colaboração é essencial para o bom funcionamento das rotinas e para o desenvolvimento das crianças.

No decorrer da semana, existiram vários momentos em que houve uma partilha de tarefas entre nós as três, tal como podemos observar na nota de campo nº 64 “Na roda da manhã eu explico ao grupo o que vamos fazer no decorrer do dia, enquanto isso a educadora vai buscar os materiais para lhes mostrar e a auxiliar prepara a fruta”, enquanto trabalhamos em cooperação as crianças concertaram-se no que estava a referir sem nunca perderem o foco, enquanto a auxiliar adiantava a rotina da manhã, sem interrupções ou desorganização.

Ao longo destas semanas, percebi que o trabalho em equipa vai além de uma simples divisão de tarefas, envolve comunicação, confiança e a valorização do papel de cada elemento. De acordo com Cantante (2018), “a prática deve incluir e mobilizar todos os membros do trabalho pedagógico, para isso, a equipa deve empenhar-se, criando condições”. O educador tem um papel fundamental enquanto mediador deste processo, devendo envolver os membros da equipa em projetos comuns, num clima de cooperação, onde todos têm condições para ouvir e ser ouvidos e onde todos se sintam motivados para dar o seu contributo.

A educadora, com a sua visão pedagógica, organiza e planeia as atividades com a ajuda da auxiliar e neste momento comigo, a mesma faz questão que eu esteja presente em todas as conversas que incluam o grupo e numa fase posterior juntas colocamos em prática, tal como podemos observar na nota de campo nº 48 “Enquanto a auxiliar está a fazer as aranhas para o Halloween com as crianças eu estou noutra mesa a colar os fios para que possamos pendurá-las.” esta interação é uma oportunidade valiosa para mim, enquanto estagiária, pois permite-me aprender não só na prática educativa, mas também

como construir relações de cooperação com colegas de diferentes funções, com base no respeito e na troca de ideias.

A auxiliar desempenha um papel fundamental no dia a dia, não apenas no apoio logístico, mas também na criação de um ambiente acolhedor para as crianças. Aprendi muito ao observar como a mesma lida com os desafios diários bem como da maneira que a sua experiência complementa a prática pedagógica da educadora cooperante. A sua atenção aos detalhes, como a organização dos materiais ou o acolhimento das crianças, cria uma base sólida para que as atividades ocorram de forma harmoniosa. Por outro lado, a educadora demonstra como planejar, avaliar e refletir sobre as práticas, assegurando que as atividades respondam às necessidades e aos interesses do grupo.

Folque e Bettencourt (2018), referem que o “isomorfismo pedagógico” (p.121), característico do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna desafia os profissionais a aplicar a forma como trabalham com as crianças, no trabalho em equipa e no trabalho com as famílias. Deste modo, considero que a postura da equipa, o respeito, a cooperação e a confiança que apresentam entre si e para comigo, facilitam assim, a nossa prática e permitem concretizar e melhorar o trabalho realizado com as crianças, com foco no seu bem-estar e correto desenvolvimento.

Sinto-me cada vez mais integrada na equipa de sala e percebo que a minha contribuição também tem um impacto positivo, seja no apoio às atividades, na preparação de materiais ou na interação direta com as crianças. Este sentido de pertença dá-me confiança para propor ideias e refletir sobre a minha prática, pois sei que posso contar com o apoio das duas profissionais, tal como podemos observar na nota de campo nº 71 “Em conversa com a educadora cooperante e com a auxiliar da sala questiono como tem sido o meu percurso no decorrer da prática e se existe algo que eu possa melhorar, as duas indicaram que estava a correr muito bem e qualquer coisa que precise posso lhes questionar.”.

Esta experiência reforça a ideia de que a educação é um processo coletivo. Quando os membros da equipa trabalham juntos, valorizando as suas competências e perspetivas, conseguem criar um ambiente educativo mais rico e significativo. Essa cooperação

reflete-se diretamente no bem-estar das crianças, que se sentem acolhidas, seguras e estimuladas a explorar e aprender.

Em suma, o trabalho em equipa não é apenas essencial para a organização das rotinas, mas também para o crescimento de cada profissional envolvido. A partilha de responsabilidades, ideias e reflexões fortalece as relações interpessoais e torna a prática educativa mais enriquecedora. Esta semana permitiu-me compreender que, em educação, ninguém trabalha sozinho – e é nessa partilha que reside a força do nosso papel enquanto educadores.

## **Reflexão Semanal nº 8 - 18 de novembro a 22 de novembro**

No decorrer da oitava semana de prática, procurei aprofundar os meus conhecimentos sobre a metodologia de projeto e onde refleti sobre a sua relevância no desenvolvimento das crianças. A prática pedagógica baseada em projetos permite à criança explorar o mundo à sua volta de forma ativa, colaborativa e significativa, introduzindo as diferentes áreas de aprendizagem e promovendo as competências essenciais para o seu desenvolvimento global. No contexto do nosso projeto sobre o coração, foi notório o impacto positivo desta abordagem. A escolha do tema emergiu de uma conversa em grande grupo, onde foi questionado às crianças o que gostavam de aprender este ano. Foram notórios a importância e o respeito que as crianças demonstraram pelos interesses de cada uma individualmente como ponto de partida. Ao trabalhar com base nas suas curiosidades, o envolvimento emocional e cognitivo das crianças foi significativamente maior. Esta prática está alinhada com os princípios de aprendizagem significativa defendidos por Ausubel (2003), que sublinha que “as aprendizagens mais profundas ocorrem quando os novos conhecimentos se conectam a experiências e interesses prévios.”

Os projetos educativos também oferecem um espaço estruturado para a construção ativa do conhecimento. Por exemplo, no nosso projeto, as crianças começaram por delinear o que sabem e o que querem saber, para que de seguida, possamos investigar

sobre o tópicio de uma forma espontânea através de várias atividades também escolhidas por eles em grande grupo. Sentir os seus batimentos com ritmos de música diferentes (calma e agitada) foi uma das atividades mais cativantes, pois as crianças puderam sentir na prática como o corpo reage aos diferentes ritmos. Segundo Piaget (1976) “a experiência prática permite que as crianças desenvolvam competências de observação, experimentação e resolução de problemas, promovendo uma abordagem científica desde cedo”.

Um dos aspetos que considero mais valiosos na metodologia de projeto é o protagonismo que oferece às crianças. Durante o mesmo, observei de que modo as crianças se envolviam ativamente no planeamento e na execução das atividades, tal como podemos observar na nota de campo nº 83 “De seguida, questionei ao grupo que atividades gostariam de colocar em prática para descobrirmos mais sobre o coração, no qual, as respostas foram bastante positivas indicando-me: construir um coração, fazer uma música com o professor J, ouvir o nosso coração.” deste modo importa compreender que este protagonismo não só reforça a autonomia, mas também promove a autoconfiança e a capacidade de tomada de decisões. Além disso, os projetos encorajam a curiosidade natural das crianças. Durante uma das atividades, perguntei: “Porque é que o coração às vezes bate mais rápido?” e as respostas variaram de “quando estamos a correr ele acelera e bate mais rápido” a “porque precisa de mais energia”. Estas respostas mostram que, ao dar espaço para questionar e refletir, estamos a estimular o pensamento crítico e a capacidade de formular hipóteses, competências fundamentais para o futuro.

Outro aspeto central na metodologia de projeto é o desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao cooperarem, as crianças aprendem a escutar e a ouvir as diferentes opiniões, a debater ideias e a colaborar de modo que se atinja objetivos comuns. No presente projeto estas competências foram evidentes durante a criação de dois corações propostos pelo grupo, que diferenciassse “o que faz bem e mal ao coração”. Em grande grupo, as crianças debatiam ideias como “o chocolate não faz bem”, “temos de beber muita água” e “a gordura faz mal”. Posto isto, Vygotsky (1991) defende que este tipo de interação não só fortalece os laços sociais, como também ensina as crianças a respeitar diferentes perspetivas, promovendo competências de convivência e cidadania.

Uma das grandes vantagens nesta metodologia é a sua capacidade de integrar diferentes áreas de conteúdo. Num conjunto de atividades conseguimos trabalhar a matemática, o conhecimento do mundo, a linguagem oral e a abordagem à escrita e os diferentes subdomínios das artes. Esta interdisciplinaridade oferece uma visão mais integrada do conhecimento, ajudando as crianças a compreender o mundo de forma mais complexa e interligada, como defendem Hohmann e Weikart (2009).

Refletindo sobre o meu papel neste processo, tomei consciência da importância da educadora num contexto de projetos que exige sensibilidade para ouvir as crianças e a capacidade para mediar as suas descobertas. Durante o desenvolvimento do projeto, procurei adotar uma postura de facilitadora, colocando questões e oferecer ferramentas para que deste modo as crianças encontrassem as respostas por si mesmas. Como Malaguzzi (1996) sublinha, o educador deve ser um "provocador de ideias", encorajando as crianças a explorar, experimentar e refletir.

Embora tenha sido uma semana desafiadora, foi também extremamente gratificante verificar como o projeto sobre o coração transformou a sala num espaço dinâmico de exploração e aprendizagem. A abordagem de projeto não só promove aprendizagens significativas, assim como também gera um ambiente acolhedor e estimulante, onde as crianças se sentem valorizadas e envolvidas no seu próprio processo de aprendizagem. Considero que a metodologia de projeto é uma prática indispensável na educação pré-escolar, pois respeita as crianças como protagonistas e promove um desenvolvimento integral, envolvendo tanto as dimensões cognitivas como emocionais e sociais do seu crescimento.

## **Reflexão Semanal n.º 9 - 25 de novembro a 29 de novembro**

Como penúltima reflexão decidi abordar um tema no qual tenho vindo a estruturar e a trabalhar desde o início da minha prática, ou seja, verificar o que um portefólio poderá influenciar na educação de infância. Segundo o site Priberam (2023), o portefólio é "dossiê ou documento com o registo individual de habilitações ou de experiências".

Neste âmbito, segundo (Silva et al., 2016) este suporte é uma compilação de trabalhos realizados pelas crianças, que demonstram os progressos, esforços e aquisições adquiridas ao longo do tempo. A acumulação destes trabalhos envolve tanto as crianças, que as realizam, como os educadores que os juntam, discutem e tomam decisões. Este é considerado um meio de avaliação que fornece uma visão completa e compreensiva do desenvolvimento e aprendizagem realizada pela criança no contexto.

Esta junção dos materiais é considerada um portefólio quando encoraja as crianças a desenvolverem as suas capacidades, a tornarem-se independentes e a autodirigir a sua aprendizagem (Gelfer e Perkins, 1966).

Na perspectiva de (Silva et al., 2016) os princípios orientadores deste processo avaliativo regem-se pela perspectiva holística da criança e da aprendizagem, o carácter contínuo, sistemático e interpretativo do processo de avaliação, a valorização da participação das crianças no seu processo educativo, a recolha de informação contextualizada e em tarefas reais, a diversidade, o cruzamento e complementaridade das informações sobre cada criança e pela partilha com os pais/ familiares e educadores do nível de ensino posterior.

Assim concluindo a utilidade deste suporte, este deve segundo Drumond (2012),

“- Reunir produções que revelem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças; - Atender aos interesses e necessidades da criança, que escolhe seu conteúdo com apoio e supervisão da professora; - Favorecer as professoras uma apreciação mais ampla e completa das realizações infantis; - Orientar as professoras no replaneamento das ações, visando assegurar o domínio das aprendizagens almejadas; - Permitir às crianças avaliarem seus progressos e identificarem suas dificuldades; - Dar

aos pais oportunidade de acompanharem o desenvolvimento de seus filhos e participarem mais ativamente da vida escolar da criança.” (p.62 e 63).

Esta autora afirma ainda, que é possível estabelecer uma ligação entre o portefólio avaliativo e a avaliação formativa. Ou seja, esta caracteriza o portefólio como uma ferramenta para a realização da avaliação formativa, pois esta tem como vista, favorecer

o acompanhamento longitudinal do processo de aprendizagem vivenciada pela criança e informar todos os envolvidos do processo acerca das aprendizagens e do desenvolvimento da criança.

Focando apenas na ética do educador, o portfólio auxilia os educadores a conhecer e compreender melhor a criança, percebendo- na sua integridade e permitindo que ela participe de forma ativa e significativa na construção do seu processo educativo; permite mapear as aprendizagens alcançadas, a alcançar e em curso, visando assegurar o desenvolvimento pleno da criança; permite, também, informar, de maneira rica e variada, progressiva e contínua, sobre as formas de apropriação do saber pela criança, pela identificação, análise e compreensão da aprendizagem; entre outros aspetos (Drumond, 2012). Adicionando, Perim (2016) afirma que este suporte constitui uma excelente orientação da prática pedagógica, promove a organização do processo de ensino e aprendizagem, além de promover a reflexão e a avaliação permanente para o acompanhamento e a retomada do desenvolvimento das crianças.

Posto isto, para a prática realizada ao longo do tempo, para o Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem, escolhi uma criança que me suscitou interesse desde o início do estágio. Para tal, abordo questões relativas à descrição da criança em questão aos olhos dos diferentes agentes educativos, verifico o desenvolvimento e a aprendizagem da mesma ao longo do tempo, fazendo referência às áreas de conteúdo referidas no documento das Orientações Curriculares para a Educação-Pré-Escolar (2016) e, de modo a concluir a observação, realizei uma breve avaliação global do desenvolvimento da criança. De modo a completar e a trazer credibilidade às constatações feitas, recorro a registos fotográficos, a vídeos e a citações das notas de campo retiradas ao longo da prática.

Uma vez que o portfólio relata todo o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, é deveras importante que este seja partilhado e disponibilizado às mesmas, sendo que uma revisão frequente do mesmo, por parte do educador, é igualmente imprescindível de modo a lembrar propostas já realizadas e situações já vividas, servindo de instrumento de avaliação e observação da criança tendo em conta as suas próprias produções, suscitando deste modo intervenções pertinentes de forma a ampliar e

maximizar as suas aprendizagens. Não só a partilha deve ser efetuada com as crianças, mas também com as famílias, pois possibilita dar-lhes uma visão de todas as produções e objetivos alcançados das crianças e dos processos vivenciados por elas (Brasil, 2010).

Em forma de conclusão deste tema, o portefólio revela-se como um meio de conhecimento a ser utilizado nas mais diversas finalidades e disponível para todos os agentes educativos, sendo mais que um suporte avaliativo, representando paralelamente um espaço para registar a vida daqueles que compartilham o tempo de aprendizagem, crianças, educadores e famílias, que nele se encontram e que trocam informações, partilham sonhos e produzem esperanças (Drumond, 2012). Posto isto, para a minha futura prática será, definitivamente, uma ferramenta que utilizarei com bastante frequência.

## **Reflexão Semanal nº 10 - 20 de janeiro a 24 de janeiro**

A minha prática profissional supervisionada II como futura educadora de infância numa sala de pré-escolar foi uma experiência transformadora, repleta de desafios, aprendizagens e momentos inesquecíveis. Desde o primeiro dia, fui recebida com entusiasmo e curiosidade pelas crianças, o que facilitou a minha integração e permitiu que, ao longo do tempo, criasse vínculos afetivos sólidos e genuínos. O contato diário com as mesmas possibilitou uma compreensão mais profunda sobre as suas necessidades, interesses e formas de expressão, tornando-se evidente a importância da observação atenta e da escuta ativa no papel do educador.

No decorrer da prática, pude perceber a importância das planificações e da organização das atividades pedagógicas. A construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante exigiu um esforço contínuo para garantir que todas as crianças fossem envolvidas nas propostas apresentadas. Planeei e implementei diversas atividades que promoviam a criatividade, a autonomia, a comunicação e o desenvolvimento de

competências sociais, motoras e cognitivas. Cada experiência foi uma oportunidade para refletir sobre as melhores estratégias a adotar e de ajustar a minha prática consoante as necessidades do grupo.

Um dos momentos mais significativos deste percurso foi a possibilidade de trabalhar diretamente com crianças com diferentes desenvolvimentos. Este contacto ajudou-me a perceber que cada criança tem a sua própria forma de aprender e de interagir com o mundo que a rodeia, reforçando a importância da diferenciação pedagógica e da flexibilidade na planificação das atividades. Aprendi que, como educadora, devo estar sempre aberta a novas abordagens e adaptar-me às necessidades específicas de cada criança, promovendo assim um ensino inclusivo e equitativo.

Para além das experiências com as crianças, o estágio permitiu-me também vivenciar o trabalho em equipa dentro da instituição. A colaboração com a educadora cooperante, com a auxiliar de ação educativa e com os diversos profissionais envolvidos no contexto foi fundamental para o meu crescimento profissional. A troca de ideias, a partilha de experiências e a observação de diferentes metodologias de ensino foram elementos enriquecedores que contribuíram para a construção da minha identidade enquanto futura educadora. Percebi que a educação infantil é um trabalho coletivo, onde o diálogo e a cooperação entre profissionais são essenciais para garantir um ambiente harmonioso e favorável para o desenvolvimento das crianças.

Apesar das muitas aprendizagens, o estágio também trouxe desafios significativos. Um dos principais desafios foi a gestão do comportamento das crianças, especialmente em situações de conflito ou desentendimento entre elas. Tive de desenvolver estratégias para promover a resolução pacífica de conflitos, incentivando o diálogo e a empatia. Outra dificuldade foi encontrar maneiras eficazes de manter a atenção e o interesse das crianças durante as atividades, o que me levou a experimentar diferentes abordagens e a explorar novas formas de motivação.

Ao longo desta jornada, compreendi que ser educadora de infância é muito mais do que ensinar conteúdos: é acolher, inspirar e contribuir para o crescimento integral das crianças. Cada interação foi uma oportunidade de aprendizagem, tanto para mim quanto

para as crianças. As pequenas conquistas diárias, como ver uma criança a superar um desafio ou expressar-se com mais confiança, trouxeram-me um grande sentimento de realização e reforçaram a minha paixão pela educação.

Em suma, termino a prática com um sentimento de gratidão e satisfação pelo percurso realizado. Levo comigo experiências valiosas, conhecimentos adquiridos e um compromisso ainda maior com a educação de qualidade. Sei que ainda tenho muito a aprender, mas sinto-me mais preparada e confiante para enfrentar os diferentes obstáculos que vou encontrar ao longo da minha vida profissional. Acredito que a educação infantil é um alicerce fundamental na vida das crianças, e estou entusiasmada por continuar a minha caminhada nesta área, contribuindo para um futuro melhor através da formação e do cuidado das crianças.

### 3. Planificações das Atividades

<b>“Aranhas assustadoras”</b>		
<p><b>Proposta Pedagógica</b></p> <p>Realização de aranhas de papel para o Halloween</p>	<p><b>Duração</b></p> <p>3 sessões de 30 min cada.</p>	<p><b>Intencionalidades Pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a coordenação motora fina;</li> <li>• Desenvolver a criatividade e imaginação;</li> <li>• Promover a concentração;</li> <li>• Desenvolver a linguagem;</li> <li>• Desenvolver a autonomia e autoestima;</li> <li>• Desenvolver o trabalho em grupo.</li> </ul>
<p><b>Como surgiu?</b></p> <p>Em grande grupo, a educadora cooperante questionou o que poderíamos fazer para decorar a nossa sala de atividades para o Halloween.</p>		
<b>Estratégias de Implementação da Proposta</b>		
<p><b>Organização</b></p> <p><b>Grupo</b></p> <p>Estaremos organizados em pequenos grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar os materiais e o espaço, garantindo a segurança, principalmente no uso da cola quente;</li> <li>• Apresentar as diferentes etapas e demonstrar como fazer cada parte;</li> <li>• Organizar a atividade em diferentes fases: corpo, patas, pintura, olhos e pendurar, permitindo tempo para cada uma;</li> </ul>	
<p><b>Espaço</b></p> <p>A atividade decorrerá no interior da sala de atividades.</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar as crianças a realizar as atividades de forma independente;</li> <li>• Acompanhar o progresso das crianças, elogiando o esforço e incentivando à criatividade.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	
<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas de papel;</li> <li>• Cola quente;</li> <li>• Tinta preta;</li> <li>• Cartolina vermelha;</li> <li>• Fio de lã preta.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Nesta atividade, cada criança receberá um conjunto de folhas de papel branco. Na primeira fase, as crianças deverão formar diversas bolinhas com o papel e envolver uma folha grande para criar o corpo da aranha. Em seguida, serão entregues oito folhas brancas a cada criança, que as enrolarão para confeccionar as patas da aranha.</p> <p>Na segunda fase, as crianças colarão as patas no corpo da aranha com o auxílio de um adulto, uma vez que será utilizada cola quente. Posteriormente, as crianças pintarão o corpo da aranha com tinta preta, utilizando as mãos.</p> <p>Após a secagem, as crianças deverão enrolar as bolinhas com cartolina vermelha, para que, posteriormente, se possam colar a quantidade de olhos que preferirem, podendo ser dois ou quatro.</p>	

Por fim, colaremos um fio de lã preta em cada aranha e penduramos numa corda no teto da sala de atividades.

### **Avaliação**

#### **Grupo**

O grupo demonstrou grande interesse e entusiasmo durante toda a atividade. Houve um grande envolvimento por parte das crianças em todas as etapas, desde a construção do corpo da aranha até à pintura. A atividade foi divertida e criativa, permitindo que expressassem a sua imaginação ao personalizar as aranhas. A satisfação foi visível quando viram o resultado pendurado no teto da sala de atividades, o que reforçou o sentimento de orgulho e prazer pela realização. Em geral, o grupo gostou muito da atividade e aproveitou para aprender e se divertir.

#### **Estagiária**

Como estagiária, percebi que a atividade foi bem-sucedida, pelo facto de as crianças terem demonstrando grande interesse e entusiasmo. Expliquei as etapas de forma clara, o que ajudou no envolvimento das crianças na atividade com confiança, especialmente nas partes criativas, como a escolha dos olhos e a pintura. Durante a fase com a cola quente, garanti o apoio necessário, mantendo a segurança e o entusiasmo das crianças. As mesmas ficaram satisfeitas com o resultado, o que reforçou o sucesso da atividade. A experiência permitiu-me desenvolver capacidades de gestão de grupo e apoio individual, criando um ambiente de aprendizagem positivo e envolvente.

### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“Amor Monstro”</b>		
<b>Proposta Pedagógica</b>  Leitura de uma história.	<b>Duração</b>  Cerca de 30 minutos	<b>Intencionalidades Pedagógicas</b>  <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a escuta ativa;</li></ul>

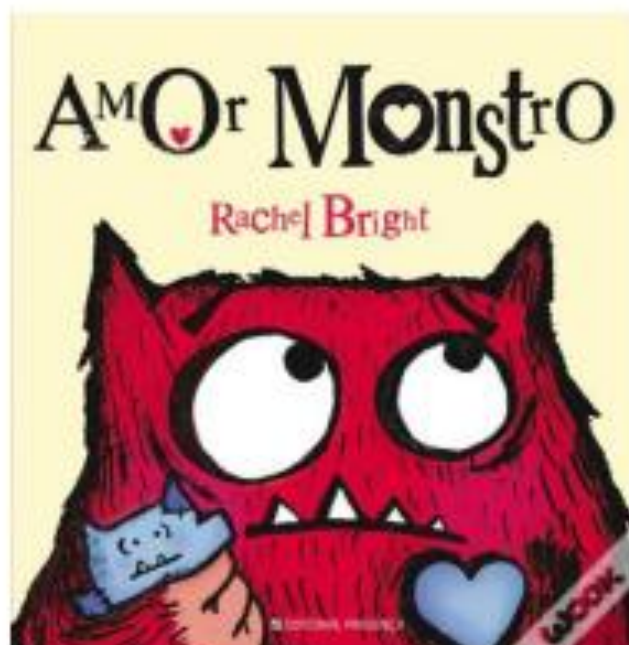
<p><b>Como surgiu?</b></p> <p>As crianças têm por hábito trazer uma história de casa. A F, trouxe um livro chamado “Amor Monstro” e em grande grupo lemos a história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a expressão oral e socialização;</li> <li>• Fomentar a participação e interação;</li> <li>• Desenvolver a concentração;</li> <li>• Desenvolver o interesse;</li> <li>• Desenvolver o vocabulário.</li> </ul>
<p><b>Organização</b></p>	<p><b>Estratégias de Implementação da Proposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar o ambiente, formando uma meia-lua para facilitar a visualização e participação de todos;</li> <li>• Envolver a criança que trouxe a história de modo a ajudar a contar a mesma incentivando a participação ativa;</li> <li>• Estimular as crianças a ouvirem atentamente a história e a refletirem sobre o conteúdo,</li> <li>• Promover uma breve conversa sobre a mensagem transmitida.</li> </ul>
<p><b>Grupo</b></p> <p>Estaremos organizados em grande grupo.</p>	
<p><b>Espaço</b></p> <p>A atividade decorrerá no interior da sala de atividades.</p>	
<p><b>Recursos</b></p>	
<p><b>Humanos</b></p>	<p><b>Materials</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Nesta atividade, as crianças estarão reunidas em grande grupo, sentadas em "posição de história", formando uma meia-lua.</p> <p>De seguida, convidarei a criança F, que trouxe a história, para auxiliá-la na narração para os colegas. Após contarmos a história, será realizado um momento de reflexão em grupo, onde uma criança será convidada a compartilhar as suas impressões sobre a mensagem transmitida pela história.</p>	
<b>Avaliação</b>	
<p><b>Grupo</b></p> <p>O grupo demonstrou um grande interesse e entusiasmo durante toda a atividade. As crianças estavam atentas à história contada e participaram ativamente, especialmente ao refletirem sobre a mensagem transmitida.</p> <p>A oportunidade de colaborar na narração e expressar as suas próprias impressões sobre o conteúdo gerou um ambiente de aprendizagem envolvente e positivo. As crianças demonstraram</p>	<p><b>Estagiária</b></p> <p>Como estagiária, pude observar que a atividade foi bem recebida pelas crianças, que demonstraram grande interesse e envolvimento. A organização do ambiente em círculo facilitou a participação de todos, e o convite para que a criança F ajudasse na narração foi eficaz para estimular a confiança e a liderança.</p> <p>A reflexão em grupo sobre a mensagem da história gerou uma interação positiva entre as crianças. Recebi um feedback muito positivo, com as crianças expressando satisfação e engajamento, o que indicou que consegui criar um</p>

uma grande satisfação com a atividade, demonstrando prazer em compartilhar as suas ideias e ouvir as dos colegas, o que reforçou o êxito da proposta.

ambiente acolhedor e estimulante para as mesmas.

#### Registos Fotográficos da Atividade



## **“A casa assombrada da minha avó”**

<b>Proposta Pedagógica</b>  Leitura de uma história.	<b>Duração</b>  Cerca de 30 minutos	<b>Intencionalidades Pedagógicas</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a escuta ativa;</li><li>• Estimular a expressão oral e socialização;</li><li>• Fomentar a participação e interação;</li><li>• Desenvolver a concentração;</li><li>• Desenvolver o interesse;</li><li>• Desenvolver o vocabulário.</li></ul>
<b>Como surgiu?</b>  Tendo em conta que estávamos no Halloween, optei por levar um livro alusivo a esta época.  Procurei uma história dinâmica e com alguma repetição, uma vez, que é algo do interesse das crianças.		
<b>Organização</b>		<b>Estratégias de Implementação da Proposta</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Organizar o ambiente, formando uma meia-lua para facilitar a visualização e participação de todos;</li><li>• Estimular as crianças a ouvirem atentamente a história e a refletirem sobre o conteúdo,</li><li>• Promover uma breve conversa sobre a mensagem transmitida.</li></ul>
<b>Grupo</b>  Estaremos organizados em grande grupo.		
<b>Espaço</b>  A atividade decorrerá no interior da sala de atividades.		

<b>Recursos</b>	
<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Nesta atividade, as crianças estarão reunidas em grande grupo, sentadas em "posição de história", formando uma meia-lua.</p> <p>Em seguida, apresentarei o livro e questionarei se algum dos participantes se já o conhece.</p> <p>Durante a atividade, convidarei algumas crianças a abrir as diferentes janelas da história, incentivando a participação ativa no processo. Por fim, questionarei as opiniões das crianças sobre o livro, promovendo um debate acerca do seu conteúdo.</p>	
<b>Avaliação</b>	

Grupo	Estagiária
<p>As crianças ficaram atentas e envolvidas na apresentação do livro e nas questões que surgiram ao longo da história. A participação ativa, ao abrir as janelas da história, foi bem recebida, e as crianças mostraram-se empolgadas em contribuir. O debate final sobre o livro foi animado, com as crianças compartilhando as suas opiniões e reflexões de forma espontânea. Em geral, o grupo expressou uma enorme satisfação e prazer em realizar a atividade, aproveitando a oportunidade para envolver-se no processo de leitura e discussão.</p>	<p>Como estagiária, percebi que a atividade foi bem-sucedida, com as crianças demonstrando grande interesse e entusiasmo. A organização do ambiente em círculo facilitou a participação ativa de todos, e a introdução do livro, acompanhada de perguntas, estimulou a curiosidade e o engajamento das crianças.</p> <p>A dinâmica de abrir as janelas da história incentivou-as a tornarem-se participantes ativas, o que foi bem recebido. O debate final foi produtivo, com as crianças expressando as suas opiniões de forma aberta e reflexiva. Recebi um feedback positivo, indicando que consegui criar um ambiente de aprendizado envolvente e estimulante.</p>

#### Registos Fotográficos da Atividade



## “Calendário do Advento- Vamos enviar um postal ao Pai Natal”

<p><b>Proposta Pedagógica</b></p> <p>Realização de um postal de agradecimento ao pai natal.</p>	<p><b>Duração</b></p> <p>1 hora</p>	<p><b>Intencionalidades Pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a linguagem escrita;</li> <li>• Estimular a expressão criativa;</li> <li>• Aprimorar a motricidade fina;</li> <li>• Promover o trabalho em grupo;</li> <li>• Desenvolver a criatividade.</li> </ul>
<p><b>Como surgiu?</b></p> <p>A educadora cooperante planeou uma atividade conjunta com as famílias da sala, que consistia na criação de um calendário do advento. Todos os dias, abríamos uma data correspondente a uma tarefa proposta por uma das famílias.</p> <p>Considerando que há 21 famílias e o calendário abrange 24 dias, a educadora cooperante, a auxiliar de ação educativa e eu, como estagiária, também colaboramos na elaboração de tarefas para dias específicos.</p> <p>Diante disso, optei por desafiar as crianças a criar um cartão de agradecimento ao Pai Natal.</p>		<p><b>Estratégias de Implementação da Proposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a tarefa do dia e explicar a estrutura do postal;</li> </ul>
<p><b>Organização</b></p>		
<p><b>Grupo</b></p> <p>Estaremos organizados em pequenos grupos.</p>		

<p><b>Espaço</b></p> <p>A atividade decorrerá no interior da sala de atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver as crianças na construção das frases;</li> <li>• Auxiliar as crianças na escrita e no desenho, conforme o necessário;</li> <li>• Incentivar o uso de aguarelas e lápis de cor para a pintura e decoração do postal;</li> <li>• Organizar a exposição do postal na porta do colégio para o mercado de Natal.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p>	
<p><b>Humanos</b></p>	<p><b>Materiais</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folha de papel;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Cartolina Vermelha;</li> <li>• 2 folhas A3;</li> <li>• Caneta Preta;</li> <li>• Aguarelas;</li> <li>• Tinta Verde;</li> <li>• Lápis de cor;</li> <li>• Pincel.</li> </ul>
<p><b>Descrição da Atividade</b></p>	

Após a apresentação da tarefa do dia no calendário de advento, iniciamos, em grande grupo, o processo de decisão sobre o conteúdo a ser escrito no postal.

Primeiramente, demonstrei a estrutura de um postal, e, em seguida, convidei as crianças a participarem, transcrevendo as frases, uma a uma.

Após a escrita, as crianças escolheram ilustrar o postal com o desenho de um Pai Natal, começando a lápis e, em seguida, pintando com aguarelas, com as quais já estavam familiarizadas. Na sequência, criaram listas decorativas na cartolina utilizando tinta verde, de modo a tornar o postal mais temático e natalício. Também criaram um selo, usando lápis de cor.

Por fim, colamos as duas folhas A3 na cartolina e expusemos o resultado na porta do colégio, em virtude da realização do mercado de Natal, considerando importante que as famílias tivessem a oportunidade de visualizar o trabalho realizado.

#### **Avaliação**

##### **Grupo**

O grupo demonstrou grande entusiasmo e interesse ao longo de toda a atividade. As crianças participaram ativamente na criação do postal, desde a escolha das frases até à decoração com desenhos e pintura.

O processo criativo envolveu-as de forma significativa, tendo se mostrado satisfeitas e orgulhosas do trabalho realizado. A exposição do postal na porta do colégio gerou um sentimento de realização e prazer,

##### **Estagiária**

Como estagiária, percebi que a atividade foi bem-sucedida, uma vez que as crianças demonstraram grande interesse e entusiasmo.

Fiquei satisfeita ao ver como se envolveram ativamente em todas as etapas, desde a criação das frases até à pintura e decoração do postal. A participação ativa e o feedback positivo das crianças indicaram que a atividade foi apreciada e que consegui promover um ambiente de aprendizagem criativo e colaborativo.

A satisfação do grupo ao ver o resultado exposto reforçou a importância da atividade e o impacto positivo na interação com as famílias.

pois, as crianças puderam compartilhar a sua criação com as famílias. Em geral, a atividade foi bem recebida, proporcionando um ambiente de aprendizagem envolvente e divertido.

#### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“Vamos ouvir o nosso coração”</b>		
<p><b>Proposta Pedagógica</b></p> <p>Realização das nossas eletrocardiogramas ao ouvirmos o nosso coração.</p>	<p><b>Duração</b></p> <p>Cerca de 45 minutos</p>	<p><b>Intencionalidades Pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o funcionamento do coração e as suas variações;</li> <li>• Estimular a concentração;</li> <li>• Promover a curiosidade;</li> <li>• Desenvolver a motricidade fina;</li> <li>• Relacionar ritmos cardíacos a estímulos auditivos;</li> <li>• Incentivar a expressão individual;</li> </ul>
<p><b>Como surgiu?</b></p> <p>Após a escolha do tópico para o projeto as crianças mostraram interesse nas diferentes velocidades do coração.</p> <p>“Quando corremos o coração bate mais rápido”</p> <p>Tendo em conta esta afirmação tentamos perceber se o coração altera a velocidade só quando corremos ou por outros motivos.</p>		
<p><b>Organização</b></p>		<p><b>Estratégias de Implementação da Proposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar o estetoscópio e explicar a sua função;</li> </ul>
<p><b>Grupo</b></p> <p>Estaremos organizados em grande grupo.</p>		

<p><b>Espaço</b></p> <p>A atividade decorrerá no interior da sala de atividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir que as crianças ouçam os batimentos cardíacos umas das outras;</li> <li>• Ensinar a sentir a pulsação em diferentes partes do corpo;</li> <li>• Mostrar as eletrocardiogramas com diferentes velocidades;</li> <li>• Criar um espaço tranquilo com cortinas fechadas e as músicas adequadas;</li> <li>• Fornecer as folhas A5 e lápis para a atividade;</li> <li>• Alternar músicas calmas e agitadas para estimular as diferentes perceções cardíacas;</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p>	
<p><b>Humanos</b></p>	<p><b>Materiais</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eletrocardiogramas impressos;</li> <li>• Estetoscópio;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Folha de Papel;</li> <li>• Músicas (Calma e Agitada).</li> </ul>
<p><b>Descrição da Atividade</b></p>	

Nesta atividade, as crianças foram organizadas em grande grupo, onde lhes apresentei um estetoscópio trazido pelo bisavô de uma das crianças da sala.

Iniciámos a exploração ouvindo os batimentos cardíacos do colega do lado, começando por mim. Após todas as crianças terem experienciado o uso do estetoscópio, introduzi outras formas de perceber os batimentos cardíacos, demonstrando como senti-los com os dedos no pescoço e no pulso.

Numa segunda fase, apresentei três eletrocardiogramas com diferentes velocidades (lenta, normal e rápida), explicando que o coração pode bater em diferentes ritmos. Para contextualizar, relatei a demonstração com a experiência de uma criança da sala que tinha realizado um exame semelhante recentemente. Questionei, então, se as crianças gostariam de criar o seu próprio eletrocardiograma, ao que responderam positivamente.

Sugeri que se deitassem de barriga para baixo, espalhadas pela sala, e ajustei o ambiente ao fechar as cortinas, criando uma atmosfera mais tranquila e harmoniosa. Em seguida, distribuí folhas A5 e lápis, colocando uma música calma para que as crianças se concentrassem nos seus batimentos cardíacos e os desenhassem como eletrocardiogramas. Posteriormente, recolhi as folhas e distribuí novas, enquanto alterava para uma música mais agitada, repetindo o processo para que percebessem as diferenças entre os ritmos cardíacos.

**Avaliação**

<p><b>Grupo</b></p> <p>As crianças mostraram-se curiosas e entusiasmadas ao explorar o estetoscópio e ao ouvir os batimentos cardíacos umas das outras.</p> <p>Participaram ativamente em cada etapa, incluindo a observação das eletrocardiogramas e a criação dos seus próprios desenhos, mostrando satisfação e orgulho nos resultados. O ambiente harmonioso criado durante a atividade ajudou a manter o foco e a motivação das crianças, que expressaram claramente que gostaram da experiência e se divertiram enquanto aprendiam.</p>	<p><b>Estagiária</b></p> <p>Enquanto estagiária considero que a atividade foi muito bem-sucedida, pois conseguiu captar o interesse e a atenção das crianças em todas as etapas. A curiosidade demonstrada pelas mesmas em relação ao estetoscópio e às eletrocardiogramas, aliada ao entusiasmo em criar os seus próprios desenhos, reflete a eficácia da proposta. O feedback positivo das crianças reforça que consegui proporcionar um momento de aprendizagem significativo e envolvente, aliando conhecimento científico à criatividade. Sinto que a atividade também me permitiu fortalecer a minha capacidade de planejar e implementar propostas que promovam a participação ativa e o prazer em aprender.</p>
---	---

### Registos Fotográficos da Atividade



### “Construímos o nosso coração”

**Proposta Pedagógica**

Realização dos nossos corações em barro.

**Duração**

2 sessões de 40 min cada.

**Intencionalidades Pedagógicas**

- Estimular a coordenação motora fina;

<p><b>Como surgiu?</b></p> <p>Em conversa de grande grupo, enquanto, estávamos a perceber que atividades poderíamos fazer para responder às perguntas de “o que sabemos e o que queremos saber?” as crianças indicaram que gostariam de fazer o seu próprio coração.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar a expressão artística;</li> <li>• Promover o conhecimento anatómico;</li> <li>• Desenvolver a autonomia;</li> <li>• Fortalecer a atenção e concentração;</li> <li>• Aprofundar o conhecimento sobre o corpo humano;</li> </ul>
<p><b>Organização</b></p>	<p><b>Estratégias de Implementação da Proposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar as crianças em grupos de cinco para proporcionar uma orientação mais individualizada;</li> <li>• Demonstrar como moldar o barro para formar um coração mais realista;</li> <li>• Fornecer pedaços de barro e potes de água para facilitar o manuseamento;</li> <li>• Disponibilizar pauzinhos de espetada para que as crianças desenhem as veias nos corações;</li> <li>• Oferecer feedback contínuo e orientações para aperfeiçoar o trabalho;</li> </ul>
<p><b>Grupo</b></p> <p>Estaremos organizados em pequenos grupos.</p>	
<p><b>Espaço</b></p> <p>A atividade decorrerá no interior da sala de atividades, na área das artes.</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir que os corações sequem antes de iniciar a etapa de pintura;</li> <li>• Envolver as crianças na decisão das cores para a pintura, promovendo a participação ativa;</li> <li>• Realizar a pintura em pequenos grupos, garantindo a atenção e acompanhamento detalhado.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	
<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barro;</li> <li>• Água.</li> <li>• Pausinhos de madeira;</li> <li>• Tintas azul e vermelho;</li> <li>• Pinceis.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Esta atividade foi organizada em pequenos grupos de cinco crianças, com o objetivo de proporcionar uma orientação mais direcionada e individualizada. Durante o desenvolvimento da proposta, questionei as crianças sobre quem gostaria de modelar o seu coração em barro, recebendo respostas muito entusiásticas.</p>	

Na mesa, disponibilizei dois potes de água e distribuí um pedaço de barro para cada criança. Ao longo da atividade, ofereci feedback contínuo e orientei as crianças para que moldassem o formato do coração de forma a se aproximar do modelo real.

Numa etapa posterior, as crianças demonstraram interesse em incluir as veias nos corações. Para atender a essa necessidade, forneci pauzinhos de espetada, permitindo que desenhassem os detalhes desejados.

Na sessão seguinte, após os corações terem secado, questionei as crianças sobre as cores que gostariam de utilizar para pintá-los. As escolhas predominantes foram “azul-escuro e vermelho”.

Por fim, ainda organizadas em pequenos grupos, as crianças pintaram os seus corações, utilizando as cores escolhidas num ambiente colaborativo e criativo.

#### **avaliação**

##### **Grupo**

As crianças mostraram-se curiosas e motivadas desde o momento de modelar os corações em barro até à etapa de pintura. A possibilidade de adicionar detalhes, como as veias, despertou ainda mais interesse e criatividade.

Durante a escolha das cores e o processo de pintura, as crianças participaram ativamente e expressaram satisfação com os

##### **Estagiária**

Como estagiária, considero que a atividade foi bem-sucedida, atendendo aos objetivos propostos e captando o interesse das crianças em todas as etapas. A participação ativa do grupo, demonstrada pelo entusiasmo e criatividade, valida a escolha da proposta e a forma como foi implementada.

Sinto que consegui proporcionar uma experiência significativa, combinando exploração artística e conhecimento sobre o corpo humano. Este feedback positivo das crianças reforça a

resultados. O feedback foi amplamente positivo, refletindo o quanto apreciaram a experiência e valorizaram o momento de aprendizagem e expressão artística.

importância de atividades práticas e interativas, e contribui para o meu desenvolvimento na planificação e execução de propostas pedagógicas enriquecedoras.

#### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“Era uma vez a vida- O Coração”</b>		
<b>Proposta Pedagógica</b>  Visionamento de um filme	<b>Duração</b>  Cerca de 30 min	<b>Intencionalidades Pedagógicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a aprendizagem visual;</li> <li>• Estimular a curiosidade científica;</li> <li>• Fomentar a concentração;</li> <li>• Desenvolver competências de escuta ativa;</li> <li>• Estabelecer conexões práticas;</li> <li>• Estimular a participação e reflexão.</li> </ul>
<b>Como surgiu?</b>  Em conversa com a educadora cooperante considerei importante o visionamento de um episódio “Era uma vez a vida- Episódio 07 (O Coração)” sendo o mesmo direcionado ao tema do coração uma vez que acaba por ser uma atividade mais dinâmica e de melhor perceção para as crianças, uma vez que está adaptada às idades.		
<b>Organização</b>		
<b>Grupo</b>  Estaremos organizados em grande grupo.		<b>Estratégias de Implementação da Proposta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar as crianças em meia-lua para favorecer a visualização do projetor e criar um clima de concentração.</li> <li>• Configurar o projetor e ajustar a iluminação da sala, baixando as cortinas para proporcionar</li> </ul>
<b>Espaço</b>  A atividade decorrerá no interior da sala de atividades.		

	<p>melhores condições de visualização.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar previamente o conteúdo do episódio, gerando expectativas e contextualizando o que será apresentado.</li> <li>• Adaptar a explicação sobre o coração ao nível de compreensão das crianças, utilizando termos simples e exemplos práticos.</li> <li>• Estimular a atenção, incentivando as crianças a observar com cuidado, e permitindo breves comentários ou perguntas quando necessário.</li> <li>• Promover um diálogo para discutir o que foi aprendido, esclarecer dúvidas e relacionar o conteúdo do filme com experiências vivenciadas pelas crianças.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	
<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetor;</li> <li>• Telemóvel.</li> <li>• Episódio “Era uma vez a vida- Episódio 07 (O Coração)”</li> </ul>

<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Esta atividade foi realizada no período da tarde, após o momento de brincadeira no recreio. As crianças foram organizadas em meia-lua, e preparei o ambiente montando o projetor e ajustando a iluminação, com o fechamento das cortinas da sala. Antes de iniciar a exibição do episódio, expliquei o tema do pequeno filme, que abordaria o funcionamento do coração. As crianças demonstraram grande entusiasmo e interesse pelo conteúdo que seria apresentado.</p>	
<b>Avaliação</b>	
<p><b>Grupo</b></p> <p>As crianças demonstraram entusiasmo desde o momento em que foram informadas sobre o tema do filme até à sua exibição. Durante o episódio, mantiveram-se atentas e curiosas, reagindo positivamente ao conteúdo apresentado. O interesse foi evidente pelas perguntas e comentários feitos após a atividade, indicando que a proposta foi apreciada e compreendida. O feedback coletivo destacou o quanto</p>	<p><b>Estagiária</b></p> <p>Como estagiária, considero que a atividade foi bem-sucedida, alcançando o objetivo de despertar o interesse das crianças pelo tema do coração. A reação positiva do grupo, marcada pelo entusiasmo e atenção, demonstra que a escolha do recurso audiovisual foi acertada para captar o interesse e facilitar a compreensão do conteúdo. Sinto que consegui criar um ambiente acolhedor e propício no grupo, e o feedback das crianças reforça a minha confiança na importância de diversificar os métodos pedagógicos para engajar o grupo de forma significativa</p>

gostaram de aprender sobre o coração de uma forma visual e interativa.

#### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“Cura, cura o coração”</b>		
<b>Proposta Pedagógica</b> Realização de uma canção sobre o coração.	<b>Duração</b> Várias sessões de 30 min cada.	<b>Intencionalidades Pedagógicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o pensamento crítico e reflexivo;</li> <li>• Promover a aprendizagem interdisciplinar;</li> <li>• Fomentar a expressão criativa;</li> <li>• Desenvolver capacidades musicais;</li> <li>• Envolver as crianças no processo de aprendizagem;</li> <li>• Promover o trabalho colaborativo.</li> </ul>
<b>Como surgiu?</b> Em conversa com as crianças sobre as atividades que poderíamos fazer para responder às questões de “o que queremos saber?” as mesmas indicaram que gostariam de construir uma canção.		
<b>Organização</b>		<b>Estratégias de Implementação da Proposta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a atividade com uma discussão sobre o que as crianças sabem sobre o coração, incentivando-as a compartilhar as suas ideias e conhecimentos pré-existentes.</li> <li>• Trabalhar em par pedagógico com o professor de música, aproveitando os conhecimentos</li> </ul>
<b>Grupo</b> Estaremos organizados em grande grupo.		
<b>Espaço</b> A atividade decorrerá no interior da sala de atividades.		

	<p>de ambos para criar uma canção que una os conceitos sobre o coração com elementos musicais.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver as crianças em cada etapa do processo de criação da música, incentivando-as a colaborar na construção do refrão e nas variações musicais, de acordo com suas ideias.</li> <li>• Oferecer feedback e orientações às crianças, ajudando-as a aprimorar suas contribuições e garantindo que o processo de criação seja colaborativo.</li> <li>• Incentivar a experimentação e a criatividade das crianças, permitindo que elas façam sugestões para a letra, ritmo e melodia da música.</li> <li>• Reunir as contribuições das crianças, revisar a música criada e prepará-las para a apresentação final, reforçando o aspecto coletivo do processo.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	
<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> <li>• Professor de música.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Letra da música.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Após a atividade de visionamento do episódio <i>"Era uma vez a vida- O coração"</i>, questionei as crianças sobre o que sabiam acerca do coração, com o objetivo de apresentar essas informações ao professor de música.</p> <p>Em colaboração pedagógica com o referido professor, partilhamos o conhecimento adquirido sobre o coração, com a intenção de juntos, construir uma canção. Ao longo da sessão, o professor de música iniciou a criação da canção pelo refrão, envolvendo as crianças de forma ativa em cada etapa do processo, incorporando as suas contribuições nas diferentes fases da construção musical.</p>	
<b>Avaliação</b>	

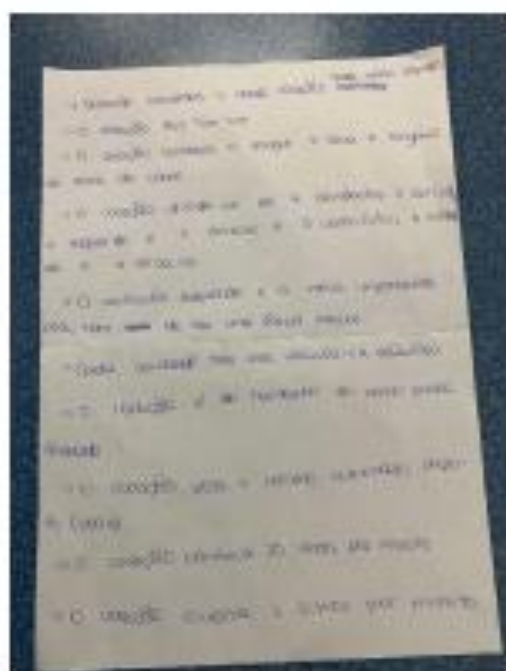
### Grupo

A abordagem colaborativa com o professor de música estimulou a criatividade do grupo, e as crianças ficaram motivadas ao verem as suas ideias a serem incorporadas no processo. O feedback foi extremamente positivo, com as crianças expressando satisfação em poder contribuir para a criação da música e aprender de forma divertida e interativa.

### Estagiária

Como estagiária, avalio positivamente a atividade, uma vez que o feedback das crianças foi muito favorável. As mesmas demonstraram grande entusiasmo e envolvimento, o que indica que consegui criar um ambiente estimulante e colaborativo. A participação ativa das crianças na construção da canção, bem como seu interesse em compartilhar o que sabiam sobre o coração, revelou que a abordagem adotada foi eficaz em despertar a curiosidade de maneira lúdica e criativa. A interação com o professor de música também foi um ponto positivo, fortalecendo a experiência de aprendizagem interdisciplinar.

### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“O nosso consultório médico”</b>		
<p><b>Proposta Pedagógica</b></p> <p>Criação de um consultório médico.</p>	<p><b>Duração</b></p> <p>Sem duração</p>	<p><b>Intencionalidades Pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular a participação ativa;</li> <li>• Desenvolver capacidades de comunicação e expressão;</li> <li>• Promover o trabalho em grupo;</li> <li>• Fomentar a criatividade e imaginação;</li> <li>• Valorizar o ambiente de aprendizagem.</li> </ul>
<p><b>Como surgiu?</b></p> <p>Em conversa com a educadora cooperante, apercebemo-nos de que a área da casinha não era tão frequentada pelas crianças da sala.</p> <p>Posto isto, em grande grupo propusemos às crianças a criação de um consultório médico para a nossa sala.</p>		
<p><b>Organização</b></p>		
<p><b>Grupo</b></p> <p>A conversa e a montagem do consultório serão feitas em grande grupo.</p>		<p><b>Estratégias de Implementação da Proposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor a alteração do espaço de forma participativa, questionando as crianças sobre as suas ideias e preferências, criando um ambiente de envolvimento e colaboração.</li> <li>• Registrar as sugestões de materiais de forma visual (como numa folha branca), para que</li> </ul>
<p><b>Espaço</b></p> <p>A atividade decorrerá no interior da sala de atividades, mais especificamente na área da casinha.</p>		

	<p>todas as ideias sejam consideradas e visualizadas, estimulando a organização e clareza.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Incentivar as crianças a trazerem materiais de casa, permitindo que se sintam responsáveis pela construção do ambiente e contribuam ativamente para o processo.</li><li>• Organizar a construção do consultório em pequenos grupos ou pares, garantindo que todas as crianças participem de forma dinâmica.</li><li>• Acompanhar de perto as crianças, oferecendo apoio, orientações e sugestões quando necessário, garantindo que todos os envolvidos se sintam motivados e seguros.</li><li>• Encorajar as crianças a tomarem decisões sobre os materiais e a organização do espaço, promovendo a autonomia e a tomada de decisões em grupo.</li></ul>
<b>Recursos</b>	

Humanos	Materiais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> <li>• Educadora cooperante;</li> <li>• Auxiliar de ação educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tenda;</li> <li>• Almofadas;</li> <li>• Mesa e cadeiras;</li> <li>• Caixa de primeiros socorros;</li> <li>• Bonecos;</li> <li>• Esqueleto;</li> <li>• Raio X e Eletrocardiogramas;</li> <li>• Utensílios médicos: pensos rápidos, ligaduras, estetoscópio, cotonetes, adesivo, termómetro, garrafa de soro, caixa de comprimidos;</li> <li>• Batas de médico.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Em conversa com as crianças, juntamente com a educadora cooperante, sugerimos a alteração do espaço da casinha para um consultório médico. Após observarmos o entusiasmo das crianças, percebemos que a ideia foi bem acolhida.</p> <p>Dessa forma, questionei as crianças sobre os materiais que poderiam ser utilizados no consultório, registrando as sugestões numa folha.</p> <p>Posteriormente, propus que trouxessem de casa os materiais necessários para preencher o consultório, conforme a lista elaborada.</p> <p>Ao longo dos dias, as crianças trouxeram alguns dos materiais solicitados e, quando reunimos o máximo possível, iniciamos a construção do consultório. Considerando que o espaço disponível era pequeno, a montagem com todas as crianças simultaneamente foi um desafio. Por isso, organizamos a construção em grupos pequenos, chamando-as aos pares para garantir que todas se sentissem envolvidas no processo.</p>	
<b>Avaliação</b>	

### Grupo

As crianças participaram ativamente na construção do consultório médico, mostrando-se muito entusiasmadas durante a escolha dos materiais e na montagem do espaço.

O entusiasmo do grupo ao trazer os materiais de casa e contribuírem para a criação do ambiente foi evidente, refletindo uma forte motivação para fazer parte do processo. A dinâmica de trabalho em pares também foi bem-sucedida, permitindo que todas as crianças se sentissem incluídas e colaborassem de maneira positiva.

### Estagiária

Fiquei satisfeita por ver a participação ativa de todos, especialmente quando trouxeram materiais de casa e ajudaram na construção do consultório médico. A interação e colaboração entre as crianças, principalmente nos grupos pequenos, foi muito positiva, o que me fez perceber que consegui proporcionar um ambiente inclusivo e motivador.

A atividade permitiu que as crianças se sentissem parte do processo e isso refletiu-se no seu envolvimento. O feedback delas foi claramente positivo, o que me fez perceber que consegui atingir os objetivos da proposta e proporcionar uma experiência enriquecedora.

### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“Será que todos os alimentos fazem bem ao nosso coração?”</b>		
<b>Proposta Pedagógica</b>  Realização de dois corações.	<b>Duração</b>  2 sessões 30 min cada	<b>Intencionalidades Pedagógicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a reflexão sobre hábitos saudáveis;</li> <li>• Desenvolver a expressão verbal e a participação ativa;</li> <li>• Estimular a cooperação e o trabalho coletivo;</li> <li>• Desenvolver a consciência crítica e a tomada de decisões;</li> <li>• Estimular a criatividade.</li> </ul>
<b>Como surgiu?</b>  Quando sugeri ao grupo expormos os corações que eles fizeram de barro na entrada do colégio, para os pais e a comunidade escolar ver, os mesmos indicaram que seria importante que as pessoas soubessem que nem tudo faz bem ao coração.		
<b>Organização</b>		<b>Estratégias de Implementação da Proposta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar os materiais necessários.</li> <li>• Fazer perguntas abertas para incentivar as crianças a refletirem e expressarem as suas ideias sobre hábitos saudáveis e não saudáveis.</li> <li>• Pedir que as crianças escolham quais os alimentos associam ao "bem" e ao "mal" para o coração,</li> </ul>
<b>Grupo</b>  Será feito em grande grupo.		
<b>Espaço</b>  A atividade decorrerá no interior da sala de atividades.		

	<p>estimulando a autonomia e o envolvimento delas no processo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar a atividade de colagem das imagens nos corações, promovendo a colaboração entre as crianças. Cada uma pode contribuir com um alimento e colá-lo no coração correspondente.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	
<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartão;</li> <li>• Canetas de filtro vermelho e azul;</li> <li>• Cola;</li> <li>• Folha de papel;</li> <li>• Imagens impressas de alimentos que fazem bem e mal.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Durante uma conversa com as crianças sobre a exposição dos corações de barro na entrada do colégio, as mesmas sugeriram que seria importante para a comunidade escolar e para as famílias saberem o que faz bem ou mal ao coração.</p> <p>Diante dessa sugestão, questionei como poderíamos representar essa ideia, e as crianças propuseram a criação de dois corações grandes, sendo um para os itens que fazem bem ao coração e outro para os que fazem mal.</p> <p>Imediatamente, registei as sugestões das crianças sobre os alimentos que deveriam ser incluídos em cada coração. Em seguida, perguntei ao grupo quem estaria disposto a criar os corações, e duas crianças ofereceram-se para realizar a tarefa.</p>	

Posteriormente, imprimi imagens de alimentos que poderiam ser classificados como benéficos ou prejudiciais ao coração e trouxe-as para a roda da manhã. Distribuí um alimento para cada criança, que, por sua vez, deveria indicar se o item fazia bem ou mal ao coração e colá-lo no coração correspondente

#### Avaliação

##### Grupo

As crianças envolveram-se ativamente na proposta, sugerindo ideias e participando de forma colaborativa na construção dos corações. A tarefa de classificar os alimentos e decidir o que fazia bem ou mal ao coração despertou curiosidade e motivação, e as crianças demonstraram-se empenhadas em completar as atividades. O momento foi visto como educativo e divertido, pois permitiu que as crianças expressassem as suas ideias enquanto aprendiam sobre os cuidados com a saúde do coração.

##### Estagiária

Recebi um feedback muito favorável, pois as crianças mostraram-se entusiasmadas e ativas durante toda a atividade, desde as sugestões até à execução da tarefa. Fiquei satisfeita por observar que as crianças estavam envolvidas no processo de aprendizagem e que se sentiam motivadas a partilhar ideias sobre o que faz bem ou mal ao coração.

Além disso, as crianças estavam empolgadas com a oportunidade de colaborar e aplicar o conhecimento de forma prática, o que reforçou a minha confiança na abordagem pedagógica.

#### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“Mexer com o coração”</b>		
<p><b>Proposta Pedagógica</b></p> <p>Realização de uma sessão sobre mexer com o coração.</p>	<p><b>Duração</b></p> <p>45 minutos</p>	<p><b>Intencionalidades Pedagógicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar o corpo através do ritmo;</li> <li>• Desenvolver a imaginação e dramatização;</li> <li>• Compreender o corpo humano;</li> <li>• Conectar o corpo com o movimento.</li> </ul>
<p><b>Como surgiu?</b></p> <p>Em conversa com o professor de expressão dramática verificamos a possibilidade de realizarmos um par pedagógico para uma sessão sobre o coração.</p>		
<p><b>Organização</b></p>		
<p><b>Grupo</b></p> <p>Será feito em grande grupo.</p>		<p><b>Estratégias de Implementação da Proposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolher um espaço amplo e seguro para a atividade, permitindo a liberdade do movimento.</li> <li>• Iniciar com a audição dos batimentos cardíacos, incentivando as crianças a reagirem ao ritmo.</li> </ul>
<p><b>Espaço</b></p> <p>A atividade decorrerá no ginásio do colégio.</p>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular as crianças a imaginarem-se como o sangue correndo pelas veias.</li> <li>• Orientar as crianças a movimentarem-se em diferentes velocidades, acompanhando os batimentos do coração.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	
<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> <li>• Professor de expressão dramática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coluna de som;</li> <li>• Som do coração a bater;</li> <li>• Corpo.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>No início da sessão, em par pedagógico com o professor de expressão dramática, as crianças foram convidadas a ouvir os batimentos do coração e, acompanhando o ritmo dos sons emitidos pelos batoques, movimentaram-se em roda, avançando e recuando.</p> <p>Posteriormente, foi proposta uma dinâmica de imaginação em que as crianças se representavam como o fluxo sanguíneo percorrendo as veias. Para isso, formaram uma fila e deslocaram-se pela sala ajustando os movimentos à variação do ritmo cardíaco, alternando entre diferentes velocidades, até regressarem à roda.</p> <p>Sentadas em roda e encolhidas, as crianças foram orientadas a expandir os seus corpos gradualmente, acompanhando os batimentos do coração, até ficarem completamente em pé, com os braços esticados.</p>	

Em seguida, iniciou-se uma fase de imaginação guiada, onde as crianças simulavam segurar o coração, escutá-lo atentamente e colocá-lo no lado esquerdo do peito, retornando, por fim, à posição de recolhimento até deitarem-se.

Para encerrar a atividade, o grupo reuniu-se novamente em roda, e o professor pediu que reproduzissem o ritmo dos batimentos cardíacos em alta velocidade, estimulando a interação e a energia do grupo.

### **Avaliação**

#### **Grupo**

As crianças participaram de forma entusiástica, mostrando-se curiosas e recetivas às propostas apresentadas. A imaginação e criatividade foram amplamente estimuladas, e as dinâmicas propostas captaram a atenção do grupo, que interagiu de maneira harmoniosa e colaborativa. O feedback positivo foi evidente através das expressões de satisfação e entusiasmo ao executar os movimentos e reproduzir os ritmos do coração.

#### **Estagiária**

Como estagiária, considero esta atividade uma experiência enriquecedora tanto para as crianças quanto para o meu desenvolvimento profissional. Pude observar como as estratégias utilizadas estimularam a imaginação, a expressão corporal e o envolvimento emocional, promovendo aprendizagens significativas de forma lúdica.

A atividade também me permitiu consolidar competências relacionadas ao planejamento e à condução de dinâmicas de expressão dramática, além de compreender a importância de adaptar as propostas ao ritmo e às necessidades do grupo.

### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“O tapete do coração”</b>		
<b>Proposta Pedagógica</b>	<b>Duração</b>  45 minutos	<b>Intencionalidades Pedagógicas</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolver a expressão criativa;</li><li>• Desenvolver o trabalho colaborativo;</li><li>• Reforçar o conhecimento do tema;</li><li>• Promover a aprendizagem lúdica;</li><li>• Estimular a autonomia e a responsabilidade;</li><li>• Desenvolver capacidades motoras;</li></ul>
Realização de um tapete para o Super Doc	<b>Como surgiu?</b>  Em conversa com a professora de TIC consideramos interessante a realização de um tapete com questões sobre o coração para utilizarmos o “Super Doc”, sendo um instrumento onde as crianças demonstram bastante entusiasmo e interesse.	
<b>Organização</b>		

<p><b>Grupo</b></p> <p>Será feito em grande grupo.</p>	<p><b>Estratégias de Implementação da Proposta</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar as questões sobre o coração e os respectivos materiais.</li> <li>• Distribuir os materiais para as crianças desenharem respostas às questões relacionadas ao coração.</li> <li>• Oferecer orientação enquanto as crianças desenhavam, assegurando que os desenhos respondam às perguntas.</li> <li>• Explicar as regras do jogo, dividindo as crianças em grupos para jogarem e discutirem as respostas.</li> </ul>	
<p><b>Espaço</b></p> <p>A atividade decorrerá no interior da sala e na sala de TIC.</p>		
<p><b>Recursos</b></p>		
<p><b>Humanos</b></p>		<p><b>Materiais</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> <li>• Professora de TIC.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Folhas A3 branca;</li> <li>• Papel plastificante;</li> <li>• Canetas de filtro;</li> <li>• Régua;</li> <li>• Legenda de perguntas;</li> <li>• Super Doc.</li> </ul>
<p><b>Descrição da Atividade</b></p>		

Após uma conversa com a professora de TIC, decidimos realizar um par pedagógico que combinasse uma atividade de grande interesse para as crianças, o "Super Doc", com o tema do projeto em andamento, o coração. Propus às crianças a ideia de criar um tapete para utilizar no jogo "Super Doc", e a reação delas foi extremamente positiva, conforme esperado.

Elaborei um conjunto de questões relacionadas ao tema do projeto e pedi que as crianças desenhassem as respostas, as quais seriam posteriormente colocadas no tapete. O tapete contou com 10 desenhos, sendo que cada um correspondia a uma questão específica.

Após a criação dos desenhos, plastifiquei o tapete, de modo a torná-lo apto para o uso nas atividades lúdicas propostas.

#### **Avaliação**

##### **Grupo**

As crianças ficaram muito entusiasmadas com a ideia de criar um tapete para o jogo "Super Doc", especialmente ao perceberem que poderiam incorporar o tema do projeto, o coração, no processo. A participação foi ativa, com todas as crianças contribuindo com desenhos e ideias para o tapete, o que evidenciou o seu interesse no tema e na proposta. O momento de criação foi muito prazeroso para elas, e a expectativa para jogar com o tapete

##### **Estagiária**

Ao propor uma tarefa que combinava o tópico do projeto com diversão, percebi que consegui criar um ambiente de participação ativa, onde as crianças se sentiram à vontade para contribuir com as suas ideias e opiniões. Durante a atividade, estive atenta às suas reações, orientando-as de forma clara e incentivando a criatividade, o que resultou em uma experiência positiva para todos.

confeccionado também gerou um clima de entusiasmo.

### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“Virtuali-tee a aplicação que vê o nosso coração”</b>		
<b>Proposta Pedagógica</b> Realização de uma sessão com a aplicação “Virtuali-tee”.	<b>Duração</b> 1 hora	<b>Intencionalidades Pedagógicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular o interesse pela aprendizagem interativa e tecnológica;</li> <li>• Desenvolver o conhecimento sobre o corpo humano;</li> <li>• Desenvolver competências linguísticas;</li> </ul>
<b>Como surgiu?</b> Em conversa com a professora de TIC e consideramos interessante a realização de uma sessão com a aplicação “Virtuali-tee” que consiste em vermos o coração, tendo em conta que se trata de uma aplicação inglesa propusemos fazer um par pedagógica também com a professora de inglês.		
<b>Organização</b>		<b>Estratégias de Implementação da Proposta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar a sala de forma que todas as crianças possam</li> </ul>
<b>Grupo</b> Será feito em grande grupo.		

<p><b>Espaço</b></p> <p>A atividade decorrerá no interior da sala.</p>	<p>visualizar os órgãos apresentados na aplicação de maneira clara e acessível.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar de maneira clara e objetiva o funcionamento da aplicação “Virtuáli-tee” e os objetivos da atividade, garantindo que as crianças compreendam o que irão observar e aprender durante a sessão.</li> <li>• Orientar as crianças durante o processo, incentivando-as a explorar o coração e os seus componentes, como os glóbulos vermelhos, enquanto a professora de inglês traduz os termos técnicos.</li> <li>• Garantir que todas as crianças tenham oportunidade de usar os tablets e de vestir as camisolas com as imagens dos órgãos.</li> </ul>
<p><b>Recursos</b></p>	
<p><b>Humanos</b></p>	<p><b>Materiais</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> <li>• Educadora Cooperante;</li> <li>• Professora de TIC;</li> <li>• Professora de Inglês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação “Virtuali-tee”;</li> <li>• Camisola da aplicação;</li> <li>• 4 tablets.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Em colaboração com a professora de TIC e a professora de inglês, decidimos implementar um par pedagógico integrado entre ambas as áreas, com o intuito de explorar a aplicação “Virtuali-tee”. Esta aplicação permite uma visualização interativa e dinâmica dos órgãos humanos.</p> <p>Inicialmente, apresentamos o objetivo da atividade ao grupo, para que as crianças compreendessem o que iriam realizar. Em seguida, vestimos três crianças com camisolas representando órgãos humanos e colocamo-las em cima das mesas, garantindo que todos os demais tivessem uma visão clara e adequada.</p> <p>Na fase seguinte, distribuimos quatro tablets entre as crianças, de forma aleatória, permitindo-lhes explorar os diferentes órgãos, com foco principal no coração. Ao selecionar o coração na aplicação, as crianças puderam observar os glóbulos vermelhos sendo transportados por ele.</p> <p>Durante a exploração, a professora de inglês foi responsável por traduzir os termos técnicos presentes na aplicação, facilitando a compreensão dos conteúdos apresentados.</p> <p>Por fim, as crianças trocaram de tarefas, garantindo que todas tivessem a oportunidade de utilizar tanto os tablets quanto as camisolas.</p>	
<b>Avaliação</b>	

<b>Grupo</b>	<b>Estagiária</b>
<p>A experiência de visualizar o coração e os glóbulos vermelhos em movimento cativou a atenção de todos, e a utilização dos tablets tornou a atividade ainda mais atrativa e educativa. Além disso, a interação com as camisolas representando os órgãos também foi muito apreciada, proporcionando uma experiência visual e prática enriquecedora. As crianças participaram ativamente em todas as fases da atividade, evidenciando o seu interesse e satisfação ao aprender sobre o funcionamento do corpo humano de forma divertida e envolvente.</p>	<p>A aprendizagem foi dinâmica e divertida, com todas as crianças tendo a oportunidade de participar, tanto com os tablets quanto com as camisolas. O feedback foi positivo, evidenciando que a proposta foi eficaz em engajá-las de forma prática e colaborativa.</p>

#### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“O bombeador do nosso coração”</b>		
<b>Proposta Pedagógica</b> Realização de uma demonstração do fluxo sanguíneo.	<b>Duração</b> 30 minutos	<b>Intencionalidades Pedagógicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a coordenação motora;</li> <li>• Estimular a capacidade de observação e reflexão;</li> <li>• Estimular o interesse pelas ciências;</li> <li>• Desenvolver o trabalho colaborativo;</li> </ul>
<b>Como surgiu?</b> Em conversa com a educadora cooperante consideramos relevante as crianças compreenderem de que modo se processa a circulação do sangue com a demonstração fictícia do bombeamento do coração.		
<b>Organização</b>		<b>Estratégias de Implementação da Proposta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar todos os materiais necessários.</li> <li>• Explicar a atividade utilizando uma linguagem simples e acessível às crianças, para que elas entendam o conceito de fluxo sanguíneo que será demonstrado com o protótipo.</li> </ul>
<b>Grupo</b> Será feito em grande grupo.		
<b>Espaço</b> A atividade decorrerá no interior da sala.		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar as crianças em grupos pequenos e garantir que todos possam participar ativamente.</li> <li>• Fornecer orientações sobre como apertar os balões de maneira coordenada, ajudando-as a entender o movimento de "compressão" e "liberação" e como isso simula o funcionamento do coração.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	
<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> <li>• Educadora Cooperante;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tinta vermelha e azul;</li> <li>• Água;</li> <li>• 4 balões transparentes;</li> <li>• 2 tubos transparentes;</li> <li>• Fita cola papel.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>Após uma conversa com a educadora cooperante, consideramos pertinente demonstrar ao grupo de crianças o funcionamento do fluxo sanguíneo. Iniciamos a atividade preparando um protótipo composto por um tubo, ao qual fixamos, de cada lado, um balão transparente contendo água e tinta vermelha. Utilizamos fita adesiva para prender bem os balões ao tubo. Repetimos o processo com tinta azul, para ilustrar a circulação sanguínea.</p> <p>Em seguida, apresentamos o protótipo às crianças, organizando-as em círculo. Chamamos quatro crianças de cada vez para observarem o funcionamento do modelo. Ao apertar um balão, a tinta subia para o outro lado, simulando o movimento do sangue.</p>	

As crianças foram orientadas a coordenar a compressão dos balões para não os apertar simultaneamente, proporcionando uma experiência interativa que permitiu a visualização do funcionamento do coração e da circulação sanguínea.

#### Avaliação

##### Grupo

A interação com o modelo, apertando os balões e observando o movimento da tinta, despertou a atenção e gerou diversas perguntas, o que evidenciou a compreensão do conceito de circulação sanguínea. A atividade foi bem recebida, com as crianças satisfeitas com a oportunidade de aprender de forma prática e divertida.

##### Estagiária

As crianças demonstraram grande entusiasmo e envolvimento na atividade, o que evidenciou o meu sucesso em criar um ambiente de aprendizagem estimulante e dinâmico. Consegui facilitar o entendimento do conceito do fluxo sanguíneo de maneira prática e visual, proporcionando-lhes uma experiência interativa que favoreceu a compreensão do conteúdo. A participação ativa e o interesse das crianças indicam que fui capaz de adaptar a atividade às suas necessidades e curiosidades, garantindo a sua motivação e aprendizagem.

#### Registos Fotográficos da Atividade



<b>“O coração da sala dos 5 anos”</b>		
<b>Proposta Pedagógica</b> Realização de um coração 3D.	<b>Duração</b> 30 minutos	<b>Intencionalidades Pedagógicas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a compreensão anatômica do coração;</li> <li>• Estimular a curiosidade científica;</li> <li>• Desenvolver capacidades motoras;</li> <li>• Estimular a criatividade e a expressão artística;</li> <li>• Desenvolver o trabalho colaborativo;</li> <li>• Proporcionar uma abordagem sensorial.</li> </ul>
<b>Como surgiu?</b> Quando existiu a conversa com o grupo sobre “o que sabemos?” e “o que queremos saber?”, as crianças sugeriram um conjunto de atividades entre elas fazer um coração 3D.		
<b>Organização</b>		<b>Estratégias de Implementação da Proposta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar os materiais e escolher o espaço adequado (recreio) para a atividade com segurança.</li> <li>• Explicar brevemente o objetivo e as etapas da atividade, utilizando exemplos visuais.</li> <li>• Modelar o coração com espuma e permitir que as crianças explorem a textura.</li> </ul>
<b>Grupo</b> Será feito em grande grupo.		
<b>Espaço</b> A atividade decorrerá no recreio e no interior da sala.		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfurar o modelo seco com supervisão e incluir as crianças no processo.</li> <li>• Realizar a pintura com as cores escolhidas em grupo, garantindo a participação de todos.</li> <li>• Enrolar as fitas coloridas nos tubos correspondentes, envolvendo as crianças na montagem final.</li> <li>• Garantir segurança no uso de materiais e orientar continuamente durante o processo.</li> </ul>
<b>Recursos</b>	
<b>Humanos</b>	<b>Materiais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crianças;</li> <li>• Estagiária;</li> <li>• Educadora Cooperante;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espuma modeladora;</li> <li>• Papel vegetal;</li> <li>• Luvas;</li> <li>• Tintas castanha, vermelha e azul.</li> <li>• Pau de espetada.</li> <li>• Tubos;</li> <li>• Fita adesiva vermelha e azul.</li> </ul>
<b>Descrição da Atividade</b>	
<p>A atividade teve início com as crianças sentadas em roda no tapete, momento em que foi explicado de forma breve o que seria realizado. Posteriormente, deslocamo-nos para o</p>	

recreio, local escolhido por ser mais adequado o uso do material em questão, a espuma expansiva, que não é recomendada em ambientes fechados.

Para a construção do coração, com o auxílio de luvas, iniciei o desenho do formato do órgão numa folha de papel vegetal, utilizando a espuma como material base. Após o término da primeira lata de espuma, cada criança, de forma rotativa, teve a oportunidade de tocar e sentir a textura do material, promovendo uma interação sensorial. Após o tempo de secagem, apliquei uma segunda camada de espuma para dar altura ao coração.

Com o coração já seco, desenhei os locais onde seriam feitos os orifícios para inserir os tubos. Utilizando um pau de espetada, comecei a perfuração, enquanto as crianças participaram removendo os pedaços perfurados.

Na segunda etapa, realizamos a pintura. As cores foram selecionadas pelas próprias crianças, que decidiram que o exterior do coração deveria ser pintado de castanho avermelhado, enquanto o interior utilizaria vermelho e azul-escuro.

Na etapa final, os tubos foram envolvidos com fita adesiva nas cores correspondentes: fita vermelha para os tubos conectados à cavidade vermelha e fita azul para os ligados à cavidade azul. Essa tarefa foi realizada pelas crianças, permitindo que cada uma contribuísse para a finalização do modelo.

## **Avaliação**

### **Grupo**

As crianças ficaram especialmente curiosas ao explorar a textura da espuma expansiva, mostrando interesse em compreender o material utilizado. Além disso, manifestaram criatividade ao selecionar as cores para a pintura, justificando suas escolhas de forma lógica e refletida.

A finalização da construção do coração gerou satisfação coletiva, com as crianças verbalizando orgulho pelo resultado obtido. O entusiasmo por participar numa atividade tão interativa reforça o sucesso da proposta.

### **Estagiária**

A atividade revelou-se uma experiência enriquecedora tanto para as crianças quanto para mim enquanto estagiária. O feedback positivo do grupo, evidenciado pelo entusiasmo, curiosidade e envolvimento, reforça a eficácia da proposta. A interação com os materiais e o processo criativo proporcionaram momentos de descoberta e aprendizagem, consolidando os objetivos pedagógicos planejados.

Enquanto mediadora, procurei fomentar a participação ativa das crianças, valorizando as suas ideias e decisões, como na escolha das cores e na montagem dos tubos. Essa abordagem permitiu que cada uma se sentisse parte do processo e do produto final.

A experiência também destacou a importância de ajustar as orientações conforme a dinâmica do grupo, garantindo que todas as crianças tivessem oportunidade de explorar e contribuir. O sucesso desta atividade fortalece minha confiança em elaborar e conduzir propostas que estimulem o interesse e a aprendizagem dos pequenos de forma lúdica e significativa.

## Registos Fotográficos da Atividade



## 4. Portfólio da Criança

|| ' ' | | ' ' |



# FRANCISCA CALHA NUNES





# OLÁ FAMÍLIA

Ao longo deste portfólio poderão ver um pouco da minha vivência diária durante os 4 meses em que a estagiária Rita esteve na sala dos 5 anos.



Ela esteve muito atenta ao que me cativa; onde, como e com quem gosto de brincar, e também à minha rotina diária.





# ÍNDICE



1- Criança..... 1

2- Cuidadoras..... 4

3- Sala dos 5 anos..... 5

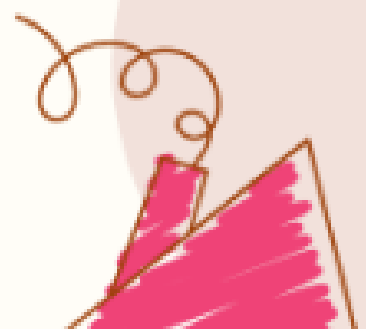
4- Brincar..... 6

5- Rotina Diária..... 13

6- Atividades de Enriquecimento Curricular..... 19

7- Atividades..... 27

8- Família..... 31





CRIANÇA



Outubro de 2024



5 anos e 7 meses



Janeiro de 2025



5 anos e 10 meses





# CRANÇA



Sou uma criança muito curiosa e gosto de participar em tudo





# CRIANÇA



A minha cor preferida é o Rosa  
Acho que se nota !!!





# CUIDADORAS



Estas são as pessoas que cuidam de mim na escola quando vocês não estão.



Educadora Rita



Auxiliar Margarida





# SALA DOS 5 ANOS

Estes são os meus amigos, a maioria já  
conheço à muito tempo.  
Mesmo os que só conheci este ano já  
gosto muito deles.





# BRINCAR



Gosto muito de trazer livros para a escola  
mas...





# BRINCAR

Principalmente gosto de contá-los aos meus amigos.





# BRINCAR



A minha área preferida é a das artes,  
gosto muito de fazer desenhos.

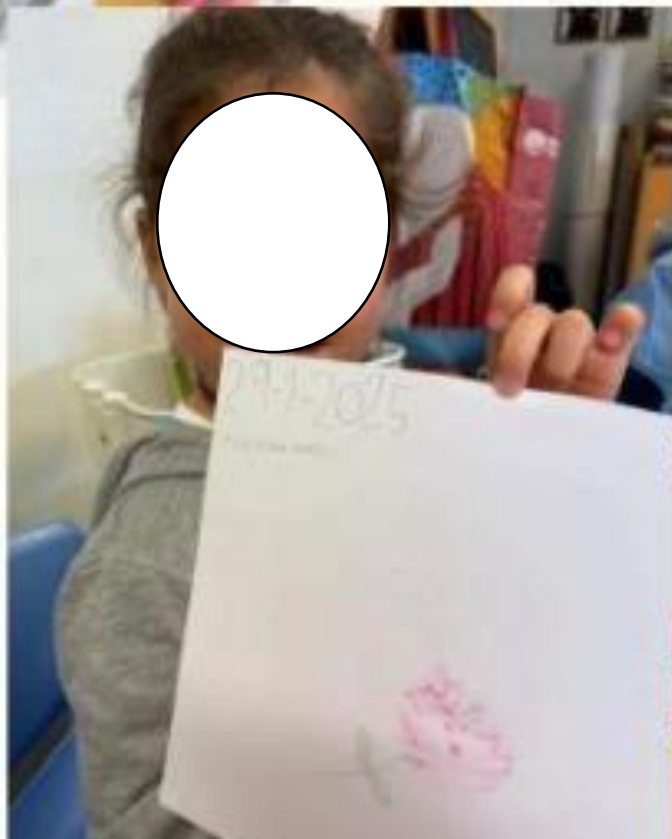




# BRINCAR



Sempre que termino coloco o meu nome  
"Francisca Nunes" e a data.

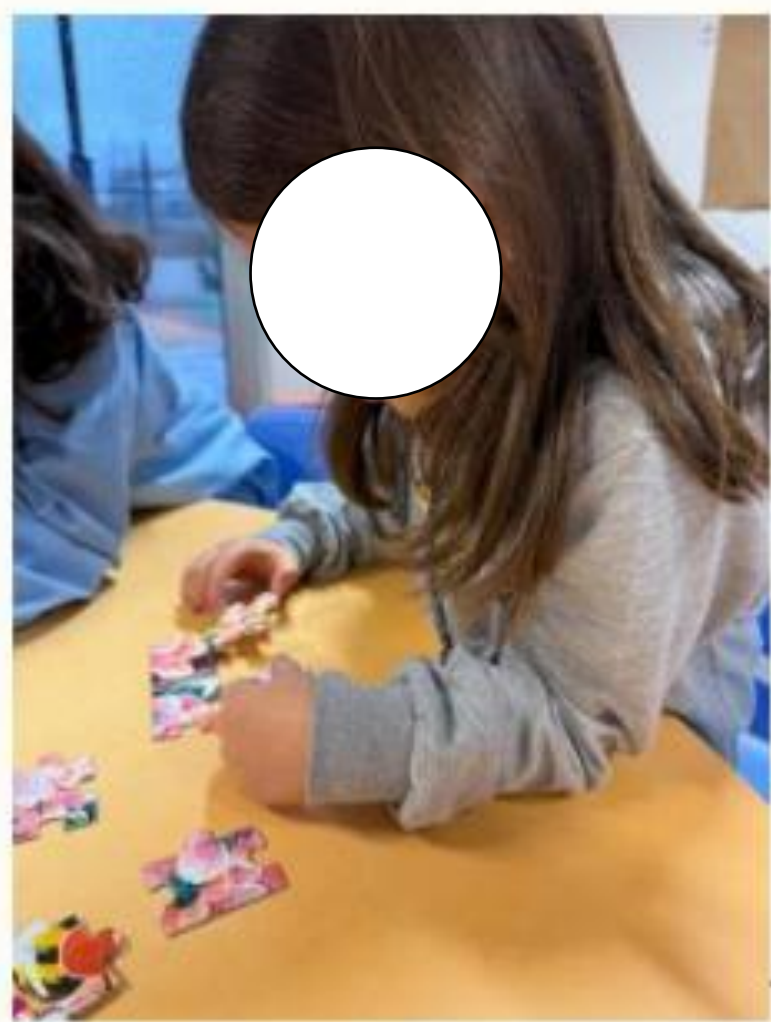




# BRINCAR



Também gosto da área dos jogos de mesa, principalmente dos puzzles





# BRINCAR



Mas não se preocupem não me esqueci da  
área da escrita e da matemática





# BRINCAR



Gosto de brincar um pouco com todos os amigos da sala, não tenho preferidos.  
GOSTO DE TODOS !!





# ROTINA DIÁRIA

Todos os dias quando chego à sala marco a minha presença.



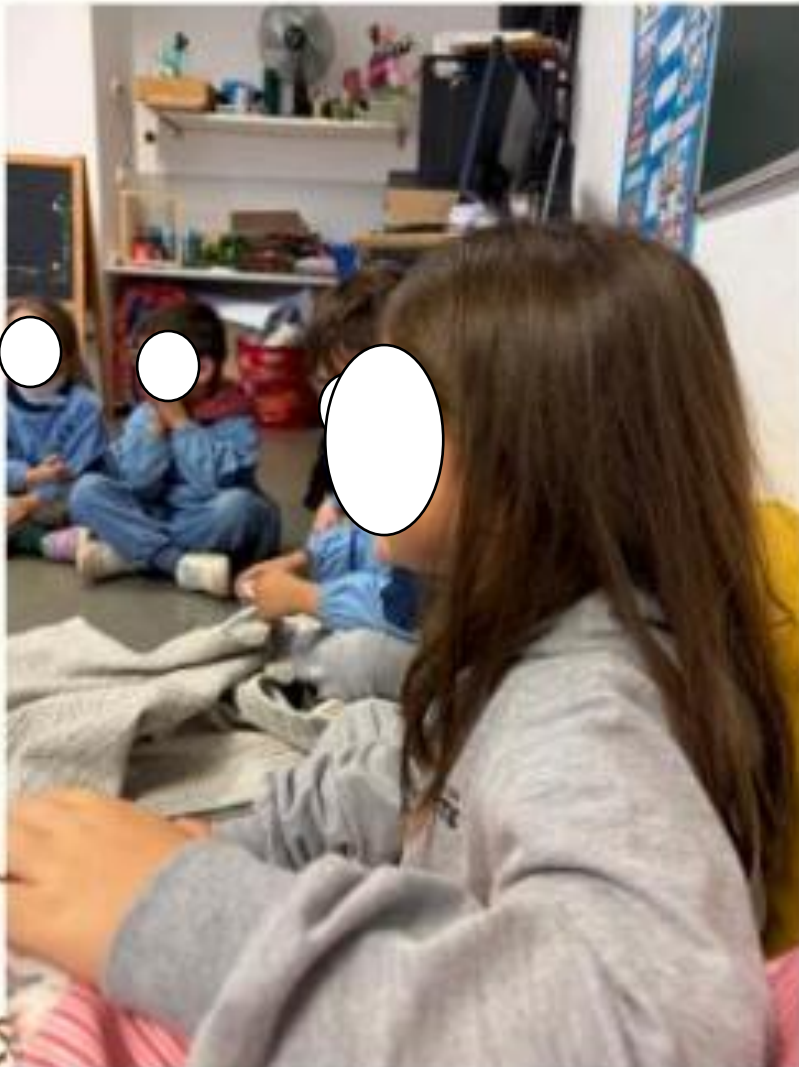


# ROTINA DIÁRIA



Sento-me na roda da manhã a ouvir a Rita a explicar o que vamos fazer ao longo do dia.

Ouçó ainda os meus amigos a partilhar os vários acontecimentos.  
**CLARO QUE TAMBÉM PARTILHO OS MEUS!**





# ROTINA DIÁRIA

De seguida, vem o lanche da manhã.  
Sou uma amante de fruta !!





# ROTINA DIÁRIA



Na higiene, consigo fazer tudo sozinha,  
e só utilizo um papel para secar as  
mãos.





# ROTINA DIÁRIA

Ao almoço, como sozinha e sem ajuda,  
sou sempre uma das primeiras a  
terminar.





# ROTINA DIÁRIA

Todos os dias coloco uma emoção na  
nossa torre.  
Geralmente é sempre Alegria.





# ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR



As aulas com a teacher Inês são muito divertidas, gosto muito das canções mas...





# ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR



Gosto principalmente de participar no preenchimento do quadro do tempo.





# ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR



As terças feiras no colégio são um pouco atribuladas mas no one moment com a ajuda da Rute é sempre possível relaxar.





ATIVIDADES DE  
ENRIQUECIMENTO  
CURRICULAR





# ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR



Com o professor João em educação física consigo sempre gastar as minhas energias.  
Gosto muito quando jogamos em equipas.





## ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR



Em música gosto de ficar ao lado do professor João tento acompanhá-lo em tudo.

Fico muito atenta aos diferentes ritmos e melodias.





# ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR



Com o professor Vicente em expressão dramática aprendi as várias formas de sentir e mexer com o corpo.  
Vejam como estou FELIZ.





# ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR



Em TIC consigo experimentar as várias técnicas de tecnologias de uma forma muito divertida e claro com a ajuda da professora Ana.





# ATIVIDADES

Agora poderão ver algumas atividades que fiz ao longo destes 4 meses.





# ATIVIDADES





# ATIVIDADES





# ATIVIDADES





# FAMÍLIA



Estes são vocês.  
São as pessoas que eu mais amo neste mundo.





O MEU NOME É FRANCISCA CALHA  
NUNES E A MINHA HISTÓRIA ESTÁ  
LONGE DE TERMINAR



## 5. Referências Bibliográficas

| | | | |

Ausubel P. (2003). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.

Bento, G., & Dias, G. (2017). *O valor do brincar ao ar livre para a criança na educação pré-escolar*. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 77-94.

Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/ SEB*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB,

Cadima, J., Ferreira, T., Guedes. C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). *Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador*. *Análise Psicológica*, 34, 235-248.

<http://hdl.handle.net/10400.12/5130>

Cantante, M. (2018) *O Trabalho em Equipa: Relações de cooperação entre Educadores de infância e Auxiliares de Ação Educativa*. Instituto Politécnico de Setúbal- Escola Superior de Educação.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25521/1/Relatório%20versão%20definitiva.pdf>

Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância*. Caderno de educação de infância

Correia, I. A. A., & Tavares, J. (2011). *A importância do brincar na infância: O contributo para o desenvolvimento infantil*. Porto: Porto Editora.

Drumond, A., (2012). *O portefólio como instrumento de registo e avaliação na educação infantil*. Universidade federal de minas gerais- Faculdade de educação - Curso de especialização em docência na educação básica.

Figueiredo, M. (2010). *A Relação Escola- Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Universidade Fernando Pessoa- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

[https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM\\_19037.pdf](https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1937/1/DM_19037.pdf)

Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018) Modelos pedagógicos para a educação em creche. Porto Editora.

Fuertes, M. (2018). "Queridos, mudei a relação família-educadores/as!" Pistas para a parceria e relação positiva entre famílias e educadores/as. primeiros anos. Consultado a 2 de outubro de 2024 em <https://primeirosanos.iscte>

Fuertes, M. (2023). *Contributos da interação social do bebé para a organização da vinculação*. Escola Superior de Educação de Lisboa/ Politécnico de Lisboa e Centro de Psicologia da Universidade do Porto.

Gelfer, J., e Perkins, P. (1996). A Model for portfolio assessment in early childhood education programs. *Early Childhood Education Journal*.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs*. HighScope Press.

Malaguzzi, L. (1996). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach*. Ablex Publishing.

Marcelo, J. (2014). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Leiria- Escola Superior de Educação e ciências Sociais.

[https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1762/1/JESSICA\\_Relat%C3%B3rio.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/1762/1/JESSICA_Relat%C3%B3rio.pdf)

Martins, F. A. (2013). *Brincar ao ar livre e a promoção da saúde infantil: Perspetivas educativas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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).

Meireles, A. (2023). "Não me consigo controlar e agora?": O papel da relação escola-família na regulação emocional das crianças em jardim de infância. (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação.

<http://hdl.handle.net/10400.21/16267>

Perim, D (2016). *Portfolio individual na educação infantil*. Venda Nova do Imigrante- ES.

Piaget, J. (1976). *A Equilibração das Estruturas Cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento*. Zahar Editores.

Picaço, A. (2012). *A relação entre escola e família*. Escola Superior de Educação João de Deus- Mestrado em Ciências da Educação- Supervisão Pedagógica.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>

Santos, R. (2021). *Reflexos na construção da profissionalidade docente de um curso em eLearning de profissionalização em serviço*. RE@D- Revista de Educação a Distância e Elearning, volume 4.

Silva, M. I. (2012). *Educação e desenvolvimento na infância: A importância do jogo e do brincar*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.

Silva, B. (2020). *A criança e as suas rotinas: Um estudo de caso sobre o poder de escolha das crianças no decorrer da rotina no modelo HighScope*. Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa.

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/ocpe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocpe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)

Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.

ANEXO B- Dados  
sociodemográficos do grupo de  
crianças da sala dos 5 anos

|' '' | | ''

### Dados Sociodemográficos

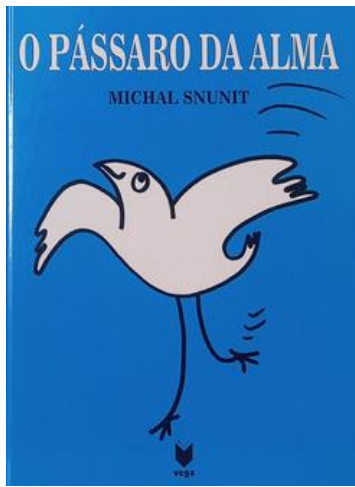
Identificação da Criança						Informações referentes à família	Situação escolar
Nomes	Data de Nascimento	Idades 30/09>>>>>>>>>31/01		Sexo	Nacionalidades	Número de irmãos	Frequentou o mesmo contexto no ano letivo anterior
AO	21/08/2019	5 anos	5 anos	M	Canadiana	2	Sim
AC	17/12/2018	5 anos	6 anos	M	Portuguesa	0	Não
BL	24/06/2019	5 anos	5 anos	F	Portuguesa	0	Sim
BF	21/03/2019	5 anos	5 anos	F	Brasileira	1	Sim
FS	17/06/2019	5 anos	5 anos	M	Portuguesa	0	Sim
FN	11/03/2019	5 anos	5 anos	F	Portuguesa	1	Sim
GS	29/11/2018	5 anos	6 anos	M	Portuguesa	0	Sim
HJ	24/06/2019	5 anos	5 anos	M	Portuguesa	1	Não
HC	02/06/2019	5 anos	5 anos	M	Portuguesa	0	Não
JS	26/11/2019	4 anos	5 anos	M	Portuguesa	0	Sim
JM	12/03/2019	5 anos	5 anos	M	Portuguesa	1	Sim
LC	16/10/2019	4 anos	5 anos	F	Portuguesa	0	Sim
MZ	19/04/2019	5 anos	5 anos	F	Portuguesa	3	Sim
MS	01/03/2019	5 anos	5 anos	F	Portuguesa	1	Sim
MM	13/02/2019	5 anos	5 anos	F	Portuguesa	3	Sim
ME	10/10/2019	4 anos	5 anos	F	Portuguesa	1	Sim
M	15/01/2019	5 anos	6 anos	M	Ucraniana	2	Sim
PC	04/06/2019	5 anos	5 anos	M	Portuguesa	1	Sim
SF	01/03/2019	5 anos	5 anos	F	Portuguesa	1	Sim
VB	31/07/2018	6 anos	6 anos	M	Portuguesa	1	Sim
VN	13/07/2019	5 anos	5 anos	M	Brasileira	1	Sim

~

ANEXO C- "A Torre das Emoções"

| | ' ' | | ' ' |

**Legenda 1.** Livro “O Pássaro da Alma”



**Legenda 2.** Protótipo da “Torre das Emoções”



**Legenda 3.** Elaboração da “Torre das Emoções”



**Legenda 4.** “A Torre das Emoções”



**Legenda 5.** “A Torre das Emoções”



ANEXO D- Protocolo de  
consentimento enviado às famílias

| | " | | "

Olá, famílias, o meu nome é Rita Azevedo e sou aluna do segundo ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estarei a viver experiências diárias com o seu/sua educando/a até dia 24 de janeiro.

Durante o percurso de estágio, irei elaborar um relatório sobre um tema ainda a definir. Para tal, seria necessário fazer registos fotográficos das crianças. Todos estes registos terão um fim exclusivamente académico e o seu anonimato será garantido. A participação do seu/sua educando/a será voluntária, podendo esta não desejar realizar a atividade programada.

Por fim, o direito da criança a não aparecer nos registos fotográficos será assegurado.

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Autorizo

Não Autorizo

Assinatura: \_\_\_\_\_

ANEXO E- Roteiro ético da  
investigação realizada no  
contexto da PPSII

| " | | " |

Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)	Prática Profissional Supervisionada II (PPS II)	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>É referido por Tomás (2011), que explicitar a todos os atores envolvidos na investigação, os objetivos a alcançar, “constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 160). Deste modo, apresentei à equipa educativa e famílias das crianças do grupo, os objetivos do trabalho, informando-os do processo da investigação, e procurei discutir alguns aspetos, essencialmente com a equipa educativa, recorrendo a conversas informais nos momentos disponíveis para tal.</p> <p>Também as crianças foram informadas de forma indireta acerca dos objetivos desta investigação, explicando-lhes que as</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças,</p>

	<p>acompanharia durante algum tempo e que teria de escrever sobre as situações decorridas no contexto, para aprender a ser educadora.</p> <p>Esta comunicação para com as famílias consistiu, no decorrer de toda a prática supervisionada, manter as mesmas informadas sobre o decorrer do estágio e do presente tema da investigação. Ao longo do percurso, sempre me demonstrei disponível para eventuais questões.</p>	<p>promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.1)</p> <p><u>Modo de funcionamento pessoal:</u></p> <p>“Cuidar da sua formação contínua e fazer investigação pertinente, mantendo-se atualizado com especial incidência na área da pedagogia”</p> <p>(p.2)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa não discriminando qualquer colega” (p.2)</p>
--	--	--

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Segundo Tomás (2011), “Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças”, no entanto é importante identificar também os possíveis danos e custos (p. 160).  O benefício principal desta investigação prende-se com a perceção da perspectiva da educadora cooperante acerca da importância da autorregulação emocional em crianças de pré-escolar, possibilitando a consciencialização acerca duma intervenção focada nas emoções pode ajudar nos comportamentos acerca deste tema, com contributos para todos os envolvidos – crianças e equipa educativa.  Quanto aos custos associados a esta investigação, considero não existirem riscos na participação quer do grupo de crianças, quer da equipa educativa, uma</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p>
-------------------------------	---	--

	<p>vez que, também, a sua privacidade não será afetada.</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p.1)</p> <p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, aberta à comunidade” (p.2)</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>No que concerne à privacidade e confidencialidade, teve-se sempre em conta a posição do grupo de crianças e da equipa educativa enquanto autores desta investigação (Tomás, 2011, p. 161).</p> <p>A privacidade e confidencialidade das crianças, adultos e organização socioeducativa, foram previamente asseguradas, garantindo às famílias e à equipa educativa da sala que, na minha</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional” (p. 1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo</p>

	<p>intervenção, todos os dados recolhidos seriam utilizados apenas para fins académicos. Desta forma, todos os nomes, tanto das crianças como dos profissionais, foram substituídos pelas suas iniciais e nos registos fotográficos, os rostos das crianças e outros elementos na imagem que identifiquem o contexto, foram desfigurados, não sendo perceptíveis.</p>	<p>exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Segundo Tomás (2011), “É necessário discutir e justificar os processos de seleção, inclusão e exclusão de crianças na investigação.” (p. 162). Considerando a problemática em questão – <i>De que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação emocional</i> -, optei por incluir todo o grupo de crianças na intervenção, no entanto, é importante</p>	<p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>Colocar “o interesse das crianças acima dos interesses individuais” (p.2)</p> <p>“Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais, incluindo-a e promovendo e divulgando</p>

	<p>realçar que as crianças tiveram sempre a opção de não participar (Tomás, 2011, p. 162).</p> <p>No decorrer da PPSII a vontade das crianças foi respeitada até ao fim sendo as mesmas o meu foco central.</p>	<p>os seus direitos consignados na Convenção Internacional”</p> <p>(p. 1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras” (p.2)</p> <p><u>Modo de funcionamento pessoal:</u></p> <p>“Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros” (p.2)</p>
<p>5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>Para esta investigação de natureza mista, recorri do método de investigação ação, a fim de estudar a perspetiva da educadora cooperante acerca da problemática “De</p>	<p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de</p>

	<p>que modo uma intervenção focada nas emoções pode alterar os comportamentos de autorregulação emocional”, mobilizando diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados.</p> <p>Tomás (2011) refere que “As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados” (p. 163).</p> <p>Assim, desde início, dei a conhecer os processos realizados durante este estudo, à equipa educativa e respetivas famílias. (através de conversas informais e contextualizações).</p>	<p>confiança, cooperação e uma prática reflexiva.” (p.2)</p> <p><u>Compromisso com as crianças:</u></p> <p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1)</p>
6. Consentimento informado	Para as famílias das crianças, elaborei no início da PPSIi, um consentimento	<u>Compromisso com as crianças:</u>

	<p>informado salientando que a recusa ou desistência durante o processo, não afetaria os cuidados a prestar à criança, respeitando tal decisão.</p> <p>Existiu apenas uma família que não autorizou, a captura de registos fotográficos e/ou de vídeo das crianças, com isto falei com a família onde respeitei a decisão, no entanto, quis deixar claro que não era por não terem autorizado que as suas crianças iriam ficar de parte nesta investigação.</p> <p>Ainda, quando fotografava/filmava alguma criança, tive em atenção as manifestações das crianças, não realizando estes registos, quando esta não era uma vontade das mesmas, sempre perguntando “Posso te tirar uma foto?”, e as crianças sorriam para o dispositivo.</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança” (p.1)</p> <p>“Cuidar na relação educativa a gestão da “aproximação” e da “distância”, do respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança utilizando o seu poder no sentido da autonomia de cada uma” (p.1)</p> <p>“Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1)</p> <p><u>Compromisso com as famílias:</u></p>
--	---	---

		<p>“Respeitar a família das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa das mesmas e colaborando de modo que as crianças sintam que a família e a instituição estão ligadas no processo educativo” (p.2)</p> <p>“Manter sigilo relativamente às informações sobre a família (salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança).” (p.2)</p>
<p>7. Uso e relato das conclusões</p>	<p>As conclusões da investigação serão apresentadas no documento relatório final da PPSII. Assim, de forma a devolver os resultados dessa investigação, recorrendo ao email, enviarei uma cópia desse relatório à educadora cooperante, para que a mesma possa continuar esta investigação com a sala caso o pretenda.</p>	<p><u>Compromisso com as famílias:</u></p> <p>“Fornecer às famílias informações sobre a instituição, sobre o seu projeto educativo e ainda sobre o desenvolvimento concreto do mesmo” (p.2)</p>

		<p><u>Compromisso com a equipa de trabalho:</u></p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p> <p><u>Modo de funcionamento pessoal:</u></p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, cooperação e uma prática reflexiva.”</p> <p>(p.2)</p>
--	--	---

ANEXO F- Guião da entrevista  
realizada à educadora cooperante

| ' ' | ' ' |

---

## Guião de Entrevista

---

**Destinatárias:** Educadora Cooperante

**Objetivos:**

- Conhecer a perspetiva da educadora cooperante relativamente à importância da autorregulação emocional em contexto de pré-escolar.
- Conhecer a perspetiva da educadora acerca dos resultados obtidos.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"><li>• Legitimar a entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para perceber a perspetiva da educadora cooperante relativamente à importância da autorregulação emocional em contexto de pré-escolar.</li><li>- Informar devolução das transcrições;</li><li>- Pedir autorização para gravar áudio.</li></ul>
B. Perspetivas sobre a importância da autorregulação emocional.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender o que a educadora cooperante entende por autorregulação emocional.</li></ul>	<p>B1. O que entende sobre a autorregulação emocional?</p> <p>B2. Na sua perspetiva qual a importância da autorregulação emocional para o bem-estar das crianças com 5 anos?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a importância da autorregulação emocional.</li> </ul>	B3. Qual a importância de desenvolver formas de autorregulação emocional nas crianças em contexto de pré-escolar?
C. Abordagem Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer eventuais sinais de dificuldades no que se refere ao regular as suas próprias emoções;</li> <li>• Compreender como os educadores podem intervir para apoiar as crianças nas dificuldades existentes;</li> <li>• Compreender como a autorregulação emocional pode ser desenvolvida em contexto de pré-escolar</li> <li>• Identificar estratégias que podem promover o autorregulação emocional;</li> <li>• Compreender se as emoções estão relacionadas com as diferentes áreas do desenvolvimento.</li> </ul>	<p>C1. Indique alguns sinais de que uma criança pode estar a ter dificuldades em regular as suas próprias emoções e como é que os educadores podem intervir para apoiar essas crianças?</p> <p>C2. De que modo a regulação emocional é desenvolvida nas crianças em contexto de pré-escolar?</p> <p>C3. Identifique algumas estratégias utilizadas por si na sua prática para facilitar as crianças a identificar e a expressar as suas próprias emoções.</p> <p>C4. De que forma as emoções podem estar relacionadas com as áreas do desenvolvimento da criança?</p>
D. Relação com as Famílias		D1. De que modo existe uma parceria entre escola família para ajudar no desenvolvimento desta autorregulação emocional nas crianças?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender de que modo as famílias podem complementar o trabalho realizado em sala;</li> <li>• Compreender como os pais podem apoiar o desenvolvimento da autorregulação emocional em casa.</li> </ul>	
E. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalizar a entrevista</li> </ul>	<p>E1. De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?</p> <p>E2. Obrigada pela sua disponibilidade</p>

